



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

WILTON PETRUS DOS SANTOS

**LINGUAGEM E DISCURSO: A CONSTITUIÇÃO DE AUTORIA PELA  
CONTRAPALAVRA**

MACEIÓ - AL

2024

WILTON PETRUS DOS SANTOS

**LINGUAGEM E DISCURSO: A CONSTITUIÇÃO DE AUTORIA PELA  
CONTRAPALAVRA**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação na Linha de Pesquisa em Educação e Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos.

MACEIÓ - AL

2024

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S2371 Santos, Wilton Petrus dos.  
Linguagem e discurso : a constituição de autoria pela contrapalavra /  
Wilton Petrus dos Santos. – 2024.  
102 f.: il. color.

Orientadora: Adriana Cavalcanti dos Santos.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió,  
2024.

Bibliografia: f. 100-102.

1. Escrita. 2. Autoria. 3. Discurso. 4. Contrapalavra. I. Título.

CDU: 372.462 : 81 '322.5



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

LINGUAGEM E DISCURSO: A CONSTITUIÇÃO DE AUTORIA PELA  
CONTRAPALAVRA

## WILTON PETRUS DOS SANTOS

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de abril de 2024.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS**  
Data: 01/05/2024 08:15:15-0300  
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos, Universidade Federal de Alagoas  
Orientadora

Documento assinado digitalmente  
 **VALERIA CAMPOS CAVALCANTE**  
Data: 03/05/2024 01:34:41-0300  
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante, Universidade Federal de Alagoas  
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente  
 **YANA LISS SOARES GOMES**  
Data: 03/05/2024 08:44:46-0300  
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Yana Liss Soares Gomes, Universidade Federal de Alagoas  
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente  
 **JÂNIO NUNES DOS SANTOS**  
Data: 01/05/2024 15:49:24-0300  
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Jânio Nunes dos Santos, Universidade Federal do Acre  
Avaliador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente  
 **NADSON ARAUJO DOS SANTOS**  
Data: 01/05/2024 08:23:56-0300  
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Nádson Araujo dos Santos, Universidade Federal do Acre  
Avaliador Externo à Instituição

Dedico aos meus pais, Petrus e Cicera, que muitas vezes renunciaram à suas necessidades para que eu estudasse e trilhasse caminhos honrosos.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que sem ele nada poderia fazer. Obrigado, Meu Deus! Te agradeço pela força que me concedeu.

À minha mãe, meu tudo, mesmo não estando mais aqui neste mundo, quero te agradecer pelo apoio e dedicação de uma vida inteira para que eu estudasse e conquistasse uma vida melhor. Te agradeço por ter deixado muitas vezes de viver seus sonhos para viver os meus. Quis muito retribuir tudo que fizestes, mas foi simplesmente impossível. O seu amor é insuperável. Algo tão amplo e tão forte que não há como descrever. Hoje, gostaria muito de ter a sua presença física, mas sei que um dia irei te ver novamente. Amor de minha vida, obrigado por tudo.

Ao Petrus, o pai que todo filho gostaria de ter. Obrigado por uma vida inteira de trabalho duro para nos trazer sustento e educação. Te amo, meu velho.

Aos familiares, aqui, em São Paulo e do outro lado do oceano, a quem sempre busquei alegrar, obrigado por torcerem por mim. Aos meus sobrinhos, Daniel, Symon, Ester e Rebeca, para os quais desejo ser reflexo de honestidade e esforço.

À professora Adriana Cavalcanti dos Santos pela paciência na orientação, por acompanhar, por sorrir, por elogiar, por se preocupar e por me dar completude com sua visão excedente. Professora, você foi muito importante neste processo! Obrigado pela oportunidade!

Aos amigos do mestrado, doutorado e do GELLITE pelos debates sobre Bakhtin; aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e em Linguística (PPGLL). Serei eternamente grato pelos diálogos teóricos e metodológicos que contribuíram com o meu amadurecimento acadêmico.

À banca examinadora de qualificação e defesa: professores xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx com quem muito aprendo, agradeço as excelentes orientações e contribuições.

Aos alunos do 5º ano fundamental da escola campo desta investigação, meus alunos da EMEB Usina Alegria em Joaquim Gomes AL. Obrigado pelo barulho, pelas respostas, pelo carinho e pelos abraços.

Aos amigos da FALE e do CEDU, pela torcida sincera, especialmente ao Nádson Araújo dos Santos, com quem compartilho minhas dúvidas e angústias, em quem prontamente encontro amparo nos momentos difíceis, muito obrigado.

À UFAL, pelo ensino gratuito e de qualidade. Muito obrigado!

“Se você disser  
Tudo que quiser  
Então eu escuto”.  
Fala – Secos e Molhados.

**RESUMO**

A presente investigação objetivou analisar a constituição de autoria do discurso escrito pela contrapalavra em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, problematizou-se: qual o papel da palavra outra para a constituição da palavra própria? Qual o papel do outro e da escrita situada na formação do sujeito autor? Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa (BAUER; GASKEL, 2002), de base analítico-discursiva (BAKHTIN, 2011). Para realização da referida investigação, utilizou-se diferentes estratégias e instrumentos para o levantamento dos dados: 1) Auto-observação; 2) observações e participações nas aulas; 3) gravações e transcrições das eventicidades discursivas entre alunos, como também, entre alunos e professor pesquisador; e 4) anotações sobre intervenções em práticas de produção textual. Buscou-se ancoragem na teoria dialógica de Mikhail Bakhtin e do Círculo para análise dos dados. E, fundamentando-se nessa ideia, procurou-se teorizar ideias outras, a partir da perspectiva dialógica da linguagem na construção do ser em evento. Essa interação de vozes dialógicas trouxe como resultado o enriquecimento teórico para abordagem das categorias de análise: inacabamento discursivo; emolduramento; contrapalavra; o terceiro sujeito do discurso; exotopia e formação do sujeito (BAKHTIN, 2011). Em tese o inacabamento e o emolduramento da discursividade geram a contrapalavra, através da qual, o sujeito compreende o enunciado e responde ativamente, desenvolvendo autoria. O outro assume um lugar significativo na reelaboração dos sentidos através da prática da tomada e devolução da palavra, que permitem a reorganização das ideias do autor. Em visão excedente, o outro possui papel relevante e determina a cadeia ininterrupta do discurso alheio.

**Palavras-chave:** Escrita; Discurso; Contrapalavra; Autoria.

**ABSTRACT**

The present investigation aimed to analyze the constitution of authorship of the discourse written by the counterword in a 5th grade class of Elementary School. Thus, it was problematized: what is the role of the word other for the constitution of the word itself? What is the role of the other and of writing in the formation of the author? This is a qualitative research (BAUER; GASKEL, 2002), with an analytical-discursive basis (BAKHTIN, 2011). Different strategies and instruments were used to collect the data: 1) Self-observation; 2) observations and participation in classes; 3) recordings and transcriptions of discursive eventicities between students, as well as between students and the research teacher; and 4) notes on interventions in textual production practices. We sought to anchor it in the dialogic theory of Mikhail Bakhtin and the Circle for data analysis. And, based on this idea, we tried to theorize other ideas, from the dialogical perspective of language in the construction of being in an event. This interaction of dialogical voices resulted in theoretical enrichment to approach the categories of analysis: discursive incompleteness; framing; counterword; the third subject of the discourse; exotopia and the formation of the subject (BAKHTIN, 2011). In theory, the incompleteness and framing of the discursivity generate the counterword, through which the subject understands the utterance and responds actively, developing authorship. The other assumes a significant place in the re-elaboration of meanings through the practice of taking and returning the word, which allows the reorganization of the author's ideas. In an excess view, the other has a relevant role and determines the uninterrupted chain of other people's discourse.

**Keywords:** Writing; Speech; Counterword; Authorship.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Diálogo entre professor e aluno .....	35
<b>Quadro 2</b> - Recorte da entrevista com Paulo .....	40

<b>Quadro 3</b> - Recorte da entrevista com Paulo .....	41
<b>Quadro 4</b> - Diálogo com Paulo .....	67
<b>Quadro 5</b> - Primeira resposta ao bilhete de Paulo .....	68
<b>Quadro 6</b> - Segundo de Paulo ao professor .....	69
<b>Quadro 7</b> - Resposta ao segundo bilhete de Paulo .....	70
<b>Quadro 8</b> - Terceiro bilhete de Paulo ao professor .....	72
<b>Quadro 9</b> - Diálogo com Paulo .....	74
<b>Quadro 10</b> - Quarto bilhete de Paulo ao professor .....	74
<b>Quadro 11</b> - Primeira produção textual de Robson .....	75
<b>Quadro 12</b> - Primeiro bilhete do pesquisador a Robson .....	77
<b>Quadro 13</b> - Segunda versão do texto de Robson.....	77
<b>Quadro 14</b> - Segundo Bilhete do pesquisador a Robson .....	79
<b>Quadro 15</b> - Terceira Versão do texto de Robson .....	80
<b>Quadro 16</b> - Evolução discursiva do texto de Robson .....	80
<b>Quadro 17</b> - Primeira versão do bilhete quem sou eu de Maria .....	82
<b>Quadro 18</b> - Primeiro bilhete do pesquisador para Maria .....	83
<b>Quadro 19</b> - Segunda versão do bilhete de Maria .....	84
<b>Quadro 20</b> - Texto: minha viagem.....	85
<b>Quadro 21</b> - Diálogo com os alunos .....	86
<b>Quadro 22</b> - Recorte de diálogo com os alunos.....	87
<b>Quadro 23</b> - Recorte de diálogo com os alunos.....	88
<b>Quadro 24</b> - Segunda versão do bilhete de Maria .....	89
<b>Quadro 25</b> - Diálogo para reelaboração do texto de Maria .....	90
<b>Quadro 26</b> - Reelaboração do texto de Maria.....	90
<b>Quadro 27</b> - Diálogo para reelaboração do texto de Maria .....	91
<b>Quadro 28</b> - Diálogo para reelaboração do texto de Maria .....	93
<b>Quadro 29</b> - Diálogo para reelaboração do texto de Maria .....	93
<b>Quadro 30</b> - Última versão do texto de Maria .....	95

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> – Termos e Sinônimos.....	22
<b>Tabela 2</b> – <i>Strings</i> adaptadas e utilizadas.....	22

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1 – Palavras-chave dos artigos.....</b>	<b>29</b>
---	-----------

## **LISTA DE IMAGENS**

<b>Imagem 1</b> – Reforma da EMEB Usina Alegria.....	33
<b>Imagem 2</b> – Inauguração da então Eloida Maria Alexandre.....	34
<b>Imagem 3</b> – Atividade Escolar.....	94

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1</b> – Porcentagem de artigos encontrados nas bases de dados.....	26
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

LD	Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>19</b>
2.1 Definição das <i>strings</i> de busca .....	20
2.2 Resultados e discussão dos dados da RSL .....	22
2.3 Pressupostos da Abordagem da Pesquisa Qualitativa e Científica em Bakhtin .....	26
2.4 Organização Metodológica da Investigação .....	29
2.4.1 A escola .....	29
2.4.2 A turma.....	31
2.4.3 O professor pesquisador .....	32
2.4.4 Os sujeitos da investigação: os alunos.....	36
2.5 Método de levantamento e análise dos dados.....	40
<b>3 PRODUÇÃO E REELABORAÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: A VISÃO DIALÓGICA SOBRE O DISCURSO .....</b>	<b>43</b>

<b>3.1 Dialogismo e responsividade.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2 O signo linguístico.....</b>	<b>48</b>
<b>3.3 Os gêneros do discurso .....</b>	<b>51</b>
<b>3.4 Mediação na escola: o interlocutor interessado .....</b>	<b>54</b>
<b>3.5 Exotopia: a completude do sujeito .....</b>	<b>57</b>
<b>3.6 A palavra do terceiro sujeito no discurso: escrita e influência das vozes sociais.....</b>	<b>59</b>
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: EVENTICIDADES PELA ESCRITA .....</b>	<b>62</b>
<b>4.1 Discurso e autoria: eventicidades com Robson.....</b>	<b>70</b>
<b>4.2 Quem sou eu: indícios de autoria em Maria .....</b>	<b>77</b>
<b>4.3 A interlocução entre os pares: Maria e Raquel .....</b>	<b>79</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>Erro!</b>
Indicador não definido.....	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A partir de uma proposta sociológica de ensino da língua materna, embasamos em Volóchinov (2017), a ideia de que não existe formação de consciência fora da encarnação sógnica pela vivência cotidiana. Para que aconteça a formação de uma língua, é necessária a existência do ambiente social com seus valores interlocutivos e axiológicos. Nessa ótica, a compreensão da palavra e toda a sua estrutura gramatical não nos é dada por dicionários, mas de enunciações concretas, pela palavra bilateral (BAKHTIN, 2011).

Em Volóchinov (2019), o desenvolvimento da consciência do sujeito acontece por meio do relacionamento com a realidade sócio-histórica pela linguagem, isso acontece bem antes de frequentar o ambiente escolar, uma vez que o sujeito “usa a língua como produto de sua aprendizagem cotidiana pré-escolar, resultante do confronto direto com uma situação concreta: sua convivência com pessoas de um determinado meio cultural” (FREITAS, 1994, p. 106).

Relacionando essa discussão ao contexto de vivência escolar, segundo Vygotsky (2007), é nesse ambiente que surge a sistematização do que ocorre na situação pré-escolar, pois nessa fase, advém o interlocutor (professor/colega), que possui um papel relevante na intervenção para reelaboração, ressignificação e consolidação da aprendizagem na medida em que o seu desenvolvimento e a interiorização requerem uma forma de mediação (ou formas de mediação) que é profundamente influenciada pelo contexto social.

Para compreender essa formação, é necessário partir da premissa de que o desenvolvimento da criança não acontece de forma passiva e individual, a internalização da aprendizagem envolve a reconstrução da atividade tendo como base as operações mediadas por signos em constante interação entre si, que podem ser materializados através de atividades que envolvem a escrita, a literatura, os símbolos algébricos, as obras de arte e demais signos e símbolos convencionados por determinada cultura.

Pelo fato de que o professor ou outra criança colabora ao fornecer pistas de como um problema pode ser resolvido, esse pensamento sobre a mediação e participação alheia coaduna com a perspectiva dialógica do Círculo bakhtiniano, pois segundo Bakhtin (2011, p. 341), “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro”. Percebemos assim, que a participação do outro é fundante no que se refere à construção, desconstrução e reorganização da palavra oral ou escrita.

Esse movimento da participação não elimina o ativismo da criança. Apenas busca a ressignificação de forma responsiva e ativa, o seu horizonte espacial, a partir do ponto de vista alheio. O que soma nesse contexto são as relações de reciprocidade que lhes são inteiramente novas. Entram em vigor as tensões dialógicas entre a sua verdade e a verdade alheia. A reciprocidade possui um caráter emoldurador criando um ambiente de interrogação, provocação, respostas, concordância e discordâncias.

Apoiado na visão emolduradora do discurso alheio, o texto não apresenta um desfecho na primeira escrita. É preciso observá-lo como um objeto livre e passível de mudanças que orientam o professor a perceber um constante inacabamento, proporcionando um processo contínuo de aprendizagem. Ainda para estes autores, no tocante à reescrita de textos, não há apenas questões restritas à eliminação ou adequação de aspectos formais da norma culta, leva-se em consideração também as palavras de Menegassi (2010), ao dizer que, este é um momento de reflexão, organização, acréscimos, supressão, deslocamentos no texto que está em constante flutuação. Trata-se da construção enunciativa e não apenas de simples formas e estruturas isoladas.

Nessa premissa, o ensino de língua materna perpassa por um anglo de propósitos bem maiores do que apenas o foco em uma língua abstrata desvinculada de reflexões significativas. Os propósitos que fundamentam essa ideia é a de um ensino aplicado à realidade de mundo dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem, logo, a partir disso, constrói-se uma crítica ao ensino de classificação pura de palavras se caracterizando como uma língua morta e sem valor social (VOLÓCHINOV, 2017).

Um termo que merece observação em nossa discussão é o que se refere ao ensino “omnilateral” advindo de um pensamento marxista o qual defende que o homem deve se sentir completo a partir de sua convivência em sociedade. Sendo assim, qual seria a ideia Marxista para o trabalho escolar? Talvez a chave para bem entender o pensamento de Marx esteja justamente aqui, no fato de que une, com austero rigor, a estrutura da escola à necessidade social de reproduzir a vida. Dessa forma, vale refletir sobre o desenvolvimento de uma base escolar a partir de um contexto educativo que se preocupe com o que acontece além dos muros escolares, ou seja, que prepare para a vida.

A intenção nesta tese não é de romper pela primeira vez o silêncio de um mundo mudo ainda não nomeado (BAKHTIN, 2011), até pelo fato que não somos o Adão bíblico relacionando objetos virgens aos quais dá nome pela primeira vez (BAKHTIN, 2011). Assim, todos os enunciados que aqui ecoam são uma resposta a enunciados anteriores, e provavelmente suscitará resposta de enunciados posteriores. Então, através do discurso de outros, e de seus mundos, construímos diálogos para confrontá-los, confirmá-los ou rejeitá-

los, num eterno movimento, o que faz com que Volóchinov (2017) o caracterize como um elo na cadeia da comunicação discursiva.

A propósito desse elo de comunicação constante, Bakhtin (1979) esclarece que somos definidos como sujeitos individuais e coletivos através da realização da palavra. Lembramos que essa realização surge pelas vivências, pois conforme Bakhtin (2017, p. 216) “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão se encontra no meio social que circunda o indivíduo”. Assim, “somos determinados pelo atrito da palavra com o meio extraverbal e pelo atrito da palavra alheia” (BAKHTIN, 2017 p. 221).

A linguagem é provavelmente uma das marcas que mais evidencia a evolução humana, é como “ponte entre as construções interlocutivas” (BAKHTIN, 1979, p. 98). É na e pela linguagem que se pode não somente expressar ideias e conceitos, mas significar a realidade, isto é, provocar relações e reações, unir e separar, construir e desconstruir. De tal sorte Bakhtin (2010, p. 293) ressalta que “tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência”.

Portanto, linguagem e consciência são fatores sociais carregados de valores ideológicos que se formam no material sógnico criado no processo da comunicação (VOLÓCHINOV, 2017). Ou seja, a compreensão da língua materna e toda a sua estrutura gramatical não nos é dada a partir de dicionários, mas de enunciações concretas que ouvimos e reproduzimos em sociedade, ou melhor, em diversos mundos alheios. Em suma, cada pessoa existe antes de tudo como “outro” e através do outro (BAKHTIN, 2010).

Assim, a partir do lugar vivo da comunicação e das construções de mundo pela linguagem construímos nosso objeto de estudo: o papel do outro na reelaboração do texto. Pois, conforme a teoria Bakhtiniana, percebemos que todo autor é um respondente de outros enunciados anteriores o qual anota, retoma, concorda ou contesta buscando responder ativamente as respostas futuras (BAKHTIN, 2011). Sendo assim, sob a ótica dialógica do discurso (BAKHTIN, 2011), e da perspectiva sociocultural (VYGOTSKI, 2007) de refletir e caracterizar o mundo, debruçamo-nos acerca das questões de investigações sobre as relações entre interlocutores em sala de aula quando envolvidos em práticas de produções de textos.

Tomamos como base de análise as estratégias da participação do outro no jogo interativo e dialógico e, conseqüentemente, as respostas dos sujeitos na forma de reconstrução do texto. Definimos assim, nosso estudo com as seguintes perguntas norteadoras: Dessa forma, problematizou-se: Qual o papel da palavra outra para a constituição da palavra própria? Qual o papel do outro e da escrita situada na formação do sujeito autor? A presente investigação objetivou analisar a constituição de autoria do discurso escrito pela contrapalavra

em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Esse objetivo nos encaminhou aos objetivos específicos, a saber:

- Investigar os modos de constituição do sujeito autor em práticas de produção textual;
- Compreender a influência de outrem para as construções de sentidos em contextos dialógicos de produção textual.

Para uma melhor compreensão da teoria e prática que foram abordadas neste estudo, discutimos ideias de autores da filosofia da linguagem, educação, dentre outros. Para os conceitos de vertentes dialógicas, assegurou-se os pensamentos de Bakhtin (2011; 2010; 2019); Volóchinov (2017); e Ponzio (2016). Respondendo as questões de produção e as estratégias de intervenção para reelaboração do discurso buscamos apoio em Ruiz (2010); Geraldi (1991, 1997). Ademais, tratando de pontos estratégicos para a educação trouxemos Vygotsky (2007) e Figueiredo (2019); Chizzotti (2010); e Thiollent (2011) durante a construção do caminho metodológico, os quais abordam questões de cunho qualitativo. Por fim, é válido destacar que, sobre um plano mais amplo, trouxemos Bakhtin (2011) para discutir as práticas metodológicas das pesquisas em ciências humanas.

Para uma melhor compreensão por parte do leitor acerca desta investigação, evidenciamos que esta tese está dividida em quatro seções e as considerações finais. Na primeira seção, apresentamos questões introdutórias, a problematização da investigação e por fim nossos objetivos. Na segunda seção, procuramos desenvolver as questões metodológicas pelas quais se desenvolveu a investigação; mostramos as particularidades da pesquisa por uma abordagem qualitativa, os quais foram direcionados sob as concepções metodológicas das pesquisas em análise dialógica do discurso do Círculo de Bakhtin. Ainda nessa seção, através de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), trouxemos discussões atuais sobre o tema aqui proposto.

Na terceira seção, foram apresentadas as categorias teóricas que embasam o trabalho. Na quarta seção, desenvolvemos a análise dos discursos obtidos nos eventos de produção de textos. Para isso, foram utilizadas gravações de áudio das aulas, análise de textos escritos e orais, entrevistas e análise documentais. Logo após, temos as considerações finais desta tese, pelas quais são retomadas as perguntas que problematizam esta investigação e que favorecem uma reflexão teórica e metodológica sobre as questões do trabalho com a escrita e o discurso na escola.

## **2 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Os encaminhamentos metodológicos desta investigação partiram de algumas questões que tentamos responder nesta tese como, por exemplo, qual o papel da palavra outra para a

constituição da palavra própria? Qual o papel do outro e da escrita social e situada na formação do sujeito autor? Dessa forma, o objetivo geral se constituiu em analisar a constituição discursiva fundamentada na contrapalavra entre sujeitos situados em seu contexto.

Para aprofundar o objetivo desta investigação realizamos uma prévia RSL que, segundo Lima e Miotto (2007, p. 38), “[...] é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa”. Assim, buscamos conhecer pesquisas e autores que se aprofundam na temática da reelaboração/reescrita/revisão de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente, as que concernem a cenas de escrita, intervenção e reescrita a partir das contribuições da perspectiva dialógica do discurso (BAKHTIN, 2011); (VOLÓCHINOV, 2017).

Sob esta ótica, a RSL, seguiu métodos de critérios de coleta e tratamento dos dados, com a utilização do software *StArt*, desenvolvido no Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSCar). Para tanto, partimos da seguinte questão problematizadora: o que tem sido produzido sobre a escrita, intervenção e reescrita de textos na escola, a partir das contribuições da perspectiva dialógica do discurso? Os resultados apontam que há um trabalho considerável sobre a produção textual / discursiva no âmbito da Educação escolar, em contextos do Ensino Médio e Superior, contudo, ainda é incipiente no que se refere à Educação Infantil e Ensino Fundamental.

## 2.1 Definição de *strings* de busca

O processo de definição das *strings* de busca foi orientado no sentido de recuperar estudos relevantes utilizando e testando várias combinações dos termos de busca (*strings*) derivados das questões da RSL. Uma pesquisa preliminar foi realizada visando nortear a decisão sobre a viabilidade, ou não, de seguirmos com a proposta de desenvolvimento de uma RSL relacionando os termos: escrita, intervenção, reescrita escolar e dialogismo, nas seguintes bases de dados: *SciELO*; *Web of Science*; *ScienceDirect*; *Scopus*; *SpringerLink* e *Google Academic*. Não foi adotado um protocolo rigoroso nesse passo do planejamento, dado que o objetivo foi realizar um levantamento preliminar. Segundo Galvão e Ricarte (2019, p. 65-66),

para o uso das bases de dados bibliográficos, é necessária a montagem de uma estratégia de busca que envolve um conjunto de procedimentos e mecanismos tecnológicos existentes para localizar a informação. Grosso modo, uma base de dados possui formulários simples e formulários avançados de buscas. Os avançados permitem a busca de informação por

todos os campos da base de dados ou por campos específicos, como título do documento, resumo do documento, autor, assunto do documento, periódico no qual o documento foi publicado, data de publicação, país de publicação, idioma de publicação, tipo de publicação (livro, anais de eventos, artigos de periódicos, teses e dissertações, normas, imagens, filmes etc.), e disponibilidade (acesso livre, acesso restrito etc.).

Pela visão sistematizada por estes autores, buscamos simular uma *string* preliminar de busca: ("writing" OR "write" OR "written") AND ("rewritten" OR "recast") AND "dialogical" AND "textual" AND "production" AND "school"<sup>1</sup>. Com isso, procuramos artigos completos no período de 2010 a 2020, a fim de delimitar estudos e pesquisas contemporâneas. Somando-se as bases citadas, encontramos um número de mais de 17 mil trabalhos em diversas áreas do conhecimento, sobretudo as áreas de saúde, química, matemática e arquitetura, o que nos levou a refinar a busca de pesquisas em Educação e Linguagem. Nesse passo, definimos outras palavras-chave com o suporte das questões de pesquisa para buscar sinônimos, nos espelhando na primeira *string* de busca. Os sinônimos referidos poderão ser analisados na tabela 1.

**Tabela 1:** Termos e sinônimos

Termos	Sinônimos	Traduções
<i>Written text</i>		Escrita de texto
<i>Rewritten text</i>	<i>Rewriting of texts</i>	Reescrita textual
<i>Textual mediation</i>		Intervenção textual
<i>School writing</i>		Escrita escolar
<i>Dialogism</i>		Dialogismo
<i>Elementary school</i>	<i>School</i>	Escola fundamental

**Fonte:** dados da pesquisa.

Após a reformulação, percebemos que, em cada base de dados, seria necessária a definição de uma *string* de busca específica a partir da combinação dos termos e sinônimos para cada uma delas. Dessa forma, consolidou-se as *strings* conforme apontadas na tabela 2:

**Tabela 2:** *Strings* adaptadas e utilizadas

Bases de dados	<i>Strings</i> adaptadas e utilizadas
<i>SciELO</i>	("written text" OR "rewritten text" OR "rewriting of texts" OR "textual mediation" OR "school writing" OR "dialogism")

<sup>1</sup> ("escrita" OU "escrever" OU "escrito") E ("reescrito" OU "reformulação") E "dialógico" E "textual" E "produção" E "Escola".

<i>Web of Science</i>	("written text" OR "rewritten text" OR "rewriting of texts" OR "textual mediation" OR "elementary school") AND "dialogism"
<i>Science Direct</i>	("written text" OR "rewritten text" OR "rewriting of texts" OR "textual mediation") AND "dialogism" AND "school writing"
<i>Scopus</i>	("written text" OR "rewritten text" OR "rewriting of texts" OR "textual mediation") AND "school" AND "dialogism"
<i>SpringerLink</i>	("written text" OR "rewritten text" OR "rewriting of texts" OR "textual mediation" OR "elementary school") AND "dialogism"
<i>Google Academic</i>	("written text" OR "rewritten text" OR "rewriting of texts" OR "textual mediation") AND "dialogism" AND "school writing"

**Fonte:** dados da pesquisa.

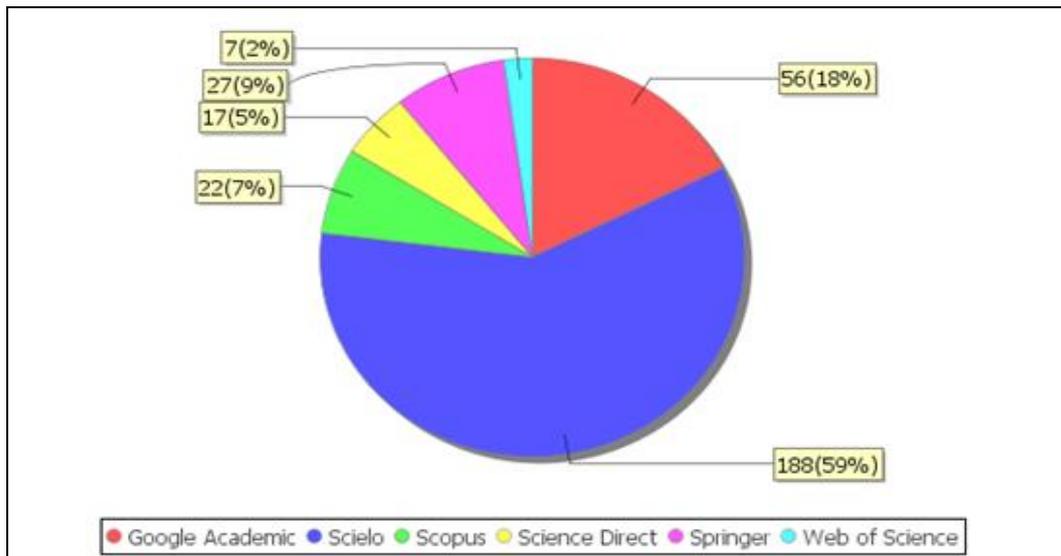
Além da sistematização através das *strings*, pudemos seguir alguns caminhos citados por Galvão e Ricarte (2019, p. 66):

algumas bases de dados permitem a busca de documentos baseada no número de citações que tiveram, ou melhor, pelo nível de relevância acadêmica que possuem; busca de documentos por semelhança, isto é, uma vez que se localizou um documento de interesse, é possível recuperar outros textos com conteúdo próximo; e busca por navegação, ou seja, diante de um registro bibliográfico, pode-se navegar na base de dados procurando documentos do mesmo autor, com assuntos semelhantes, que citam o trabalho registrado ou que foram publicados em um mesmo periódico. Enfim, bases de dados possuem possibilidades variadas e se aperfeiçoam com frequência.

Essas estratégias nos possibilitaram um maior alargamento de buscas por comparação de textos de um mesmo autor e em uma mesma base de dados, por outro lado, esse cotejo favoreceu a reformulação e ressignificação da busca a partir de palavras-chave nos *abstracts*, resumos, dentre outros, consolidando o conjunto de *strings* citados anteriormente. Na seção a seguir, procuramos demonstrar as definições dos critérios de inclusão e exclusão dos textos selecionados, mediados pela composição das *strings* definidas.

## 2.2 Resultados e discussão dos dados da RSL

O objetivo geral desta RSL consistiu em compilar pesquisas sobre a produção de textos no Ensino Fundamental, mais precisamente, as que concernem às cenas de escrita, intervenção e reescrita a partir das contribuições da perspectiva dialógica do discurso. Após levantamento e seleção através das *strings* de busca, obtivemos um total de 317 trabalhos, com totalidade predominante na base *SciELO*, com 188 trabalhos (59%); seguidos por 56 trabalhos no *Google Academic* (18%); *Springer* com 27 (9%); *Scopus* apresentou 22 textos (7%); *Science Direct* 17 (5%) e por fim, *Web of Science*, com 7 (2%), conforme o Gráfico 1.

**Gráfico 1:** Porcentagem de artigos encontrados nas bases de dados

**Fonte:** dados da pesquisa.

Observa-se que as bases de dados oferecem critérios de seleção, como: idioma, tipo de arquivo, data, o que coadunou, de certo modo, com o protocolo. Após a importação e seleção por intermédio dos critérios de inclusão e exclusão, dos 317 achados, restaram 15 artigos, sendo o motivo mais recorrente de exclusão a ausência de trabalhos que tratassem da produção escrita no âmbito do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Porquanto, entre os 317, localizamos 280 artigos que, em suas discussões base, não tratavam diretamente do ensino da escrita sob um olhar interveniente com propósitos dialógicos de reescritura, foco de nossa RSL. Um dos interesses dessa pesquisa voltou-se à busca de artigos que, em sua essência tecessem questões metodológicas aplicadas ao ensino em sala de aula. Posteriormente, ainda excluímos 10 trabalhos de natureza exclusivamente teórica. Por fim, foram excluídos 8 artigos duplicados, 3 livros e 1 artigo incompleto, restando apenas 15 artigos.

A próxima etapa foi constituída de acordo com os critérios de qualidade. No intuito de definir os textos, aplicamos os critérios elencados no protocolo, pelos quais pudemos analisar questões como a coerência e coesão textual, metodologia e as estratégias de intervenções na escrita dos alunos que proporcionassem clareza de suas particularidades e estratégias. No campo de extração, observamos questões relacionadas ao trabalho com texto em sala de aula sob um olhar social, como também a direção e escolha por um tipo de metodologia na qual se adotam instrumentos concisos para coleta, análise e tratamento dos dados. Nessa direção, os artigos foram submetidos a respostas como “Sim” ou “Não”, resultando na aprovação de 8 textos, conforme apresentados na tabela 6.

**Tabela 6:** resultado da seleção dos artigos

<b>Autor(es)</b>	<b>Títulos</b>
<b>CARDOSO, I.; PEREIRA, L. Á.; LOPES, C. G.; LOPES, R. P. A. P.</b>	Os jovens e a escrita: práticas escolares e extraescolares em Portugal
<b>BLOCK, K. M.; STRACHAN, S. L.</b>	The Impact of External Audience on Second Graders' Writing Quality
<b>GUIMARÃES, A. M. de M.</b>	Gêneros textuais e ensino de língua materna: entre o caminho e a pedra
<b>DIMBARRE, M. C.; SALEH, P. B. O.</b>	Identidade, letramento e dialogismo nas aulas de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental
<b>CALIL, E.</b>	Rasuras orais em Madrasta e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém alfabetizada
<b>CORRÊA, A. B.; BORTOLANZA, A. M.</b>	A produção textual como uma atividade discursiva e dialógica da criança: implicações da teoria histórico-cultural
<b>CALIL, E.</b>	The Gluttonous Queen: dialogism and memory in elementary school writing
<b>CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F.; PEREIRA, L. Á.; CARDOSO, I.; CALIL, E.</b>	As vozes e perspectivas dos aprendentes no âmbito da investigação sobre a escrita

**Fonte:** dados da pesquisa.

Após a aplicação de todos os critérios definidos no protocolo, obtivemos trabalhos de áreas exclusivas do conhecimento em Educação e Linguagem. A maior parte dos trabalhos (5) são oriundos do Brasil e os demais surgiram de países como Portugal e Estados Unidos. Em relação aos aspectos metodológicos, os artigos se baseiam em estudos em Linguística aplicada (1); Pesquisa semiexperimental (1); Pesquisa Exploratória (1); Pesquisa Etnográfica (1); Pesquisa Experimental (1); Pesquisa Participante (1); Pesquisa Etnolinguística (1) e Pesquisa Quantitativa (1).

Referente aos instrumentos para geração dos dados das pesquisas, os autores utilizaram técnicas como: questionário físico; questionário online; produção de textos com os alunos; entrevistas; gravação de áudio no momento da produção dos textos; filmagem do momento de produção dos escritos; anotações em diário e grupo focal. Na maioria dos estudos, os pesquisadores utilizaram mais de um instrumento para o recorte dos dados. No entanto, houve uma predileção pela análise do texto base dos alunos e pela observação presencial. Apenas em um artigo observamos a constituição dos dados via modo remoto.

Visando responder à questão 1 de pesquisa sobre os contributos da perspectiva dialógica para as estratégias de intervenções nos textos dos alunos, percebemos que, nos últimos anos no Brasil, quanto no mundo, o processo de ensino de língua materna sob o enfoque linguístico-discursivo em sala de aula tem crescido de forma substancial. Assim, tem surgido um esforço para compreender o sujeito em sua completude e singularidade.

A escrita tem sido apresentada às crianças pelo ensino do código alfabético, geralmente pela via da aprendizagem de sílabas e de relações supostamente unívocas entre fonemas e grafemas, que destoam do foco de sua aprendizagem como uma atividade discursiva dirigida pelos significados e sentidos culturais. Em contraste com essa perspectiva, apresentamos fundamentos que, contrariamente, elegem a escrita como um produto histórico e cultural, com função discursiva e que se atualiza conforme as interações verbais correntes, na perspectiva de Vygotsky, Bakhtin e outros autores que dialogam conceitualmente sobre a linguagem, a enunciação e a prática de produção de textos (CORRÊA; BORTOLANZA, 2018, P. 51).

As concepções do dialogismo para o ensino de língua materna nos artigos que referenciamos basearam-se em práticas de análise e escrita de textos, contrastando com a didática tradicional e com a escrita pela escrita. Assim, correlacionaram a vida, texto e discurso, “é nas relações/interações dialógicas que os discursos se constituem, se entrecruzam, emanam respostas do outro e, assim, há um encontro de enunciados.

Sobre a questão de pesquisa 2, referente às estratégias metodológicas utilizadas pelo professor para propor o desenvolvimento e encadeamento discursivo textual e seus respectivos sentidos, os dados coletados por meio desta RSL indicaram a observância da composição dos gêneros do discurso? a serem empregados em cada momento singular do ato de escrever. Importa ressaltar que o caminho propiciado pelo gênero discursivo e suas peculiaridades de significação no texto direcionam para uma produção que relaciona: a comunicação discursiva; os enunciados e as formas das estruturas gramaticais.

Como última observação, relacionamos alguns procedimentos verificados nos textos selecionados, considerando modelagens estratégicas dos professores para monitoramento da escrita do aluno, por exemplo: definição dos gêneros; estratégias de leituras e velocidade da escrita, orientação para organização de paráfrases e glossários, mediação na troca de turnos entre os alunos em momentos orais e escritos, instrução para sublinhados de palavras-chave e assimilação de sinônimos, identificação de macroestrutura; conhecimento extratextual, pragmático e discursivo. Em suma, a geração de questões como estratégia para escrever, intervir e reescrever. Ademais, algumas palavras-chave usadas nos artigos também esclarecem as características e interesses dos pesquisadores, o que pode ser observado na figura 1.

**Figura 1:** Palavras-chave dos artigos



A observação das problemáticas constituiu-se a partir das avaliações das redações de discentes quando se percebia um desenvolvimento conflituoso dos sentidos lógicos dos discursos do texto. Após receber as produções textuais, observamos alguns pontos de extrema influência para a fragmentação das ideias postas como, por exemplo: ideias que precisariam de encadeamento para uma melhor compreensão; havia sempre supressão discursiva por parte do autor; e pelos detalhes enunciativos expostos no texto, não se contemplava a progressão temática.

Para dar continuidade no que foi iniciado no PIBID em 2014, escrevemos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em 2018, por conseguinte a dissertação em 2020, por fim, levantamos uma nova discussão nesta tese. Para isso, o pesquisador apoiou-se nas estratégias proporcionadas pela abordagem qualitativa. Segundo Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa tem como: a) fonte direta e concreta dos dados; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção; e) a análise dos dados tende a seguir um processo aplicado às eventualidades do processo.

As estratégias da pesquisa qualitativa foram de grande relevância para a construção e entendimento dos dados coletados e analisados nesta investigação, sobretudo pela interligação entre a abordagem qualitativa da cientificidade bakhtiniana de pensar a pesquisa no contexto observado, pois

A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Pressupõem, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas. A delimitação é feita, pois, em campo onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa (CHIZZOTTI, 2010, p. 81).

A relevância da pesquisa qualitativa, principalmente por sua característica sociointerativa (VIGOTSKI, 2007), abre caminho para uma análise discursiva em situações de responsividade ativa entre interlocutores (BAKHTIN 2011). A propósito, pensamos a língua como material discursivo e ideológico, construído socialmente e constituindo sujeitos pela retomada de consciência por intermédio da contrapalavra como parceiros do discurso.

Sendo assim, buscamos interligar as características das estratégias da abordagem qualitativa aos fundamentos teóricos sociológicos e científicos do pensamento dialógico (BAKHTIN, 2011). Por esse viés, relatamos após o quadro a seguir, os pontos que consideramos convergentes entre essas teorias, as quais refletem diretamente em nossa investigação:

**Tabela 7** – Estratégias em Abordagem da Pesquisa Qualitativa

Estratégias em Abordagem da Pesquisa Qualitativa
Ponto A – A fonte dos dados é social
Ponto B - Os dados coletados partem de eventicidades enunciativas
Ponto C - A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto
Ponto D - O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção
Ponto E - A análise dos dados tende a seguir um processo sociológico

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador.

Iniciando de forma linear, sublinhamos que o ponto A da abordagem qualitativa presente no quadro acima converge com os estudos dialógicos, pois, para Bakhtin (2011), as relações discursivas só podem ser compreendidas a partir de um fenômeno de caráter social, ou seja, existe uma fonte contextual da qual eclode o texto. Por outro lado, essa contextualização discursiva sempre será observada pela descrição histórica dos sujeitos do discurso, sendo assim, faz link ao ponto B.

Sobre o ponto C, a sua convergência com Bakhtin (2011) está no fato de que as questões ideológicas são formadas apenas no interior da esfera das relações humanas e somente desse modo se torna possível a significação entre indivíduos organizados. Porém compreendemos em Bakhtin (2011) que nada está acabado, tudo está em um eterno “vir-a-ser”, ou seja, os processos discursivos são voláteis e estão em constante reconstituição graças aos contextos que os modificam.

Sobre o ponto D e E, para Bakhtin, o sujeito individual também é sujeito social historicamente marcado pelas significações do seu auditório (VOLÓCHINOV, 2017). Essas significações são determinadas pela interação no convívio que podem não ser precisamente outros sujeitos, mas das várias vozes sociais que circulam socialmente. Com isso, a palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico e somente reagimos por intermédio daquilo que desperta em nós ressonâncias ideológicas que são pertinentes ao nosso viver.

Compreendemos que para Bakhtin (2011), por ser a linguagem uma prática social cotidiana que envolve o relacionamento entre sujeitos, a pesquisa deve ser é um lugar de interações, encontros e confrontos ideológicos, que se realizam na enunciação.

Outro ponto que nos apoiamos para construção das investigações que constituiu nosso trabalho foram os encaminhamentos metodológicos das pesquisas em linguagem, as quais foca o olhar nas ideologias das eventicidades sociais e nestas buscamos ultrapassar o conceito de simples teoria e observamos as vozes que circulam nas relações discursivas apontando para um mundo concreto baseado na constituição da criticidade, da ética e da alteridade.

## 2.4 Organização Metodológica da Investigação

A organização metodológica dessa investigação constituiu-se da seguinte forma: apresentação e caracterização da escola lócus da nossa investigação, como também a turma partícipe e conseqüentemente os sujeitos da investigação e por fim faremos a análise dos dados levantados.

### 2.4.1 A escola

A escola lócus dessa investigação está situada na zona rural da cidade de Joaquim Gomes AL, mas precisamente na Usina Agrisa. A escola foi idealizada e construída pela própria Usina, no intuito de receber os filhos dos operários. Assim aconteceu até que entrou em falência e parou com as suas atividades. Sendo assim, a escola também foi desativada, no entanto, a Prefeitura de Joaquim Gomes achou razoável comprar a estrutura e assumir a escola, já que o local ainda continuaria a ser habitado por centenas de famílias.

Na imagem 1 podemos ver o início de uma grande reforma da escola já na responsabilidade da prefeitura. Na imagem 2 e 3 observamos a escola já completamente reformada e a inauguração da instituição. A então escola EMEB Usina Alegria, passou a ser chamada de EMEB Eloida Maria Alexandre em homenagem a uma professora (*In Memoriam*) do município de Joaquim Gomes.

**Imagem 1** – Reforma da EMEB Usina Alegria



**Fonte:** dados da pesquisa (2022).

Após a reforma da escola se podia contar com um ambiente mais amplo e mais arejado, apesar ainda das constantes reclamações do calor no interior das salas de aula. Como dissemos anteriormente, a escola lócus da investigação está localizada na zona rural da cidade de Joaquim Gomes e que após a instalação da Usina Agrisa houve um desmatamento de grande parte da mata atlântica local para ampliação do plantio e cultivo da cana-de-açúcar. Por outro lado, também se ampliou a pecuária e outras culturas de subsistências como feijão e milho.

Os ambientes de florestas, através da vegetação, absorvem grande quantidade da energia solar para os eventos de fotossíntese e evapotranspiração. Uma vez desmatada, o calor passa a se propagar com mais intensidade para a atmosfera por conta da maior exposição do solo. Isso faz com o que o microclima da região seja alterado. Refletindo, por exemplo, na quantidade de chuvas. A zona rural de Joaquim Gomes, ilustra bem essa situação, pois o local que possuía poucas chuvas passa a ter precipitações pluviométricas mais intensas, provocando as enchentes e por outro lado, calor intenso.

**Imagem 2** – Inauguração da então EMEB Eloida Maria Alexandre.



**Fonte:** dados da Pesquisa (2022).

Ademais a escola possui 1 biblioteca, 1 cozinha, 1 pátio amplo a alto coberto por telhas de zinco, 1 banheiro feminino, 1 banheiro masculino, sala dos professores, secretaria escolar, 1 sala da direção e coordenação, 3 dispensas e por fim, 7 salas de aula. A escola

atende alunos do 1º aos 9º anos e EJA. Pela manhã funciona o ensino fundamental 1 e no vespertino atende alunos do fundamental II e uma turma de EJA.

#### 2.4.2 A turma

Em conversa com a orientadora, em dias anteriores a chegada do pesquisador à escola, decidimos, em comum acordo, que a turma em que desenvolveríamos a investigação aconteceria no 5º ano. Como esse é o ano de transição para o 6º ano do Fundamental II, gostaríamos de observar as condições de escrita nessa fase da turma para tentarmos, assim, discutir ou construir outras investigações em momentos posteriores. Cabe salientar que a escola possuía apenas uma turma de 5º ano.

A turma em que nos inserimos de forma definitiva era composta por 34 alunos, e sua maioria possuía entre 10 e 14 anos. Falamos definitivamente pelo motivo do pesquisador ser o docente titular da turma. Ademais, acreditamos válido destacar que os 34 educandos se dividiam em de 21 meninas e 13 meninos.

Ao receber a turma percebemos a fragilidade em relação a diversos aspectos como a vulnerabilidade social, econômica e alimentar. Muitos dos nossos estudantes não têm acesso a água potável e uma alimentação adequada que proporcione concentração durante o horário das aulas e muitas vezes, a escola precisava intervir dando-lhes a primeira refeição do dia. Sobre isso, observamos um breve diálogo do professor com um dos alunos.

#### Quadro 1 – Diálogo entre professor e aluno

<p>Escola: Diário (03/03/2022) Turma: 5º</p> <p>Professor: Não quer escrever seu nome? você está cansado? Aluno: Não dormi, minha barriga doeu muito ontem. Professor: O que deve ter comido? Aluno: Mas eu não comi, por isso doeu...</p>
--

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Nesse pequeno recorte fica evidente que um aluno se sente cansado por não dormir, mas o que lhe tirou o sono foi a fome. Nesse sentido, o contexto vulnerável nos mostra convergências entre o querer e o poder estudar de forma adequada, logo, vale perguntar: como essas condições têm afetado o desenvolvimento social e físico dos discentes? Nesta

investigação não nos debruçamos sobre o tema, mas há de concordar que merece uma atenção e debate posterior.

Na turma do 5º ano, até o encerramento da investigação, os alunos possuíam livro didático (LD). O livro didático escolhido pela escola tornou-se um aliado do professor naquele ambiente, haja vista a ausência de ferramentas tecnológicas para o ensino no ambiente. No entanto, faremos algumas ressalvas por aquele instrumento apresentar-se de forma incipiente no quesito contextualização, a base de ensino naquele livro didático era o texto como pretexto para o ensino da gramática normativa<sup>2</sup>.

Alguns alunos ainda não estavam alfabetizados, apenas escreviam o nome e necessitavam de atenção cuidadosa do professor. Eles eram muito falantes, conversavam entre si, já estavam juntos desde o 1º ano do ensino fundamental daquela escola. Contudo, mesmo com as conversas paralelas, ao iniciarem as atividades, também participavam do mesmo modo, falando, reagindo, indagando, bastava que o assunto fosse de interesse coletivo. Alguns eram supertímidos, mal dava para escutar a voz, outros elétricos e não paravam quietos. Às 9h horas chegava a merenda e todos se deslocavam para o pátio.

Abrimos parêntesis apenas para destacar que o lanche era um momento único e de descanso diante das atividades que vínhamos desenvolvendo; os alunos podiam estar fazendo qualquer coisa, largavam tudo e formavam a fila para receber o alimento. Em seguida, retornávamos às atividades em sala de aula.

Dentre os alunos que compunham aquela turma de 5º ano, os textos de 4 alunos foram escolhidos para a análise efetiva desta investigação. A escolha dos alunos se deve pela assiduidade nas aulas. Ressaltamos que todos os alunos participaram de toda etapa da investigação quando pedíamos a escrita e fazíamos as intervenções. Para o desenvolvimento da descrição dos interlocutores desta investigação buscamos utilizar entrevistas e a observação durante as aulas. No próximo tópico, descrevemos o professor pesquisador e, por fim, apresentamos os alunos participantes.

### **2.4.3 O professor pesquisador**

Para melhor situar o leitor sobre o professor pesquisador, será necessário a escrita em primeira pessoa. Nasci em União dos Palmares (AL). Filho de Cícera Regina e Petrus Tertulino, comerciantes autônomos na cidade citada. Meu pai nunca frequentou a escola, já minha mãe, iniciou os estudos, mas abdicou para cuidar de mim quando recém-nascido. Saliento que, já adulta, frequentou até a 3º série do antigo primário, contudo, não se

---

<sup>2</sup> Para uma melhor compreensão do problema, debateremos esse tema em nossas análises.

alfabetizando como necessário. Quando crianças, meus pais não tiveram a oportunidade de estudar, pois, trabalhavam na roça desde cedo para sustentar suas casas.

Meus pais lutaram o tempo inteiro para que não faltasse nada em casa e, assim, aconteceu; sempre havia o alimento, roupas e calçados. Acho oportuno destacar que tínhamos uma casa própria que, infelizmente, foi levada por uma grande enchente que nos obrigou a morar em outro bairro, deixando para trás muitas lembranças boas da nossa humilde morada.

À época minha mãe assumia a tarefa do cuidado com a minha educação e, mesmo dominando a escrita e a leitura de forma mínima, conseguiu me ensinar as primeiras letras e os primeiros números. Quando não havia possibilidades de compreensão por ela das minhas tarefas escolares, contratava uma professora particular para que o fizesse. Minha mãe me disciplinava; segundo ela, havia hora para estudar e para brincar. Ademais, sempre estava na escola para saber do meu comportamento e desenvolvimento, dizia que não queria para mim o mesmo futuro que ela teve.

Da escola tenho ótimas recordações, mas também tenho memórias tristes, lembranças essas de professores que me marcaram para sempre, seja positivamente ou negativamente. A exemplo, posso citar que, quando ainda estava no início das minhas relações com a aprendizagem da escrita, em uma tarde, no 4º ano do ensino fundamental, falei uma palavra que a professora recebeu como “errada” e ao me questionar publicamente me fez escrever a palavra 100 (cem) vezes no caderno. Logo após cumprir o que a professora pediu, foi preciso ir ao quadro escrever mais algumas vezes aquela palavra. Lembro-me que também fui constrangido por meus colegas de classe... aquele dia foi o pior da minha vida escolar.

Foi a partir desse episódio que pensei inúmeras vezes em desistir da escola. Não conseguia escrever, não lia mais nada, tudo para mim estava errado. Sentia-me inferior aos colegas e ir à escola era uma interminável tortura. Aquela tormenta durou exatamente dois anos, tempo que estive com aquela professora. No 6º ano algumas coisas mudaram, tive outra professora que me marcou de forma muito positiva. Ao fim daquele ano já conseguia deixar de lado meus traumas, foi graças a segunda professora e a sua didática que decidi me tornar professor, mais especificamente, de língua portuguesa.

Ao finalizar o Ensino Fundamental, logo dei início ao Ensino Médio. Optei pelo Magistério. Ainda tentei frequentar o curso técnico de contabilidade, mas me senti um peixe fora d'água, na realidade, sempre quis ser professor.

Ao completar 19 anos, ao final do Magistério, resolvi ir embora de Alagoas, queria minha independência financeira e, com muito argumento de minha parte, meus pais aceitaram. Logo, fui morar em São Paulo, a princípio, trabalharia e estudaria naquele lugar. A vida naquela enorme cidade foi mais dura do que imaginava. Acordava às 4h:30min,

caminhava 30min até à estação de trem e viajava durante 2h em pé da zona leste até o centro de São Paulo para trabalhar como secretário em um escritório jurídico da Igreja Deus é Amor. O expediente acabava às 18h, e já estava cansado demais para pensar em estudar, chegava em casa às 20h. Essa rotina se estendeu por 8 anos e, por consequência, me distanciei dos estudos.

Após este período de 8 anos em São Paulo, resolvi voltar para casa e, em meados de 2014, retomei os estudos. Consegui através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) o meu tão sonhado curso de Letras na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). No entanto, não imaginava que minha vida daria uma reviravolta e que meu mundo seria completamente desconstruído.

A princípio, cheguei à Universidade com o intuito de aprender todas as normas gramaticais que fossem possíveis, mas, em minha primeira aula, mais precisamente na disciplina “leitura e produção de textos”, senti-me completamente esvaziado, pois nos foi proposta uma análise crítica dos discursos oriundos do gênero propaganda de um folder distribuído por uma rede de *fast food* da cidade de Maceió. Mas o que era mesmo uma crítica discursiva? Eis um grande questionamento para aquele momento. Por consequência, os meus resultados foram limitados. Detive-me a observar normas gramaticais, não conseguia compor uma escrita crítica. Na verdade, eu não sabia elaborar uma crítica e nem argumentar. Nesse momento me veio à mente uma pergunta um tanto pertinente: O que aprendi na escola todos aqueles anos?

A resposta para esta pergunta estava e está na falta de compreender o que diz Freire (1989, p. 11): “A Leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Desse modo, podemos inferir que o processo de ensino e aprendizagem em uma sociedade que levam seus atores ao desenvolvimento exigirá o conhecimento de mundo dos indivíduos. Logo, linguagem e realidade se prendem dinamicamente, de modo que texto e contexto se relacionam intrinsecamente.

Na minha trajetória no curso de Letras tive a feliz experiência de conhecer as teorias de Mikhail Bakhtin, isso se deu por volta do 2º período do curso quando estudamos as teorias linguísticas. Portanto, ao ouvir sobre o sujeito dialógico Bakhtiniano, associei imediatamente aos meus primeiros anos escolares, quando aquela professora me constrangia pela minha forma de falar, pelo meu dialeto. Foi a partir das leituras que consegui compreender que, por alguma razão, ela desconhecía que cada sujeito representa o seu lugar, o seu auditório social e que não existe apenas uma modalidade de língua. Através dessas reflexões surgiu o meu desejo em poder aplicar essa teoria às práticas de escrita na escola, até que em 2014 tive a

honra de ser selecionado para participar do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Em 2019 me submeti a um processo seletivo na cidade Joaquim Gomes, Estado de Alagoas, a área do concurso escolhida foi os anos iniciais do ensino fundamental. Logo saiu o resultado e fui aprovado, mas com a chegada da pandemia de Covid 19, o município adiou todas as nomeações, o que veio ocorrer em meados de 2021.

Ao chegar à escola me deparei com o que Amorim (2004) nomeia de “estranhamento”. Em outros termos, novos alunos, um novo contexto, sujeitos desconhecidos, novas didáticas, contexto pós-pandemia que revelava inúmeras fragilidades do município, sobretudo, o que estava relacionado aos usos das tecnologias digitais na escola. No entanto, foi nesse referido contexto de estranhamento que pude perceber o princípio das condições de todo o procedimento metodológico, pois surgiram daí as possibilidades de desconstruções de paradigmas por mim já naturalizadas, ou seja, no contexto estranho que advém a alteridade do sujeito. Segundo Amorim (2004, p. 26),

Tomamos como ponto de partida de nosso trabalho a seguinte preposição: a estranheza do objeto de pesquisa afirmada enquanto a própria condição de possibilidade desse objeto. Assim, atribuímos a alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata de simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma suspensão da evidência.

Percebemos que o sempre estranho no olhar do pesquisador acontece de fato por intermédio do distanciamento, aquilo o que Bakhtin (2011) apresenta como visão excedente. Esta é a função do pesquisador: provocar estranhamento do objeto para que se torne sempre novo.

Nesse contexto de estranhamento, iniciei meu trabalho com uma turma de 5º ano. O olhar de professor pesquisador estava sempre atento aos acontecimentos daquela sala de aula, que aqui, poderia classificar como a praça pública carnavalesca (BAKHTIN, 2011), pela qual, surgiria um ambiente de trocas e discussões sobre a vida.

Ao conhecer os alunos e após sondagem de algumas atividades aplicadas, percebi que 90% da turma ainda estava em um nível muito incipiente de leitura e escrita. A pergunta que logo me fazia era: como fazer um trabalho de escrita se os alunos não conseguiam produzir textos orais e muito menos escritos? Esse foi nosso desafio, tinha em minha frente 1(um) ano letivo para tentar amenizar o problema.

Como recurso de trabalho, tinha em sala de aula: lousa, piloto e livros didáticos usados e rasurados por uma turma anterior a minha. A oferta tecnológica era fragilizada, a

internet disponível na escola era instável, não conseguia sequer fazer uma pesquisa simples pelo meu *smartphone*. Dos 34 alunos daquele 5º ano, pouquíssimos tinham um celular, alguns jamais haviam visto um notebook de perto, lembro que, ao levar o meu, os alunos estranhavam e o queriam tocar.

Além de professor precisava atuar como pesquisador/participante, o que iria me proporcionar observar os fenômenos e desafios da sala de aula de um ponto de vista próximo, e relato que eram muitos. Chizzotti (2010) defende que na pesquisa qualitativa o pesquisador deve sempre manter um perfil participante, fugindo do conceito de mero relator passivo, já que de qualquer forma estará imerso no cotidiano dos sujeitos envolvidos em suas práticas sociais. Com isso, também defendo que, todo professor deve atuar com olhar de pesquisador buscando compreender as dificuldades, como também, as conquistas em sala de aula.

#### **2.4.4 Os sujeitos da investigação: os alunos**

Tendo apresentado o pesquisador, passamos a apresentar alguns alunos que fizeram parte de nossa investigação de forma mais aproximada. Todos os alunos da turma participaram da investigação produzindo textos e recebendo nossas intervenções através da contrapalavra materializada em cartas e bilhetes produzidos em sala de aula. Porém, por questão de delimitação do trabalho, iremos apresentar apenas 4 dos alunos colaboradores da pesquisa.

##### **Paulo**

Tem 12 anos, residente no município de Joaquim Gomes e aluno do Ensino Fundamental da escola pública municipal de Joaquim Gomes Ademais, é o mais novo de 5 irmãos. Através dos diálogos com o professor pesquisador foi possível perceber que o aluno se mostrou interessado pela leitura e escrita; o mesmo, segundo ele, ama ouvir e contar histórias, sobretudo, as que relatam algum evento de drama ou terror.

No contexto da aula, sob a direção do pesquisador, Paulo se mostrou interessado pelo fato de que poderia escrever cartas, falar o que quisesse e mais gostasse, relatou que, quando adulto, gostaria de tornar-se trabalhador da televisão brasileira. Nas palavras do aluno:

#### **Quadro 2 – recorte da entrevista com Paulo**

Quando eu crescer, quero trabalhar na televisão. Quero ajudar minha mãe e meus irmãos, já que meu pai morreu quando eu era pequeno e eles passaram por muitas coisas ruins. Gosto muito de leituras, mas não tenho livros em casa, quando eu tiver dinheiro vou comprar para mim.
---

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

No desenvolvimento das aulas, de forma inicial, Paulo desempenhou com muita dificuldade as escritas e leituras propostas. Contudo, relatou que em sua casa não possuía livros para suas leituras e que sua mãe não tinha tempo para sentar e acompanhar seus estudos. Como sabemos, esta é uma realidade histórica que ocorre nas escolas brasileiras. Nesse entremeio, resolvemos lhe indagar sobre a importância da leitura e da escrita. Com desenvoltura, Paulo respondeu o seguinte:

### **Quadro 3 – recorte da entrevista com Paulo**

Se a pessoa não escreve e não lê fica meio ruim. Não tem como nem mandar um bilhete, né? Então na hora de alguma agonia que precisa escrever a pessoa fica agoniada. É ruim né? Eu quero escrever e ler para ajudar minha mãe.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Percebemos que as respostas de Paulo reverberam o que nos diz Bakhtin (2011) sobre o todo significativo do enunciado no mundo como acontecimento. Percebemos que o aluno se direciona a um desejo comunicativo, elemento fundante da alteridade. Assim, o texto como um signo não se esgota apenas na escrita oficial. Logo, isso mostra que devemos estar empenhados em observar as formas reais dos textos, bem como suas condições concretas na interação humana. Tendo assim apresentado Paulo passemos adiante para nosso próximo aluno, Robson.

### **Robson**

Nosso segundo interlocutor tem 11 anos, também residente da cidade de Joaquim Gomes e aluno da escola pública municipal campo de nossa investigação. Robson nunca repetiu nenhum ano, mesmo não possuindo livros de seu interesse em casa, se diz leitor interessado em páginas policiais, também é amante do futebol e relata que deseja seguir a profissão de jogador ou seguir a profissão do pai, caminhoneiro, no entanto mostra-se amante dos animais, a exemplo de cavalos.

Robson também nos diz ser leitor de outros gêneros como histórias em quadrinhos, o aluno desenha muito bem, mas como iremos observar em seus textos, o aluno possui pouco domínio da escrita formal, mas lê de forma razoável. Segundo ele, ninguém faz leituras com ele em casa e nem acompanha suas atividades, como acontece com Paulo. Ele precisa caminhar sozinho, mas mesmo sem ajuda familiar, já leu pequenos textos por conta própria, como não tem livros no momento, lê tudo o que encontra na rua: placas, outdoors, livros velhos, cartazes, entre outros, pois nessa etapa escolar está desenvolvendo a leitura e fazendo

muitas descobertas. Robson é muito envolvido com um jogo digital, o *free-fire*. Relata com propriedade todas as fases do jogo, que são elas: bronze, prata, ouro, platina, diamante, mestre e desafiante. Já participou de torneios informais com os colegas da escola na plataforma do *free-fire*.

Após o relato de Robson, cabe a indagação: podemos afirmar que o desenvolvimento da linguagem depende da circunstância, da familiaridade e do interlocutor? Sim! Acreditamos que a leitura e escrita de textos devem ser precedidas de atividades que motivem o aluno a levantar questões a respeito de temáticas que façam parte de seu interesse - a exemplo do *free-fire* no contexto com Robson - devendo ser relevantes à aprendizagem para que, dessa forma, possa provocar debates, buscando, assim, estimular a busca de novos conhecimentos com o objetivo de enriquecer vivências, valores e atitudes.

O que vai construindo a vida de qualquer sujeito do discurso são as relações de reciprocidade que cada humano tem com a palavra do outro. Segundo Bakhtin (2011), essas relações causam alteridade. Em todos os campos da cultura, em todas as atividades, essas relações vão nos tecendo numa incompletude sem fim. Apenas a morte nos completa. São as relações, esse encontro infinito de consciências, que vão fiando os fios da nossa existência. Na próxima subseção apresentaremos algumas informações acerca da terceira aluna colaboradora.

### **Maria**

Maria tem 12 anos e estava com dificuldade para terminar um ano letivo, pois seus pais mudam diversas vezes de cidade, o que contribuiu para a sua reprovação escolar. Esse fato se explica por seu pai trabalhar em zonas rurais, principalmente no Mato Grosso, forçando dessa forma, a saída da aluna das escolas. Maria relata que não existe participação de sua família em suas atividades escolares, seus pais são analfabetos e o apoio muitas vezes é deixado de lado por questões de trabalho.

Nossa interlocutora gosta de brincar no *tik-tok*, é dançarina de brega *funk* e possui celular e acesso à internet pelos quais posta vídeos em suas redes sociais. Não gosta de matemática, mas gosta de escrever. A discente também joga no *free-fire*, fala muito em sala de aula, vez ou outra o professor chama sua atenção por suas conversas com as colegas que tem afinidade.

Como estuda sozinha a aluna diz que possui muitas dificuldades em compreender os temas debatidos em aula. Relatou também que demora para escrever um texto e não sabe explicar muitas vezes o que leu e repete demais as palavras. Sobre a incipiência na compreensão leitora compreendemos que muitos sujeitos, de fato, não conseguem interagir na

escola pela falta de compreensão do que está sendo lido, com isso, contribuindo para a desmotivação.

No entanto, segundo Rojo (2009), a partir dos anos 1990 a leitura tem sido vista como um ato de se colocar em relação aos diferentes discursos como possibilidades de réplicas. Como a leitura, a escrita envolve habilidades múltiplas desenvolvidas (ou pelo menos deveria) ao longo da educação básica. Mas ainda percebemos na prática docente um quadro que pode influenciar e contribuir para os seguintes pontos:

- a) a noção de dom como a explicação central para o aluno que se desenvolve na disciplina;
- b) o texto literário como modelo padrão (muitas vezes, porque, em uma metodologia predominante prescritiva, é a única forma de conferir ao texto do aluno algum valor enunciativo);
- c) a técnica do desenvolvimento de temas como a principal base do trabalho didático;
- d) a ideia de que o aluno deve ser guiado e não incitado, incentivado, ao aprendizado;
- e) a avaliação centrada em correção gramatical, muito embora se trabalhe geralmente com a concepção de texto;
- f) a utilização de mecanismos textuais na forma de regras ou rotinas pré-dadas. (ROJO, 2009, p. 83-84).

Contrapondo o que nos diz Rojo, é premente trazer a linguagem para a sala de aula, tendo em vista o papel do discurso nas sociedades semiotizadas em que vivemos. Como sabemos, o texto se apresenta como um *iceberg*, pelo qual em sua maior parte, encontra-se submersa aos nossos olhos, sendo necessário um aprofundamento interpretativo acionando as mais diversas formas de se perceber o contexto, como também, a interlocução entre as várias vozes discursivas, pois, como sabemos em Bakhtin (2011), uma só voz nada completa.

## **Raquel**

Nossa interlocutora tem 12 anos, nasceu e cresceu na cidade de Maceió, mas recentemente mudou-se para Joaquim Gomes por questões de trabalho de seus pais. Raquel nos relatou que possui muitas dificuldades para estudar em casa, sua família não participa diretamente das suas atividades de leitura e escrita.

### **Fragmento 1 – Entrevista com Raquel**

**Raquel:** meus pais não sabem ler muito bem.

**Pesquisador:** quem lhe ajuda nas atividades da escola?

**Raquel:** as minhas amigas aqui da escola

**Pesquisador:** vocês estudam em qual horário?

**Raquel:** a gente marca em horas que não estamos fazendo os serviços de casa

**Pesquisador:** me fala mais sobre esses serviços de casa

**Raquel:** eu cuido de casa, depois que chego da escola tenho que cuidar da casa, porque minha mãe não pode

**Pesquisador:** ela não pode porque trabalha?

**Raquel:** sim, e meus irmãos são todos homens, só tem eu de mulher

**Pesquisador:** mas você acha que isso é serviço apenas para mulheres?

**Raquel:** meu pai fala isso (*Corpora* da investigação. Entrevista concedida em agosto/2022).

Para a concretização dessa entrevista com esta aluna, foi preciso vários momentos de diálogos. Cada vez que o pesquisador passava por ela para orientação de alguma atividade, fazia-lhe algumas perguntas, assim pudemos conhecer mais sobre nossa interlocutora, nesse processo a discente se mostrou muito serviente a pensamentos patriarcais, o trabalho era mais importante que a escola. Durante as aulas não perguntava, não comentava, não respondia em voz alta, era sempre a última a finalizar as atividades, todo o trabalho de orientação deveria ser feito de modo muito particular e aproximado.

Foi possível reconhecer e acentuar através da aluna a questão da importância do acompanhamento familiar no desenvolvimento escolar. Sabemos que a família é um núcleo importante em cada etapa da aquisição da escrita e da leitura. Historicamente, muitos pais, mesmo analfabetos, conseguem de alguma forma interagir com seus filhos, mas infelizmente não é o caso dessa aluna. Desse modo, acentua-se em nossa sala de aula o distanciamento da maioria dos pais na escolaridade de seus filhos, o que prejudica direta e indiretamente a aprendizagem.

## 2.5 Método de levantamento e análise dos dados

Antes de iniciar a coleta de dados buscamos nos aprofundar no conceito que embasa nossa investigação por intermédio dos pensamentos do Círculo Bakhtiniano através dos quais nos debruçamos sobre sua visão para caracterizar nosso objeto de estudo.

Para o Círculo, notamos um percurso de investigação que aborda o sujeito como um “ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011), o qual também é objeto das pesquisas em ciências humanas. Isso significa que, ao desenvolvermos a investigação sob a premissa da linguagem, não observamos um objeto mudo, as ciências humanas são as ciências do homem que fala com outro homem que também fala (BAKHTIN, 2011).

Assim, ao nos aprofundarmos nos conceitos do Círculo, procuramos cotejar (BAKHTIN, 2011) sua teoria com outras vozes que também defendem esse encontro de

palavras. Essa interação de saberes nos possibilitou uma luta dialógica de consciências cujo resultado foi o enriquecimento teórico para o desenvolvimento prático das nossas categorias de análise que circula em volta do inacabamento, constituição de autoria (BAKHTIN, 2011); a interlocução interessada como mediação (BAZARIM, 2006) e, por fim, a resposta responsiva ativa, ou seja, os modos da contrapalavra entre os interlocutores do discurso (BAKHTIN, 2011).

Logo após todo o levantamento bibliográfico que durou cerca de 12 meses, direcionamo-nos à coleta dos *corpora* da investigação no ano de 2022, que durou um ano letivo. Nos pautamos nos instrumentos da abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) para o levantamento dos dados como: 1) participação das aulas; 2) gravação e transcrição dos discursos dos alunos e do professor pesquisador durante as atividades de escrita - e reelaboração dos textos; e 3) anotações dos eventos das aulas.

Foram feitas gravações de áudios em um total de 20 aulas de língua portuguesa com duração média de 1h:30min. As gravações de áudio aconteciam apenas nos momentos de intervenção didática do professor pesquisador e entre os próprios alunos nos momentos de produção e reelaboração da escrita, através das quais foram feitas as transcrições da contrapalavra entre os interlocutores.

Outro instrumento de relevância no auxílio da familiarização das situações de comunicação com o professor pesquisador, e entre os próprios alunos, consistiu na elaboração de uma sequência didática sobre o gênero bilhete utilizado como meio de interlocução. Nos cabe dizer que “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

O desenvolvimento dessa sequência didática nos proporcionou a composição dos textos dos alunos, nos ligando aos pressupostos metodológicos da teoria de Bakhtin (2011). Para o autor é preciso que um estudioso em ciências humanas se detenha em uma análise que parta do texto como unidade mínima, pois onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento (BAKHTIN, 2011).

Para o Círculo de Bakhtin, não é apenas a versão física do texto que é observada, mas o discurso, portanto, texto é discurso. Para Bakhtin (2011) não há objeto científico que não seja discursivo, ou seja, advindo de um texto. Para Amorim (2004, p. 187) “em qualquer domínio, o objeto de pesquisa é objeto falante e, neste sentido, não pode ser mudo. Nas ciências humanas, o objeto é não somente falado e atravessado pelo texto, mas ele é texto. Texto a explicar e a interpretar, ele é objeto falante”.

A fim de descrever os eventos discursivos da aula, foi necessário o cotejo dos discursos através dos áudios gravados. A teoria do cotejo para Bakhtin (2011) implica justamente em dar contextos a um texto, comparando-os com outros textos, recuperando uma parte da cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, concorda, discorda, se contrapõe, polemiza e dialoga, considerando as inúmeras vozes.

Através dos áudios, como também dos textos escritos, cotejamos as vozes ideológicas constitutivas dos sujeitos nas inter-relações e, com isso, acrescentou-se a necessidade de observação de três *corpora*: 1) O texto dos alunos; 2) a devolutiva do professor pesquisador aos alunos; e 3) a contrapalavra na composição do texto.

Por outro lado, o cotejo dos textos dos alunos, os bilhetes e a contrapalavra entre os interlocutores nos direciona ao paradigma indiciário apresentado por Ginzburg (1989), pelo qual considera o indício como sinal para a constituição de formulação ou hipótese com o qual se constrói um sentido provisório, como se o pesquisador fosse um tipo de detetive. A hipótese formulada permite encontrar outros indícios no mesmo texto ou em outros textos através do cotejo das vozes. Desse modo, chegamos a um sentido com base em argumentos coerentes e consistentes, mas sem esgotar os sentidos que são inacabáveis (BAKHTIN, 2011).

Assim, através do texto (discurso) buscamos observar cada sujeito envolvido nas interlocuções, sujeito esse saturado de histórias contidas e não contadas (GERALDI, 1997), marcados por cronotopos inevitáveis do passado, construindo e dando vida aos enunciados presentes em uma cadeia inacabada para constituição do futuro. São esses textos que mostram a construção dos sujeitos e são exatamente essas construções que se tornaram alvo da nossa investigação. Finalizada esta etapa da construção metodológica de nossa investigação, na próxima seção, daremos início as discussões teóricas.

### **3 PRODUÇÃO E REELABORAÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: A VISÃO DIALÓGICA SOBRE O DISCURSO**

Nesta seção procuramos relacionar as questões de produção de textos na escola a partir das teorias propostas por Bakhtin e o Círculo, como também por outros pesquisadores da linguagem que compreendem a produção textual como trabalho sócio e intrínseco às questões discursivas vinculadas às demandas sociais entre sujeitos situados. Como proposto por Bakhtin (2011), nos interessamos em compreender as formas das produções escritas sob condições concretas da vida dos textos desenvolvidas nas inter-relações.

A didática das práticas de produção de textos na escola deve ser uma agenda prioritária na formação de qualquer educador, não apenas do professor de língua portuguesa que culturalmente recebe a tarefa de trabalhar o texto em sala de aula, como se a prática textual fosse desvinculada das demais disciplinas. Bakhtin (2011) esclarece que se entendermos o texto em seu sentido amplo, como um conjunto de signos, saberemos que toda e qualquer disciplina escolar opera a partir do texto, ao reconhecer que “onde não há texto não há objeto de pesquisas e pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 307).

Nesse contexto é importante que educadores tomem conhecimento do valor do desenvolvimento do processo da escrita na escola, pois este trabalho vai além da simples codificação de signos linguísticos, envolvendo a compreensão ativa dos sujeitos vivos do discurso, falar de texto é correlacionar à vida. Segundo Bakhtin (2017) A vida como ato ético e responsivo. Sobre isso também colabora Araújo (2004) com a seguinte argumentação:

Ora, pensar sobre produção de textos é pensar sobre o aprendizado da língua; o que se propõe, então, é pensá-la à luz de uma certa concepção de linguagem. Tomando o ensino da língua numa concepção de linguagem como interlocução, como forma de interação considera-se a produção (e a recepção) de textos como ponto de partida para a aprendizagem da escrita; a reflexão sobre a linguagem dando-se em seus contextos de uso e a revisão e a reescrita, fazendo parte, ao mesmo tempo, do uso efetivo da linguagem e da reflexão sobre a linguagem. A análise da língua, é nessa perspectiva, subordinada à construção de sentido (2004, p. 14).

Sobre a construção de sentido citado por Araújo (2004) ressaltamos que o trabalho com o texto de forma contextualizada antes de chegar à etapa de escrita é importante, pois qual a razão de escrever um texto se ele não fará sentido algum? Assim, é primordial mostrar para o aluno o contexto de produção escrita: quem escreve, para quem, com que finalidade, onde circula, qual o tipo de linguagem a ser empregada. Enfim, à escola compete a tarefa de

mostrar que a prática de escrita se inscreve no âmbito social e não de um ato mecânico, desvinculado de sentidos.

Segundo Araújo (2004) a abordagem do texto deve ser considerada em uma perspectiva discursivo textual. Assim, segundo Geraldi (1991) “é no texto que a língua se revela em sua totalidade, como discurso e como forma; é como textos - orais e escritos – que a língua se faz linguagem, discurso, prática social”.

Se o texto é concebido como prática social discursiva, o diálogo sobre as intenções discursivas do autor deve predominar de forma permanente. Nesse sentido, o professor se coloca no papel de um leitor sempre interessado (BAZARIM, 2006) pelas formas do dizer do seu aluno. No entanto, no processo de reelaboração textual discursivo (BAKHTIN, 2011) compete a esse leitor interessado dialogar com os alunos sobre suas materialidades escritas, fazendo interface com a estrutura física do texto e os efeitos enunciativos, os quais ultrapassam a simples leitura de códigos.

Percebemos que nas últimas décadas muitos alunos que estão no último ano do ensino fundamental não consegue produzir ou até mesmo interpretar textos simples como uma narração por exemplo. Isso porque a leitura consiste, muitas vezes, no simples reconhecimento de letras, sílabas e palavras. E, ainda hoje, as pessoas se preocupam com uma boa pronúncia ao ler, bloqueando, muitas vezes, seu entendimento sobre o conteúdo adquirido, ou seja, não saindo da primeira etapa do processo de leitura.

Com as lentes da perspectiva discursiva bakhtiniana, espera-se que o professor direcione, por meio do processo de emolduramento a partir do dito pelo aluno, os modos de reelaboração desse texto. Nessa perspectiva, mostrando o interesse pelo texto através do diálogo, criando, assim, uma cadeia interlocutiva de forma escrita ou falada, nas bordas do texto, ou através de um bilhete (método assumido nesta investigação) para que provoque reescritas, ou melhor, as respostas outras do aluno. “O termo ‘reescrita’, bastante polissêmico, mereceu uma delimitação no contexto deste estudo. Toma-se o termo aqui como reelaboração do ‘mesmo’ (e não como reprodução do mesmo, mero passar a limpo)” (ARAÚJO, 2004 p. 16).

Articulamos nossa visão de produção e reelaboração textual ao que Araújo (2004) compreende como a prática que visa “um leitor e à circulação em um determinado contexto, os textos são retomados e reelaborados a fim de corresponderem aos parâmetros da situação da interação comunicativa que justifica e desencadeia a produção escrita”. Ou seja, temos por fim um diálogo concreto entre interlocutores que primam pela originalidade discursiva.

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico, e deve ocorrer em situações concretas e com múltiplas determinações internas e externas à escola. Ou seja, a

aprendizagem não ocorre apenas na sala de aula, mas nela o processo ensino-aprendizagem precisa ser organizado segundo finalidades, objetivos e atividades favorecedoras da construção-reconstrução do conhecimento e da busca de novas formas de aplicá-lo em uma cadeia constante de interlocução.

Para Bakhtin (2014), o primado dessa cadeia interlocutiva pertence justamente à resposta, como princípio ativo da compreensão. A compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente, uma não se realiza sem a outra. Para que se realize essa compreensão e posteriormente a resposta levaremos em conta a oposição de dois modelos de ensino discutido por Araújo,

Um ensino que privilegia a correção tenderia a articular-se a um modelo transmissivo, acumulativo, normativo, fundado no cumprimento de um programa fixo, que não toma o texto na sua dinâmica discursiva. Já o ensino que propõe a revisão/escrita como procedimentos de aprendizagem da escrita – dependendo de como essas práticas são propostas e encaminhadas – seria consoante com um modelo apropriativo, espiral, interativo fundado sobre a realização de atividades que se organizam, no contexto da sala de aula, em projetos de escritura. Revisar a produção escrita considerando sua dimensão de discurso, considerando a apropriação da linguagem que se usa para escrever, é muito diferente de corrigir para “ficar certo”, apenas aferindo as regras da língua enquanto sistema e reconhecendo suas estruturas. (ARAÚJO, 2004, p. 16-17).

Com as palavras de Araújo (2004) ressaltamos o propósito comunicativo que abordamos acima e agora enfatizamos: Para que escrever sem significado, sem objetivo e um destinatário real? O fato de o texto possuir um propósito, um destinatário comunicativo, acende a chama dos sentidos da reelaboração. Assim, segundo Araújo (2004), as práticas de revisão textual, seriam, desse modo, inseridas em uma rede de práticas, nas quais o que está em jogo é o uso real da linguagem por sujeitos em contextos de interação e reciprocidade interlocutiva. Eis nesse ponto o surgimento do contexto dialógico e responsivo em produções textuais que serão abordados no próximo tópico.

### **3.1 Dialogismo e responsividade**

Iniciamos este tópico no intuito de demonstrarmos a fundante base teórica do círculo bakhtiniano: o Dialogismo. O termo Dialogismo para Bakhtin não é definido como solução de conflitos, mas entre as relações dialógicas habitam convergências e divergências contratuais, “ou seja, é a contradição que constitui as diferentes posições sociais, melhor dizendo, o contrato sempre se faz com uma das vozes de uma polêmica” (FIORIN, 2018). Em síntese, se

a sociedade é dividida em grupos, com interesses divergentes, então se estabelece lutas entre essas vozes sociais.

A partir da teoria dialógica do discurso (BAKHTIN, 2011), buscaremos discutir sobre sua intrínseca ligação entre o ensino de língua materna e as práticas discursivas em sala de aula. Embora Bakhtin não tenha tratado diretamente dos problemas educacionais de sua época, nos deixou um legado que nos apoia em várias temáticas para o ensino de língua materna, a exemplo da preocupação com o texto por um viés semiótico e sócio a partir do gênero discursivo (BAKHTIN, 2011).

A propósito, vale ressaltar que em Bakhtin (2011; 2017) encontramos a interessante responsabilidade de responder ao outro e pelo outro. Dessa forma achamos a evidência e a presença sempre de uma palavra outra repleta de ecos de outros enunciados a provocar alteridade. Logo a concepção do texto baseado em uma visão do signo social e ideológico sustenta o dialogismo por um viés de tensões repletas de instabilidades e inacabamento (VOLÓCHINOV, 2017).

Dentro do sistema ideológico e semiotizado do discurso, Bakhtin (1998) mostra a tensão entre forças antagônicas: forças centrípeta e centrífuga (BAKHTIN, 1998). O primeiro é marcado como um componente que tende à permanência, aquela que tende à unificação e a centralização das ideologias verbais. Existe nessa categoria a oposição ao discurso diversificado, opondo barreiras ao plurilinguismo e buscando assegurar o máximo de compreensão estática e única.

Essa linguagem única, para Bakhtin (1998), é simplesmente um sistema de normas linguísticas, mas o dialogismo busca superar essa homogeneidade, pois “toma a língua não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua ideologicamente saturada, como uma concepção de mundo” (BAKHTIN, 1998, p. 81). Por conseguinte, se a linguagem reside em uma concepção de saturação ideológica, entram em cena as forças centrífugas que tendem completamente à constante instabilidade, buscando significações de caráter social marcadas historicamente. A centralidade dessa instabilidade reside no fato da interação entre sujeitos concretos que estão expostos a constantes apropriações heterogêneas do discurso cotidiano. Sendo assim, no dialogismo habita a pluralidade discursiva instável entre os sujeitos até mesmo por estarem em um mundo culturalmente antagônico por natureza.

Refletir o dialogismo é considerar a língua a partir de enunciados vivos, no qual cada palavra se realiza em uma relação dialógica invadida pela palavra do outro; é sempre réplica de um diálogo pertencente a no mínimo duas consciências (BAKHTIN, 2010). Pensar o dialogismo também é conceber permanente negociação e regulação de sentidos, algo que está

em constante formação, se alterando, ressurgindo, mostrando novos aspectos (SOBRAL, 2009). Para Bakhtin cada momento é único e nunca repetível marcados por cronotopos que estão alterando as formas de entender o mundo. Sobral (2009) ainda nos diz que sujeitos diferentes, em momentos ou épocas diferentes, lugares diferentes, circunstâncias diferentes, criam em suas relações sentidos diferentes até mesmo para um mesmo enunciado. Portanto, para uma mesma palavra há sentidos vários a depender do lugar social do sujeito do discurso.

Pensando no lugar social que cada sujeito ocupa no discurso, levantamos uma discussão sobre a impressão que por vezes se tem de que Bakhtin (2011) perceba apenas o lugar social mais amplo e nunca o sujeito a partir da individualidade (singularidade), mas este autor percebe essa singularidade a partir das relações sociais que constituem o sujeito amplo, como também, individual.

Se o outro olha para mim e ele me constitui, então agora ele me constitui como único. Eu sou único não porque eu digo que sou único, mas porque o outro diz que eu sou. Eu sou professor, porque tenho alunos, se eu não tivesse alunos eu não seria professor. Então, depende de com quem eu estou me relacionando, eu sou uma coisa ou outra coisa. E, a cada coisa, eu sou único: marido, pai, avô, professor, comprador, eu tenho mil caras, eu não tenho uma só. Mas cada uma dessas é a metade do outro e a metade minha, e o outro me constitui (MIOTELLO, 2018, p. 20)

A singularidade está vinculada a uma relação entre o “eu e o outro”, acentuando o fato de que a sociedade não pode existir fora das relações entre os sujeitos. Portanto, o que movimenta toda a estrutura discursiva são essas relações interpessoais. Assim, o termo singular não caracteriza homogeneidade. Esse sujeito se divide em múltiplos papéis, a partir de seus vínculos sociais e conseqüentemente a sociedade se divide em grupos diversos e heterogêneos. Seguindo esse caminho, cada indivíduo único assume seu papel, ou melhor, o sujeito passa a representar o seu lugar, o seu auditório, reverberando construções ideológicas. Nesse sentido,

Todo sujeito tem uma consciência individual toda sua, que é para o Círculo mais do que uma capacidade cognitiva em termos biológicos ou um psiquismo autônomo. A compreensão das coisas pela consciência individual só ocorre com base no material dotado de sentido e esse material tem uma realidade concreta e vem da realidade concreta mais ampla, que não é nem pode ser individual. Por isso, a própria consciência individual só se constitui na concretude dos signos (SOBRAL, 2009, p. 49).

Dessa maneira, ideologia e psiquismo estão inseridos no ambiente social movimentadas não por questões inatas e biológicas, mas são construídas historicamente por meio dos signos. Em razão do exposto, podemos resumir que na teoria dialógica do discurso percebemos o papel fundamental do outro no ato da interação e é justamente nesse ponto que

está a base de produção dos discursos. Com efeito, o texto é um procedimento discursivo englobado pelo dialogismo, mas para que não passe apenas de um aglomerado de palavras vazias é preciso tomar sentido no enunciado, até porque o dialogismo designa a condição fundante do próprio ser e agir dos sujeitos.

### 3.2 O signo linguístico

Para se pensar as práticas de produção escrita na escola, considera-se relevante entender o conceito de signo linguístico (VOLÓCHINOV, 2017), pois vivenciamos práticas sociais de leitura e de escrita em um mundo sógnico. Desse modo, neste tópico, procuramos apontar a função do signo como instrumento que pressupõe valores axiológicos e enunciativos, como um instrumento que provoca compreensões e respostas, pois, nesse caso, “o ouvinte ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

A concepção de texto não se aplica ao estudo de frases isoladas estratificadas de um contexto. Inferimos em Volóchinov (2017) que o texto é uma reconstrução do mundo, um mundo que reflete e refrata nossos horizontes vivenciados. Este autor (2017) discute a noção de um mundo volátil, constituído por discursos alheios em que se faz necessária a plenitude semântica proporcionando abertura para a interação discursiva, fato de que não poderia ocorrer em estudos de orações isoladas. Desse modo, para Volóchinov (2017), uma palavra solta que, segundo o autor, é “morta”, não carrega função comunicativa, não é enunciado, não é “signo” e não suscita sentidos ou reações, conseqüentemente, não provoca resposta. Dessa forma, um texto artificial caracterizado como “sinal” (VOLÓCHINOV, 2017) produzido apenas com intuito avaliativo não traz condições de representação social e ideológica.

Em suma, a língua morta, escrita e alheia é a definição real da linguagem do pensamento linguístico. O enunciado isolado, finalizado e monológico, abstraído do seu contexto discursivo e real, que não se opõe a uma possível resposta ativa, mas a uma possível compreensão de um filólogo. (VOLÓCHINOV, 2017 p. 186).

Para Ponzio (2016, p. 205) “somente uma produção mecânica do texto, no qual esse não é considerado como texto, ou seja, como tendo um particular sentido a ser compreendido, deixa-o igual a si mesmo”. Em outros termos, temos aqui apenas uma reimpressão, uma cópia idêntica e repetida, um sinal. No entanto, para haver um evento não repetitivo, único e individual e sógnico, urge na necessidade de uma “nova fruição, uma releitura, uma nova execução” (PONZIO, p. 205).

No conceito de Volóchinov (2017) encontramos uma disparidade entre signo e sinal. O signo é caracterizado pela sua adaptabilidade a contextos situacionais sempre novos e diversos, pela plurivocidade, pela sua indeterminação semântica, pela sua ductilidade ideológica. O autor ressalta que a compreensão de um signo não reside em um mero processo de identificação de elementos que se repetem em movimentos idênticos. O processo de formulação sónica não se reduz à sua utilização a partir de expressões e significados fixados em códigos padronizados. Para produzir e compreender o signo necessariamente, devemos estar imersos nos processos comunicativos que se realizam dentro das condições sociais, “o sónico é o campo da indeterminação, da ambivalência, do desvio, da criatividade; é o campo no qual tudo se decide socialmente, é determinado por circunstâncias, por relações, por práticas sociais especificadas a cada vez” (PONZIO, 2016 p. 190).

O signo nos leva a uma concepção de valor para os estudos bakhtiniano: o sentido. Mas o conceito de sentido não acha lugar de apoio no sinal devido as suas peculiaridades.

O sinal, ao invés, tem uma função prefixada unidirecional, indica de modo unívoco um determinado objeto, evento, ação, entendidos como estáveis e definidos. O sinal entra em jogo na comunicação puramente mecânica, nos equipamentos técnicos e em todos os casos no qual a resposta que provoca no destinatário é única, sem possibilidade de equívocos (atribuídos ao próprio sinal) e de interpretações alternativas, e na qual está ausente qualquer componente ideológico (PONZIO, 2016 p. 190).

Sobre o signo, Ponzio (2016, P. 203) ainda ressalta que este não se reduz a um elemento, “ele não é uma coisa, mas um processo, um entrelaçado de relações, somente na atmosfera social ele pode existir como signo”. O signo é um enunciado pleno, não isolado do contexto ideológico. Portanto, o texto vivo repleto de valores sónicos tem relações interpessoais e está inevitavelmente situado historicamente, não há maneira de conceber o texto como expressão monológica isolada ou como unidades linguísticas que as compõem, como código pronto. Volóchinov (2017) ignora a ruptura das práticas da linguagem desvinculadas da história dos sujeitos distantes de uma perspectiva axiológica. Para Ponzio (2016),

Em toda compreensão de um enunciado entra em jogo não só o ambiente que circunda quem se exprime e quem compreende; mas também o horizonte axiológico de cada um que interage com o horizonte axiológico do outro [...] é mais difícil estabelecer os limites de um signo pleno, quanto mais esse se faz complexo, apresenta uma profundidade, uma impregnação axiológica, que o liga a uma tradição passada e o abre na direção de traduções futuras (aqui tradução não somente no sentido literal e restrito, mas no sentido de interpretação, de relação dialógica entre signo e interpretante). É, por exemplo, o caso de uma obra literária. Nela o contexto extra-textual no qual é inclusa e avaliada traz novos sentidos. Isso não porque esse contexto lhe é adicionado arbitrariamente de fora, mas porque cada novo distanciamento

temporal e axiológico permite a evidenciação de sentidos nele contidos, justamente pela relação de alteridade e de exterioridade que instaura a obra (PONZIO, 2016, p. 204).

Ponzio suscita uma discussão necessária ao fazer relação da obra literária, ou melhor, do texto quando este está impregnado de valores semânticos discursivos perpassados por combinações cronotópicas. Desse modo, a construção de um texto viverá fora dos limites de sua contemporaneidade, a história se encarrega do enriquecimento semântico com os fatos sucessivos, bem como cria forças através do passado, criando movimentos ideológicos e organizando os discursos. Para Ponzio (2016) a noção do texto supera o signo como elemento abstrato e isolado, cada sentido do texto leva para fora dos seus limites, deve existir correlação discursiva com outros textos, acontecendo dessa forma um enriquecimento contínuo através de cotejos.

Volóchinov (2017, p. 233) afirma que “todos os conteúdos objetivos existem na fala viva, são ditos ou escritos com relação a certa ênfase valorativa”. Assim, podemos citar a “*pluritopicidade*”, palavra que vem definir que no texto e para o texto haverá resposta a uma pergunta, haverá diálogo, não como simples trocas de informações; entram em jogo valores e atitudes avaliativas. Esse jogo de perguntas e respostas avaliativas extrapola os limites de uma visão monológica. As relações monológicas, apresentam-se completamente desvinculadas de referências espaço-temporais, ou melhor, estão desvinculadas de contextos históricos e de uma real razão da criação do texto.

Compreendemos então os inúmeros relatos de alunos e alunas, quando em uma determinada aula de escrita textual em língua portuguesa, desprovida de contextos concretos, indagam sobre a aplicação prática do que se está sendo ensinado tal como questionam: “o que faço e como aplico isso em minha vida? Qual seu valor prático?”. Possenti (2005), ao pensar práticas de língua portuguesa na escola defende que

O modo de conseguir na escola a eficácia obtida nas casas e nas ruas é “imitar” da forma mais próxima possível às atividades linguísticas da vida. Na vida, na rua, nas casas, o que se faz é falar e ouvir. Mas, dado o projeto da escola, ler e escrever são atividades importantes. Como aprenderemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprenderemos a escrever? Escrevendo e lendo, sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala (POSSENTI, 2005, p. 48).

Efetivamente o texto deve ser observado a partir das relações dialógicas entre os diversos textos, existe uma interconexão histórica (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2011). Somente no ato monológico não são consideradas as relações entre espaço-temporal. “As

relações dialógicas da pergunta e da resposta têm uma precisa e diversificada colocação espacial e temporal. Entre texto-pergunta e texto-resposta existe um distanciamento espaço-temporal que determina a alteridade” (PONZIO, 2016 p. 206). Pergunta e resposta pressupõem um recíproco encontrar-se fora, o diálogo pressupõe cronotopos diversos para quem pergunta e para quem responde, diversos mundos semânticos entre o “Eu” e o “Outro” (BAKHTIN, 2011).

Essa diversidade cronotópica possui valores axiológicos. Nesse contexto cabe à reflexão das diferenças entre as diversas gerações, culturas e linguagens determinadas pelo espaço e tempo.

Em qualquer obra deve-se haver o valor da palavra do passado, da tradição, que é relativa às culturas e às épocas; a “contemporaneidade” do texto no sentido da sua capacidade de estar à “altura do presente”; o projetar-se e o projetar-se do texto de modo a “ter um futuro” a sua capacidade de “continuar a dizer” às épocas sucessivas, em certos casos de “dizer mais” (PONZIO, 2016, p. 207)

Em um signo pleno habita um jogo de sentido vivo provocando respostas. Por assim ser, “o valor de uma resposta está na sua capacidade de provocar uma nova pergunta; se não tem condições de fazer isso, sai da cadeia dialógica e seu sentido se esclerosa e deixa de ser um sentido vivo” (PONZIO, 2016, p. 207). Um texto não pode ser conferido apenas por suas relações presentes, assim estaríamos esgotando a possibilidade do sempre novo. Mas devido às relações contextuais (BAKHTIN, 2011), o texto está sempre aberto à alteridade das relações passadas, presentes e futuras, essa abertura garante a plenitude do signo.

Como então conceber e aceitar um texto sem contexto? Para Bakhtin (2011, p. 401) isso seria impossível já que “um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto)”. Para este autor, “só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo”. (BAKHTIN, 2011 p. 401). O que interessa no diálogo são os embates ideológicos (VOLÓCHINOV, 2017, p. 233), ou seja, o que interessa é a “faísca elétrica surgida apenas durante o contato de dois polos opostos (idem, p, 233)”. Volóchinov (2017) volta o seu olhar para um diálogo direto e vivo. Desse modo, o texto não deve ser considerado com base nas puras relações das unidades linguísticas, como código em um sistema fechado, mas deve ser produzido a partir das circunstâncias dadas pelo contexto.

### 3.3 Os gêneros do discurso

A aprendizagem da língua materna não acontece apenas na sala de aula, mas é na escola que deve ocorrer uma organização dinâmica de objetivos práticos e autênticos favorecendo à construção do ser social. Consideramos que o ensino de língua deve preconizar os textos e os gêneros discursivos que circulam socialmente com suas especificidades como unidade básica de ensino servindo de aporte para as práticas discursivas em sala de aula. A ideia base é o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir da língua em uso.

Em todo o trabalho do Círculo Bakhtiniano há preocupação em denominar aspectos da linguagem por intermédio do discurso. Pois, para Bakhtin, as reações discursivas se apresentam como “ato” (BAKHTIN, 2017). Segundo este autor, “*postupok*”, ato, contém a raiz “*stup*” que significa “passo”, ato como um passo, como iniciativa, ato como movimento e ação arriscada, tomada de decisão (BAKHTIN, 2017). “*Postupok*” será interpretado por Bakhtin como um ato do pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, mostrando singularidade e muitas peculiaridades dos sujeitos do discurso quando agem e respondem responsabilmente a partir do lugar social que ocupam (BAKHTIN, 2017).

Nesse sentido, no livro a Estética da Criação Verbal (BAKHTIN, 2011), a língua é apresentada como atividade sócio-histórica, fundada nas necessidades de comunicação. Bakhtin (2011) é enfático ao dizer que todas as atividades humanas são mediadas pela linguagem. Assim, a natureza da língua é essencialmente dialógica. Para Bakhtin (2011), quando nos comunicamos estamos nos inserindo em práticas de uso social da linguagem, pois “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Segundo Sobral (2009, p. 115) “o gênero é estável porque conserva traços que o identificam como tal, é mutável porque está em constante transformação, se altera cada vez que é empregado, havendo casos em que um gênero se transforma em outro”.

Bakhtin (2011) define o gênero como formas e tipos da comunicação discursiva, assumindo assim questões de significação e, conseqüentemente, reverberando o sentido. Sobral supõe que essas formas e tipos estejam sujeitos a mudanças, a novas avaliações e ressignificações.

Logo, essas formas e tipos são sim normativas, dado que o ambiente socio-histórico requer a cristalização de formas (e mesmo de fórmulas) para que não se tenha de “reinventar” a cada vez que se fala os modos de falar. Mas como ocorre no nível dos enunciados e, portanto, no âmbito da comunicação discursiva, essa normatividade é mutável (SOBRAL, 2009 p. 116).

Sobral ainda discorre sobre as principais características do caráter estável-semântico dos gêneros:

1- O gênero é dotado de uma lógica orgânica, isto é, não há algo que venha de fora se impor a ele, mas uma ação generificante, criadora de suas características como gênero.

2 – Protótipos e fragmentos do gênero permitem “dominá-lo”, ou seja, o gênero tem um certo “tom”, certa “linguagem”, que não devem, contudo, ser confundidos com fórmulas fixas (embora alguns gêneros possam ser “formulaicos”).

3 – Sua lógica não é abstrata, porque se manifesta em cada variedade nova, em cada nova obra e, portanto, o gênero não é rígido em sua normatividade, mas dinâmico e concreto.

4 – O gênero traz o novo (a singularidade, a impermanência) articulado ao mesmo (a generalidade, a permanência), porque não é uma abstração normativa, mas um vir-a-ser concreto cujas regras supõem uma dada regularidade e não fixidez (SOBRAL, 2009 p. 117-118).

Na perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2011), os gêneros discursivos, quando discutidos e produzidos na escola, ou em qualquer outra esfera, não devem ser reduzidos a tipologias de textos e suas estruturas, pois a ênfase está no contexto global, real e social onde acontecem os atos discursivos.

As questões de tipos no conceito Bakhtiniano estão intrinsicamente ligados à tipificação social dos enunciados construídos historicamente e compreendidos na análise das situações sociais. Sendo assim, os gêneros são percebidos quando estão à disposição de enunciados únicos e concretos vinculados à interação humana, reverberando a heterogeneidade dos sentidos mobilizados unicamente no contexto dialógico. Sobre isso Sobral reitera:

Não se trata de estruturas fixas de enunciados, nem de enunciados-tipo. Entender o conceito assim é reduzi-lo ao linguístico estrito. Isso não é admissível para o círculo, porque o plano linguístico estrito não tem enunciados, e sim frases (nem discursos, mas textos), ou seja, não é do domínio da comunicação discursiva, em que as frases são apenas o material dos enunciados, e sim o domínio do estudo das formas da língua, cujo conhecimento, por si só, não possibilita entender o sentido, embora seja imprescindível para que se entenda (assim como sem textos não pode haver discurso, mas discurso não é só texto) (SOBRAL, 2009 p. 117).

Para Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são a materialização do diálogo cotidiano; portanto, sua variedade é rica e infinita. Cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros, isso quer dizer que existem variadas esferas de atividades e nessas transitam gêneros com suas peculiaridades, ou seja, pertencem àquela esfera e contexto. O autor considera ainda sua grande diversidade. Para Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam a história à sociedade.

Como percebemos, Bakhtin (2011) apresenta caminhos para um estudo da linguagem como atividade sociointeracional. Assim, os gêneros são enfocados pelo viés dinâmico da

produção discursiva. Melhor dizendo, temos a vinculação entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Em outros termos, Bakhtin (2011) defende que o dizer está relacionado intrinsecamente ao tipo de atividade que os falantes estão envolvidos. Os gêneros do discurso que emergem constantemente de forma ininterrupta, estabilizam-se e evoluem no interior do comportamento e das atividades do cotidiano.

### **3.4 Mediação na escola: o interlocutor interessado**

Neste tópico buscamos elucidar duas categorias: mediação (VIGOSTKI, 2007) e interlocução interessada (BAZARIM, 2006). Compreendemos que para que haja mediação efetiva os sujeitos necessitam de uma relação de interação (BAKHTIN, 2011). No entanto, seria importante perceber que a formação da consciência do “eu” acontece por meio de uma certa “passagem para dentro” dos signos que utilizamos exteriormente no ato da comunicação com o “outro” e, isso, está vinculado completamente a um sistema social e interativo entre os parceiros do discurso (PETRILLI, 2013).

No Freudismo, Bakhtin (2017) aponta três componentes básicos para o fenômeno da tomada de consciência e, conseqüentemente, da resposta verbal: 1) o fenômeno físico do som das palavras pronunciadas; 2) os processos fisiológicos no sistema nervoso, nos órgãos da pronúncia e da recepção (p. 17), mas o que nos chama a atenção é a ênfase que o autor dá para o terceiro componente: 3) o caráter social dos indivíduos:

Um grupo especial de fenômenos e processos, que correspondem ao “significado” da palavra e à “compreensão” desse significado por outro (ou outros). Esse grupo não se presta a uma interpretação puramente fisiológica uma vez que os fenômenos a ele relacionados ultrapassam os limites de um organismo fisiológico isolado, presumindo a interação de vários organismos. Dessa maneira, esse terceiro componente da resposta verbal tem caráter sociológico. A formação de significados verbais requer o estabelecimento de contatos entre espectadores, respostas motoras e auditivas no processo de um convívio social longo e organizado entre os indivíduos (BAKHTIN, 2017, p. 17).

Atestando isso, Volóchinov (2017) postula que não existe formação de consciência fora da ideologia e sabemos que esta só se realiza quando estamos em sociedade. Para observar a língua, é necessária a existência do ambiente social. É aí que se forma a crítica do estudo da palavra morta sem função comunicativa, desconexa e sem valor axiológico. Nessa direção, a compreensão da língua materna e toda a sua estrutura gramatical não nos é dada a partir de dicionários, mas de enunciações concretas (BAKHTIN, 2011).

Na teoria sociocultural defendida por Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos está relacionado aos contextos culturais, institucionais e históricos, logo o aprendizado ocorre de forma prévia ao ambiente escolar,

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram de lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (VYGOTSKY, 2007, p. 94).

Para este teórico, os fatores biológicos não dão conta de explicar a aquisição de uma língua e seu desenvolvimento. O uso da linguagem, real e concreto, depende da aprendizagem que se realiza nas interações sociais e culturais. Portanto é de grande valor a contribuição do meio em que o sujeito se encontra. Vygotsky (2007) reconhece a origem social do funcionamento mental e o papel fundamental da mediação do outro e do signo no processo de cognição.

As interações citadas por Vygotsky (2007) possuem função de ensino ao passo que o adulto usa a língua para se comunicar guiando essa criança em alguma tarefa. Em consonância, Figueiredo (2019) ressalta que nesse processo a língua se transforma em uma ferramenta de organização psicológica. Sendo assim, a linguagem exerce impactos sobre o desenvolvimento tanto por ser o instrumento mediador da consciência com o mundo quanto por ser através dela que aprendemos valores e sentidos ideológicos que nos orientam durante a vida e que constituem o material com que o pensamento opera.

Outro aspecto para Vygotsky é a teoria da atividade e, sobre isso, Figueiredo (2019, p. 20) aponta que “toda atividade é gerada por um motivo que direciona as ações que a constituem”. Mas ainda segundo ele, existe uma ressalva sobre a importância dos objetivos “o que, por que e como” (FIGUEIREDO, 2019, p. 20). As reações irão depender exclusivamente das motivações e dos objetivos seguidos (FIGUEIREDO, 2019).

Considerando esse pensamento sobre motivos e atividades, podemos entender, a partir das leituras de Souto Maior (2018, p. 139), que, em resumo, podemos destacar três grandes problemáticas no ensino de línguas, a saber: a) crença de que há um único modelo de língua a ser “seguido” e que provavelmente nunca será alcançado; b) desconsideração de que há etapas para o aprendizado e que essas devem ser avaliadas a partir de sondagem na turma com a qual se trabalha; c) ausência de seleção de elementos a serem trabalhados para organização sistemática de seu aprendizado.

Assim sendo, muitas vezes, em sala de aula, parte-se de um modelo ideal de linguagem, que, num sentido monológico, não prevê a complementariedade pelo outro (BAKHTIN, 2011), ou seja, não considera etapas de aprendizado e organização sistemática de atuação docente, através da mediação. Essa concepção de ensino não parte da construção coletiva, tampouco considera o contexto de produção. Segundo Souto Maior (2018, p. 138), nessa concepção de ensino

O modelo ideal da linguagem é apresentado como único para todo e qualquer situação comunicativa, o que já cria um problema por não considerar que a performance na língua pressupõe sua adequação ao contexto. Desse modo, a efetiva promoção de um aprendizado não considera também que há etapas para tal e que essas etapas precisam ser pensadas pelo/a docente que empregará determinada metodologia e selecionará certos aspectos a serem trabalhados no conjunto de possibilidades do uso da linguagem.

Sabemos que, nas atividades de escrita, por exemplo, muitos professores não agem em interlocução com o aluno. Este sujeito, muitas vezes, jamais receberá um *feedback* sobre seu discurso, sobre sua atividade. Muitas vezes, a única “interlocução explícita e registrada no ato de produção de texto” em sala de aula é a estabelecida e fossilizada na escola: o aluno escreve para o professor “corrigir” (SOUTO MAIOR, 2018). A mediação dialógica, ao contrário deste movimento de “busca do erro”, entende que o professor pode ser o mediador do conhecimento através, primeiramente, da escuta do outro. Escutar, no processo de ensino e aprendizagem da língua, se relaciona com a noção de exotopia (BAKHTIN, 2011), pois é no deslocamento que se estabelece sentidos outros, conforme explicitamos acima. Nesse sentido, a escuta é essencial para a ação docente, visto que só a partir dela que se estabelece a mediação, a resposta, a complementação. Sobre esta concepção de interlocução interessada nos responde Bazarim (2006):

Interlocutor interessado é entendido como aquele que deseja construir a interação em um tom cordial e amigável, manifesta interesse e atribui legitimidade ao enunciado do outro, ao qual prontamente responde. Se, por um lado, a interação foi iniciada com a minha primeira mensagem, por outro lado, ela só se realizou plenamente a partir do momento em que os alunos aderiram, passando eles próprios a também desempenhar esse novo papel (BAZARIM, 2006, p. 20).

Cabe refletir que nesta interlocução interessada a atribuição de legitimidade começa no próprio movimento de avaliação das produções que o professor assume nas suas aulas, pois muitas vezes a única direção tomada é a de avaliação diagnóstica. Primeiramente, estabelecemos que uma interlocução interessada parte da compreensão de que não podemos vivenciar a língua como algo fora de nós, ou seja, não podemos vivenciá-la numa perspectiva idealizadora, não podemos observá-la como estrutura a ser “memorizada” ou apreendida

descontextualizadamente. Pelo contrário, na interlocução interessada entre professor e aluno, a mediação dialógica permite que vivenciemos a língua na escola como língua viva.

Assim sendo, em resumo, se trabalharmos a noção de língua no sentido de prática, assumiremos a necessidade de “fazer comentários sobre as tarefas dos alunos”, responder aos discursos construídos e estabelecer uma conexão dialógica com aquele que escreveu para dizer algo, não para mostrar uma estrutura aprendida apenas.

Parece-nos razoável também dizer que as construções de um discurso encadeado no texto se darão com mais desenvoltura a partir das réplicas do diálogo, a exemplo disso, temos na reelaboração da escrita, momentos de escolhas (lexicais, argumentativas e outras) a partir da mediação do professor, quando podemos, de fato, operar de forma interativa convidando o aluno a uma releitura do discurso (sentido e estrutura) para analisar sua produção, buscando sentidos mais coerentes com o que ele planejou expressar.

### **3.5 Exotopia: a completude do sujeito**

De forma prática, podemos correlacionar a exotopia bakhtiniana ao que Saramago (1998) registra quando argumenta que “não nos vemos se não saímos de nós”. É necessário estar de fora para enxergar a ilha e é impossível alcançar a visão (quase que) totalizante de um território quando estamos dentro dele, de forma isolada, em um lugar de total limitação das percepções. Mas, a partir do momento que conseguimos nos recolocar espacialmente, sobrevoar ou circular o local (afastando-nos às vezes), notamos a sua dimensão, seus perigos e as demais possibilidades de vida que nos circunda.

Quando entro em contato com alguém, tenho em relação a ele um excedente de visão. Posso, por exemplo, ver nele elementos que lhe são inacessíveis em condições normais. Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, a expressão do rosto –, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são inacessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila de nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem. Esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto

de dadas circunstâncias -- todos os outros se situam fora de mim (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Bakhtin (2011) considera que quando estamos diante de alguém, essa pessoa sempre terá, em relação a nós, um excedente de visão, ou seja, uma visão exotópica, um olhar mais detalhado de quem somos. Ele observa particularidades que jamais conseguiríamos perceber. Cada um de nós ocupa um lugar único num determinado momento da existência, o que, segundo Bakhtin, nos confere uma singularidade intransferível. Dessa posição, somos insubstituíveis. Por isso, o que posso ver a respeito do outro, do meu ponto de vista, é meu excedente de visão em relação a ele.

O termo exotopia foi aplicado em relação à atividade estética e, depois, à atividade de pesquisa em Ciências Humanas e foi traduzido como *exotopie* primeiramente, por Todorov, em Mikhaïl Bakhtin: *le principe dialogique*, em 1981, na primeira obra que sistematizou o pensamento bakhtiniano na Europa Ocidental (AMORIM, 2010).

Exotopia, portanto pode ser definido como o ato de estar no exterior. Segundo Machado (2005, p. 131),

Olhar o mundo de um ponto de vista extraposto, totalmente diverso da percepção centrada num único ponto, para melhor captar o movimento dos fenômenos em sua pluralidade e diversidade, não traduz apenas a postura filosófica de Mikhail Bakhtin; define, igualmente, a orientação de seu sistema teórico fundado no dialogismo, através do qual ele procurou compreender o mundo e seus sistemas de signos.

Esse estar no exterior é um tema relevante para Bakhtin (2010; 2011), são os acontecimentos externos que estão a constituir o nosso interior. Os princípios de enformação da alma são princípios de enformação da vida interior de fora, de outra consciência. “O trabalho do artista se desenvolve nas fronteiras da vida interior, onde a alma está interiormente voltada para fora de si. O outro indivíduo está fora e diante de mim não só externa, mas também internamente” (BAKHTIN, 2011, p. 93)

Ainda segundo esse autor, “O todo interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência” (BAKHTIN, 2010, p. 322).

Amorim (2010, p. 95-97) exemplifica o ato exotópico como a ação do retratista que, ao enquadrar no contexto de determinada figura, ou seja, ao enquadrar o outro, desloca-se para o retratado, mas volta a si imediatamente, como retratista, para apreender o significado do outro no horizonte em que este se encontra/va.

Para Magalhães Jr. (2010), “uma relação dialógica produtiva é aquela que cria exotopia”. Em outras palavras, podemos dizer que a partir do momento que percebemos o que

o outro vê em nós e conseguimos acrescentar uma visão diferenciada e não coincidente com nossa visão anterior, estamos em um movimento dialógico. Este movimento deve acrescentar uma nova visão, novos significados e uma nova consciência. Assim, “O processo exotópico se realiza justamente quando, munido desse olhar do outro, retorno a mim mesmo e efetivamente coloco em ação o excedente de visão que o outro me proporcionou.” (MAGALHÃES JR, 2010, p. 17).

Nesta visão, inferimos que nenhuma mudança ocorre se não houver alguma noção de diferença. É o excedente de visão que o outro vai me proporcionar que pode criar uma diferença de visão de muito do que posso pensar em mim, uma vez que só esse outro pode, do lugar em que habita, dizer-me a mim que estou condenado a não me ver.

Volóchinov (2017, p. 98) ainda nos diz que “A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade.” Quer dizer, a lógica da construção da consciência está atrelada a comunicação e a questões ideológicas na interação sógnica com valores significativos. Neste sentido, alerta-nos Amorim (2004) que o encontro com o outro traz em si a possibilidade de me desencaminhar.

### **3.6 A palavra do terceiro sujeito no discurso: escrita e influência das vozes sociais**

Como já dito, para Bakhtin (2011), nenhum ato está isento de fatores ideológicos, logo, percebemos a amplitude da tensão do eu e do outro, o que Bakhtin nomeia de dialogismo. Nota-se, desse modo, que a linguagem permanece em conflito, haja vista que cada sujeito está imerso em lugares díspares, conceituando a sua voz e a voz alheia a partir de seu próprio auditório social e da sua ideologia. Sobre isso, segundo Volóchinov,

De fato, a forma linguística é dada ao falante, apenas no contexto de certos enunciados e, portanto, apenas em um determinado contexto ideológico. Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181).

Para o Círculo de Bakhtin, todo sujeito representa um auditório social e, através dele, enuncia e preenche de entonação avaliativa a sua voz, portanto, busca um destinatário que aceite a sua ação. Esse sujeito é caracterizado como “segundo” dentro do contexto, aquele a quem se dirige e procura convencer com seus valores e crenças. Assim, “O mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu auditório social estável, e nesse ambiente se

formam os seus argumentos interiores, motivos interiores, avaliações etc.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

Nessa direção, há sempre interlocução entre os falantes, uma vez que as palavras jamais estão isentas de interação. Mesmo que não haja um sujeito físico, o interlocutor presume e se interliga com as vozes do seu auditório, conforme diz Volóchinov (2017, 205): “O enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado pela imagem do representante médio do grupo social ao qual o falante pertence”.

Para o mesmo autor (VOLÓCHINOV, 2017), as palavras não pertencem por inteiro ao falante, pois há sempre uma zona limítrofe entre ele e um outro, assim, nesse limiar, a maior parte da sua fala ainda é propriedade alheia: “a palavra como signo é tomada de empréstimo pelo falante da reserva social de signos disponíveis; a própria constituição individual desse signo social em um enunciado concreto é determinada integralmente pelas relações sociais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 206). Nesse caso, através das relações sociais, o ouvinte é determinado e marcado pelos participantes do evento discursivo.

Em vista disso, percebemos que Volóchinov (2017) aponta, pelo menos, a existência de dois interlocutores em todo evento discursivo, mas, como não existe o Adão bíblico que inaugura a palavra, esses sujeitos estão sempre falando a palavra outra e tornando-a palavra própria. Assim, supomos que há, em qualquer discurso, a voz de outros interlocutores que interferem no contexto, um “terceiro” sujeito, o “supradestinatário”. Comumente, em muitos sermões religiosos, ouvimos a seguinte frase: “não sou eu que digo, é a bíblia, o que nos resta é obedecer”. Esse é um indício da existência de uma voz mandatária e indiscutível. Sobre isso, Bakhtin (2011, p. 333) atesta que,

Todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, graus variados de proximidade, de concretude, de compreensibilidade, etc.), cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa. Ele é o segundo (mais uma vez não em sentido aritmético). Contudo, além desse destinatário (segundo), o autor do enunciado propõe, com maior ou menor consciência, um supradestinatário superior (terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele pressupõe quer na distância metafísica, quer no distante tempo histórico. “Um destinatário como escapatória.” Em diferentes épocas e sob diferentes concepções de mundo, esse supradestinatário e sua compreensão responsiva idealmente verdadeira ganham diferentes expressões ideológicas concretas (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, etc.) (BAKHTIN, 2011, p. 333).

Como visto, além do segundo interlocutor presumido ou real, podemos inferir a presença de um terceiro. Para o filósofo russo (BAKHTIN, 2011), esse terceiro possui uma voz superior pela qual o falante acha escapatória ou apoio para valoração e argumentação do seu dizer. O falante percebe, nesse terceiro, um ideário absolutamente verdadeiro. Em caráter de autoridade, o terceiro está sempre acima de todos os participantes. Nele, os demais agentes acham solidez para refutar, arguir, aceitar ou rejeitar as palavras de *outrem*. Não tratamos aqui de um ser místico ou metafísico, mas, como verificado em Bakhtin (2011), o terceiro sujeito do discurso pode ser representado por dados históricos, Deus, a consciência humana dotada de marcas ideológicas, o povo e o julgamento, por exemplo.

Em meio a muitos fatos históricos da humanidade, notamos a ação da voz do terceiro. Neste trabalho, podemos percebê-lo como uma voz, muitas vezes advinda das inúmeras culturas de uma sociedade, seja ela de vertente popular ou religiosa. A exemplo, nos textos dos alunos que nesta tese analisamos, percebemos uma voz sutil, mas poderosa, quando uma das alunas ecoa que mulher deve cuidar dos afazeres domésticos e os homens cuidam dos trabalhos fora de casa, infere-se assim, que são palavras irrefutáveis, criando momentos de idealização da submissão humana. Finalizada esta etapa da discussão teórica de nossa investigação, na próxima seção, daremos início as discussões e análise dos dados e eventicidades da nossa sala de aula.

## **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: EVENTICIDADES PELA ESCRITA**

No início dessa investigação escolhemos o gênero conto, como gênero base para levantamento dos dados. No decorrer dos dias, ao dar-se início a intervenção, observamos eventos tímidos e superficiais da escrita. Superficiais em relação ao dito, ao discursivo, ao aparecimento do sujeito no texto. Desse modo, o inacabamento do discurso havia sido comprometido, haja vista que essa categoria de análise leva em conta a “*dixe*” (BAKHTIN, 2011) nela o sujeito imagina que disse tudo, mas deixa lacunas abertas para que o interlocutor proponha continuidade por uma pedagogia permanente de emolduramento da fala. Contudo, o que se percebia era apenas uma fragilidade gráfica e de domínio da norma culta. A organização dos eventos discursivos dos alunos nessa investigação constituiu-se da apresentação e caracterização da oralidade e da escrita de textos como poderemos ver a seguir.

### **4.1 Discurso e autoria: eventicidades com Paulo**

Em uma certa aula, um aluno resolveu escrever um bilhete para o professor e nele continha os seguintes dizeres: “professor, por favor, nos leva para o campinho”. Durante aqueles dias recebemos outro pequeno bilhete com os seguintes dizeres: “Cartas ao professor” seguido por um coração e algumas letras em seu interior com a seguinte sequência alfabética: “PLOIOA”.

Convidamos o aluno para que falasse sobre seu bilhete, mais precisamente a primeira fase do texto: “cartas ao professor”. Esse trecho havia sido escrito com ajuda da sua mãe, mas o que vinha depois era de sua autoria. Mesmo sendo aquelas letras um enigma, já poderíamos considerar o inacabamento, havia apenas necessidade de emolduramento para posterior continuidade do discurso, da vontade de falar. Em conversa com o aluno o professor obteve resposta suficiente para que a eventicidades da contrapalavra ocorresse.

**Quadro 4:** diálogo com Paulo

**Professor:** gostei do seu bilhete.  
**Aluno:** minha mãe escreveu isso  
 (aponta para o título: cartas ao professor).  
**Professor:** era o que você queria escrever?  
**Aluno:** sim, mas eu não soube.  
**Professor:** e o coração?  
**Aluno:** foi em que fiz.  
**Professor:** você pode ler o que tem dentro  
 do coração para mim?  
**Aluno:** está escrito: professor.

**Fonte:** dados da pesquisa (2022).

Nesse caso, o aluno reflete um contexto pelo qual se expressa, observamos que por um efeito semiótico ele diz de sua admiração pelo professor. Desse modo, inicia-se o afastamento do conceito do “ouvinte” e o “entendedor”, “o processo passivo de recepção e compreensão do discurso no ouvinte” (BAKHTIN 2011, p. 271), pois como sabemos, de acordo com este autor, toda compreensão suscita uma posição responsiva.

Assim sendo, nos dias posteriores, recebemos vários outros bilhetes e cartas, basicamente repletos de palavras de carinho. Lembrando do título da carta do evento anterior, decidimos pensar um projeto que seria intitulado de cartas ao professor. Dois dias da semana seriam reservados para escrita de cartas e bilhetes. Ao longo do ano pudemos contabilizar mais de 200 textos dos gêneros citados e o que seguiria seria um grande evento discursivo e de aprendizagem naquele 5º ano. A primeira versão escrita por Paulo teria resposta do professor e seguiu a seguinte interlocução:

**Quadro 5 –** Primeira resposta ao bilhete de Paulo

Paulo, tudo bem?

Gostaria de agradecer o carinho.  
 Também gostaria de agradecer o bilhete.  
 Quer escrever mais para mim?

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Como observado, há nesse pequeno bilhete uma provocação, era uma oportunidade para que o aluno se colocasse em diálogo, pois o professor percebeu a ausência de uma

contextualização do dito, era necessário ampliar a palavra. Bakhtin (2011) considera que quando estamos diante de alguém, essa pessoa sempre terá, em relação a nós, um excedente de visão, isto é, uma visão exotópica, um olhar mais complementar e necessário de quem somos. Ele observa particularidades que jamais conseguiríamos perceber, assim o autor também reconhece o ato do eu ao estar no exterior pelo olhar do outro.

Bakhtin (2011) constrói uma crítica dos estudos linguísticos baseados apenas nas relações entre elementos no interior do sistema da língua, nesse caso, o que seria observado dos elementos das palavras escritas por Paulo? Quando pensamos em palavra logo nos vem à mente os sinais gráficos, isto é, representação dos sons da linguagem falada pelos seres humanos, os quais constituem a tecnologia utilizada em sociedades de cultura escrita, para a comunicação entre os indivíduos. Porém, nossa intenção é percebermos que por trás de qualquer código há sentidos diversos a serem desvendados. Assim, estudamos de forma mais aprofundada os sentidos contidos quando observamos as palavras no jogo interativo da interlocução.

Nessa direção, o texto deve sempre estar baseado nas relações com a realidade do falante. Para Bakhtin (2011, p. 318), o texto oral ou escrito, deve ser percebido “como reflexo subjetivo do mundo objetivo, o texto como expressão da consciência que reflete algo”, reflete a vida, reverbera ideologias, o texto como discurso. Com esse entendimento, forma-se no ambiente, a possibilidade de uma produção textual-interativa, onde as consciências dispõem de trocas axiológicas discursivas da vida cotidiana.

Nessa perspectiva, Ruiz (2010, p. 29-30) colabora ao dizer que “o texto é percebido a partir da tomada das questões verbais em um contexto concreto, substancial e a materialização da atividade interacional como ponto-chave de referência”. Nesse ponto de vista, “o texto, deixa de ser entendido como uma estrutura acabada e passa a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção” com e a partir do outro em um movimento de escutas e respostas.

Prestar-se a escutar a palavra do outro é um ato ético, pressupõe uma disposição para a comunicação que se esforça para entender o contexto de enunciação do outro, aquilo que ele intenta em dizer, a partir do lugar em que se situa, único no tempo e no espaço. Ainda que nossa contrapalavra seja inevitável, escutar a fala do outro é ouvir não apenas as nossas respostas às falas de outrem, mas propriamente tentar compreender aquilo que o outro quer expressar, no sentido da sua existência.

O professor pesquisador obteve resposta de sua interlocução com Paulo ao perguntar se ele gostaria de escrever para ele. Para isso, observemos o quadro 2 que foi descrito na mesma forma em que o aluno escreveu.

**Quadro 6** – Segundo bilhete de Paulo ao professor.

<p>Cartas ao professor</p> <p>Prossor e u queru estuda Eu que Ru estuda a tele</p>
--

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

De posse do segundo texto de Paulo, tendo em vista a necessidade da construção de uma interlocução para condução e continuidade, lembramos que, para Ruiz (2010), há sempre a necessidade de compreender que o sujeito, ao escrever um texto, o escreve como se fosse sempre coerente. Por esse lado, enquanto um quer sempre produzir um texto que faça sentido, o outro sempre deve olhar a produção como algo feito para ter sentido. Assim, em geral, demos crédito de coerência aos escritos de Paulo ao buscar o sentido do texto e encontrar sua coerência. As eventuais falhas no texto de Paulo, foram percebidas como sígnicas, havia empenho em captar coerência, recobrando lacunas, fazendo deduções, enfim, colocando a serviço da compreensão do texto todo conhecimento de mundo. Logo, era possível a interlocução porque se estabeleceu um contrato de cooperação.

Observando a vontade discursiva do aluno, levando em consideração a sua compreensão de construções dos sentidos, buscamos colocar em prática, o emolduramento, e apontamos 2 (dois) pontos que consideramos principais por haver inacabamento do encadeamento discursivo: qual o significado de “tele”, e qual a importância disso para o aluno? Para chegar a esse diálogo, de antemão, levamos em conta o que diz Simões e Farias (2013), ao propor que devemos elogiar e destacar os pontos fortes do texto. Partir dos pontos fortes para pedir mais, fazendo perguntas, estabelecer a contrapalavra de modo que favoreçam o entendimento do ponto de vista do autor e solicitar o detalhamento do texto.

Seguindo esse ponto de vista, levamos em consideração a lacuna deixada pela palavra “tele”. No entanto, recordando conversas prévias com o aluno, já desde a primeira entrevista, inferimos que a palavra se referia ao seu desejo de trabalhar na televisão. Assim, foi necessário, como estratégia, a escrita de outro bilhete para Paulo. Segundo Moterani e Menegassi, (2013, p. 236), essa estratégia surge como forma de “questionamentos, solicitações, sugestões, ressalvas e auxiliam o aluno na compreensão da sua finalidade”. Conseqüentemente, o sujeito é levado a perceber a direção lógica de sua escrita e quais atitudes deve tomar em relação a ele. Adiante, no quadro 3, expomos o texto do nosso bilhete ao aluno.

**Quadro 7** – resposta ao segundo bilhete de Paulo.

Oi, tudo bem, Paulo?

Estudar é muito importante.  
O que você quer ser quando crescer?  
Já pensou se fosse trabalhar na televisão?

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

O professor mostrou-se interessado no que o aluno dizia ao acentuar perguntas. Isso também afirma a importância do outro na reconstrução do discurso e da réplica posterior, afinal, o diálogo não depende do eu que enuncia, mas do outro, que o constitui na medida em que a interação acontece. Não há criação primeira da palavra, mas há apropriação a partir da réplica inacabada do outro, e a ele responde-se criando uma cadeia discursiva. Portanto, eis a importância da interlocução interessada que fizeram surgir duas vozes que significaram em um contexto imediato da reelaboração do texto de Paulo.

O professor buscou apontar as lacunas abertas nas palavras de Paulo através das perguntas postas no bilhete. No entanto, de acordo com as teorias de Bakhtin, não é possível analisar as partes sem considerar todo o contexto em que o discurso circula. Os sentidos das vozes dependem da situação histórica e social mais imediata e para uma melhor contextualização de fatos históricos da vida de Paulo descobrimos em diálogo com ele que a primeira televisão adquirida pela família aconteceu em 2022. Os programas televisivos, como novelas e filmes, cativaram o aluno a ponto de fazer-lhe desejar ser parte integrante do que assistiu.

Desse modo, refletimos que: O centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não, para os interlocutores o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada.

Nesse sentido, o que se percebe é que a função social da língua escrita no texto de Paulo está repleta de vozes, um texto escrito a alguém, que responderá em constante diálogo, e isso levará os interlocutores a um movimento ininterrupto da cadeia verbal de comunicação. Desse modo, não há transmissão, mas interação. O que se veicula não é uma mera mensagem dentro de um código ou sistema normativo da língua, mas um enunciado e, de acordo com Bakhtin (2011), todo enunciado é uma tomada de posição ativa.

Ao tomar a enunciação como um evento isolado, desconexo das relações que exercem sobre o outro e com o meio social, incorre-se sobre um problema na ordem dos sentidos. Uma frase, enquanto unidade morta da língua, não pede resposta, não suscita a palavra outra, dá lugar ao silêncio. Para ecoar possíveis significados, a frase precisa deixar seu estado de objeto da linguística e ser pensada como enunciado.

Para posterior diálogo com Paulo a valorização de autoria e do contexto histórico era mais que importante, pois, não mergulhar no contexto real de onde deriva os enunciados é um erro, o que provavelmente estancaria todo o processo de comunicação.

**Quadro 8** – terceiro bilhete de Paulo ao professor

<p>Cartas ao professor</p> <p>Professor eu gosto muit de vose Go me qui e sua vida</p>
--

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022

Em um dado momento Paulo percebeu que apenas o professor fazia perguntas, logo resolveu não responder, mas também perguntar. O aluno não respondeu ao último bilhete do professor ao ser indagado sobre seu amor pela televisão, mas ao perguntar como era a vida do professor estabelece os primeiros indícios de autoria. Nesse sentido, entra a percepção da constituição do sujeito autor, o eu, o qual acontece pelo outro, pelo diálogo. Para Ponzio (2012, p. 49) “O diálogo é a condição constitutiva do eu e não uma iniciativa sua ou sua concessão”. Tanto para Ponzio como para Bakhtin, não é o eu que precede o diálogo, mas o contrário, o diálogo que precede o eu, desse modo, os sujeitos são interpelados pela contínua cadeia da comunicação verbal.

Para explicar o papel do outro na constituição do sujeito autor, apoiemo-nos nas considerações que Miotello (2011, p. 44) faz a respeito desse ato, que o sujeito assume ao enunciar-se, ao atribuir valor às coisas, ao se colocar em relação com o outro por meio de signos ideológicos. Em suas palavras:

A minha consciência, eu mesmo, não é resultado da gratuidade, de um dom gratuito, divino, que botou o eu já existindo dentro de mim. O outro fez surgir o eu dentro de mim. Pela interação sígnica, pela fala, pelo diálogo, pelas conversas, por colocar na relação comigo o seu jeito de olhar o mundo. E eu fui constituindo-me, ao mesmo tempo, que fui constituindo você, fui constituindo o outro.

Entende-se que é o jogo com o outro, é com a alteridade que o sujeito se constitui, visto que reflete e refrata no outro. Nesse processo de interação verbal ao mesmo tempo em que o eu se constitui, o sujeito modifica sua constituição e a do outro também, ressaltamos, mediante a alteridade, não por si só. Esse jogo não procede da consciência individual do ser, é algo que materializa socialmente, por meio das palavras, dos signos ideológicos, da interação. Todo processo de compreensão, interpretação pergunta e resposta instaura a palavra alheia, não há uma tomada de posição sem o confronto, o encontro com outras posições anteriores ou mesmo aquelas que hão de vir, o encontro requer, por um lado, escuta, por outro, calar para ouvir.

Posteriormente as aulas supracitadas, Paulo ausentou-se da escola por quase 2 meses, sua família decidiu mudar para Pernambuco, e infelizmente não pudemos deixar um bilhete de respostas as suas perguntas. Joaquim Gomes é uma cidade repleta de conflitos sociais e desemprego, o que faz intensificar o êxodo para cidades que proponham uma vida melhor. Devido a esses acontecimentos, há uma descontinuidade acentuada da escolaridade.

Ao fim desses quase dois meses Paulo voltou à escola, havia sofrido um acidente em um trabalho que estivera durante o tempo citado em Pernambuco. A primeira coisa que o irmão mais velho de Paulo providenciou foi sua volta à escola, mas Paulo estava muito diferente, não estava mais tão disposto quanto antes.

Em uma certa manhã Paulo se debruçou sobre a mesa e chorou. Relatou que estava com dor de cabeça. Na escola lócus da investigação não há autorização para providências de cunho medicamentoso, então o aluno foi liberado para casa. No dia seguinte aconteceu o mesmo evento, muita dor de cabeça e choro, não queria brincar, escrever ou falar.

Naquele mesmo dia a escola entrou em contato com sua família e, por fim, descobriram que mesmo tendo voltado para casa sua família não possui proventos a contento. Eram muitos em uma casa e Paulo estava comendo pouco, pois precisavam racionar entre si. Ao tomar ciência a escola providenciou café da manhã, além da merenda escolar. Dessa forma notamos um melhor engajamento do aluno. No entanto, ainda notamos um certo vazio no olhar do menino, não estava com a mesma alegria de antes.

Em uma manhã ao notar Paulo chorando debruçado sobre sua mesa chorando o convidamos a sentar ao lado da mesa do professor e escutar o que ele queria falar sobre sua tristeza. O aluno não deu detalhes, preferia o silêncio, mas mesmo na prática do silêncio e da solidão, não somos indiferentes. Somos sempre responsivos. As palavras e gestos são vazias de emoção, posicionamentos, juízo de valor. O Eu e o Outro é que damos as entonações necessárias aos enunciados.

Como estratégia, durante uma semana, convidamos Paulo a sentar-se perto do professor Pesquisador e aos poucos, ao escutar suas palavras e sobrecarregá-las de entonações e valores Paulo voltara a falar, ou melhor, contrapor as palavras que ouvia. O aluno obteve resposta da sua pergunta ao professor ao indagar como que era sua vida. Dessa vez optamos por um diálogo face a face que também é um gênero discursivo de grande relevância no contexto escolar.

**Quadro 9:** diálogo com Paulo

**Professor:** Paulo, lembra do bilhete que me escreveu? Está comigo.

**Aluno:** você guardou?

**Professor:** sim, estava esperando sua volta para te falar como é minha vida.

**Aluno:** sim (risos).

**Professor:** eu sou professor aqui em Maceió. Gosto de comer hambúrguer, gosto de assistir e ler muitos livros.

**Aluno:** eu gosto de animais também... e acho que gosto de ler.

**Professor:** acha?

**Aluno:** sim, é que estou aprendendo agora com o senhor.

**Professor:** caso fosse escrever agora o que diria para mim?

**Fonte:** dados da pesquisa (2022).

Ao receber esta última pergunta do professor, Paulo voltou para seu lugar alegando que iria escrever e rascunhou algumas palavras inacabadas que recebeu diversas intervenções e ao final de alguns dias de maneira autônoma devolveu o seguinte bilhete:

**Quadro 10** – Quarto bilhete de Paulo ao professor

Cartas ao professor

Oi como ta tudo bem como masenho  
 Como ta sua casa e quero lhe dizer algo que  
 Para soubesse para que este livro chegasse sua  
 As suas mão foram necessário abalho

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022

Olhando pelo valor puramente linguístico das palavras de Paulo haverá a compreensão da repetição da mesma pergunta de antes, pois suscita questões da vida do professor, no entanto, para Bakhtin, em um olhar dialógico, isso é impossível, haja vista que o ato é irrepetível, então pensemos na linguística do encontro que não tem como objeto a parole e a langue, mas aquilo que nesse encontro se produz, que é a compreensão, que é também a construção do eu e do outro em alteridade. Ao olhar o bilhete do aluno pensemos em uma linguística da eventicidade, do singular, da palavra que produz compreensão, criação de conceitos que são elementos constitutivos do enunciado.

#### 4.1 Análise dos dados: eventicidades com Robson

Já como prática cotidiana dispomos a sala em círculo e após recapitulação da base do gênero bilhete, os alunos foram convidados a escrever mais uma vez ao professor. No intuito de facilitar a composição, fazíamos proposições de vários temas como: meu final de semana, meus irmãos e eu, o que iremos estudar? Quem sou eu? dentre outros. Em cada tema proposto o pesquisador desenvolvia oralmente uma pequena introdução para que os alunos dessem continuidade no caderno. Ainda foram orientados que poderiam rabiscar e reescrever quantas vezes fosse necessário, ao fim das produções obtivemos 32 textos. Para fins de recorte de análise, trouxemos o bilhete de Robson com o título: quem sou eu?

#### Quadro 11 – Primeira produção textual de Robson

Quem sou eu?

Robson Luiz dos Santos  
 Evaoraivotabaeooooego di cavalo

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022

Frisamos que apresentamos esta produção textual em sua totalidade, como o aluno a escreveu. Quando lemos o início do texto observamos uma sequência de palavras que para nós não há sentido, apenas compreendemos seu início, quando o aluno se apresenta e o final quando cita um animal. Logo, temos a certeza do inacabamento do discurso (BAKHTIN,

2011), além do mais, deve existir no leitor um esforço dobrado para completar os significados do contexto. Temos um nome, ou seja, uma identidade social o que devemos levar em consideração para continuidade do diálogo, as perguntas são: quem é Robson? Do que gosta? Onde mora? Quem são seus pais? por fim, há um animal em jogo e o que isso significa para o aluno? Entra agora o interlocutor interessado no intuito de explorar essa *dixé*.

Sobre o inacabamento no texto de Robson, reiteramos que Bakhtin (2011) esclarece que a escrita do aprendiz está sempre em processo, sempre inacabada, portanto, sujeita a reconfigurações. Em conformidade com essa ideia, Amorim (2004) ressalta que a compreensão não é lugar de transparência e saturação do sentido, mas lugar de mediação. Compreende-se sempre sob forma do processo da palavra, reconstruindo-traduzindo o texto do outro.

Para Bakhtin (2011) o texto é percebido como acontecimento e não como ser em prontidão. No caso do texto de Robson, percebemos que estávamos diante de um “diálogo sem fim, onde não há a primeira nem a última palavra” (p. 407). Mas é neste movimento sempre inacabado que surge a aprendizagem, visto que temos a possibilidade de novas configurações e reconfigurações proporcionando alteridade são somente no aluno, mas também no professor.

Cada vez que Robson reelaborou o seu texto, reformulações discursivas eram atribuídas, foi preciso a consulta de vozes outras, o cotejo, para que a sua fosse completada, isto lhe dava a base constituinte de alteridade. Assim, é premente voltarmos nosso olhar para o conceito de alteridade, pois este apenas se configura a partir de duas consciências, que em nosso contexto, desenvolveu-se por intermédio do professor pesquisador e do aluno Este conceito busca mostrar a ação de pelo menos dois sujeitos que respondem ativamente “eu – outro”, locutor e interlocutor, parceiros do discurso que em suas relações se alteram mutuamente.

Bakhtin aponta que toda palavra comporta duas faces. Sendo assim, a palavra está repleta de trocas semânticas, sígnicas e ideológicas, ou seja, dialógica por natureza. Bakhtin (2011) refere que entre a palavra do Eu do Outro há uma ponte, podemos inferir divisões, mas para o autor são apenas limites fronteiraços entre duas consciências e é justamente pelo fato de a ponte proporcionar lados opostos que entra em vigor o atrito entre as palavras alheias, proporcionando alteridade.

Devido a este caráter de oposição dos sujeitos, seria ingênuo dizer que ao interpor uma intervenção em um texto o professor está isento da alteridade. No caso dos bilhetes nos textos de Robson, tivemos a necessidade de tensionar dois mundos opostos e isso acontece por intermédio da exotopia, estávamos interpretando seu discurso a partir de uma extralocalização

que o excedente de visão nos proporcionou (BAKHTIN, 2011). Assim, cada vez que nos encontrávamos com Robson, para intervir em seu texto, nos completávamos pela tensão entre nossos mundos, mas, logo cada um voltava para o seu lugar. Por conseguinte, a cada retorno estávamos alterados e repletos de outras significações.

Graças ao inacabamento do texto de Robson tivemos a oportunidade de escrever o primeiro bilhete pelo qual lhe indagamos sobre a construção discursiva do seu texto: “quem sou eu”. Nos apoiamos em dois pontos inacabados que nos ajudariam na continuidade discursiva: (1) desenvolvimento da identidade do autor; (2) desenvolvimento dos sentidos pela presença do cavalo.

#### Quadro 12 – Primeiro bilhete do pesquisador.

Oi, Robson

Vou te contar um segredo: fiquei curioso para saber mais sobre você. Onde você mora? Lá tem muitas árvores? Do que gosta de brincar e comer? **Fala mais sobre você. Ah, eu quero muito saber sobre o cavalo, ele é seu? Conta como ele é. Fico no aguardo.**

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2012.

Baseados na categoria de interlocução interessada (BAZARIM, 2006) nosso intuito neste bilhete era provocar a intervenção para a reelaboração do texto em seu sentido macro. Desse modo, trabalhamos no intuito de puxar os fios discursivos que estavam ausentes no texto e o bilhete exerceu uma posição responsiva mobilizando a alternância entre o aluno e o professor pesquisador.

A função dessa intervenção era provocar um deslocamento na produção escrita, nosso trabalho era de que Robson pudesse perceber as lacunas abertas em seu texto e assim pudesse dar encandeamento ao seu discurso voltando a dar sentido ao que havia produzido. Essa forma de intervenção textual interativa preocupa-se, principalmente, com a organização discursiva e a construção do fio temático e deixa para um segundo momento o trabalho com as questões formais de construção do texto escrito.

Desse modo, o bilhete do aluno inicia uma caminhada de interlocuções, pois em face de um enunciado pleno, e entendemos o bilhete como tal, assume-se, necessariamente, uma posição responsiva (BAKHTIN, 2011). Assim, a partir das orientações, Robson leu o bilhete e nos devolveu com a seguinte réplica:

#### Quadro 13 – Segunda versão do texto de Robson.

Quem sou eu?

Robson Luiz dos Santos

So da Usinha Agisa i tenhu 11 anos gooto di cavalo ele e pretu i comi me de inge

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Essa segunda versão do texto ainda não contempla tudo o que dialogicamente lhe perguntamos no bilhete, mas essa seria a primeira etapa de um trabalho que levaria alguns meses para se concretizar. Bakhtin (2011, p. 275) esclarece que “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta”. Sob essa ótica, notamos que, nesse momento, a resposta responsiva ativa de Robson esclarece de forma preliminar onde ele morava e sua idade e nos deixa grande abertura sobre o cavalo, pois esclarece que o cavalo é preto e come mel de engenho.

Nesse trabalho a incompletude das respostas são consideradas como provocações ou convites ao diálogo a partir da *dixi*, pois, sobre isso, constatamos em Bakhtin (2011) a conclusibilidade momentânea do discurso:

A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o “*dixi*” conclusivo do falante [...] o primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de responder a ele, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva [...] alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 280).

Essa espécie de tom conclusivo momentâneo no texto de Robson gerou mais uma vez o inacabamento, e isto foi extremamente necessário para que gerasse a nossa interlocução. Esta interlocução está ligada intrinsecamente à compreensão da intenção discursiva, o qual é responsável pela determinação do todo do enunciado.

Desse modo, é a partir das fronteiras interlocutivas que sentimos a intenção discursiva do sujeito, o todo finalizado do enunciado. Pressupomos que “o falante quer dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada é que medimos a conclusibilidade do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 281). Essa sensibilidade de escuta determinou a escolha dos modos de intervenção e elaboração dos bilhetes para os textos de Robson.

Dos dois pontos que usamos como ponte na interlocução, Robson nos **respondeu parcialmente de onde ele é e também alguns aspectos do cavalo**. Em síntese, nos proporciona um convite de continuidade na parceria discursiva, pelo fato da conclusibilidade momentânea do enunciado, o que possibilita inacabamento e, com isso, novos diálogos, novas intervenções.

Através da intervenção com o bilhete se realizou um contexto emoldurador, característica típica nas relações dialógicas, ou seja, surgiu a tensão entre o bilhete do pesquisador e o texto do aluno. Tínhamos dois textos, dois sujeitos, dois mundos e seus projetos textuais, do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois autores (BAKHTIN, 2011). Nessa tensão de mundos, o emoldurar (comentar, avaliar, fazer objeções, etc.) foi inevitável, até mesmo pela posição de horizontes opostos onde se realizou o pensamento cognoscente e valorativo dos autores que desembarcou na obra, no texto (BAKHTIN, 2011).

Como observado anteriormente, tínhamos ainda um trabalho a ser concluído no texto e assim, devolvemos a segunda versão com as intervenções a partir de outro bilhete:

#### Quadro 14 – Segundo bilhete do pesquisador.

Oi Robson,

Parabéns pelos seus 11 anos, qual a data de seu nascimento?

O que gostaria de comer em seu aniversário?

E no dia a dia do que gosta de brincar?

Me diz uma coisa, pois fiquei mais curioso: esse cavalo preto é seu?

Qual o nome dele? Fiquei curioso com uma coisa: ele só come mel?

Fala mais sobre isso. Fico no aguardo. Não tem pressa.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Nesta versão do bilhete do pesquisador, houve mais indagações sobre a discursividade de Robson, novas vozes, possibilidades outras de contrapalavras reafirmamos nosso interesse pelo que ele dizia desde a primeira versão: **falar mais sobre si; como era e de quem era o cavalo**. Dessa forma, evidenciou-se um esforço em causar um estranhamento do objeto em questão, pois ao passo de cada imersão no texto, havia a possibilidade de familiarização do objeto podendo resultar em uma estatização das ideias.

Para Amorim (2004) o estranhamento do objeto possibilita novas respostas pelo fato de haver sempre distanciamento; perplexidade e interrogação. No estranhamento do objeto nada está claro e evidente. Mas o que ficou claro é a necessidade e esforço por parte do pesquisador em elaborar intervenções no texto de Robson, para que assim, recebesse a

oportunidade de rever suas visões e opiniões que podiam sempre entrar em reconfigurações por meio da interlocução interessada.

Tendo em vista experiências anteriores (nossos trabalhos no PIBID), sabíamos que em um único bilhete não conseguiríamos sanar todas as questões dos inacabamentos discursivos da versão do texto, mas é nítida que a cada intervenção com caráter dialógico, Robson foi influenciado a modificar a sua escrita, até mesmo em sua formalidade.

Na segunda versão do texto Robson nos deixa outras lacunas discursivas e, como visto no último bilhete, decidimos abordar com ênfase maior alguns pontos-chaves para a estruturação da sua escrita: **1) falar mais de si e 2) falar mais sobre o cavalo**. Tivemos a seguinte resposta em outro bilhete de Robson:

**Quadro 15** – Terceira versão do texto de Robson.

<p>Quem sou eu</p> <p>Eu so Robson Luiz e moru na Usina Agisa peto da escola i tenho 11 ano em juno vo te 12.          Meu cavalo e o neginhi i eu botu comida pa ele faleo e mel e capim, a zela deli eu memo botu.          Tem q sabe faze pa nao cai.</p>
---

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Tínhamos desde a primeira versão do texto uma produção que trazia inacabamento como a **caracterização de um sujeito e seu cavalo**, os quais não conseguimos avançar a não ser que criássemos mentalmente nossa própria hipótese. Mas é graças a esse discurso inacabado (BAKHTIN, 2011) que evoluímos nas perguntas e respostas anteriores criando perspectivas dos eventos futuros, afinal, a eventicidade do ser é eventicidade aberta, sempre em um processo inacabado (BAKHTIN, 2011; 2017).

Dessa maneira, percebemos que as nossas intervenções com os bilhetes propiciaram um evento não repetível, tudo é singular e movente (BAKHTIN, 2017). Nisto reaparece a necessidade de perguntas e respostas entre os interlocutores, pois o discurso nasce no diálogo como uma réplica viva, assim forma-se a mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto.

Desde a primeira versão do texto, Robson nos deixa interessados em saber mais sobre os **aspectos de si e do seu cavalo**. Entre a primeira e terceira versão, obtivemos um diálogo mais ampliado do discurso, conseguimos inferir sem muito esforço as direções do contexto. A seguir, trouxemos um quadro para melhor comparação no tocante às características do aluno e de seu animal nas três versões do texto.

**Quadro 16** - Evolução discursiva do texto de Robson.

<b>Características de si e apresentação de um animal:</b> “Robson Luiz dos Santos” “de cavalo”
<b>Interlocução interventiva no primeiro bilhete:</b> Onde você mora? Lá tem muitas árvores? Do que gosta de brincar e comer? <b>Fala mais sobre você.</b> <b>Ah, eu quero muito saber sobre o cavalo, ele é seu?</b>
<b>Características de si e respostas de como era o cavalo:</b> “Sou da Usina Agrisa e tenho 11 anos gosto de cavalo ele é preto e come mel de engenho”
<b>Interlocução interventiva no segundo bilhete:</b> Parabéns pelos seus 11 anos, qual a data de seu nascimento? O que gostaria de comer em seu aniversário? E no dia a dia do que gosta de brincar? Me diz uma coisa, pois fiquei mais curioso: esse cavalo preto é seu? Qual o nome dele? Fiquei curioso com uma coisa: ele só come mel? Fala mais sobre isso. Fico no aguardo. Não tem pressa.
<b>Características do sujeito e de seu animal na terceira versão após o segundo bilhete:</b> <i>Tem 11 anos e faz aniversário em junho.</i> <i>Mora perto da escola na Usina Agrisa;</i> <i>O nome do cavalo é negrinho;</i> <i>O Cavalo come farelo com mel de engenho e capim;</i> <i>Robson tem destreza em montar a sela do cavalo.</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Observamos que a vaga característica do sujeito toma uma amplitude maior. No primeiro texto, temos apenas a informação do seu nome. No segundo, acrescenta sua idade. Mas é no terceiro que entra seu aniversário e local onde mora o que desencadeia muitas questões e problemáticas sociais que afeta o aluno em sua aprendizagem. Morar perto da escola pode ser um sinônimo de muita preocupação, pois a escola fica no alto de um morro e o vilarejo abaixo está situado as margens de um rio que em tempos de inverno desabriga quase toda comunidade, inclusive é fator direto para ausência dos alunos na escola por longos períodos, pois perdem material escolar, roupas e móveis.

O cavalo de Robson também mostra características peculiares dos sujeitos que vivem naquele local, pois muitos vivem da roça, pesca, caça e dos tratos de animais. Em conversa com o aluno descobrimos seu grande interesse pelo seu cavalo, possui grande habilidade no trato de diversos animais, é zeloso na montaria.

Na continuidade do texto da terceira versão Robson deixa uma abertura para prosseguir como interlocutor interessado em nossa discussão, pois poderíamos discutir sobre a

perspectiva para os seus doze anos, como também as diversidades das problemáticas de morar tão próximo a um rio que vez ou outra os deixa desabrigados. Dessa forma seguimos nosso trabalho com os alunos, baseados em aspectos de humanização do sujeito, o que o Círculo nomeia de amorosidade, o que provoca habilitar e refletir sobre sua própria existência a partir da escuta e resposta de outrem.

#### 4.2 Quem sou eu: Indícios de autoria em Maria

Dando continuidade aos acontecimentos em nossas aulas trouxemos à baila um pequeno bilhete da aluna Maria que está repleto de suas características, de sua verdadeira face e humanidade. Olhando para questões formais, talvez muitos educadores rejeitassem seus escritos por falta de formalidade, mas este trabalho demonstra que a transformação da escrita requer antes de tudo paciência, tempo em sentido do cronotopo da eventicidade da sala de aula e uma escuta responsiva.

**Quadro 17** – Primeira versão do bilhete “quem sou eu” de Maria

Quem sou eu
Eu so Maria Riquelly Pessoa da Silva RRozeane Sisio Espela Biaca Buna Bia Eugostopodibca deboneica Arroi Xaixi Codo Evqe Cepofe Sora

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Temos um texto cercado por vozes inacabadas que a convida a dizer, a reconfigurar, a reescrever uma nova história. Para Miotello (2017), o que foi dito tem que ser dito de novo em uma corrente sem fim de enunciações. Mas logo perceberemos que cada vez enunciada, a palavra se torna palavra minha, numa afirmação responsável, e neste momento somos possuídos de uma autonomia relativa que nos constitui autores. Mas somente através do inacabamento discursivo isso se realiza, só assim é possível a reconfiguração de novos discursos.

Maria colocou a sua palavra como réplica do que o pesquisador havia indagado antes da escrita do bilhete: **quem é você? O que gosta de comer? Nos fala sobre sua família.** As respostas trouxeram completude momentânea, isso é o desejável. Pois de outra perspectiva não haveria diálogo posterior, seria apenas repetir o que se pediu de forma restrita. Então falar não é ecoar as palavras dos outros simplesmente, falar é responder o que foi dito de forma autoral, mas em permanente inconclusão. Dessa forma, a escuta e a resposta responsiva ativa

cobram que sejamos protagonistas ao impor palavras aos inacabamentos outros, isto é, pronunciar a palavra própria no encontro com a palavra inacabada alheia.

Para compreender o discurso de Maria cotejamos as suas palavras com as palavras de todos os alunos daquela sala de aula, membros de uma comunidade com hábitos comuns, como o simples fato das brincadeiras bonecas ou comer feijão, arroz e charque. Perceber isso é colaborar com as direções que devem ser tomadas nas aulas, pois quem é o sujeito que fala e o que ele fala? Desse modo, cotejar as eventicidades daqueles alunos foi a unidade que se instaurou na busca da completude de seus discursos, ou seja, devemos estar ouvindo vozes constantemente. Essas vozes constituem a forma como configuramos o mundo (BAKHTIN, 2011).

Ao receber o texto de Maria buscamos constituir esse encontro de palavras, esse cotejo necessário entre as inúmeras vozes. Lemos o seu texto e percebemos que havia um sujeito apresentando a si, como também a sua família e nos dizendo de forma inacabada o seu gosto por comidas. Esse inacabamento nos convida a interpor as seguintes intervenções: **Local onde mora, idade, apresentação detalhada das pessoas apresentadas no texto**. Assim, baseados no inacabamento discursivo, como das outras vezes, escrevemos um bilhete no intuito de provocar uma resposta responsiva (BAKHTIN, 2011), um maior desenvolvimento de ordem discursiva. Continuamos perseguindo as questões macro do texto, ultrapassando uma visão puramente linguística e instrumentalista.

#### Quadro 18 – Primeiro bilhete do pesquisador para Maria

<p>Oi, Maria!  Acho lindo seu nome, como também achei os nomes de seus familiares muito lindos.  Quem dessas pessoas é sua mamãe, fala sobre ela e fala sobre o seu pai.  Estela, Bianca, Bruna e Bia são suas irmãs?  Conta para mim sobre elas. Qual o nome de sua boneca?</p>
--

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Ao receber o bilhete anexado ao seu texto, Maria demonstra muito entusiasmo e, por alguns momentos, ao dar risadas, percebemos que a aluna achou engraçada a forma como fizemos os questionamentos do seu texto. Logo saiu do seu lugar e veio falar com o pesquisador: “tio, vou responder tudo”. Percebemos a construção de uma interlocução interessada, não somente por parte do professor pesquisador, mas também da aluna, que se

prontifica a responder os questionamentos sobre o seu texto e assim constrói a sua resposta. Após receber as nossas intervenções no bilhete, Maria reelaborou o seu texto, o qual dispomos adiante.

**Quadro 19** – Segunda versão do bilhete de Maria

<p>Quem sou eu</p> <p>Tio, soueu maria e meu pai sisio mia mae rozeane          As outa é minha prima biaca e buna e mia irma bia.          Agente gosto de bca de boneica e o nome da mia é rut.</p>
---

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Nesta versão do texto há outros inacabamentos, mas para esta versão não elaboramos a intervenção através do bilhete. Desta vez, nossa didática muda ao convidar mais um interlocutor para a reelaboração textual. Assim, buscamos dinamizar o contexto da produção escrita com os alunos, a participação do novo interlocutor estabelece o cotejo pelo qual se instaura outros fios ideológicos, perguntas e respostas em um novo contexto. Os alunos em duplas iniciaram escritas de bilhetes para o professor.

### 4.3 A interlocução entre os pares: Maria e Raquel

Como observado no evento dialógico anterior, o modo de intervenção do professor pesquisador caracterizou-se pela interlocução através do bilhete. Nosso foco voltou-se aos aspectos dialógicos desenvolvidos durante o evento de elaboração e reelaboração do texto, em que os parceiros do discurso, atuaram de forma colaborativa na tentativa de aperfeiçoar a dinâmica discursiva pela interlocução.

Em alguns momentos os demais alunos, bem como Maria, se mostravam intrigados com os bilhetes do professor entregues a eles, pois, em momento algum da sua vida escolar haviam recebido um bilhete em suas produções textuais, pelos seus relatos, não recebiam *feedbacks* das suas produções, como também percebemos em outros contextos de pesquisas anteriores. No entanto, em certo momento, mesmo respondendo com prazer nossas indagações, tivemos a preocupação de que os alunos não entendessem o bilhete como uma

ordem do professor, ou como um puro exercício formulado por um “sujeito superior”. Gostaríamos que nossas interlocuções fossem percebidas no contexto polifônico e simétrico e ressoassem sempre de forma natural, na mesma naturalidade e igualdade das atividades linguísticas da vida. Sobre isso, ressalta Possenti (1996):

Falar é um trabalho (certamente menos cansativo que outros). Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas, não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula. Para se ter uma ideia do que significa escrever como trabalho, ou significativamente, ou como se escreve de fato “na vida”, basta que verifiquemos como escrevem os que escrevem: escritores, jornalistas. Eles lêem arquivos, lêem outros livros. Só depois escrevem, e lêem e relêem, depois reescrevem, e mostram para os colegas chefes, ouvem suas opiniões, e depois reescrevem de novo. A escola pode muito bem agir dessa forma (POSSENTI, 1996, p. 49).

Nessa direção, por acreditarmos que os sujeitos aprendem a ler pela necessidade de comunicação e pela necessidade de compreender e serem compreendidos, assumimos em paralelo mais um método estratégico de intervenção com os alunos: a interlocução entre pares.

Escolhemos os textos da dupla Maria e Raquel, pois eram assíduos nas aulas para que não houvesse paralização da produção. Era muito comum a ausência dos alunos em sala. Muitos já numa idade incipiente trabalhavam ou ficavam em casa cuidando dos irmãos mais novos enquanto seus pais partiam para o trabalho.

Antes de iniciar a produção escrita propriamente dita, o professor pesquisador sempre provocava um diálogo. Para isso, sempre lia as características do gênero bilhete e trazia exemplos de outros textos para serem lidos em voz alta, assim os alunos continuavam se apropriando do tom e as peculiaridades do gênero em questão. Por isso, resolveu ler alguns bilhetes de autoria dos próprios alunos. A leitura do próprio bilhete dos alunos também era um método usado propositalmente para que percebessem que nesse contexto havia um destinatário real para suas produções e que eram realmente lidas e jamais esquecidas ou engavetadas.

Um dos alunos, Miguel, escreveu um bilhete que relatava parte de sua viagem ao centro de Maceió e visita à praia, era a primeira vez que via o mar. Ressaltamos que o texto que será apresentado trata-se da segunda e última versão de um texto que tem o título de “Minha viagem”. Vejamos:

**Quadro 20** – Texto, “minha viagem”

O tesouro escondido na ilha

Tio, meu nome é Miguel, tenho 12 anos e moro no salão com minha mãe e meu pai. Sábado eu fui pra Maceió e eu comi coisas no centro e tinha muita gente. Depois nós fomos pra praia e foi muito bom porque tinha hambúrguer que eu nunca tinha comido. Depois fomos pra praia e tomei banho até tarde de noite e depois fomos embora e fim.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

No bilhete foi percebido o entusiasmo do aluno em visitar um shopping e a praia pela primeira vez e em cotejo com outros bilhetes percebemos que o desejo de muitos alunos daquela escola era visitar a praia ou saber como era o shopping. Ao finalizar a leitura os alunos foram convidados a comentar sobre o que haviam escutado. Naquele momento, entrou em cena o tom avaliativo de um dos alunos.

**Quadro 21:** diálogo com os alunos

**Professor:** O que acharam?  
**Aluno:** tio, eu nunca fui à praia nem ao shopping, só fui ao centro de Maceió...  
**Professor:** como acha que é o shopping?  
**Aluno:** não sei dizer, eu nunca vi...

**Fonte:** dados da pesquisa (2022).

Nos parece salutar dizer que o aluno desperta uma crítica a reprodução seja oral ou escrita de acontecimentos fora da eventicidade. Para Bakhtin (2011), toda compreensão provoca resposta, ou seja, se a palavra é compreendida, teremos certamente uma reação: a contrapalavra. A compreensão do enunciado envolve responsividade e, conseqüentemente, juízo de valor. Contudo, se não há contexto, se não há conhecimento sócio, pode não haver

possibilidade adequada de resposta, pois em vista da ausência de um signo, há apenas o sinal que não suscita resposta.

Bakhtin tece uma crítica aos estudos linguísticos voltados apenas para as relações entre os elementos no interior do sistema da língua. Neste caso, não são observadas as relações enunciativas do falante com a realidade. Quando o aluno diz: “não sei dizer, eu nunca vi”, ele nos convida a refletir sobre as relações vivas do texto como enunciado, com as relações de mundo além de elementos linguísticos neutros (BAKHTIN, 2011), pois o texto é necessariamente a entonação expressiva de consciências vivas, um signo. Assim, não existe o homem fora da sociedade, o indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social (BAKHTIN, 2017a).

Ao pedir aos alunos que escrevessem acerca daquilo que lhes é comum, havia uma grande desenvoltura e aceitação, por outro lado, quando pedíamos que os alunos escrevessem alguma atividade pronta e desprendida de suas realidades, havia uma certa resistência. Veja um dos trechos de um recorte de aula:

**Quadro 22:** recorte de diálogo com os alunos

<p><b>Professor:</b> Peguem o caderno para escrever</p> <p><b>Aluno 1:</b> Escrever não!</p> <p><b>Aluno 2:</b> bora falar.</p> <p>Professor: Falar do quê?</p> <p><b>Aluno 2:</b> Falar de histórias e de coisas.</p> <p><b>Aluno 1:</b> É melhor.</p>
---

**Fonte:** dados da pesquisa (2022).

Perceba que os alunos não se recusaram de forma definitiva a escrever, mas queriam concretude em suas tarefas, queriam falar de “histórias e de coisas”. As coisas são as materializações dos signos que lhes estão em volta, pois, na realidade, como sabemos em Bakhtin (2011), a dialogia se instaura por meio de vozes, mas não por vozes abstratas sem recortes históricos. Quando falamos esperamos uma resposta, mas como ter resposta de um

texto abstrato? Ser ouvido e respondido, possibilita-nos interagir. Do contrário, haverá estatização.

A resposta responsiva surge a partir de uma natureza dialógica da consciência. Viver significa participar de forma efetiva do diálogo. Para isso, é requerida a interrogação, escuta, concordância e a discordância. Segundo Bakhtin (2014), é assim que o sujeito participa por inteiro e com toda a sua vida. O sujeito aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana de forma viva.

Para o Círculo Bakhtiniano, os fatos externos que constituem o ser interior em eventicidade são de grande importância, o discurso representa a exterioridade e ao mesmo tempo reformula a alma (humanidade) do sujeito. Em vista disso, para Bakhtin (2014), estudar o discurso sem nos atentarmos para sua orientação externa é algo “absurdo”.

Após a finalização da leitura do texto do bilhete deixamos os alunos à vontade para formarem duplas e Raquel escolheu escrever com Maria, pois já tinham familiaridade e decidiram reelaborar o texto de Maria, para em outro momento, reelaborar o texto de Raquel.

Na continuidade do evento, após as interações entre o pesquisador e os alunos, Raquel se mostrou interessada no que dizia Maria ao dizer:

**Quadro 23:** recorte de diálogo com os alunos

<p><b>Raquel:</b> Vamos falar sobre cozinhar</p> <p><b>Maria:</b> Eita é mesmo, eu gosto de brincar de cozinhar.</p>
--

**Fonte:** dados da pesquisa (2022).

As então autoras tomam várias vezes o turno da fala e intervém nas ideias uma da outra e logo as ideias tomam forma, muito mais rápido de quando escreveram sozinhas o contexto constitui o discurso carnavalizado com a inversão de papéis, ora autor, ora ouvinte, ora interventor (BAKHTIN, 2010). Cabe salientar que no ato de carnavalização a polifonia estará em pauta, haja vista que na praça carnavalesca não há liderança oficializada, tanto um quanto outro sujeito em diálogo são vistos em mesmo nível de poder proporcionando a escuta sem que haja sobreposição de força e é daí que surge a alteridade em plenitude.

Para compreendemos os diálogos registrados entre as alunas, seria importante perceber que o dialogismo vai além dos sons das palavras. Esta teoria engloba gestos, a respiração, a

inquietação, o silêncio, a resposta retardada, os movimentos corporais como responsividade ativa. Sobre isso nos diz Sheila Grillo (2017),

A percepção visual e auditiva do interlocutor (sua mímica ou expressão facial, gestos, movimentos corporais) tem enorme importância como fator determinante da percepção do discurso. A expressão facial e os gestos às vezes desempenham o papel de réplica no diálogo, substituindo a expressão verbal. Muitas vezes, a réplica por meio da expressão facial responde antes da verbal. A expressão facial e os gestos têm, com frequência, uma importante semelhança à da entonação, isto é, determinadas imagens modificam o sentido das palavras. A mímica (expressão facial) e os gestos, sendo companheiros constantes de qualquer reação do homem, são meios comunicáveis constantes e poderosos (GRILLO, 2017, p. 43).

Após a leitura da primeira versão do texto de Maria as alunas se colocaram em diálogo para a sua reelaboração. Adiante dispomos o texto reelaborado e logo após os eventos do diálogo para uma melhor compreensão dos acordos para a reelaboração.

#### Quadro 24 – Terceira versão do bilhete de Maria

<p>Quem sou eu</p> <p>Oi, tio!          Eu sou Maria          Eu tenho 12 anos vou competir ano dia 17 de janeiro          Eu gosto de brinca de pega pega esconde esconde          Eu queria una feta bem grane mais não se se vai ser          O nome de minha mãe é Rozeane e o meu pai é Cicero          Tenho três prima estela bianca bruna e bia          A gente binca de fazer conzinhado e minha boneca luci é quem come          Eu cuido da casa, lavo os prato e tudo eu fico cansada mas eu faço          Um dia vou ter minha cassia e minha família. Fim</p>
--

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Lado a lado, as alunas negociaram quem iria começar a reelaboração do texto e para situar o que deveria ser feito resolveram junto com o professor pesquisador fazer uma leitura do bilhete anterior de forma que houvesse pausas quando as alunas percebessem algum inacabamento ou fracionamento dos sentidos do texto.

Bakhtin (2010, p. 265) destaca que para a correta compreensão da ideia de dialogismo, deve-se levar em conta o papel do outro enquanto “outro”, pois ele obtém os principais efeitos

artísticos fazendo a mesma palavra passar por diferentes vozes que se opõem às outras, portanto, nosso intuito estava em provocar a fricção das vozes opostas de Raquel e Maria para que houvesse a retomada ou o surgimento de novas ideias.

Assim, o olhar exotópico entre as alunas fez gerar “a reelaboração do texto (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 311). É na divergência que surge a reelaboração discursiva, pois os sentidos estão divididos entre vozes diferentes e inacabadas que buscam completude no outro. Surge um elo na cadeia discursiva que emerge por intermédio do inacabamento. Raquel toma o turno de fala na reelaboração do texto com algumas indagações após a leitura de um trecho do texto, o qual dispomos no quadro 25.

**Quadro 25:** diálogo para reelaboração do texto de Maria

**Raquel:** Quem sou eu. Aqui tem que dizer quem é você e você não disse,  
**Maria:** Como eu digo?  
**Raquel:** Sua idade e do que você gosta de brincar  
**Maria:** Deixa eu olhar  
**Pesquisador:** quem vai escrever?  
**Maria:** eu  
**Raquel:** tem que colocar isso aqui (aponta para a vírgula que o professor coloca sempre depois de chamar alguém, ou seja, o vocativo).  
**Professor:** por que tem que colocar isso?  
**Raquel:** toda vez que chama alguém a gente para um pouco. Assim: Ohh Raquel, (silêncio) venha cá.  
**Professor:** muito bem. Isso se chama vocativo (o professor continua com a explicação e acha por bem deixar Raquel mostrar isso para toda a turma).  
**Raquel:** Maria, tu gosta de brincar de cozinhado.  
**Maria:** eu vou falar.

**Fonte:** dados da pesquisa (2022).

Raquel percebe o inacabamento dos sentidos do bilhete do texto ao perceber que o título pede que a autora fale de si. As alunas entraram em acordo e reconstituíram as primeiras linhas do texto que assim ficou:

**Quadro 26 -** reelaboração do texto de Maria

Quem sou eu

Eu sou Maria  
Eu tenho 12 anos vou competir ano dia 17 de janeiro

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Durante o diálogo entre as alunas, percebe-se o olhar exotópico de Raquel, esse excedente de visão que ela proporcionou é o que criou uma diferença de visão do que Maria não conseguia alcançar, uma vez que só o outro pode, do lugar em que habita, dizer ao parceiro o que ele não pôde perceber.

Mas esse excedente só adiciona algo no outro na medida em que é um componente a mais, diferenciado do que ele já podia ver, mas também sujeito a muitas interpretações que serão feitas, consequência do que o sujeito sente e das suas muitas limitações no mundo.

À medida que incorporamos esta visão à consciência que já temos, perde-se novamente a distância e a exotopia, pois, nesse caso, então, haverá sempre algo mais a ver-se, é o ser em eventicidade. Existe algo além da exotopia ou um elemento que faz parte dela e que não enxergamos. Bakhtin (2011) chama isso de “inacabamento”, ou seja, a noção de acabamento que o outro pode me dar é sempre provisório e flutuante, dependente sempre da possibilidade aberta que a vida nos oferece.

O mundo se apresenta para nós de forma inacabada. Precisaremos sempre do outro para contemplar o que, do nosso lugar, não conseguimos ver. Longe estamos da onisciência. Este é um desejo, uma ilusão (MAGALHÃES JR, 2010), pois mesmo contando com muitos pontos de vista de um mesmo problema, como nós e os outros estamos sempre nos transformando, não há a menor certeza de que estejamos vendo o todo. Assim, temos nossa completude inacabada somente por intermédio do outro.

Na continuidade da reelaboração do texto, Raquel volta à sua leitura e, mais uma vez, formula outras problematizações através de outro momento inacabado do texto. Pontua o seguinte:

**Quadro 27:** diálogo para reelaboração do texto de Maria

**Raquel:** eu gosto de brincar, mas eu cuido da casa  
**Maria:** eu também  
**Raquel:** coloca ai então o que a gente faz.

**Fonte:** dados da pesquisa (2022).

Inferimos que Raquel constrói um esforço em representar o seu auditório social, porque mesmo gostando de falar de coisas de criança, nota-se que é impulsionada a modelar seu discurso por questões ideológicas que são impostas historicamente. Destarte,

a interação entre o orador e seu auditório se efetua necessariamente por meio da imagem que fazem um do outro. É a representação que o enunciador faz do auditório, as ideias e as reações que ele apresenta, e não sua pessoa concreta, que modelam a persuasão (AMOSSY, 2018, p. 124).

Neste sentido, encontramos a construção discursiva por intermédio da voz de autoridade do auditório social, que nesse caso, apresenta-se como o terceiro sujeito do discurso. Por intermédio da voz do terceiro sujeito do discurso o autor procura perceber o impacto do seu dizer e busca dessa forma reformular e transformar o discurso confirmando a imagem que o auditório exige do sujeito (AMOSSY, 2018). Em vista disso, quando Raquel diz: “eu gosto de brincar, mas eu cuido da casa”, evidencia uma preocupação com o estereótipo, mesmo sem noção desta nomenclatura em seu contexto de vida, pois está impulsionada pela ideologia.

Este movimento dialógico na reelaboração do texto estava proporcionando outras direções e significados ao discurso. Pois, é através do diálogo que eu e o outro alcançamos significações que transcendem as que possuíamos antes. Quando Raquel pontua o inacabamento em questão, ela também impulsiona o estranhamento e a ampliação do dizer (AMORIM, 2004).

Este movimento de estranhamento para a exotopia é semelhante aos que até agora analisamos, em outras palavras, não existirá exotopia se eu não estranhar e tentar me afastar do objeto, fazendo-o sempre novo. Sobre isso, nos diz Magalhães (2010, p. 29) que “de nada adiantará uma mera colagem à roupa do outro. O outro precisa apresentar-se como algo diferente, sem ser incognoscível; semelhante, sem ser um clone”. E, sobre isso, nos esclarece Bakhtin:

(...) se o outro é realmente um outro, é preciso que num certo momento eu fique surpreso, desorientado, e que nos encontremos, não mais no que temos de semelhante, mas no que temos de diferente, e isso supõe uma transformação tanto de mim mesmo quanto do outro (BAKHTIN, 2011, p. 89).

Para Machado (2005) o inacabamento obriga-nos a um movimento constante e variado da capacidade de compreender o objeto em questão. “O inacabamento é, sobretudo, a focalização de uma ideia ou fenômeno à luz de diferentes pontos de vista com o objetivo de captar o momento presente do processo de construção de significados”. (p. 135).

Raquel se mostrou interessada na forma escrita do texto, mas observamos que não se trata da forma simplesmente abstrata da língua, mas como modo de ação sobre o contexto interlocutivo entre os sujeitos. Esta nossa interpretação surge pelo fato da preocupação de Raquel com o vocativo a ponto de perceber e reconstituir a fala de chamamento entre dois sujeitos, ou seja, a preocupação com o destinatário o endereçamento, pois nada vale pensar o vocativo fora de um direcionamento sem a existência de um outro sujeito. Para Bakhtin (2011), um traço essencial e constitutivo do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento. Diferentemente de uma oração abstrata das formas linguísticas, o enunciado possui autor e destinatário respectivamente. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, como também pode ser um outro completamente indefinido, não concretizado, mas apenas idealizado. Observe o fragmento a seguir no quadro 28:

**Quadro 28:** diálogo para reelaboração do texto de Maria

<p><b>Raquel:</b> o nome de sua mãe é Rozeane e do seu pai Cicero e você escreveu Sisio, não é assim, o tio está vendo.  <b>Professor:</b> quem está vendo?  <b>Raquel:</b> o senhor  <b>Professor:</b> isso é importante?  <b>Raquel:</b> é sim, porque o bilhete é para você.</p>
---

**Fonte:** dados da pesquisa (2022).

Com o advento de Raquel houve a preocupação com o destinatário do bilhete, as alunas se interessaram com a organização e distribuição das palavras, até mesmo sob um olhar da estrutura formal da escrita, estava sendo desenvolvida uma forma crítica a ponto de perceberem que o que escreviam não era apenas para elas, mas também poderia pertencer a outro sujeito. Sobre isso nos diz Raquel: “O bilhete é para você (professor)”. Assim, todos juntos, como em círculo em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles.

Por outro lado, ao preocupar-se com a leitura do outro, Raquel pensa em uma possível resposta do outro, pois todo enunciado tem sempre um destinatário, cuja compreensão responsiva o autor do discurso procura e antecipa. Desse modo, define o que nos diz Bakhtin:

Para Bakhtin (2011) a palavra como signo se torna interindividual. Tudo o que falamos é expresso fora da nossa “alma” não pertence apenas a um sujeito que fala. Nesta busca pela palavra outra, as alunas continuam na reelaboração do discurso.

**Quadro 29:** diálogo para reelaboração do texto de Maria

<p><b>professor:</b> Onde tem que ficar o título?  <b>Maria:</b> aqui (aponta para o topo do caderno)  <b>Raquel:</b> e começa escrever uma linha depois  <b>Professor:</b> Verdade, precisa de espaço como já falei  <b>Raquel:</b> como eu disse: tem que arrumar porque o senhor (professor) vai ler</p>
---

**Fonte:** dados da pesquisa (2022).

Nesse ponto do texto, o inacabamento percebido pelas alunas está no que alerta o professor, pois antes havia percebido que não havia nenhuma organização estrutural, o texto poderia ser iniciado na parte esquerda ou direita do caderno. Muitas vezes isso se deve ao ensino da língua materna por intermédio de palavras soltas, posteriormente não há segmentação organizacional do discurso escrito, já que o aluno não tem a noção das estruturas dos gêneros textuais.

A crítica que tecemos está baseada no ensino da letra morta e sem valor sógnico. Na escola campo de pesquisa em que estamos inseridos, observamos a insistência do ensino do alfabeto por um viés desconexo de textos, os alunos são incentivados a abrir o caderno e escrever o alfabeto inúmeras vezes até que a repetição fixe o objeto estudado em suas cabeças. No entanto, o prazer da vida é compreendermos de forma direta o que é mundo e para que isso ocorra é fundamental compreendermos os discursos que nos constrói como sujeitos.

Nesta pesquisa consideramos a escrita como uma parte da construção do nosso mundo, logo, aprender o alfabeto como simples cadeia de sons e letras não é compreender o discurso. Para compreender o amplo diálogo do discurso é necessário observar a letra em sua profundidade interna, ou melhor, o que ela pode compor para nossa transformação social. Na imagem acima observamos a composição do alfabeto de forma não linear como é devida.

**Imagem 3:** Atividade escolar



**Quadro 30** – Última versão do texto de Maria

Quem sou eu

Oi, tio!  
 Eu sou Maria  
 Eu tenho 12 anos e vou completar ano dia 17 de janeiro do ano que vem  
 Eu gosto de brincar de pega pega esconde esconde  
 Eu queria uma festa bem grande mais não se se vai ser assim  
 O nome de minha mãe é Rozeane e o meu pai é Cicero  
 Tenho três prima estela bianca bruna e bia  
 A gente brinca de fazer cozinhado e minha boneca luci é quem come  
 Eu cuido da casa, lavo os prato e tudo eu fico cansada mas eu faço  
 Lá em casa é a mulher que faz isso, os outro os menino trabalham na rua  
 Eu não vou na rua porque é mais os homem que vai pra trazer as coisa da fera  
 Um dia vou ter minha casa e minha família. Fim

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Na continuidade da leitura, Maria levanta uma discussão com Raquel sobre dois pontos: apenas os homens irem à rua<sup>3</sup> e de não apresentar melhor as suas primas e irmãs, o estranhamento do inacabamento constituiu o seguinte diálogo entre as alunas:

**Quadro 31:** diálogo para reelaboração do texto de Maria

**Maria:** tinha que ter falado mais de minhas primas e da minha irmã  
**Raquel:** falar o que?  
**Maria:** falar como elas são para o tio entender. E na minha casa eu vou à rua.

**Fonte:** dados da pesquisa (2022).

Temos mais um evento de visão excedente quando Maria percebe que não havia falado com detalhes de suas primas e irmã, ou seja, temos a constituição de uma quebra discursiva. Em outro ponto ela estranha o fato de o texto declarar que apenas os homens vão à rua trabalhar, enquanto as mulheres ficam em casa tomando a dianteira dos trabalhos domésticos. No entanto, Raquel se concentra em mostrar para Maria a necessidade de assim permanecer, já que em algumas famílias daquele povoado isso é muito aceitável e comum. Maria foi convencida pelos argumentos de Raquel e aceitou deixar o texto como estava.

---

<sup>3</sup> Em algumas cidades do interior de Alagoas, o termo rua se refere a cidade sede que abriga o comércio local. Assim, no caso dos moradores da Usina Agrisa, a referência de rua é a Cidade de Joaquim Gomes que abriga feira livre, supermercados, farmácias, prefeitura, hospitais etc.

O excedente de visão se instaura como inseparável a alteridade, observamos que Raquel consegue alterar, pelo menos de forma momentânea, o que pensa Maria sobre os afazeres de casa. Pois, quando nos contemplamos, nossos horizontes vivenciáveis não coincidem, mas a partir dessa não coincidência é que surge a possibilidade de novas aprendizagens, pois o outro sempre se chega a mim carregado de experiências que me completam, nos faz e desfaz.

Concluimos a análise dos textos dos alunos reforçando a essencialidade da contrapalavra sobre o discurso alheio. O outro traz a possibilidade de interagirmos como interlocutores interessados e através desse interesse surge as respostas nos contextos dialógicos. No mundo dos acontecimentos reais, o que Bakhtin chama de mundo da vida, sempre nos apresentamos de forma inacabada, pois, vivemos através de possibilidades flutuantes.

Fabrício (2006) aponta para os estudos da linguagem relacionada às práticas sociais discursivas e, para ela, também, em permanente flutuação. O termo flutuante aparece pelo fato de que a linguagem é constantemente modificada pelo fazer social. A partir desse aspecto mutável que é dada à linguagem, percebemos não haver uma verdade única, isso acontece pela possibilidade do meu encontro com o outro, com outro contexto provocando alteração.

Bakhtin (2010a), em sua tese de doutorado, intitulado de “A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais” explica, mais uma vez, o que seria essa alteração, esses deslocamentos em permanente flutuação e inacabamentos que acontecem pelo encontro, pela relação. Dois sujeitos se encontram constituindo um processo social: pessoas da praça se encontram com as do palácio, o rei se veste de plebeu e o plebeu se veste de rei momo, há uma inversão libertária dos processos de vivência e convivência, eles se encontram, nos processos do cotidiano e há um processo de inversão. Quando eles voltam para os seus lugares, eles não são mais os mesmos (MIOTELLO, 2018). Ou seja, “é impossível banhar-nos nas águas do mesmo rio duas vezes, porque o rio, e também nós, já não somos os mesmos” (FABRÍCIO, 2006, p. 53).

Para Fabrício (2006, p. 56) “as ideias de ‘mundo real’ e de ‘sujeito’ são efeitos atrelados aos eixos imbrincados de poder/saber/subjetividade, provocados por relações de forças constituintes de arranjos sempre provisórios, mutáveis e moduláveis”. Sendo assim, a partir das ideias postas por Fabrício (2006), nossa pesquisa se baseia em estudos da linguagem que se constitui problematizadora, envolvida e observada em uma abordagem crítica, política e constituída de uma história inacabada em constante movimento, longe de verdades absolutas. Finalizada esta etapa da discussão e análise dos dados construção de nossa investigação, a seguir, tecemos nossas considerações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações trazem uma síntese da interpretação e discussão dos resultados obtidos ao longo da investigação. Além disso, recomendamos melhorias para as práticas do trabalho com produção textual discursiva, sugerindo a continuidade deste trabalho. Nesta investigação, perguntamos; qual o papel da palavra outra para a constituição da palavra própria? Qual o papel do outro e da escrita situada na formação do sujeito autor? Nosso objetivo buscou analisar a constituição de autoria do discurso escrito pela contrapalavra em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental.

Para realização da referida investigação, utilizou-se diferentes estratégias e instrumentos para o levantamento dos dados: 1) Auto-observação; 2) observações e participações nas aulas; 3) gravações e transcrições das eventicidades discursivas entre alunos, como também, entre alunos e professor pesquisador; e 4) anotações sobre intervenções em práticas de produção textual. Os eventos interlocutivos pelos quais se constituíram os *corpora* referidos buscam definir a importância sobre a presença e intervenção do outro no processo de produção textual discursiva.

Foi de suma importância compreender as especificidades da nossa investigação relacionando-as às práticas de produção textual em suas condições concretas em contextos de interação. Para Pennycook (1998) as sociedades estão em níveis de completa desigualdade dominadas por culturas hegemônicas que limitam as reflexões sobre o mundo, impossibilitando mudanças desse mundo. Dessa forma, o ensino e aprendizagem de língua está ligada à manutenção dessas desigualdades como também as possibilidades de “muda-

las”. Desse modo, também é nosso dever examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos.

Pennycook (1998), como também Volóchinov (2017), são taxativos ao afirmar que o ensino de língua, vai além de uma visão simplista de questões biológicas ou de competências linguísticas. “Na realidade, enquanto o ensino de língua continuar a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos da aprendizagem de língua, ele estará mais vinculado à acomodação do que qualquer noção de acesso ao poder” (PENNYCOOK, 1998 p. 27). O simplismo aqui é claro. Como é possível pensar que teorias linguísticas, independentemente das convicções dos teóricos, poderiam apresentar respostas para a problemática do ensinar/aprender línguas em sala de aula?.

Nossa investigação se voltou a repensar a teorização das investigações centradas em contextos aplicados, ou seja, onde as pessoas vivem e agem considerando as mudanças socioculturais, políticas e históricas. Reitera-se o que diz Pennycook (2001, p. 43): “todo conhecimento é político”. Existe assim, a necessidade de considerar a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal. São necessárias teorizações que dialoguem com os interesses daqueles que vivem diretamente as questões sociais e nelas estão inseridos como sujeitos que agem em seus contextos. Sendo assim, é imprescindível observar o sujeito social e aceitá-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o.

A nossa caminhada desde o PIBID, culminando nesta Tese, nos trouxe experiências vastas ao percebermos o sujeito inacabado e heterogêneo do discurso. Estivemos inclinados a compreender as inúmeras dificuldades do desenvolvimento da produção escrita por diversos fatores os quais levamos em conta: turmas cheias, divergências de níveis de escolarização entre os alunos em uma mesma turma, ausência da família, falta de transporte escolar, dificuldades na aquisição de materiais de leitura e até mesmo a má alimentação das crianças causando desconcentração e evasão escolar.

Pudemos inferir que não existe fórmulas prontas para o trabalho com textos na escola, pois, as metodologias de trabalho devem ser realizadas em momentos modulados pelo gênero do discurso dentro do contexto social da sala de aula. Em alguns desses contextos nos quais estivemos presentes, surgiram duas estratégias que assumimos como meios de produção escrita interessada: o uso do bilhete do professor e as interações entre os alunos. E, tomando as palavras de Araújo (2004), frisamos que podem parecer métodos que visam perfeição, mas no fundo, eles apenas apontam que são muitas as possibilidades do trabalho com a produção escrita e suas intervenções, da mesma forma como são heterogêneos os sujeitos e várias são as situações que vivenciam alunos e professores em nosso país.

As discussões desenvolvidas ao longo da investigação demonstraram a necessidade do olhar exotópico do outro sobre as intervenções para a construção de sentidos do texto, pois, como discutimos em Bakhtin (2011; 2010) é o outro que me completa e através dele me faço sujeito autônomo do meu discurso. O outro nos dá ferramentas para a construção do pensamento crítico, criticidade esta de grande relevância uma vez que impulsiona o sujeito para que se coloque como indivíduo de transformação.

Um fato que nos chamou atenção durante o período da investigação foi a forma como os alunos se admiravam com esta forma de escrever um texto. Se admiravam pelo fato de receberem de volta o que haviam escrito com alguns questionamentos. Eles relataram as suas experiências em anos anteriores com o processo de escrita em sala de aula: atividades engessadas e prontas, dificilmente recebiam um *feedback* do que escreviam. Enfim, para que escrever? Foi o que sempre nos perguntaram. Esta pergunta era sempre respondida por eles, pois o pesquisador devolvia a pergunta como réplica para que o próprio aluno instaurasse uma compreensão sobre o ato de escrever.

Como citamos ao longo da Tese, a didática das práticas de produção de textos na escola deve ser uma agenda prioritária na formação de qualquer educador, até pelo motivo que qualquer disciplina opera com textos. Neste ponto, surge a necessidade em compreender o texto em seu sentido amplo, como um conjunto de signos. Este signo precisa ser visto como enunciado concreto, heterogêneo e movente, o texto como discurso significante.

Quando o professor coloca uma realidade viva em um recipiente fechado e acabado, imprime uma ação que violenta e exclui, pois, esmaece o espaço-temporalidade singular em cada enunciado. Assim, destrói as possibilidades criadoras, porque o desconsidera em sua profundidade histórica. Quando o ensino parte de uma base linear, prosseguindo sobre uma linha reta e homogênea num horizonte (que é sempre imaginário), desconsidera as entranhas nas quais o enunciado permanentemente se faz e coloca em patamares de valorização hierárquica aquilo que não se enquadra no formato utilizado no ensino e aprendizagem.

Logo, baseados nesta crítica, procuramos nesta investigação o cotejo de vozes que ressoam a perspectiva dialógica na construção do ser em eventicidade permanente, autônomo e crítico. O cotejo de vozes dialógicas trouxe como resultado o enriquecimento teórico para abordagem das nossas categorias de análise: inacabamento; interlocução interessada como mediação; e resposta responsiva ativa.

Os resultados mostram que o inacabamento da discursividade nos textos dos alunos gerou a responsividade ativa, ou melhor, compreendendo o enunciado, o sujeito respondeu ativamente. Ainda no processo de produção textual, o outro assumiu um lugar significativo na

reelaboração dos sentidos do texto através de sua réplica, que permite a retomada das ideias do autor a partir do entrelaçamento das muitas vozes e das muitas ideologias.

Assim levantamos como Tese que o inacabamento e o emolduramento da discursividade geram a contrapalavra, através da qual, o sujeito compreende o enunciado e responde ativamente, desenvolvendo autoria. O outro assume um lugar significativo na reelaboração dos sentidos através da prática da tomada e devolução da palavra, que permitem a reorganização das ideias do autor. Em visão excedente, o outro possui papel relevante e determina a cadeia ininterrupta do discurso alheio.

Diante das considerações apresentadas, ressaltamos a importância de professores e pesquisadores de língua materna dirigirem o olhar para proposições de um trabalho interativo em sala de aula, pois, além de colocar os alunos em dialogia com os diversos usos da linguagem e oferecer-lhes subsídios para viver em sociedade, isso possibilita que eles se constituam como sujeitos que dizem e não sujeitos passivos que meramente se apropriam do conhecimento linguístico e se contentam com as informações transmitidas.

Criar dinâmicas de produção que enfatizam a interação e o dialogismo permitem que as atividades se tornem mais significativas aos alunos. Ademais, permitem também a reflexão sobre o uso das diferentes linguagens, dos diferentes modos de produção textual, as escolhas do registro para a comunicação linguística, as formas de dizer.

Por isso, há, urgentemente, a necessidade de que aqueles que estão preocupados com o ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas reflitam sobre a possibilidade de se criar atividades de produção relacionadas às práticas sociais das quais esses sujeitos participam. Práticas estas que extrapolem o ambiente de sala de aula, direcionadas a diversos interlocutores.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. **O Pesquisador e Seu Outro Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B.(org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.
- AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- ARAÚJO, L. C. **Reescrevendo a escrita na escola: a prática de revisão e reescritura textual mediada por pares**. Dissertação (mestrado em educação) – UFBA: Salvador, 2004.
- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Os Gêneros do Discurso. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **O Freudismo**: Um Esboço Crítico. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- BAKHTIN, M. **O Homem ao Espelho. Apontamentos dos anos 1940**. 1 ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética: A Teoria do Romance**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAZARIM, M. A construção da interação entre professora e alunos em contexto escolar. *In*:SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.p. 19-39.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In: Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: A Interação no Ensino/Aprendizagem de Línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2018.
- FREITAS, C. *Et al.* **A Iniciativa Privada na Educação Pública: O caso do Programa Acelera Brasil**. Rio de Janeiro: UFF, 1994.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Editora Cortez, São Paulo, 1989.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, J. W. & CITELLI, B. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GRILLO, S. *In: Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 35-45, 2007.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, I. A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. *In: Brait, Beth. (Org.). Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- MAGALHÃES JUNIOR, C. P. **O conceito de exotopia em Bakhtin: uma análise de O Filho Eterno de Critovão Tezza / Caibar Pereira Magalhães Júnior**. – Curitiba, 2010.
- MESKO, W. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. *In: Signorini, I. (Org.) Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MIOTELLO, V. O cotejo se dá na unidade de resposta. *In: Palavras de contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- MIOTELLO, V. **Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.
- MOTERANI, N. G.; MENEGASSI, R. J. **Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-interativa. Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 52, v. 2, p. 217-237, 2013.
- PENNYCOOK, A. A linguística dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In: Signorini, I.; Cavalcanti, M. C. (Orgs.). Linguística aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PETRILLI, S. **Em Outro Lugar e de Outro Modo. Filosofia da Linguagem, crítica literária e teoria a tradução em, em torno de Bakhtin.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

PONZIO, A. **No Círculo com Mikhail Bakhtin.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, Campinas, 1996.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola.** Editora Contexto, São Paulo, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.** Campinas (SP): Mercado de Letras, 2009.

SOUTO MAIOR, R. de C. Os saberes docentes e as constituições de Ethos de licenciandas/os no Programa de Iniciação à Docência/Letras-Português: análise das implicações dos discursos envolventes e a necessária inscrição de uma ética do discurso. *In:* FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SIMÕES, D. (org.). **Contribuições da linguística aplicada para a educação básica.** Campinas: Pontes, 2018. p. 133-185.

SOUTO MAIOR, R.; LIMA, L. R. S. M. S. **A leitura literária em sala de aula e a construção do Self dos alunos: a ação leitora da ação na vida.** Antares: Letras e Humanidades, v. 1, p. 127-146, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. (Do Círculo de Bakhtin). **A construção da enunciação e outros ensaios.** Organização e tradução: Notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro&João Editores, 2013.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.