



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA – EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM DIDÁTICAS DE LEITURA, DA
LITERATURA E DA ESCRITA - GELLITE

WILTON PETRUS DOS SANTOS

**A ESCRITA, O OUTRO E AS CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS: INTERVENÇÕES
DIALÓGICAS EM REELABORAÇÃO TEXTUAL**

MACEIÓ - AL

2020

WILTON PETRUS DOS SANTOS

**A ESCRITA, O OUTRO E AS CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS: INTERVENÇÕES
DIALÓGICAS EM REELABORAÇÃO TEXTUAL**

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

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos.

MACEIÓ - AL

2020

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Bibliotecária: Lívia Silva dos Santos

S237e Santos, Wilton Petrus dos.
A escrita, o outro e as construções de sentidos: intervenções dialógicas em reelaboração textual / Wilton Petrus dos Santos. - 2020.
143 f. : il. color.

Orientador: Adriana Cavalcanti dos Santos.
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 112-115.
Inclui anexos.

1. Linguagem textual. 2. Produção textual.3. Práticas pedagógicas - Texto. 4. Escrita. I. Título.

CDU: 81'42



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

A ESCRITA, O OUTRO E AS CONSTRUÇÕES DE
SENTIDOS: INTERVENÇÕES DIALÓGICAS EM REELABORAÇÃO
TEXTUAL

WILTON PETRUS DOS SANTOS

Defesa de Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 20 de Fevereiro de 2020.

Banca Examinadora:

Adriana Cavalcanti dos Santos

Prof.ª ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS (UFAL)
Orientadora

Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Prof.ª Dra. MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS (UFAL)
Examinadora Interna

Alexsandro da Silva

Prof. Dr. ALEXSANDRO DA SILVA (UFPE)
Examinadora Externa

Dedico aos meus pais, Petrus e Cicera, que muitas vezes abriram mão de 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 amor, meu tudo, 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. Espero um dia retribuir tudo o que fez por nós. Ao Petrus, o pai que todo filho gostaria de ter. Obrigado por uma vida inteira de trabalho duro para nos trazer sustento e educação.

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 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 e do GELLITE pelos debates sobre Bakhtin; aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e em Linguística (PPGLL), em especial: Auxiliadora Cavalcante, Walter Matias, Marinaide, Rita Zozzoli, Rita Souto e Lúcia de Fátima. Serei eternamente grato pelos diálogos teóricos e metodológicos que contribuíram com o meu amadurecimento acadêmico.

À banca examinadora de qualificação e defesa: professor Alexsandro e professora Marinaide com quem muito aprendo, agradeço as excelentes orientações e contribuições.

Aos alunos do 5º ano fundamental da escola campo desta investigação. Obrigado pelo barulho, pelas respostas, pelo carinho e pelos abraços.

Não posso esquecer de agradecer à professora Sofia, por abrir a sua sala de aula para mim; à professora Valéria que me ajudou no prosseguimento desta investigação; e à nossa interlocutora, Alana. Obrigado pela paciência nas reelaborações dos textos. Ao André, por nos completar com suas intervenções nos textos, e às nossas queridas Lígia e Gabriela; agradeço, meninas, pelo carinho e pelos bombons.

Aos amigos da FALE e do CEDU, pela torcida sincera, especialmente à Elian, Vanessa e Isvânia, com quem compartilho minhas dúvidas e angústias e prontamente acho amparo nos momentos difíceis, muito obrigado.

À FAPEAL, que me deu subsídios financeiros para a realização dessa investigação.

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

“Não sou eu que olho o mundo de dentro com os meus próprios olhos, mas sou eu que olho a mim mesmo com os olhos do mundo, com olhos alheios; eu sou possuído por um outro. Eu não tenho um ponto de vista sobre mim mesmo de fora, não tenho uma aproximação da minha imagem interior. Dos meus olhos olham olhos alheios”.

Mikhail Bakhtin (2019)

RESUMO

A presente investigação objetivou analisar a reelaboração e organização discursiva do texto fundamentada nas intervenções entre interlocutores interessados (BAZARIM, 2006) a partir de um olhar exotópico. Neste contexto, problematizou-se: qual o papel do outro no desenvolvimento discursivo do texto? De que modo o autor reelabora o texto a partir da intervenção do outro? Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa e aplicada (CHIZZOTTI, 2010; LUDKE; ANDRÉ, 1986; MOITA LOPES, 2006), do tipo pesquisa-ação (THIOLLENTT, 2011). Para realização da referida investigação, utilizamos diferentes estratégias e instrumentos para o levantamento dos dados, a saber: 1) observações e participações nas aulas; 2) gravações e transcrições dos discursos dos alunos e da professora titular, como também, do professor pesquisador durante as atividades de escrita e reelaboração dos textos em sala de aula; 3) anotações dos eventos das aulas; e 4) intervenções em práticas de produção e reelaboração textual. Para a análise dos dados, apoiamos-nos na teoria da heterocientificidade de Mikhail Bakhtin (2011). E, fundamentados nessa ideia, procuramos o cotejo com outras vozes que teorizam e ressoam a perspectiva dialógica do Círculo Bakhtiniano na construção do ser em eventicidade. Essa interação de vozes dialógicas trouxe como resultado o enriquecimento teórico para abordagem das categorias de análise: inacabamento (BAKHTIN, 2011); interlocução interessada como mediação (BAZARIM, 2006); e resposta responsiva ativa (BAKHTIN, 2011). Os resultados mostram que o inacabamento da discursividade, nos textos dos partícipes da investigação, gera a responsividade no ouvinte (leitor), o qual, compreendendo o enunciado, responde ativamente. A investigação revela ainda que no processo de produção textual o outro assume 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 de vozes outras. A tessitura da dissertação, em notas conclusivas, aponta que, por sua visão excedente, o outro possui papel relevante e determinante na cadeia organizacional e ininterrupta do discurso no texto.

Palavras-chave: Escrita; Inacabamento; Reelaboração discursiva.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the rewriting and discursive organization of the text based on the interventions between interested interlocutors (BAZARIM, 2006) from an exotopic look. In this context, it was questioned: what is the role of the other in the discursive development of the text? How does the author rewrite the text based on the other's intervention? This paper is an action research (THIOLLENTT, 2011) type of applied qualitative study (CHIZZOTTI, 2010; LUDKE; ANDRÉ, 1986; MOITA LOPES, 2006). To build up this research, we used different strategies and instruments for data collection, as follows: 1) observations and participations of classes; 2) recordings and transcriptions of the students and the full professor discourses, as well as the researcher teacher, during the writing and rewriting activities in the classroom; 3) annotations of class events, and 4) interventions in production practices and textual rewritings. For the data analysis, we relied on Mikhail Bakhtin's (2011) theory of heteroscientificity. And, based on this idea, we seek to collate with other voices that theorize and resonate the dialogical perspective of the Bakhtinian Circle in the construction of being in eventicity. This interaction of dialogical voices has resulted in theoretical enrichment to the following analysis categories: unfinished (BAKHTIN, 2011); interested interlocution as mediation (BAZARIM, 2006); and active responsive response (BAKHTIN, 2011). The results show us that the unfinished discursiveness in the texts of this research generates responsiveness in the listener (reader), who, understanding the enunciation, responds actively. The investigation also reveals that in the process of textual production the other takes a significant place in the rewriting of the meanings of the text through its replica, that allows the resumption of the author's ideas through the interweaving of other voices. The dissertation content, in concluding notes, indicates that the other, due to its excess vision, has a relevant and determining role in the organizational and uninterrupted chain of discourse in the text.

Keywords: Writing; Unfinished; Intervention; Discursive rewriting.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratégias em Abordagem da Pesquisa Qualitativa	27
Quadro 2 - Aula de leitura	33
Quadro 3 - Encaminhamentos didáticos nos eventos de leitura e escrita	35
Quadro 4 - Diálogo com professora Valéria	38
Quadro 5 - Encaminhamentos didáticos nos eventos com produção de textos	39
Quadro 6 - Recorte da entrevista com Alana	41
Quadro 7 - Recorte da entrevista com Alana	42
Quadro 8 - Disposição das datas e aulas do pesquisador	47
Quadro 9 - Conto “A Menina do Vestido Azul”	69
Quadro 10 - Primeira produção textual de Alana	75
Quadro 11 - Primeiro bilhete do pesquisador	77
Quadro 12 - Segunda versão do texto de Alana	78
Quadro 13 - Segundo bilhete do pesquisador	79
Quadro 14 - Terceira versão do texto de Alana	80
Quadro 15 - Evolução discursiva do texto de Alana	81
Quadro 16 - Primeira versão do conto “Enrolados Outra Vez”	83
Quadro 17 - Primeiro bilhete do pesquisador para o conto “Enrolados Outra Vez”	84
Quadro 18 - Segunda versão do conto “Enrolados Outra Vez”	85
Quadro 19 - Produção textual de André e José	87
Quadro 20 - Segunda versão do conto “Enrolados Outra Vez”	91
Quadro 21 - Primeira reelaboração do conto “Enrolados Outra Vez”	93
Quadro 22 - Segunda reelaboração do conto “Enrolados Outra Vez”	94
Quadro 23 - Terceira reelaboração do conto “Enrolados Outra Vez”	97
Quadro 24 - Quarta reelaboração do conto “Enrolados Outra Vez”	98
Quadro 25 - Reelaboração final do conto “Enrolados Outra Vez”	100
Quadro 26 - Primeira versão do conto “O Leão e o Coelho”	101
Quadro 27 - Primeiro bilhete do pesquisador para conto o “O Leão e o Coelho”	102
Quadro 28 - Segunda versão do conto “O Leão e o Coelho”	103
Quadro 29 - Terceira versão do conto “O Leão e o Coelho”	106
Quadro 30 - Evolução discursiva do conto “O Leão e o Coelho”	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cartaz do filme “A Era do Gelo”	101
Figura 2 - Cartaz ilustrativo do paraíso das Testemunhas de Jeová	102
Figura 3 - Tirinha da Mafalda	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do IDEB.....	31
-----------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LA	Linguística Aplicada
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
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 METODOLOGIA.....	23
2.1 Pressupostos da abordagem qualitativa em pesquisa-ação.....	26
2.2 Organização Metodológica da Investigação.....	29
2.2.1 A escola	29
2.2.2 A turma.....	32
2.2.3 Os sujeitos da investigação: os professores.....	34
2.2.3.1 Professora Sofia.....	35
2.2.3.2 Professora Valéria	37
2.2.3.3 O professor pesquisador	39
2.4 Os sujeitos da investigação: os alunos.....	40
2.4.1 Alana.....	41
2.4.2 André	42
2.4.3 Lígia.....	43
2.4.4 Gabriela	44
2.5 Análise e discussão dos dados	46
3 PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: DIÁLOGO EM FOCO.....	49
3.1 Dialogismo e responsividade nas práticas de produções textuais	52
3.2 Signo: o texto como discurso.....	54
3.2.1 Os gêneros do discurso: conceitos e práticas sociais.....	58
3.2.2 A mediação entre interlocutores interessados	60
3.2.3 O outro e a visão exotópica	64
4 ANÁLISE DOS DADOS: EM BUSCA DE UMA PALAVRA OUTRA.....	67
4.1. O diálogo inicial: em busca da parceria	67
4.2 Unindo a tríade: Inacabamento, Interlocução Interessada e Resposta Responsiva Ativa	74
4.2.1 Análise do segundo texto: “Enrolados Outra Vez”	81
4.2.2 A interlocução entre os pares: Alana e André	84
4.2.3 Análise do conto “O Leão e o Coelho”: as muitas vozes de um diálogo	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES.....	116
ANEXOS	137

1 INTRODUÇÃO

O todo interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outro, e nesse encontro tenso está toda a sua essência.
(Bakhtin).

A investigação apresentada refere-se à dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, intitulada “**A escrita, o outro e as construções de sentidos: intervenções dialógicas em reelaboração textual**”. O interesse pelo tema surgiu com as experiências de vida do pesquisador, o qual, através da perspectiva dialógica do discurso, volta seu olhar para as constituições da discursividade do texto por meio das relações sociais.

Referente às relações sociais dos sujeitos do discurso, tomamos por base o referido por Bakhtin (2010) ao enfatizar que o todo interior não se basta, não somos completos sem o contexto da interação, estamos ligados por vários pontos de encontros discursivos, pelos quais somos definidos e marcados como sujeitos.

Feita esta rápida introdução da seção, passamos a falar sobre o investigador deste trabalho, portanto, segue um relato 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 3^o série do Ensino Fundamental, contudo, não se 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.

Naquela 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 haviam 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, e 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. Lembro-me de quantas vezes na minha casa montei minha escolinha fictícia na qual as árvores, o Huck (meu cachorro) e o meu amigo Naldo eram meus alunos. Quando iniciei o Magistério, senti-me a pessoa mais completa do mundo, era um prazer estar ali, era muito bom saber que um dia seria professor.

O amigo Naldo, da mesma idade que eu (mais ou menos 10 anos), fazia parte de forma assídua da minha escolinha fictícia, isso porque, de acordo com nossas brincadeiras, ele também era professor nessa escola. É muito bom lembrar que em nossas provas ele só tirava 10 e sabia escrever muito bem (na verdade ele nunca foi à escola).

Sempre fui um garoto que fugia do padrão estabelecido pela sociedade naquela época. Por exemplo, nunca gostei de jogar bola, fato que deixava Naldo chateado comigo por não lhe acompanhar ao campo de futebol. Hoje, lembrar das minhas não idas ao futebol com meu amigo me causa um misto de sentimentos que vão de nostalgia à tristeza, isso porque em uma tarde de chuva, recebi uma notícia: Naldo havia saído para jogar bola para nunca mais voltar; sofreu um acidente grave com a trave do campo e faleceu no local. Nossa escolinha nunca mais foi a mesma e suas “portas” foram fechadas por tempo indeterminado.

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. Ali 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.

Narra Freire (1989), que no seu processo de alfabetização, no chão do quintal da sua casa, à sombra das mangueiras, argumenta que a leitura da palavra estava colada ao seu mundo de tal forma que a leitura da palavra acabava sendo uma leitura da “palavramundo”. Não se trata, então, apenas de pronunciar a palavra, trata-se de pronunciar o mundo em relações com o outro e em fases constantes de alteridade (BAKHTIN, 2011).

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).

No PIBID, despertaria para problemáticas oriundas da educação básica que se estendem à universidade, e uma delas, que merece atenção, seria o “alfabetismo funcional” (ROJO, 2009). Segundo a autora, no que diz respeito ao alfabetismo funcional, os sujeitos podem até compreender a literalidade textual, mas não são capazes de realizar uma leitura crítica. Em outros termos, só enxergam a ponta do iceberg.

O ensino de língua materna perpassa por um angulo 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” (MANACORDA, 2007, p. 108). 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.

Com mais aprofundamento na perspectiva dialógica, caminhei para o fim do curso. Meu interesse, como observado, estava no desenvolvimento da escrita. Logo, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que teve como tema: *A produção de textos na escola: as relações dialógicas entre interlocutores interessados em sala de aula do PIBID/LETRAS*

PORTUGUÊS, buscou observar os processos de intervenção na escrita e reelaboração de textos entre interlocutores interessados.

Este trabalho teve como base textos de alunos de uma turma de 8º ano matutino de uma escola pública estadual de Maceió. Buscamos uma prática pedagógica com textos que, considerando os aspectos estruturais e normativos, extrapolasse o movimento de decodificação da linguagem, pois, segundo Geraldi (1984), não devemos abolir a situação concreta da interação.

Em nossas análises, relatamos os acontecimentos sobre oficinas do gênero “memórias literárias” e, posteriormente, sobre as intervenções e os resultados alcançados a partir da escrita com este gênero. A estratégia de intervenção para reelaboração das produções aconteceu por meio de marginálias no texto, como também, por bilhetes orientadores, momento em que assumimos uma perspectiva de interlocução com o objetivo de desenvolvimento das ideias inicialmente apresentadas.

Partimos de um contexto social e concreto e assumimos não observar apenas os aspectos estruturais da linguagem, fizemos intervenções que proporcionaram aos alunos a possibilidade de uma escrita ativa. Em outras palavras, os educandos observaram a necessidade de formalizar as discussões feitas em sala de aula e, a partir da reformulação, organizaram as ideias em encadeamentos que deram sentido ao texto, sempre considerando suas experiências de leitura de mundo.

Ainda quando estava finalizando o último período da graduação decidi participar da seleção do mestrado do Programa de Pós-graduação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), pois algo me cativou neste programa: a atenção ao contexto prático extrapolando a teoria. A seleção me trouxe muita felicidade, pois, de 14 inscritos para 1 vaga, acabei sendo aprovado e selecionado. Logo, poderia prosseguir com aquilo que foi iniciado no PIBID, gerando meu TCC e, agora, esta dissertação.

A partir dessa contextualização, podemos perceber que a intenção neste trabalho 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 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: qual o papel do outro no desenvolvimento discursivo do texto? De que modo o autor reelabora o texto a partir da intervenção do outro? Desta forma, o objetivo geral se constituiu em: Compreender a reelaboração e organização discursiva do texto fundamentado nas intervenções entre interlocutores interessados a partir de um olhar exotópico. Este objetivo nos encaminhou aos objetivos específicos, a saber:

- Investigar os modos e estratégias de intervenção do professor na escrita e reescrita de textos;
- Analisar a influência do outro nos trabalhos escritos para as construções de sentidos.

Para uma melhor compreensão da teoria e prática que foram abordadas neste estudo, discutimos ideias de autores da filosofia da linguagem, linguística textual, educação, dentre outros. Para os conceitos de vertentes filosóficas, a saber o dialogismo e sua dimensão de olhares como: responsividade ativa, gêneros do discurso, exotopia e as relações de alteridade entre os sujeitos sociais, assegurou-se os pensamentos de Bakhtin (2011; 2010; 2019); Volóchinov (2017); e Ponzio (2016). Para responder as questões de produção e as estratégias de intervenção para reelaboração de texto buscamos apoio em Ruiz (2010); Koch (2015, 2012); Geraldi (2013, 1997); e Signorini (2006). Ademais, tratando de Mediação trouxemos Vygotsky (2007) e Figueiredo (2019), além de dialogar com Signorini (1998); Moita Lopes (2006); André e Ludke (1986); Chizzotti (2010); e Thiollent (2011) durante a metodologia, os quais abordam questões em pesquisa-ação 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 dissertação 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-ação por uma abordagem qualitativa, os quais foram direcionados sob as concepções metodológicas das pesquisas em análise dialógica do discurso do Círculo de Bakhtin.

Na terceira seção, foram apresentadas as categorias teóricas que embasam o trabalho, a saber: produção textual, dialogismo e responsividade nas práticas de produções textuais seguida de subtemas que abordam a definição de texto, os gêneros do discurso, a mediação dialógica e a definição de exotopia entre os sujeitos do discurso.

Na quarta seção, desenvolvemos a análise dos discursos obtidos nos eventos de produção de textos. Para isso, foram utilizadas gravações de áudio das aulas. Ainda nesta seção, serão observados trechos do diário de campo do pesquisador e textos produzidos pelos alunos. Logo após, temos as considerações finais desta dissertação, 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 na escola.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nos restringimos à tarefa de esboçar as orientações que uma reflexão sobre a linguagem deveria seguir e os procedimentos metodológicos pelos quais essa reflexão deve estabelecer-se abordando os problemas concretos da linguística.
(Volóchinov)

Nesta seção, descrevemos as etapas metodológicas que construíram esta investigação, seguindo o citado nesta epígrafe, nos restringimos às reflexões de um trabalho baseado nas questões do desenvolvimento humano através da linguagem, não daquilo que pode retratar uma simples abstração, mas o uso real da linguagem. Pois, o ensino prático da língua exige que a forma seja apresentada e aprendida na estrutura concreta da enunciação, o que significa não a apresentar através das divisões, gramática e léxico (ZOZZOLI, 2012).

Os encaminhamentos metodológicos desta investigação partiram de algumas questões que tentamos responder nesta dissertação como, por exemplo, *qual o papel do outro no desenvolvimento discursivo do texto?* De que modo o autor reelabora o texto a partir da intervenção do outro? Desta forma, o objetivo geral se constituiu em compreender a reelaboração e organização discursiva do texto fundamentada nas intervenções entre interlocutores interessados a partir de um olhar exotópico

Para compreender e atingir o objetivo para esta investigação realizamos uma prévia revisão de literatura que, segundo Lima e Miotto (2007, p. 38), “[...] é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa”. Assim, buscamos conhecer as diversas pesquisas e autores que se aprofundam na temática da reelaboração/reescrita/revisão de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Salientamos que os trabalhos que serão citados foram pesquisados em sites como: *SciELO*; Catálogo de Teses de Pós-Graduação e Periódicos da Capes.

No site *SciELO*, ao utilizar as palavras-chave reescrita e reelaboração textual na escola, encontramos diversos artigos, dentre eles, apontamos um que se aproxima do que investigamos, sobretudo, por trata-se de uma investigação na qual seus atores são vistos como interlocutores interessados em um contexto polifônico. O artigo apresenta-se com o seguinte tema: “A prática de revisão textual na escola: uma análise das categorias de correção em uma oficina de *fanfictions*”. Esse trabalho tem como autora Larissa Giacometti Paris (2018) e teve como objetivo analisar três aspectos referentes às revisões realizadas por alunos nos textos de seus colegas em uma oficina de *fanfictions* no ambiente escolar: o uso da correção indicativa

no contexto digital; a correção resolutive/textual-interativa e seu caráter polifônico; e o emprego da correção textual-interativa pelos discentes que se posicionaram como leitores interessados. As análises foram baseadas nas discussões desenvolvidas por Serafni (1995) e Ruiz (1998), para refletir sobre a prática de revisão, e na teoria de Bakhtin, acerca da questão do dialogismo.

No repositório da Universidade Federal da Bahia (UFBA) encontramos uma dissertação defendida em 2004 que tem por título: “Reescrevendo a escrita na escola: a prática de revisão e reescrita textual mediada por pares”, de Liane Castro de Araújo (2004). Esta Dissertação teve como objetivo refletir sobre práticas de revisão e reescrita de texto de crianças em situação escolar, e se aproxima de nossa investigação ao focalizar a revisão e reescrita em pares de alunos trabalhando em conjunto como leitores de si e do outro, com vistas a aprimorar o texto a partir de seus repertórios de recursos linguísticos e discursivos.

Outro ponto que se aproxima da nossa investigação é o olhar sobre as diferentes versões do texto produzido, com suas marcas de reelaboração, e a análise dos comentários das duplas durante a atividade de revisão. As análises efetivadas mostraram os aspectos linguísticos e discursivos que se constituíram em “observáveis” para as duplas, tornando-se objetos de negociação, argumentação e modificação durante a atividade, e indicaram os aspectos sobre os quais elas silenciaram. O estudo mostra uma possibilidade de trabalho de produção textual que busca privilegiar o que se mostra nos rascunhos dos alunos como ponto de partida para a reflexão sobre a língua, em seus contextos de uso efetivo, e a pertinência, as condições e limites da modalidade de revisão em pares.

Retomando nossas pesquisas no *Scielo*, localizamos o artigo de Denise Miyabe da Silva (2010) com o título: “Produção Textual: Quando a Linguagem Escrita se Torna Objeto Escolar”. A análise da investigação partiu da produção textual de crianças da 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Rolândia/PR e teve como objetivo avaliar a aprendizagem da linguagem escrita na escola e refletir sobre o papel do professor mediador nesse processo, aproximando-se, assim, da nossa investigação, em especial pelo interesse em avaliar a mediação do professor em contextos de produção textual.

Ainda no *Scielo*, observamos o artigo de Angela Mari Gusso e Elisa Maria Dalla-Bona (2014) que tem por título: “A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização”, publicado na revista “Educar em Revista” do setor de educação da Universidade Federal do Paraná. Neste trabalho foram analisados os processos de reescrita de textos com propósito literário produzidos por alunos de 4º ano do Ensino Fundamental numa escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Os textos, mesmo depois de revisados pela

professora, permanecem com um potencial inexplorado (não observância do inacabamento), considerando que as orientações para a reescrita se limitaram aos problemas gramaticais e/ou ortográficos, fugindo assim da observação discursiva presente na produção dos alunos.

Ainda segundo as autoras, a qualidade não desejável em relação ao efeito estético dos textos deve-se, principalmente, à falta de oportunidade para o aluno-autor testar os efeitos de sua escrita com os colegas de classe e/ou o professor (questões de exotopia), e de reescrevê-lo visando aprimorá-lo no sentido de obter uma aproximação maior com as características do texto literário.

Sobre os modos de ensino de língua materna, de suma importância para esta investigação, nos apoiamos em um texto da Professora Rita Diniz Zozzoli, o qual discute a noção de compreensão responsiva ativa no ensino de línguas, contido na Revista Bakhtiniana publicado em junho de 2012. Neste trabalho Zozzoli (2012) discute sobre o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto escolar, acadêmico e suas carências em relação ao tema abordado.

A autora aborda a noção de língua/linguagem numa perspectiva dialógica, passando, em seguida, para um estudo da compreensão responsiva ativa em diversos livros do chamado Círculo de Bakhtin, concluindo com uma articulação entre essas reflexões e as questões teóricas e práticas no âmbito do ensino e da aprendizagem relacionadas com a discussão. Através deste trabalho pudemos relacionar nossas discussões sobre a produção de textos sobre uma perspectiva dialógica do discurso.

Zozzoli (2012) relata que desde as séries iniciais à universidade, nas diferentes disciplinas, a concepção de ensino e de aprendizagem subjacente às práticas efetivas permanece, em muitos casos, centrada na transmissão e na memorização de conteúdos que não retratam a vida concreta. Mesmo nos espaços institucionais nos quais a pesquisa prevalece, muitas vezes, as teorias linguísticas e pedagógicas parecem destacadas das práticas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula.

Na biblioteca digital da Universidade Federal do Paraná (UFPR) encontramos a dissertação de Magalhães Junior defendida em 2010. Magalhães (2010) nos trouxe grande contribuição ao discutir a noção de exotopia bakhtiniana, seu trabalho possui o seguinte tema: “O conceito de exotopia em Bakhtin: uma análise de o filho eterno, de Cristovão Tezza”. O autor tentou cumprir com certo cuidado de não isolar esse conceito a ponto de imaginá-lo completamente independente de todo o construto da perspectiva dialógica bakhtiniana. Assim, ao falar em exotopia, colocou também em pauta todos os outros elementos do pensamento de Bakhtin (como dialogismo, heteroglossia, vozes sociais, dentre outros), sobre os quais

procuramos discutir também nesta investigação, relacionando-os à produção responsiva ativa do discurso escrito em sala de aula.

Após nossas pesquisas teóricas e literárias, partimos para a concepção dialógica do discurso pela qual Bakhtin (2011) aponta a heterocientificidade em pesquisas em Ciências Humanas. Assim, associada aos pensamentos de Bakhtin, a presente investigação apoiou-se em métodos e instrumentos da pesquisa qualitativa em pesquisa-ação (CHIZZOTTI, 2010; LUDKE E ANDRÉ, 1986; THIOLENTT, 2011). Por meio das abordagens citadas, destacamos a análise de produções e reelaborações textuais discursivas produzidas em uma escola pública municipal da cidade de Maceió.

2.1 Pressupostos da Abordagem qualitativa em pesquisa-ação

Cabe retomar (comentamos na introdução) que a necessidade de escolha da tipologia dessa investigação está intrinsicamente ligada às experiências do pesquisador ao observar os problemas da aprendizagem da escrita, particularmente, no contexto escolar quando estava inserido entre os anos 2014 a 2018 nos trabalhos desenvolvidos pelo PIBID em uma escola pública da cidade de Maceió.

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, era observado 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; pelos detalhes expostos no texto não se contemplava o contexto enunciativo.

Para dar continuidade no que foi iniciado no PIBID em 2014, resultando em TCC em 2018 e agora nesta investigação em nível de mestrado, o pesquisador apoiou-se nas estratégias proporcionadas pela abordagem qualitativa. Segundo Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa tem como: a) fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; 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 indutivo.

As estratégias da pesquisa qualitativa foram de grande relevância para a construção e entendimento dos dados coletados e analisados nesta investigação, sobretudo pela possibilidade de imersão do pesquisador através da pesquisa-ação 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).

Na pesquisa-ação, a exemplo da qual realizamos, os pesquisadores desempenham um papel relevante no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas (THIOLLENT, 2011). Para este autor é necessário que se defina com certa precisão qual ação será desenvolvida acompanhada de objetivos e possíveis obstáculos a serem encontrados. Dessa forma os aspectos da pesquisa-ação foram relevantes para o desenvolvimento e coleta de dados, em virtude que possibilitou:

- a) Interação entre pesquisador e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) Investigação das situações sociais;
- c) Ampliação dos conhecimentos do pesquisador sobre o fenômeno analisado.

O papel relevante desse tipo de pesquisa, principalmente por sua característica sociointerativa (VIGOTSKI, 2007), abriu-nos 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 e da pesquisa-ação aos fundamentos teóricos da análise dialógica do discurso (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:

Quadro 1 – Estratégias em Abordagem da Pesquisa Qualitativa

Estratégias em Abordagem da Pesquisa Qualitativa
Ponto A - Fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento
Ponto B - Os dados coletados são predominantemente descritivos
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 indutivo

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Iniciando de forma linear, sublinhamos que o ponto A da abordagem qualitativa presente no quadro acima converge com os estudos discursivos 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.

Em relação aos pontos das características da Pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), compreendemos que para Bakhtin (2011), por ser a linguagem uma prática social cotidiana que envolve o relacionamento entre sujeitos, ela é um lugar de interações, encontros e confrontos ideológicos, que se realizam na enunciação. Dessa forma, através da perspectiva dialógica do discurso podemos dizer que a pesquisa-ação é uma atividade constitutiva de encontros, promove embates, pois a voz do eu passa a estar envolvida pela voz do outro.

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.

2.2 Organização Metodológica da Investigação

A organização metodológica de nossa investigação constituiu-se da seguinte forma:

- A escola;
- A turma;
- Os sujeitos da investigação;
- Análise e discussão dos dados.

2.2.1 A escola

A escolha da escola para o desenvolvimento da investigação deu-se pelo fato de que após algumas pesquisas sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2017, percebeu-se que a escola campo da investigação está entre as que obtiveram menor nota no município de Maceió. Outra curiosidade que nos despertou interesse em desenvolver a investigação nessa escola foi o trabalho que estava sendo desenvolvido em parceria com Instituto Airton Senna¹ (empresa privada) e a Prefeitura de Maceió (instituição pública). Por fim, a escola se localiza próxima à residência do pesquisador o que facilitaria rápida locomoção.

Esses fatos nos despertou o desejo em investigar os processos imbricados naquele ambiente social e histórico. Por outro lado, queríamos mais proximidade com a escola caracterizando uma das inúmeras bases metodológicas das pesquisas qualitativas que, segundo Fabrício (2006), busca detectar os intertextos que compõem a teia de significados que constroem o objeto.

¹ O projeto representa medidas para o avanço na redução da distorção entre a idade do aluno e a série cursada. O projeto possui programas com duas vertentes estratégicas: O “se liga e o Acelera”. Os programas são de correção de fluxo para o Ensino Fundamental, apesar de terem focos diferentes. O Se liga está direcionado para alfabetização, já o Acelera foca na redução da distorção idade/série.

Sobre o Instituto Airton Senna, lemos um texto de Freitas *et al.* (2011) o qual tem o objetivo de analisar o Programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna, que busca trazer soluções ao problema da distorção idade-série a partir de medidas específicas como a realização de dois anos em um, redução de alunos por turma, o uso de um material próprio, além de avaliações, oriundas de outra empresa privada, a Fundação Carlos Chagas. Os autores apontam, sobretudo, a falta de autonomia do professor neste projeto, pois não há participação deste na elaboração das atividades e do projeto como um todo.

Nesse sentido são retirados do trabalho docente as etapas do planejamento e da execução, restando-lhe, portanto, apenas o papel de executor de planos e programas elaborados por outrem. Este processo se materializa com a introdução, na escola pública, de um número cada vez maior de apostilas e programas prontos, além de avaliações da aprendizagem elaboradas pelas secretarias de educação e pelo MEC (FREITAS *et al.*, 2011, p. 7).

Além da retirada de autonomia do professor, tem-se a percepção de que “o Programa se insere em um contexto específico político, econômico e social, que tem como característica a forte presença de empresas privadas na elaboração, execução e avaliação das políticas educacionais” (FREITAS *et al.*, 2011, p. 1), contexto que busca mostrar a ineficiência do Estado em suas funções institucionais.

A escola entra na lógica privatista, através da atuação de grandes grupos financeiros não apenas no setor privado, mas também na escola pública, legitimada pelo “fracasso” da educação pública e do discurso de “entregar na mão de quem sabe fazer”, isto é, o empresariado (FREITAS *et al.*, 2011, p. 2).

Resgatando o contexto do IDEB, sabemos que seu cálculo é formulado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Adiante, para uma melhor contextualização, trouxemos um gráfico que retrata a situação da escola em 2017.

Gráfico 1 - Evolução do IDEB.

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: Ideb/Inep (2017).

Como se percebe no gráfico, o IDEB da escola cresceu em 2017, mas não atingiu a meta de 6,0, fixando as notas de aprendizado em 4,74; de fluxo em 0,71 e com a nota final do IDEB em 3,3, caracterizando uma das menores pontuações entre as escolas municipais na cidade de Maceió.

Os contextos que levaram a não evolução das notas da escola se relacionam a fatores diversos. Segundo a escola, esses fatores podem residir em: evasão; alunos fora de faixa; o distanciamento da família do contexto escolar dos seus filhos. Mas cabe salientar que estes fatores são apenas hipóteses e necessitam de um aprofundamento para comprovação.

Vale pontuar que a escola possui uma ótima estrutura, possivelmente uma das maiores do município de Maceió, visto que comporta no Ensino Fundamental 828 alunos, na Educação de Jovens e Adultos um número 172 alunos. Em estrutura física a escola conta com uma ótima acessibilidade para cadeirantes, também conta com uma sala de direção, uma sala de secretaria, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de professores, uma biblioteca, laboratório de informática, uma área coberta para recreação, uma quadra de esportes, uma cozinha, quinze sanitários, um aparelho de dvd, uma impressora, um aparelho de TV, dois computadores para uso dos alunos, computadores para uso administrativo, quatorze salas de aula, um jardim, uma pracinha, uma cantina, um refeitório. Tendo apresentado a escola onde

se desenvolveu a investigação, queremos adiante, apresentar os sujeitos protagonistas do nosso contexto.

2.2.2 A turma

Em conversa com a orientadora em dias anteriores a nossa chegada à escola, decidimos, em comum acordo, que a turma em que desenvolveríamos a investigação seria de 5º ano. Como este 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. A escola possui 3 turmas de 5º ano e a escolha da qual iríamos desenvolver a investigação partiu da coordenação da escola em comum acordo com a professora.

A turma em que nos inserimos de forma definitiva era composta por 18 alunos, e sua maioria possuía entre 10 e 14 anos. Falamos definitivamente pelo motivo de termos passado por outra turma antes e, como iremos contextualizar adiante, foi desfeita de forma definitiva, fazendo com que os alunos passassem a compor outras turmas. Ademais, acreditamos válido destacar que os 18 educandos dividiam-se em de 8 meninas e 10 meninos.

Ainda sobre as turmas, no início da investigação ouvimos murmurações dos professores sobre os alunos com os quais iriam trabalhar naquele ano. Segundo os professores, eram alunos que “não gostavam de ler e que não gostavam de estudar”. No entanto, para nós, a realidade dos alunos em sala de aula foi diferente dos discursos produzidos. Isso ficou evidenciado ao longo da investigação. A exemplo, dispomos o registro da última aula do pesquisador em um diário de campo que decidimos antecipar para uma melhor compreensão.

Quadro 2 – aula de leitura.

Escola:

Diário (09/10/2019) Turma: 5°

A aula inicia com professora Valéria lembrando que será o último dia do pesquisador em sua turma, os alunos murmuram e pedem que continue. A professora passa a palavra para o pesquisador e ele explica que seu trabalho com eles está terminando, mas que breve retornará para cumprir a promessa da doação de alguns livros para os alunos.

Contamos 8 meninos e 4 meninas. Após esta fala, o pesquisador dispõe a sala em círculo e assume a aula. Professora Valéria pergunta quem leu os livros que o pesquisador trouxe há 15 dias atrás, apenas três deles falaram que fizeram a leitura. O pesquisador pergunta quem leu algum fragmento do livro e todos levantam a mão. Logo, todos os alunos responderam o que leram. Ficamos felizes porque cada um teve uma história para contar, mesmo sendo de forma sucinta.

Junior e José leram o mesmo livro, pois, no dia do empréstimo, José não estava, mas prontamente Junior disponibilizou o seu após a leitura. Gabriela disse que leu um dos livros, mas não entendeu nada. A aluna diz que nunca consegue entender nada do que lê.

Thiago leu “Viagem ao centro da terra”. Ele também relatou que não consegue entender as coisas que lê, porém no meio da conversa ele consegue passar algumas ideias do que leu no livro. Valéria e o pesquisador tentam mostrar para o aluno que ele está equivocado em falar que não entende nada do que lê, pois, do contrário, ele não estaria falando com tanta desenvoltura. Lígia disse que leu um livro que fala sobre as formigas e consegue dialogar um pouco sobre isso.

Robson leu um livro por título “O diário de Anne Frank”. Consegue contar tudo o que leu, foi lindo. Ele disse que leu o livro inteiro e pela segurança de sua fala leu com afinco. Alana conseguiu ler um livro de contos e disse gostar muito do gênero. Esta aluna cita alguns livros que já leu. Vimos no rosto dela um entusiasmo quando se fala deste gênero.

A esta altura da aula já havíamos parado com as anotações, estava feliz, os alunos que “não queriam nada com a leitura e a escrita” (segundo alguns) haviam lido e agora contextualizavam cada leitura. Todos os alunos participaram e responderam, alguns com muita timidez, outros com muita vivacidade, mas fica agora marcado que o que eles necessitam é serem ouvidos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Como percebemos, nesta última aula de leitura com as crianças, o discurso de que não queriam ler ou estudar foi refutado. Nesse sentido, o contexto da aula nos mostra convergências discursivas entre essa condição de querer dos alunos e o discurso de alguns professores, logo, vale perguntar: quais as condições de leitura e quais leituras queriam que os alunos realizassem? Ao longo da investigação também poderemos observar com mais proximidade o desenvolvimento da escrita e conseqüentemente das práticas de leitura na turma citada.

Em nossa turma, até o encerramento da investigação, os alunos não possuíam livro didático (LD). A professora, muitas vezes, tirou cópias, com recursos próprios, de algumas atividades para trabalhar em sala de aula. Alguns poucos alunos, eram analfabetos, apenas escreviam o nome e recebiam atenção cuidadosa da professora. Outros possuem um bom desenvolvimento da leitura e escrita.

Os alunos eram muito falantes, conversavam entre si a tarde inteira, mas consideramos como característica típica da idade. 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 15 horas chegava o desjejum, eles não necessitavam se deslocar da sala, ali mesmo era servido.

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 um pão com manteiga, uma fruta ou bolachas com copo de suco. Em seguida, retornávamos às atividades.

No desenrolar das nossas interlocuções e atividades não tivemos problemas como ressaltaram alguns professores, havia sim dificuldades, o que foi completamente compreensível dentro daquele mundo heterogêneo e complexo dos sujeitos que formavam aquela turma.

Dentre os 18 alunos que compunham aquela turma de 5º ano, os textos de 4 alunos foram escolhidos para a análise efetiva desta investigação. A escolha se deve pela presença constante nas aulas e pelo domínio da leitura e da escrita. Os alunos foram escolhidos em comum acordo entre a professora titular e o pesquisador. Além disso, como nosso objeto de pesquisa se volta para a intervenção no texto escrito, fez-se necessário que os alunos selecionados possuíssem algum domínio sobre o objeto.

Ressaltamos que os 18 alunos participaram da primeira etapa da investigação quando pedíamos a escrita e fazíamos as intervenções com bilhetes. Após esta etapa, convidamos 6 duplas para reescrita de seus textos em parceria com colegas da turma, mas como forma de delimitação dessa investigação iremos expor o texto de apenas 4 deles. Para o desenvolvimento da descrição dos interlocutores desta investigação buscamos utilizar entrevistas e a observação durante as aulas. No próximo tópico, descrevemos as professoras da escola campo, o professor pesquisador e, por fim, apresentamos os alunos participantes.

2.2.3 Os sujeitos da investigação: os professores

Nesta etapa da investigação apresentamos as professoras que nos deram apoio, bem como o professor pesquisador. Sofia e Valéria tiveram grande relevância em nosso estudo, em especial pelo fato de podermos analisar de perto as concepções de linguagem presentes no trabalho das docentes. Cabe dizer que Sofia, por motivos alheios a nossa vontade, não participou de forma integral da investigação, mas deixou marcas importantes para entendermos alguns pontos sobre a produção escrita em sala de aula, tema que embasa esta

dissertação. Havendo contextualizado esse tópico, passaremos, nas subseções que seguem, a conhecer as professoras e logo em seguida o professor pesquisador.

2.2.3.1 Professora Sofia

Nosso interesse em desenvolver a investigação sobre práticas textuais discursivas em uma turma de 5º ano nos levou, primeiramente, ao encontro da professora que iremos intitular de Sofia. Esta professora faz parte do quadro efetivo do município de Maceió desde 1995, é formada em pedagogia pela UFAL e especialista no ensino infantil e anos iniciais pela Universidade Unopar (UNOPAR).

Estivemos durante 3 semanas com esta professora, mas por motivos que explicitamos adiante a docente não participou de nossa investigação. Durante as 3 primeiras semanas de investigação tivemos a oportunidade de observar 4 aulas da professora, 2 na terça da primeira semana, 2 na quarta da segunda semana e, por fim, na terceira semana, a professora não pôde mais continuar participando da investigação. Para melhor compreensão dos gêneros, dos encaminhamentos didáticos e dos acontecimentos observados, iremos expor um quadro que sistematiza os eventos ocorridos.

Quadro 3 – Encaminhamentos didáticos nos eventos de leitura e escrita.

Aula Observada	Encaminhamentos didáticos	Disciplina	Gênero
Aula 1 Diálogo sobre as férias	1- Escrita de uma narrativa sobre as férias escolares; 2- Leitura dos textos; 3- Correção dos textos dos alunos.	Língua Portuguesa	Narrativa
Aula 2 Leitura e escrita do texto: O gato e os camundongos	1) Escrita no quadro pela professora do conto “O Gato e os Camundongos”; 2) Leitura Geral do conto pela professora; 3) Os alunos foram orientados a repassar o texto para o caderno; 4) Atividade para casa: interpretação do texto.	Língua Portuguesa	Conto

Aula 3 Correção da atividade	1) Correção da atividade de casa; 2) Abordagem sobre repetição de palavras: o uso de sinônimos.	Língua Portuguesa	Conto
Aula 4 Contação de Histórias	1) mostra de gravuras; 2) Diálogo sobre as gravuras; 3) Criação oral de histórias.	Língua portuguesa	Contação de Histórias
Aula Desmembramento da turma			

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

No contexto das aulas, percebemos que as práticas de leitura e escrita se voltaram para as respostas de atividades e interpretações textuais prontas. A professora sempre realizava a primeira escrita no quadro e os alunos repassavam para seus cadernos, até o encerramento dessa investigação os alunos não possuíam Livro Didático (LD). Os textos copiados serviam de base para as respostas das questões, mas estas, eram apenas retiradas do próprio texto. As discussões não refletiam sobre os contextos sociais que podiam ser contextualizados com os sujeitos concretos que faziam parte daquele ambiente escolar. Ademais, a leitura era sempre em nível linguístico e não havia proposições de reelaborações do conto ou de outros textos.

No dia que iria se configurar como a 5ª aula, recebemos a notícia de que a turma havia sido desmembrada de forma definitiva, pois alguns alunos seriam atendidos através de programas do Instituto Ayrton Senna em parceria com a Secretaria Municipal de Educação naquela escola.

Assim, mais da metade dos alunos foram convidados a formar outras turmas e os que foram para Sofia iriam compor uma turma de progressão². Segundo Sofia, “não haveria possibilidades de continuar a pesquisa nos mesmos moldes antes combinado”³, pois, os alunos

² Esse é um procedimento utilizado pela escola principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a qual orienta que o aluno deve avançar sucessivamente e sem interrupções, nas séries, ciclos ou fases. É considerada uma metodologia pedagógica avançada por propor uma avaliação constante, contínua e cumulativa, além de se basear na ideia de que reprovar o aluno sucessivamente não contribui para melhorar seu aprendizado. A estratégia de adoção do regime de progressão continuada, de acordo com a LDB, “contribui para viabilizar a universalização da educação básica, que é o impulso para as nações se projetarem e competirem mundialmente, e também é um meio de garantir o acesso e principalmente a permanência do aluno na escola” Dessa forma, o objetivo da progressão continuada, além de aumentar a qualidade de ensino, é eliminar a defasagem idade/série, combater a evasão e evitar múltiplas repetências.

³ A cada produção textual recebida tínhamos o intuito de devolver para o aluno com um bilhete anexado a fim de provocar a contrapalavra do aluno e posterior reelaboração do texto.

receberiam módulos do Instituto Airton Senna que “deveriam ser seguidos à risca e não haveria possibilidades de reelaborações de textos”. Em outras palavras, os textos trabalhados seriam pensados apenas a partir do módulo (ver em anexos página 138) e os alunos escreveriam, cada texto, apenas uma vez, não haveria devolução com intervenções da professora.

Este fato assinala que não existe uma concepção de mediação dialógica e nem avaliação processual textual-interativa (RUIZ, 2010), fugindo de uma visão de exotopia para possíveis trocas de conhecimentos. Sobre isso, Bakhtin (2019, p. 47) adverte que “não sou eu que avalio positivamente a mim mesmo do exterior, mas exijo isso do outro, eu tomo seu ponto de vista”.

Logo, em uma Concepção de Língua interacional (dialógica), o sujeito, ao produzir seu texto, pensa no seu interlocutor, e deste, espera uma resposta. Koch (2015) mostra, nessa concepção, que ao escrever, o sujeito preocupa-se com a interação, levando em conta que o leitor também faz parte desse processo interacional, dessa troca de conhecimentos. Assim, “O produtor, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve, guiado por um propósito interacional” constante (KOCH; ELIAS, 2012, p. 34). Assim, após a reestruturação da turma, a escola nos redirecionou para outra turma de 5º na qual conhecemos a professora Valéria e, assim, nos despedimos temporariamente de Sofia.

2.2.3.2 Professora Valéria

Valéria é formada em Pedagogia pela UFAL, docente efetiva do quadro municipal de ensino do município de Maceió (SEMED) desde 2014. Atua no 5º ano do Ensino Fundamental vespertino da escola campo da investigação e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno na mesma escola.

Nas primeiras conversas com Valéria, após contextualização do propósito da investigação, a professora expõe a importância dos trabalhos com os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011) como também menciona os trabalhos realizados em suas turmas com a escrita de textos e suas reelaborações. Relatou trabalhos realizados com os gêneros tirinha, conto, carta, bilhete, e expôs sua preocupação na devolução dos textos com intervenções. Vejamos o que diz Valéria:

Quadro 4 – Diálogo com a professora Valéria.

Tenho muita preocupação com a devolução dos textos para os alunos. Mesmo com uma turma tão grande, a tarefa que me cabe é a de dar satisfação dos textos escritos e também faço questão, quando não consigo anexar bilhetes ao texto, de fazer uma reescrita no quadro para que todos participem da correção, pois sei que quando me interessam por eles com certeza eles irão se interessar pelas atividades, toda e qualquer compreensão será bem-vinda.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Sendo assim, a concepção exposta pela docente mostra seu entendimento na importância da relação entre sujeitos tornando evidente que é “inviável uma relação pura e imediata consigo mesmo sem que haja uma mediação do outro” (BAKHTIN, 2010, p. 324). Percebemos, nesse ponto, a defesa do papel fundamental das relações sociais pela linguagem/linguagens, eu-outro(s). Nessa teoria, é necessária a intercessão de duas consciências não fundidas para que haja dialogia. A prática de intervenção interlocutiva (BAZARIM, 2006) ou dialógica provoca uma ação de resposta (BAKHTIN, 2011). Nessa resposta, o aluno pode desenvolver mais suas ideias, posicionando-se como um sujeito ativo diante do tema e seus significados sociais.

Ainda para Valéria, com relação à correção dos textos, muitos aspectos podem ser problematizados: pontuação, coesão, paragrafação, progressão referencial, entre outros, mas afirma que: “a nossa mediação deve caminhar com o propósito de fazer com que o aluno goste do ato de escrever”.

Por fim, expomos adiante um quadro com os encaminhamentos didáticos e os trabalhos com gêneros por parte da professora Valéria observados entre os dias 28 de maio a 19 de junho de 2019.

Quadro 5 – Encaminhamentos didáticos nos eventos com produção de textos.

Aula Observada	Encaminhamentos didáticos	Disciplina	Gênero
Aula 1	1- Leitura e exposição de tirinhas; (tirinhas da Mafalda); 2- Leitura das tirinhas; 3- atividade escrita sobre as tirinhas.	Língua Portuguesa	Tirinhas
Aula 2	1) - Não houve aula, a professora estava doente.		

Aula 3	1) Introdução ao gênero conto; 2) contação de história.	Língua Portuguesa	Conto Contação de histórias
Aula 4	1) Criação oral e escrita de conto.	Língua portuguesa	Conto

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

Posto isto, é possível observarmos que, como consta no Quadro 5, tivemos 4 aulas entre os dias 28 de maio a 19 de junho de 2019, sem proposição de reelaboração das produções. Somando o tempo que estivemos com professora Sofia e por fim com Valéria, haviam se passado 2 (dois) meses. Com estas observações tivemos a iniciativa de dar continuidade e assumirmos a direção das aulas de língua portuguesa redirecionando a metodologia da investigação, sobre isso contextualizamos a seguir.

2.2.3.3 O professor pesquisador

Ao chegar à escola campo desta investigação, o pesquisador naturalmente se deparou com aquilo que Amorim (2004) nomeia de “estranhamento”. Em outros termos, novos alunos, um novo contexto, sujeitos desconhecidos, novas didáticas. Mas é exatamente nesse contexto de estranhamento que o pesquisador concebe o princípio das condições de todo o procedimento metodológico, pois surgem daí as possibilidades de desconstruções de paradigmas construídos anteriormente, ou seja, é 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. Logo, esse estranhamento é o provocador da alteridade entre os sujeitos.

Nesse contexto de estranhamento tínhamos o propósito apenas de observar as aulas a fim de levantar questões sobre as interações discursivas entre a professora e os alunos, ou seja, nossa investigação, a princípio, seria um estudo de caso, e faríamos apenas observações das aulas com produções textuais e suas intervenções para revisão. Contudo, nosso tempo na escola já totalizava 2 meses e não havia proposições de práticas de reelaborações textuais.

Então, de pesquisador/observador, passamos a atuar como pesquisador/participante, podendo ver o fenômeno de um ponto de vista mais próximo. No entanto, 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.

Nesta investigação, além da busca de tornar o objeto estranho, o pesquisador toma um lugar de provocador e mediador de diálogos para as intervenções do texto e suas reelaborações. Para que isto ocorresse foi necessário que o pesquisador percebesse e alargasse o conceito de Polifonia em Bakhtin (2010), isso porque consideramos as vozes polifônicas como mediações e possibilidades para o desenvolvimento discursivo, pois temos aqui um sujeito mediado por outras vozes que o convida a dizer, a reconfigurar, a reescrever uma nova história.

O lugar que o pesquisador assumiu, nessa investigação, refletiu a relevância do cotejo dos textos e suas contradições, oposições e reflexões históricas. Por isso, na realização de pesquisas ou na análise de seus dados, como estudo de mundo, é importante o cuidado com o entendimento da realidade como dado decisivo. Feita as apresentações dos professores que estiveram envolvidos em nossa investigação, passaremos a apresentar os alunos, sujeitos interlocutores do nosso contexto investigado.

2.4 Os sujeitos da investigação: os alunos

Tendo apresentado as professoras e o pesquisador, passamos a apresentar alguns alunos que fizeram parte de nossa investigação de forma mais aproximada. Como já supracitado, todos os alunos da turma participaram da investigação produzindo textos e recebendo nossas intervenções, mais precisamente, através de bilhetes grampeados em suas produções. Porém, por questão de delimitação do trabalho, iremos expor apenas 4 dos alunos colaboradores da pesquisa. Ademais, através dos textos desses alunos, buscamos compreender as categorias de análise de nossa investigação, a saber: Interlocação interessada, inacabamento e resposta responsiva ativa.

2.4.1 Alana⁴

Tem 10 anos, residente no município de Maceió e aluna do Ensino Fundamental de escola pública municipal. Ademais, é a mais nova de 3 irmãos e nunca repetiu nenhum ano escolar. Através dos diálogos com o professor pesquisador foi possível perceber que a aluna se mostrou interessada pela leitura e escrita; a mesma, segundo ela, ama contar histórias, sobretudo, as que relatam algum romance entre príncipes e princesas em seus mundos encantados.

No contexto da aula, sob a direção do pesquisador, Alana se mostrou interessada pelo fato de que poderia contar a história que quisesse e mais gostasse, relatou que, quando adulta, gostaria de torna-se escritora. Nas palavras da própria aluna:

Quadro 6 – recorte da entrevista com Alana (1).

Quando eu estudar mais, quero ser escritora. Vou contar histórias de topo tipo, igual aquelas que eu já ouvi e também já escrevi: Branca de Neve, Rapunzel. Tem outras que nem lembro agora, mas que são bem bonitas e nunca sai de minha cabeça. Gosto muito de leituras, mas não tenho livros em casa, quando eu tiver dinheiro vou comprar um bocado.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

No desenvolvimento das aulas, Alana desempenhou com fluidez as 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, Alana respondeu o seguinte:

Quadro 7 – recorte da entrevista com Alana (2).

A leitura é importante porque a gente aprende tudo assim, lendo e escrevendo, e também se não ler ou escrever não tem como se comunicar, né? Não tem como falar com outros né não? Mandar um bilhete, né? Eu já brinquei de mandar bilhete com as amigas da minha rua, mas era difícil porque elas não sabiam escrever, mas um dia combinamos de desenhar e então a gente entendia.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Percebemos que as respostas de Alana reverberam o que nos diz Bakhtin (2011) sobre o todo significativo do enunciado no mundo como acontecimento. O texto como um signo que não se esgota apenas na escrita oficial. Assim, o sujeito do discurso, no ato da comunicação, procura e encontra signos por toda parte e se empenha em interpretar o seu significado (BAKHTIN, 2011). Logo, isso mostra que devemos estar empenhados em

⁴ Todos os nomes que serão citados nesta investigação foram criados de forma fictícia para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos nos eventos das aulas.

observar as formas concretas dos textos, bem como em suas condições concretas na interação humana. Dito isto, passemos adiante para nosso próximo aluno, o André.

2.4.2 André

Nosso segundo interlocutor tem 11 anos, também residente da cidade de Maceió e aluno da escola pública municipal campo de nossa investigação. André nunca repetiu nenhum ano, mesmo não possuindo livros de seu interesse em casa, se diz leitor de contos fantásticos, amante do futebol e relata que deseja seguir a profissão de jogador, mas antes terminará os estudos. Além disso, completou sua fala apontando que seu grande sonho é jogar futebol no exterior e comprar uma linda casa para sua mãe.

André também nos diz ser leitor de outros gêneros como histórias em quadrinhos. Segundo o aluno, ninguém faz leituras com ele em casa e nem acompanha suas atividades, como acontece com Alana. Ele precisa se desdobrar sozinho, mas mesmo sem ajuda familiar, já leu *resident evil*, de Paul Anderson e, como não tem livros no momento, lê tudo o que encontra na rua: placas, outdoors, livros velhos, cartazes, entre outros.

André também assiste filmes legendados na Netflix, garante que já aprendeu algumas palavras em inglês e até se arriscou em pronunciar algumas, e assim o fez com desenvoltura. Mas notamos que essas palavras em inglês estavam intimamente ligadas ao contexto de um jogo que ele diz ser muito bom: o *free-fire*. Relata com propriedade todas as fases do jogo, que são elas: bronze, prata, ouro, platina, diamante, mestre e desafiante. Quando André notou o interesse do professor pesquisar por seus relatos disse a seguinte frase: “você foi o primeiro professor que quis me ouvir assim”.

Após o relato de André, 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, 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.

2.4.3 Lígia

Nossa interlocutora possui 12 anos, nasceu e cresceu na cidade de Maceió, relatou que o que mais lhe incomodava era a sua timidez. Até o 4º ano estudou em escolas privadas próximas de sua residência, mas por motivos financeiros sua mãe decidiu lhe matricular na escola campo desta investigação. Lígia ressalta ainda que não consegue perceber diferenças entre a escola privada na qual estudou e a escola pública que agora estuda.

Fragmento 1 – Entrevista com Lígia

Pesquisador: Lígia, você sempre estudou nesta escola?

Lígia: Não. Minha escola era particular, cheguei aqui com minha irmã esse ano.

Pesquisador: Você percebeu muita diferença entre essas escolas?

Lígia: Minha escola (privada) era pequena e quente, os módulos eram caros, custavam R\$800,00 reais, tudo tinha que pagar, a mensalidade era R\$290, reais. As turmas eram tão cheias que a professora não conseguia passar entre as cadeiras. Pelo menos aqui a professora consegue falar com cada um de nós e temos também o desjejum que ajuda quem não tem dinheiro para comprar lanche. Minha mãe perdeu o emprego por isso saímos de lá, mas foi bom.

Pesquisador: Como aconteciam as atividades de leitura e escrita na sua escola anterior?

Lígia: Era do mesmo jeito daqui, só que lá a gente tinha os módulos, aqui é só no quadro e no caderno (*Corpora* da investigação. Entrevista concedida em julho/2019).

Lígia nos relatou que possui muitas dificuldades para estudar em casa, sua família não participa diretamente das suas atividades de leitura e escrita. Informou também que mora em um local muito barulhento que atrapalha bastante a concentração.

Fragmento 2 – Entrevista com Lígia

Lígia: eu não leio muito, em casa tem muito barulho, eu não consigo.

Pesquisador: de onde vem tanto barulho?

Lígia: da rua, dos carros e dos vizinhos com som alto todos os dias, minha família também liga o som muito alto

Pesquisador: quem lhe ajuda nas tarefas de casa?

Lígia: ninguém

Pesquisador: porque ninguém lhe ajuda?

Lígia: porque não querem, é um pouco complicado, minha mãe não sabe ler muito, eu também tenho preguiça.

Pesquisador: mas você entende a importância da leitura para a vida das pessoas?

Lígia: entendo sim, a ler e escrever é bom para arrumar emprego bom

Pesquisador: quantos livros você acha que já leu?

Lígia: eu acho que nunca li um livro todo, eu não tenho livros. Na outra escola pediam para comprar alguns livros, mas eu nunca li todo, só alguns pedaços do livro (*Corpora* da investigação. Entrevista concedida em julho/2019).

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 tímida – 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 -. Com o tempo adquiriu confiança para interagir com o pesquisador.

Um fator importante que foi possível reconhecer e acentuar através da aluna é a questão da importância do acompanhamento familiar no desenvolvimento escolar do aprendiz. 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. Sobre isso, temos o relato de nossa próxima interlocutora, que mesmo o pai não sabendo ler nem escrever, conseguiu desenvolver um acompanhamento sistematizado do desenvolvimento escolar de sua filha.

2.4.4 Gabriela

Gabriela também tem 12 anos e está repetindo o 5º ano, pois seus pais mudaram algumas vezes de cidade, o que contribuiu para a sua reprovação escolar. Esse fato se explica por seu pai trabalhar em usinas de açúcar de alguns Estados do Brasil, forçando, dessa forma, a saída da aluna das escolas. Gabriela a todo tempo enfatiza a participação de seu pai em sua jornada escolar, como agora está desempregado, vai levar a filha na escola, espera até que a aula inicie e, no fim, a busca novamente.

Em casa, a preocupação do pai é com as atividades, mesmo não sabendo ler nem escrever acompanha com cuidado o que a professora passou para ser realizado. Como ele não domina a leitura investiu em um *notebook* e paga internet para que Gabriela assista vídeo-aula para consolidar o que foi visto na escola.

Nossa interlocutora gosta de brincar de professora, possui um pequeno quadro negro em casa no qual, desde pequena, leciona para suas bonecas atividades escolares. Não gosta de

matemática, mas ama a natureza, por isso tem 3 gatos e 1 cachorro por nome de Toni, o qual também é seu aluno. A discente gosta também de jogar bola, não fala muito em sala de aula, mas vez ou outra a professora chama sua atenção por suas conversas com Lígia, a colega de turma com a qual tem mais afinidade.

Como estuda sozinha a aluna diz que possui muitas dificuldades em compreender os assuntos (sobretudo, matemática). Relatou também que demora para escrever um texto e não sabe explicar muitas vezes o que leu e repete demais as palavras.

Fragmento 3 – Entrevista com Gabriela

Gabriela: Ontem à noite eu li um negócio que não entendi nada, era o rato da cabruca e eu não entendi nada.

Pesquisador: Por que resolveu ler esse texto?

Gabriela: Eu estava assistindo no computador, depois que acabou fui fazer uma atividade sobre os ratos que a tia pediu e apareceu isso. Eu também não sei escrever sem repetir, a tia fala, mas eu não sei fazer de outro jeito (*Corpora* da investigação. Entrevista concedida em julho/2019).

Por curiosidade, pesquisamos o texto que Gabriela cita, possui o título de “escondido no pé de cacau” (ver nos anexos p. 137), e constatamos que é uma leitura complexa para sua idade escolar. Mas o que a aluna nos relata vai mais além do texto citado, pois muitos sujeitos, de fato, não conseguem interagir na escola pela falta de compreensão do que está sendo lido, com isso, contribuindo para a desmotivação.

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 o que nos relata Gabriela:

- 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, por que, 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.

2.5 Análise e discussão dos dados

Antes de iniciar a coleta de dados buscamos nos aprofundar no conceito que embasa nosso trabalho por intermédio dos pensamentos do Círculo Bakhtiniano através dos quais nos debruçamos sobre sua literatura 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 nosso trabalho sobre 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 (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 e literário que durou cerca de 12 meses, direcionamo-nos à coleta dos *corpora* da investigação no ano de 2019, no período entre maio a outubro. 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, da professora titular 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 3 aulas com duração média de 1h:30min. Essas 3 primeiras aulas foram regidas pela professora Valéria. Logo após, houveram 8 gravações de áudio dos 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 das contrapalavras dos interlocutores.

A seguir, dispomos um quadro demonstrativo dos dias das aulas com o professor pesquisador.

Quadro 8 - disposição das datas e aulas do pesquisador.

Mês	Dia da semana	Data	Número de aulas
Julho		2 a 17	Recesso
Julho	Quarta-feira	24 e 31	2 aulas de 50min cada dia
Agosto	Quarta-feira	7, 20, 28	2 aulas de 50min cada dia
Setembro	Terça-feira	10, 17, 24	2 aulas de 50min cada dia
Outubro	Terça-feira	8 e 9	2 aulas de 50min cada dia

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

Como observamos no quadro, contamos com o total de 8 aulas. Cabe salientar que algumas das aulas foram gravadas em áudio a partir de um *smartphone* com autorização da professora e da escola por meio da assinatura dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAL) e aprovado sob o parecer de número 3.375.624. Os dados que foram constituídos ficaram em posse do professor pesquisador em um banco de dados para descrição das análises desta investigação e, após cinco, anos serão inutilizados e destruídos.

Outro instrumento de grande relevância no auxílio da familiarização das situações de comunicação com o professor pesquisador, e até mesmo entre os próprios alunos, foi a elaboração de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) construída pelo pesquisador. 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).

Ainda cabe dizer que 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) o bilhete do professor pesquisador aos alunos; e 3) a contrapalavra na composição do texto em pares.

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 que embasam este trabalho.

3 PRODUÇÃO E REELABORAÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: DIÁLOGO EM FOCO

Estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação.
(Bakhtin)

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 organizados (ARAÚJO, 2004). 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 um grande número de 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. (ARAUJO, 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 neste ponto o surgimento do contexto dialógico e responsivo em produções textuais que serão abordados no próximo tópico.

3.1 Dialogismo e responsividade nas práticas de produções textuais

Iniciamos este tópico no intuito de demonstrarmos a fundante base teórica do círculo bakhtiniano: o Dialogismo. O termo Dialogismo para Bakhtin não é definida 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-cultural 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 semiótico 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 Signo: o texto como discurso

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 sígnico. 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 sóico, 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 sóica 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 sóico 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 sóicos 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 incluída 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 evidência 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.

Comprendemos 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 con-textuais (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.

3.2.1 Os gêneros do discurso: conceitos e práticas sociais

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. Rojo (2000) considera 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 socioistórico 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.

3.2.2 A mediação entre interlocutores interessados

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 das crianças ocorre muito antes de elas frequentarem a escola,

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. Consequentemente, 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” (LIMA; SOUTO MAIOR, 2018, p. 137).

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.

3.2.3 O outro e a visão exotópica

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 sócio-cultural com valores significativos. Neste sentido, alerta-nos Amorim (2004, p. 223): “O encontro com o outro traz em si a possibilidade de me desencaminhar”. Após as discussões teóricas aqui elencadas, adentraremos na quarta seção – análise dos dados: em busca de uma palavra outra - desta dissertação.

4 ANÁLISE DOS DADOS: EM BUSCA DE UMA PALAVRA OUTRA

*Escrever” existe por si mesmo? Não.
É apenas o reflexo de uma coisa que pergunta. (...)
Escrever é uma indagação. É assim?
(Clarice Lispector)*

Nesta seção pretendemos mostrar a partir da análise dialógica (BAKHTIN, 2011) as práticas textuais discursivas que embasaram esta investigação. Consideramos práticas discursivas todo enunciado que efetiva a linguagem e suas representações sociais pelo fato social da interação verbal (VOLÓCHINOV, 2013).

Consideramos, como disse Clarice Lispector, que o texto é o reflexo de vastos questionamentos dentro de contextos vivos de interlocução. Ou melhor, todo enunciado concreto provoca uma ação, cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (BAKHTIN 2011). Desse modo, nos afastamos do conceito do “ouvinte” e o “entendedor”, ou seja, “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.

A análise dos enunciados que embasam nossa discussão foi constituída por intermédio de três *corpus*: (1) O texto dos alunos; (2) o bilhete do professor pesquisador aos alunos; e (3) a contrapalavra na composição do texto em pares. Através dos *corpora* observamos nossas categorias de análise que circula em volta do **inacabamento** (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).

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, pois, para Bakhtin (2011), os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso.

4.1 O diálogo inicial: em busca da parceria

Na primeira aula de efetiva participação prática do professor pesquisador foi iniciado um diálogo com toda a turma, o intuito era de familiarização, pois no início se percebia a timidez pela presença de um professor desconhecido na sala de aula. Nesse contexto, o

pesquisador ficou à vontade para dispor a sala em círculo para que houvesse uma aproximação maior dos parceiros do discurso.

Na primeira etapa do trabalho com a sequência didática, para produção textual, realizada com toda a turma, o professor pesquisador introduziu o diálogo com os alunos sobre o gênero discursivo conto. Nos referimos diálogo no termo mais estrito da palavra sem perdemos a direção de apontar em seu nível mais amplo: o Dialogismo. Sobre isso no esclarece Bakhtin (2011):

O diálogo concreto (a conversação cotidiana, a discussão científica, o debate político, etc.). As relações entre réplicas de tais diálogos são um tipo mais simples e mais externamente visíveis de relações dialógicas. As relações dialógicas, no entanto, não coincidem de modo algum, é claro, com relações entre réplicas do diálogo concreto – elas são muito mais amplas, mais variadas e mais complexas (BAKHTIN, 2011, p. 331).

Portanto, mais uma vez notamos que o Círculo se preocupa no que está além do diálogo face a face aquilo que denominamos anteriormente de questões estritas da palavra, mas considera o diálogo como um documento sociológico altamente interessante (BAKHTIN, 2010). O autor nota no diálogo um espaço dinâmico entre as vozes sociais.

Dito isto, seguimos agora para a contextualização da primeira aula prática em sala de aula no estudo que teve por base o conto “A menina do vestido azul” (autor desconhecido). Para um entendimento maior do contexto, dispomos abaixo o conto em questão:

Quadro 9 - Conto “A menina do vestido azul”.

A menina do vestido azul

Num bairro pobre de uma cidade distante, morava uma garotinha muito bonita. Acontece que essa menina frequentava as aulas da escolinha local no mais lamentável estado: suas roupas eram tão velhas que seu professor resolveu dar-lhe um vestido novo.

Assim raciocinou o mestre: "é uma pena que uma aluna tão encantadora venha às aulas desarrumada desse jeito. Talvez, com algum sacrifício, eu pudesse comprar para ela um vestido azul."

Quando a garota ganhou a roupa nova, sua mãe não achou razoável que, com aquele traje tão bonito, a filha continuasse a ir ao colégio suja como sempre, e começou a dar-lhe banho todos os dias, antes das aulas.

Ao fim de uma semana, disse o pai:

"Mulher, você não acha uma vergonha que nossa filha, sendo tão bonita e bem arrumada, more num lugar como este, caindo aos pedaços? Que tal você ajeitar um pouco a casa, enquanto eu, nas horas vagas, vou dando uma pintura nas paredes, consertando a cerca, plantando um jardim?"

E assim fez o humilde casal.

Até que sua casa ficou muito mais bonita que todas as casas da rua e os vizinhos se envergonharam e se puseram também a reformar suas residências.

Desse modo, todo o bairro melhorava a olhos vistos, quando por isso passou um político que, bem impressionado, disse:

"É lamentável que gente tão esforçada não receba nenhuma ajuda do governo".

E dali saiu para ir falar com o prefeito, que o autorizou a organizar uma comissão para estudar que melhoramentos eram necessários ao bairro.

Dessa primeira comissão surgiram muitas outras e hoje, por todo o país, elas ajudam os bairros pobres a se reconstruírem.

E pensar que tudo começou com um vestido azul.

Não era intenção daquele simples professor consertar toda a rua, nem criar um organismo que socorresse os bairros abandonados de todo o país.

Mas ele fez o que podia, ele deu a sua parte, ele fez o primeiro movimento, do qual se desencadeou toda aquela transformação. É difícil reconstruir um bairro, mas é possível dar um vestido azul.

Fonte: Contando Histórias, (s/d).⁵

Para que houvesse um entendimento mais aprofundada da sequência discursiva do conto, a cada fato que gerava peripécias em seu contexto, o professor pesquisador fazia reflexões com os alunos indagando sobre os motivos e razões de tais acontecimentos, ou seja, naquele momento houve uma busca, uma provocação das respostas dos sujeitos envolvidos, já que toda ação é sempre uma resposta e compreensão de outra ação que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada em uma compreensão (BAKHTIN, 2011).

A seguir descrevemos o enredo do diálogo dos alunos com o professor. Achamos pertinente a longa descrição pelo fato de provocar uma melhor compreensão dos comentários dos interlocutores. Os momentos que consideramos como peripécias foram grifados em negrito e, como falado a pouco, são a partir delas que o pesquisador achou base para provocar o diálogo. Vejamos:

Fragmento 4 - Diálogo sobre o conto “a menina do vestido azul

Pesquisador: “Num bairro pobre de uma cidade distante, morava uma garotinha muito bonita. **Acontece que essa menina frequentava as aulas da escolinha local no mais lamentável estado.** Olha só, acontece que essa menina frequentava as aulas da escolinha local no mais lamentável estado”. O que quer dizer isso? Quando a gente escuta essa frase o que ela quer nos dizer?

Aluno 1: Que ela não ia para a escola

Pesquisador: Mas ela ia para escola, aqui está dizendo que ela frequentava, mas frequentava num estado lamentável. Que estado é esse?

Aluno 2: A escola estava toda quebrada

Pesquisador: É? o que mais vocês entenderam?

Aluno 1: Era falta de transporte

Pesquisador: Ah! Vocês estão entendendo que era a escola ou a menina que estava com algum problema?

Alunos 2 e 3: Era a menina que estava com problemas

Pesquisador: Vamos entender então o que foi?

Pesquisador: Continuando a estória. “**Suas roupas eram tão velhas que seu professor resolveu dar-lhe um vestido novo**”.

Aluno 3: O estado lamentável era da menina por causa do vestido velho

Pesquisador: Então qual era o problema?

Alunos: O vestido dela estava velho e sujo

⁵ Disponível em: <http://www.contandohistorias.com.br/historias/2006113.php#.XjoQV09KjIU>.

Pesquisador: Assim raciocinou o mestre: "é uma pena que uma aluna tão encantadora venha às aulas desarrumada desse jeito. Talvez, com algum sacrifício, eu pudesse comprar para ela um vestido. **Quando a garota ganhou a roupa nova, sua mãe não achou razoável que, com aquele traje tão bonito, a filha continuasse a ir ao colégio suja como sempre, e começou a dar-lhe banho todos os dias, antes das aulas**". Vejam que interessante: a menina ganhou um vestido e logo após o que aconteceu?

Alunos: a mãe se incomodou com a sujeira dela

Aluno 1: Ela andava suja e a mãe não queria mais isso e deu um banho nela

Pesquisador: Isso mesmo! Vamos continuar a estória para entender mais um pouco

Pesquisador: Ao fim de uma semana, disse o pai: "Mulher, você não acha uma vergonha que nossa filha, sendo tão bonita e bem arrumada, more num lugar como este, caindo aos pedaços? **Que tal você ajeitar um pouco a casa, enquanto eu, nas horas vagas, vou dando uma pintura nas paredes, consertando a cerca, plantando um jardim?**" nos parece que havia muita coisa fora do lugar nessa casa. A menina ia para a escola suja e com vestido velho e depois o que aconteceu mesmo?

Alunos: A mãe deu um banho nela

Pesquisador: Quem teve a próxima ideia?

Alunos: O pai!

Pesquisador: Qual foi a ideia do pai?

Aluno 1: Arrumou a casa

Pesquisador: O que havia na casa?

Alunos: Estava muito velha e caindo aos pedaços

Pesquisador: Vocês acham que a ideia do pai foi boa

Alunos: Foi sim.

Pesquisador: E por que foi bom?

Aluno: Porque foi bom

Pesquisador: Mas porque foi bom

Aluno 1: E eu sei!?

Pesquisador: Vocês notaram o motivo do porque foi bom ter limpadado a casa?

Aluno 2: Porque é bom morar numa casa limpa e arrumada

Aluno 3: Para receber as visitas é muito bom a casa estar limpa, eu mesmo não quero lixo caindo em minha cabeça numa casa velha

Pesquisador: É verdade, ninguém gosta disso. Vamos continuar o conto. **"Sua casa ficou muito mais bonita que todas as casas da rua e os vizinhos se envergonharam e se puseram também a reformar suas residências"**.

Pesquisador: Vamos recapitular os fatos que aconteceram? Qual o primeiro fato que aconteceu?

Alunos: A menina ganhou um vestido do professor e depois a mãe lhe deu um banho

Pesquisador: E depois desse banho o que aconteceu?

Alunos: O pai arrumou a casa que era muito velha e suja

Pesquisador: "Desse modo, todo o bairro melhorava a olhos vistos, quando por isso passou um político que, bem impressionado, disse: **É lamentável que gente tão esforçada não receba nenhuma ajuda do governo**". Vejam aqui outro fato interessante, pois após todo os acontecimentos anteriores os vizinhos notaram uma mudança na casa do casal e da menina e resolveram também mudar e transformar suas casas veio um político para olhar o bairro. Mas o que um político faz?

Aluno 1: Ele faz política

Pesquisador: E como é essa política?

Aluno 1: Ele tem que ajudar o Brasil a melhorar

Pesquisador: O que mais o político precisa fazer

Aluno 2: Ele rouba dinheiro, é o Temer

Aluno 3: É não, é o Bolsonaro

Pesquisador: Então vocês estão falando da corrupção, por isso temos que estudar muito para lutar por nós e pelo nosso país, pois a corrupção é coisa séria e muito grave, mas o político não deveria se comportar dessa forma. A função do político é de representar o seu povo, tá? Votamos neles para que eles nos representem e percebam as nossas necessidades e venham minimizar elas, ou seja, não deveríamos passar por tantas necessidades. Mas vamos continuar a estória. **"É lamentável que gente tão esforçada não receba nenhuma ajuda do governo. E dali saiu para ir falar com o prefeito, que o autorizou a organizar uma comissão para estudar que melhoramentos eram necessários ao bairro.**

Dessa primeira comissão surgiram muitas outras e hoje, por todo o país, elas ajudam os bairros pobres a se reconstruírem. E pensar que tudo começou com um vestido azul".

Aluno 1: Tio, é dinheiro que só que a pessoa gasta para reformar uma casa, como que ele não tinha dinheiro para comprar um vestido?

Pesquisador: Verdade! boa consideração, não havia pensado nisso

Aluno 1: Tá vendo se não sou eu pra falar e pensar?

Pesquisador: pensou bem, pois se havia dinheiro para reformar porque não tinha dinheiro para reformar a casa não é mesmo (*Corpora* da investigação. Diálogo realizado em julho/2019).

Ao longo do diálogo percebemos o extrapolar do discurso para questões sociais como sucateamento da escola, falta de transporte escolar, organização social e corrupção. Sobre isso, Volóchinov (2017) aponta que a natureza da linguagem sempre está voltada para o social e em conversa anterior com a professora regente soubemos que alguns alunos têm dificuldades para chegar à escola devido à falta de transporte escolar, por este motivo, há grande evasão nas aulas.

Por esse olhar, percebemos que no início da aula, quando o professor pergunta o motivo da menina (personagem do conto) não ir à aula, os alunos respondem que “não tinha transporte”. No entanto, se não houvesse conhecimento de nossa parte sobre os problemas de ordem social dos alunos poderíamos receber como um equívoco na interpretação do texto, mas a consideração de cada resposta precisa ser vista por uma ótica que subjaz o horizonte social de cada sujeito. Sobre isso, Volóchinov também discute que

A consideração da avaliação social é necessária justamente para compreender a formação histórica do tema e das significações que o realizam. A formação do sentido na língua está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social, e, por sua vez, essa formação, compreendida como um conjunto de tudo que possui significação

ou importância para o grupo, é determinada inteiramente pela ampliação da base econômica. Em decorrência da ampliação da base, amplia-se significativamente o horizonte da existência acessível, compreensível e essencial para o homem (VOLÓCHINOV, 2017, p. 237-238).

Portanto, este caso (resposta do aluno), confirma que a formação social e a resposta responsiva estão ligadas ao horizonte valorativo do sujeito do discurso e a significação é composta pelos conflitos vivos a partir do lugar social no qual o sentido é constituído.

Achamos pertinente abordamos a falta de transporte escolar, pois, constitui um elo de problemáticas que ancoram diretamente no aprendizado dos alunos, isso acontece pelas constantes interrupções da participação deles nas aulas devido suas ausências por falta de locomoção. Em conversa com um dos alunos, chegamos a ouvir: “será que se eu escrever a história hoje, eu consigo terminar amanhã? Nem sei se venho amanhã”.

Assim, os participantes materializam suas respostas em torno das relações políticas vigentes, especialmente na corrupção que ancora diretamente em muitos problemas na escola, na sala de aula e, conseqüentemente, no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, percebíamos, pelo tom do diálogo, que os alunos desejavam ser ouvidos e respondidos por seu ouvinte, pois cada enunciação pressupõe, para realizar-se, a existência não só de um falante, mas também de um ouvinte, pois a obra, como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros) (BAKHTIN, 2011). Ou seja, quando o falante termina o seu enunciado passa a palavra ao outro esperando uma réplica para o seu discurso. Em síntese, falamos com a finalidade de interagir com o nosso interlocutor, esperamos uma resposta, uma ação. Sobre isso ainda conclui Bakhtin (2014) que

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado (BAKHTIN, 2014, p. 89).

Entre muitas réplicas dialógicas, notamos que conseguimos construir uma parceria com os alunos e nesta mesma aula, bem no fim, um dos discentes contribui de forma significativa com o nosso objeto de estudo ao mostrar sua posição exotópica em relação ao professor e aos demais alunos, sendo assim, nos completa a visão, com a seguinte réplica no diálogo:

Fragmento 5 - Diálogo sobre o conto “a menina do vestido azul”

Aluno 1: Tio, é dinheiro que só que a pessoa gasta para reformar uma casa, como que ele não tinha dinheiro para comprar um vestido?

Pesquisador: Verdade! boa consideração, não havia pensado nisso

Aluno 1: **Tá vendo se não sou eu pra falar e pensar?**

Pesquisador: pensou bem, pois se havia dinheiro para reformar porque não tinha dinheiro para reformar a casa não é mesmo? (*Corpora* da investigação. Diálogo realizado em julho/2019).

Percebemos que o aluno chama a atenção para um fato que o professor pesquisador e os colegas não haviam notado no conto. Realmente houve todo um esforço para a reconstrução da casa, da cerca, do jardim, que demandou um valor alto, supomos nós, muito mais oneroso que um vestido. A percepção excedente do aluno completou o ponto de vista dos colegas e do professor pesquisador criando um movimento de reformulação das consciências. Sobre isso Bakhtin acrescenta:

Tudo aquilo que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pelos lábios dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, na sua totalidade emotiva baseada nos valores. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade emotiva, baseada em valores. (BAKHTIN, 2011, p. 354).

Para Bakhtin as vozes interferem ideologicamente umas nas outras e é justamente desse modo que se concretiza a evolução de enunciados ininterruptos (VOLÓCHINOV, 2017). Por consequência, a consciência de si é realizada por intermédio da consciência do outro, exatamente como acontece à criança quando começa a tomar consciência de si pelos olhos dos outros (mundo) e pelos olhos da mãe, começando assim a pronunciar seus tons emotivo-volitivos (BAKHTIN, 2011).

Salientamos que até o presente momento tivemos o objetivo de compartilhar com os alunos as características do gênero Conto, pois, em Bakhtin (2011), todo gênero possui sua forma e tom. Logo, foi possível mostrarmos as particularidades do conto para eles. Mas, neste estudo, não queremos nos aprofundar nas formas do texto, prosseguimos além, observamos sobretudo as construções de enunciados concretos. O enunciado em sua plenitude, formado por elementos extralinguísticos (dialógicos) que está fortemente ligado a outros enunciados, ou melhor, a outras vozes.

No próximo tópico, iremos contextualizar as intervenções do professor pesquisador, que, neste caso, foi mediada pelo bilhete anexado aos textos escritos dos alunos. A cada produção escrita, o aluno recebia um bilhete, no qual havia orientações para posteriores

reelaborações, (o aluno recebia um *feedback* do que havia falado). Nossa intenção era a realização da reelaboração do texto a partir de seu inacabamento que, por sua vez, poderia possibilitar a resposta responsiva dos sujeitos do discurso.

4.2 Unindo a tríade: Inacabamento, Interlocução Interessada e Resposta Responsiva Ativa

Após a compreensão da base do gênero proposto, convidamos todos os alunos para a produção escrita que nesta primeira etapa da investigação mostra os eventos do diálogo entre professor pesquisador e os alunos através das estratégias de interlocução com o bilhete.

Definimos este recurso (bilhete) a partir do dialogismo (BAKHTIN, 2011) quando temos a intenção de atribuir réplica ao enunciado, uma espécie de contrapalavra. Dispomos a sala em círculo e após recapitulação da base do gênero conto, os alunos eram convidados a escrever uma estória com tema livre. O pesquisador, no intuito de facilitar a composição, fazia proposições de vários temas como: os piratas do mar, a casa dos doces, o rei leão, a princesa e o castelo 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 18 textos. Para fins de recorte de análise, trouxemos os textos de Alana “A princesa assassina” e “Enrolados outra vez”.

Quadro 10 – Primeira produção textual de Alana.

A princesa assassina
Era uma vez uma princesa que vivia no castelo assombrado um dia um príncipe foi nesse castelo a princesa se apaixonou por ele mais ela tinha sede de matar ela mandou ele ir embora mais ele não ia então não foi então ela o matou.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Frisamos que apresentamos esta produção textual em sua totalidade. Quando lemos o conto de Alana, temos a impressão que houve um inacabamento do discurso (BAKHTIN, 2011), a sensação é real, além do mais, deve existir no leitor um esforço dobrado para completar os significados do contexto. Temos um castelo, um príncipe, uma princesa, um quadro psicótico e, por fim, um cenário de crime que não alcançamos por falta de detalhes dos acontecimentos.

Mas é justamente nessa ausência de acabamento discursivo de Alana que achamos base para constituir nossos recursos de intervenção, que, naquele momento, constituiu-se

através do bilhete. Nosso intuito, nesta etapa era saber: quem são esses personagens? Como e onde era esse castelo? Qual o motivo da sede de sangue da princesa?

Sobre este inacabamento nos textos de Alana, reiteramos que Bakhtin (2011) esclarece que a escrita do aprendiz está sempre em processo, sempre inacabada e, 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 Alana, 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 na aluna, mas também no professor.

Cada vez que Alana reelaborou o seu texto, reformulações discursivas eram atribuídas, era preciso a consulta de vozes outras para que a sua fosse completada e isto lhe dava a base constituinte de alteridade. Assim, é premente voltarmos nosso olhar para este 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 da aluna. 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.

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda a palavra serve de expressão de um em relação ao outro. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim em uma extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 117).

Bakhtin aponta para uma ambiguidade discursiva: “toda palavra comporta duas faces”. Sendo assim, a palavra está repleta de trocas semânticas, sócnicas e ideológicas, ou seja, dialógica por natureza. Quando Bakhtin se refere a 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 entre eu e o outro.

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 Alana, tivemos a necessidade de fundir mundos opostos e isso acontece por intermédio da exotopia, estávamos interpretando seu discurso a partir de uma extralocalização que o nosso excedente de visão nos proporcionou (BAKHTIN, 2011). Assim, cada vez que nos encontrávamos com Alana, 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 Alana tivemos a oportunidade de escrever o primeiro bilhete pelo qual lhe indagamos sobre a construção discursiva do seu texto: “A Princesa Assassina”. Nos apoiamos em três pontos inacabados que nos ajudariam na continuidade discursiva: (1) desenvolvimento das características dos personagens; (2) desenvolvimento de quem era a princesa e sua psicose; e (3) desenvolvimento dos aspectos do castelo.

Quadro 11 – Primeiro bilhete do pesquisador.

Oi, Alana

Vou te contar um segredo: eu amo histórias de terror kkkk. A que você contou é muito boa, mas ficou curta demais, quando estava me arrepiando, acabou! Que tal continuar? **Fala mais sobre os personagens, como era a princesa? Diz mais como era o castelo, a princesa era louca? Ninguém sabia que ela tinha sede de sangue?** Conta, conta mais. Estou esperando com muita ansiedade. Ok?

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Baseados na categoria de interlocução interessada (BAZARIM, 2006) nosso intuito neste bilhete era provocar a intervenção para a reelaboração do texto de Alana 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 a aluna e o professor pesquisador.

A função dessa intervenção era provocar um deslocamento na produção escrita, nosso intuito era de que a Alana pudesse perceber as lacunas abertas em seu texto e assim pudesse dar encandeamento ao seu discurso voltando a dar sentido ao que havia produzido.

Para Penteadó e Mesko (2006) 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 para Alana 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, Alana leu o bilhete e nos devolveu com a seguinte réplica:

Quadro 12 – Segunda versão do texto de Alana.

A princesa assassina

A princesa morava no castelo assombrado que ficava no Texas, ela era linda com os cabelos pretos e longos, até ela conhecer o príncipe ela se apaixonou, mas ela sabia que uma hora ou outra ela iria matá-lo então disse vá embora você não pode ficar aqui. Ele se recusou a ir ela tentou com todas as forças não o matar, mas teve um dia que ela não conseguiu e o matou ela ficou triste, mas no fundo ela gostava. Fim. Essa história é uma versão diferente de psicose. Sim, ela era louca. Mas também o amava.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

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 Alana esclarece: **como era a princesa, e se ela era realmente doente, dialoga sobre um estado de psicose da personagem.**

No entanto, não levaremos em consideração a não totalidade das respostas, não iremos considerar como falta de compreensão, 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 Alana 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 Alana.

Dos três pontos que usamos como ponte na interlocução, Alana nos **respondeu parcialmente as características da princesa e sua psicose e nos deu pistas da localização do castelo**. Em síntese, Alana 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 de Alana. 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 de Alana e assim, devolvemos a terceira versão com as intervenções a partir de outro bilhete:

Quadro 13 – Segundo bilhete do pesquisador.

Oi Alana,
Agora fiquei mais curioso, que história interessante, não é mesmo? **Eu fico imaginando como era esse castelo, se era grande, quantos quartos, quantos empregados, tinha festas?** Uma vez eu vi um filme de uma princesa que morava em um castelo muito grande e no castelo tinha muitas festas, todos do reino eram convidados a participar desses eventos, pois o rei era muito bom, tinha muita comida para os pobres e todos eram felizes. **Então, porque que a princesa tinha sede de sangue?** Que coisa, não é? **Como que ela adquiriu essa doença? Qual o nome dela? Conta, conta, quero saber mais, estou esperando.**

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nesta versão do bilhete do pesquisador, houve mais indagações sobre a discursividade de Alana, muitas indagações, novas vozes, possibilidades outras de contrapalavras reafirmamos nosso interesse pelo o que ela dizia desde a primeira versão: **Como era o**

castelo? Porque a princesa tinha sede de sangue? Qual o nome da princesa? Fala mais sobre ela. Dessa forma, evidenciou-se um esforço em causar um estranhamento do objeto em questão, pois ao passo de cada imersão no conto, 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 Alana, para que assim recebesse a oportunidade de rever suas visões e opiniões que podiam sempre entrar em reconfigurações por meio da interlocução interessada.

Sendo assim, tendo em vista nossas 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, Alana foi influenciada a modificar a sua escrita.

Na segunda versão do texto Alana 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) aspectos do castelo e 2) doença da princesa.** Portanto tivemos a seguinte resposta:

Quadro 14 – Terceira versão do texto de Alana.

A princesa assassina

A princesa morava no castelo assombrado que ficava no Texas que é bem longe daqui desse mundo, o castelo era grande sim, as pessoa se perdiam dentro dele porque tinha 50 quartos 50 salas, mais de 10 torres e tudo era rodeado de jardim, a princesa dormia no quarto mais alto do castelo e era o mais lindo de todos, de lá via o jardim e ela era mesmo linda com os cabelos pretos e longos, até que um dia ela conheceu o príncipe ela se apaixonou mas ela sabia que uma hora ou outra ela iria matá-lo então disse vá embora você não pode ficar aqui, eu sou doente, não sei o que acontece que eu me transformo na lua cheia e mato qualquer pessoa que fica na minha frente, desde de pequena que eu sou assim, ninguém sabe o que aconteceu, foi um feitiço da bruxa malvada. O príncipe ele se recusou a ir, ela tentou com todas as forças, e de todo jeito não o matar, mas teve um dia que ela não conseguiu e matou ela ficou triste, mas no fundo ela amava muito ele, mas matou ele. O nome dessa princesa era Rapunzel diferente. Fim Outra vez vou contar a história da Rapunzel boazinha

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Tínhamos desde a primeira versão do texto uma produção que trazia inacabamento como a **caracterização de um castelo, um príncipe, uma princesa e um quadro psicótico**, os quais não conseguíamos avançar a não ser que criássemos mentalmente nossa própria versão do conto. 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).

Para Bakhtin (2011), é o inacabamento que garante abertura e habilita o eu a me tornar outro diferente daquele que sou agora, em um movimento contínuo e aberto. “Para poder viver e agir, necessito ser inacabado, estar aberto a mim mesmo [...] tenho de ser, para mim mesmo, alguém que axiologicamente ainda-está-para-ser, alguém que não coincide com sua configuração preexistente” (BAKHTIN, 2011, p. 11).

Dessa maneira, percebemos que as nossas intervenções com os bilhetes propiciaram um evento não repetível, pois seria impossível repetir os mesmos momentos, tudo é singular (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, Alana nos deixa interessados em saber mais sobre os **aspectos do castelo, detalhes mais apurados da princesa e sobre sua sede de sangue**. Entre a primeira e terceira versão, obtivemos um resultado mais ampliado do discurso, conseguimos inferir sem muito esforço as direções do contexto. A seguir, trazemos um quadro para melhor comparação no tocante às características do castelo nas três versões do texto.

Quadro 15 - Evolução discursiva do texto de Alana.

<p>Características do castelo na primeira versão do texto: <i>“Era uma vez uma princesa que vivia no castelo assombrado”</i></p>
<p>Interlocução interventiva no primeiro bilhete: <i>Fala mais sobre os personagens, como era a princesa? Diz mais como era o castelo, a princesa era louca? Ninguém sabia que ela tinha sede de sangue?</i></p>
<p>Características do castelo na segunda versão do texto após primeiro bilhete: <i>“A princesa morava no castelo assombrado que ficava no Texas”</i></p>
<p>Interlocução interventiva no segundo bilhete: <i>Eu fico imaginando como era esse castelo, se era grande, quantos quartos, quantos empregados, tinha festas? Então, porque que a princesa tinha sede de sangue? Como que ela adquiriu essa doença? Qual o nome dela? conta, conta, quero saber mais, estou esperando.</i></p>

Características do castelo na terceira versão após segundo bilhete:

“A princesa morava no castelo assombrado que ficava no Texas que é bem longe daqui desse mundo, o castelo era grande sim, as pessoas se perdiam dentro dele porque tinha 50 quartos 50 salas, mais de 10 torres e tudo era rodeado de jardim, a princesa dormia no quarto mais alto do castelo e era o mais lindo de todos”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Observamos que a vaga característica do castelo toma uma amplitude maior. No primeiro texto, temos apenas a informação que o castelo era assombrado. No segundo, Alana acrescenta um local. Mas é no terceiro que entra em cena um castelo de outro mundo, muito grande, com 50 quartos, 50 salas e mais de 10 torres. Tudo era rodeado de um jardim.

Nesse novo contexto, a princesa também toma características definidas, aquilo que lemos na primeira versão do texto como **“uma princesa que tinha sede de sangue”** agora, na terceira versão, descobrimos que era muito **“linda, com cabelos pretos e longos”**. E qual a origem de sua sede de sangue? Na primeira versão não é possível inferir, mas, após nossas interlocuções, Alana nos conta que havia uma questão mágica durante a lua cheia, a princesa mudava de personalidade nessa fase devido o feitiço de uma bruxa e assim perdia a noção de humanidade.

Na continuidade, na última linha do texto da terceira versão, Alana deixa uma abertura para prosseguir como interlocutora interessada em nossa discussão, observe que ela se coloca à disposição para contar outra estória a partir da atual: **“outra vez vou contar a história da Rapunzel boazinha”** e, como resultado, aceitamos a proposta. Sem haver interferência de nossa parte, Alana resolveu constituir um novo texto, uma nova história intitulada de “Enrolados outra vez”. Portanto, temos agora um novo contexto, uma nova reelaboração.

4.2.1 Análise do segundo texto: “Enrolados outra vez”

Dessa vez, percebemos o cotejo de um clássico por Alana: Rapunzel. Bakhtin (2011) esclarece que nada novo é posto sobre o mundo, nossas palavras não são virgens, ou recém-criadas. Nossas palavras são sempre palavras outras, que se tornam palavras nossas, com uma nova roupagem, um novo direcionamento que damos para elas. Após uma semana, depois da terceira versão do conto “A Princesa Assassina”, Alana recebe a tarefa de produzir em sala de aula o seu novo texto e naquele mesmo dia ela nos entrega a primeira versão de “Enrolados Outra Vez”.

Quadro 16 – Primeira versão do conto “Enrolados outra vez”

Enrolados outra vez

Era uma vez uma princesa que morava na torre bem alta ela não podia fala com a mãe que ela tinha uma filha ela tinha um cabelo muito grande a madrasta quando ela penteava o cabelo da Rapunzel o cabelo brilha dela brilha e a madrasta fica mais nova de repente o cabelo da Rapunzel ficou escuro e ela estranhou o seu cabelo. De repente um caçador ficou andando pela floresta ele encontrou uma torre ele não sabia o que era aquela torre ele foi até lá e salvou a Rapunzel e depois eles na moraram e ficaram feliz para sempre.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Consideramos o cotejo das vozes do clássico Rapunzel nesse contexto como mediações e possibilidades para o desenvolvimento discursivo, pois temos aqui um sujeito mediado por outras 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.

Quando Alana cotejou o texto com outras vozes ela colocou a sua palavra como réplica trazendo completude momentânea, isso é o desejável. Pois de outra forma não seria cotejar, seria apenas repetir o já dito. Então, cotejar não é ecoar as palavras dos outros simplesmente, cotejar é completar discursos outros inacabados. A escuta e a resposta responsiva ativa cobram que também sejamos protagonistas ao opor palavras próprias aos inacabamentos outros, isto é, pronunciar a palavra própria no encontro com a palavra inacabada alheia.

Cotejar é a unidade que se instaura entre dois sujeitos organizados que buscam completude, mesmo que um deles não esteja presente ou seja apenas um ser inanimado da nossa imaginação o qual idealizamos, pois estamos ouvindo vozes constantemente. Essas vozes constituem a forma como configuramos o mundo (BAKHTIN, 2011). Miotello nos diz mais

Cotejar é produzir uma unidade de duas vidas diferentes, no ato responsável. Este é o eixo fundamental da possibilidade do cotejo. Ser uma existência única, diferente, mas não-indiferente. A existência única não é existência própria, mas é a concessão do outro. Ela é doação. Minha vida é minha porque me foi doada pelo outro. “A vida é dialógica por natureza”. Esse é o fundamento. Sem a relação, sem a dialogia, sem o cotejo que se dá na unidade responsável não há vida, não há vivência, não há existência. [...] O

sentido vem da resposta à pergunta, vem da afirmação responsável, vem do encontro de palavras e de vidas (MIOTELLO, 2017, p. 96-97).

Sendo assim, ao receber o novo texto de Alana buscamos constituir esse encontro de palavras, esse cotejo necessário entre as nossas vozes. Lemos o seu texto e percebemos que havia uma princesa presa em uma torre, mas não é possível definir os eventos anteriores. Esse inacabamento nos convida a interpor as seguintes intervenções: **Como a Rapunzel foi parar na torre? O que tinha nesse lugar? Quem fez isso com ela e por qual motivo? Conta também para onde o caçador levou a Rapunzel. Ei! Como foi o casamento deles?**

Baseados no inacabamento discursivo de Alana, 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 17 – primeiro bilhete do pesquisador para o conto “Enrolados Outra Vez”

Oi, Alana!

Esse conto da Rapunzel é muito lindo. Mas não sabemos o que aconteceu com a madrasta e o que ela fazia com Rapunzel. Como sou muito curioso vou te fazer algumas perguntas e irei ficar tão, tão, tão feliz se você responder, pois só assim vou matar minha curiosidade. Como a Rapunzel foi parar na torre? O que tinha nesse lugar? Quem fez isso com ela e por qual motivo? Conta também para onde o caçador levou a Rapunzel. Ei! Como foi o casamento deles? Não vejo a hora de você me dizer tudo isso.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Ao receber o bilhete anexado ao seu texto, Alana 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 conto e assim constrói a sua resposta. Após receber as nossas intervenções no bilhete, Alana reelaborou o seu texto, o qual dispomos adiante.

Quadro 18 – Segunda versão do conto “Enrolados outra vez”

Enrolados outra vez

Era uma vez um rei muito legal e a sua esposa teve uma filha e a rainha deu o nome dela de Rapunzel quando ela nasceu o rei ficou muito preocupado porque a rainha ficou doente ela desmaiou uma mulher muito feia chegou até o rei e ela falou para o rei que esse bebê era dela e ela levou a Rapunzel para uma torre distante quer ninguém ia parar lá depois de 2 anos a Rapunzel ficou grande e o cabelo dela ficou muito grande ninguém sabia que o cabelo dela era mágico quando a madrasta penteava o cabelo da Rapunzel o cabelo dela ficava brilhando e a madrasta da Rapunzel ficava mais nova um dia a madrasta foi colher maçãs um caçador foi caçar e viu uma torre e viu uma pessoa ele libertou a princesa e ele desceu a pessoa que estava lá na torre ele olhou na cara de pessoa ela mesmo que o rei estava procurando ele levou a princesa para o reino o rei ficou muito a legre e a rainha também e o caçador ficou com a Rapunzel e a madrasta ficou sendo uma escrava ela limpava os quartos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nesta versão do texto percebemos 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.

4.2.2 A interlocução entre os pares: Alana e André

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 Alana, se mostravam intrigados com os nossos bilhetes, 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. 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).

Portanto, por acreditarmos que os sujeitos aprendem a ler e escrever do mesmo modo como aprendem a falar e ouvir, ou seja, pela necessidade de comunicação e pela necessidade de compreender e serem compreendidos, assumimos em paralelo mais um método estratégico de intervenção com as crianças: a interlocução entre pares. A etapa da escrita em pares aconteceu em uma sala vizinha. Selecionamos 6 duplas, das quais participaram André e Alana na reelaboração do texto “enrolados outra vez”.

Convidamos alunos que, segundo a professora, possuíam dificuldades na leitura e escrita, mas que já sabiam escrever, como também aqueles que já tinham um domínio mais amplo da prática escrita para que desse suporte aos colegas na parceria. Também, como requisito, convidamos os que eram assíduos para que não houvesse paralização da produção. Esse momento de escrita entre as duplas acontecia em duas aulas de até 50min cada e era importante a presença das duplas até o fechamento da produção.

Antes de iniciar a produção escrita propriamente dita, o professor pesquisador sempre provocava um diálogo. Para isso, sempre lia um conto para que os alunos continuassem se apropriando do tom e as peculiaridades do gênero em questão. Por isso, resolveu ler o conto que André, em parceria com outro aluno, havia escrito. A leitura do próprio conto 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.

O conto que será exposto foi produzido em uma aula que aconteceu juntamente com toda a turma em nosso segundo encontro com a turma da professora Valéria. Os alunos produziram individualmente um conto com tema livre, mas também poderiam escrever em dupla. Logo André pediu para escrever com o colega ao lado que iremos intitular de José.

Houve encaminhamentos de temas pelo pesquisador, sempre introduzíamos um conto para mobilização de conhecimentos e estabelecimento de situações de interatividade. Os alunos escreveram um conto que relatava a viagem de piratas que partiram em busca de um tesouro em uma ilha perdida e o único recurso que tinham era um velho navio e as astúcias de

seus tripulantes. Ressaltamos que o texto que será apresentado trata-se da segunda e última versão do conto que tem o título de “O tesouro escondido na ilha”. A intervenção assumida para reelaboração discursiva foi através do bilhete encaminhado para André e conseqüentemente para José.

Quadro 19 – Produção textual de André e José

O tesouro escondido na ilha

Um dia alguns piratas acharam uma ilha muito longe, na região do triângulo das bermudas. Os piratas olharam no mapa, viram um templo e tinha um tesouro dentro dele. Aquela ilha nunca foi explorada, então decidiram ir até ela, no caminho foram atacados por tubarões, mataram os tubarões.

Mataram os tubarões com as espingardas daquela época. Chegaram na ilha e fizeram um acampamento porque já estava de noite. Quando acordaram, várias cobras nas barracas e na areia, então correram e encontraram o templo e entraram dentro para se esconder das cobras.

Dentro do templo acharam escritas que falavam das armadilhas, mas eles não entenderam, eles pensavam que era o tesouro, então eles foram atrás do tesouro. Mas de repente um deles pisou no botão da armadilha, abriu um buraco que tinha plantas carnívoras e devoraram alguns exploradores de tesouros. Encontraram o baú de riquezas só que quando tiraram as joias de repente o templo tremeu, os piratas saíram.

Quando saíram do templo voltaram para o navio e foram embora e daí foram atacados pelo Kraken, então os tripulantes o atacaram com um canhão, mas o Kraken sobreviveu aos canhões. O mostro partiu ao meio o navio e alguns tripulantes faleceram, daí o líder fez um barco e o baú foi para o fundo do mar, o líder salvou alguns dos companheiros, mandaram os navios para procurar os náufragos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

No conto foram vistos os desdobramentos daquele grupo aventureiro, dispostos a tudo por um tesouro. Lutaram com tubarões, serpentes, armadilhas tenebrosas e até mesmo com o temido monstro dos mares: o Kraken. Ao finalizar a leitura os alunos foram convidados a comentar sobre o que haviam escutado. Naquele momento, entrou em cena o tom avaliativo de André.

Fragmento 6 - Leitura do conto “o tesouro escondido na ilha”

Pesquisador: O que acharam?

André: Ficou bonito, viu? Parece mais a história de um filme do que de um texto, não é um texto é um filme mesmo. É que no filme a gente sente... emociona, sei lá...

Pesquisador: Mas no texto não tem emoção?

André: É que as vezes nem é de verdade (*Corpora* da investigação. Diálogo realizado em agosto/2019).

Nos parece salutar dizer que André desperta uma crítica sobre a produção fora da realidade do enunciado vivo. 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.

Como dissemos em outros momentos neste trabalho, 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. Dessa forma, quando André diz: “não é um texto, é um filme mesmo” 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 o aluno escrevesse alguma atividade pronta e desprendida de suas realidades, havia uma certa resistência. Veja um dos trechos de um recorte de aula com a professora Valéria no contexto de nossas observações:

Fragmento 7 - Recorte de aula com professora Valéria

Professora: Fizeram a atividade?

Aluno 1: Eu esqueci.

Professora: Peguem o caderno para escrever a atividade então, temos uma leitura e uma produção textual, vou colocar aqui no quadro

Aluno 1: Não! De novo? Escrever não!

Aluno 2: Escrever não, bora falar.

Professora: Falar do quê?

Aluno 2: Falar de histórias de verdade como ontem a gente fez.

Aluno 1: É melhor, tia!

Aluno 2: Desse jeito de agora é ruim, quero não. É melhor a gente mesmo fazer a história (*Corpora* da investigação. Diálogo realizado em agosto/2019).

Perceba que os alunos não se recusaram de forma definitiva a escrever, mas queriam ser protagonistas: “é melhor a gente mesmo fazer a história”. 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 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 de André e José deixamos os alunos à vontade para formarem duplas, dois queriam escrever com André, mas democraticamente resolvemos fazer um sorteio e uma das duplas formadas foi André e Alana, os quais iremos analisar a parceria discursiva de agora por diante.

Ao iniciar o contexto da reelaboração escrita do texto de Alana constatamos um certo distanciamento de André ao perceber que o conto “Enrolados outra vez” que a colega estava produzindo tinha como personagem principal uma princesa. Sabemos que culturalmente a fala do menino “deve estar em uma posição diferente da menina, os estilos conversacionais são opostos e geralmente o que se atribui ao menino é a fala competitiva, hierarquizada, centrada em trocas de insultos e resultados de jogos” (CAMERON, 2010). Portanto, as ações de André se configuram por questões ideológicas sobre o lugar do menino nas relações sociais. Sobre isso, sua palavra nos esclarece:

Fragmento 8 - Diálogo sobre a reelaboração de “enrolados outra vez”

André: Agora você escreve, porque eu não sei do que você vai falar, quando tiver tudo, você me diz pra gente ver o que faz.

Alana: Eu vou escrever sobre a princesa Rapunzel boazinha, porque antes eu contei a história da princesa ruim, agora eu mudei.

André: **Eu não gosto muito de falar de princesa, queria falar de futebol que é coisa de menino, mas eu vou lhe ajudar.**

Pesquisador: André, por que você acha que falar de princesa é coisa de menina?

André: Tio, existe as coisas de menina e as coisas de menino, mas eu já falei de princesa também, mas minha mãe não viu.

Pesquisador: Mas você gosta de contar essas histórias?

André: Gosto sim, mas as vezes não quero contar por causa dos outros, mas aqui (escola) eu escrevo (*Corpora* da investigação. Diálogo realizado em agosto/2019).

Inferimos que André constrói um esforço em representar o seu auditório social, porque mesmo gostando de falar dos contos de princesa, nota-se que é impulsionado 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 empresa da persuasão (AMOSSY, 2018, p. 124).

Neste sentido, encontramos a construção discursiva por intermédio da voz do auditório social, uma vez que no momento que toma a palavra 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 André diz: “as vezes não quero contar (contos de princesa) por causa dos outros, mas aqui eu escrevo”, evidencia uma preocupação com o estereótipo, mesmo sem noção desta nomenclatura em seu contexto de vida, pois está impulsionado por discursos alheios.

A estereotipagem, lembremos, é a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado. Assim, a comunidade, avalia e percebe o indivíduo segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida e no interior da qual ela o classifica (AMOSSY, 2018, p. 126).

Na continuidade do evento, após as interações entre o pesquisador e os alunos, André se mostrou interessado em participar de forma mais ampla na construção do texto, a partir do momento em que Alana lhe diz:

Fragmento 9 - diálogo sobre a reelaboração do conto

Alana: A história é minha, então você só vai me ajudar

André: Eita é mesmo, bora continuar (*Corpora da investigação. Diálogo realizado em agosto/2019*).

Como existe a participação feminina, André relata sentir-se mais confortável por não assinar o texto como autor, mas, toma várias vezes o turno da fala e intervém nas ideias de Alana e logo assume a escrita do texto constituindo um discurso carnalizado com a inversão de papéis, ora autor, ora ouvinte, ora interventor (BAKHTIN, 2010). André se mostrou um interlocutor líder nesse contexto. Lendo o que iremos relatar adiante poderá parecer que houve um certo apagamento de Alana, mas em nenhum momento a aluna se mostrou passiva, a todo instante reage no contexto através de gestos, meneando a cabeça, negando ou aceitando, expressões faciais e do corpo, pequenas palavras como “hum”, “ham, ham”.

Para compreendemos os diálogos registrados entre Alana e André, 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 resposta responsiva 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 última versão do texto de Alana os alunos se colocaram em diálogo para a sua reelaboração. Adiante dispomos o texto e logo após os eventos do diálogo para uma melhor compreensão dos acordos para a reelaboração do mesmo.

Quadro 20 – segunda versão do conto “Enrolados outra vez”.

Enrolados outra vez
<p>Era uma vez um rei muito legal e a sua esposa teve uma filha e a rainha deu o nome dela de Rapunzel quando ela nasceu o rei ficou muito preocupado porque a rainha ficou doente ela desmaiou um rei muito legal e a sua esposa teve uma filha e a rainha deu o nome dela de Rapunzel quando ela nasceu o rei ficou preocupado porque a rainha ficou doente ela desmaiou uma mulher muito feia chegou até o rei e ela falou para o rei que esse bebê era dela e ela levou a Rapunzel para uma torre distante quer ninguém ia parar lá depois de 2 anos a Rapunzel ficou grande e o cabelo dela ficou muito grande ninguém sabia que o cabelo dela era mágico quando a madrasta penteava o cabelo da Rapunzel o cabelo dela ficava brilhando e a madrasta da Rapunzel ficava mais nova um dia a madrasta foi colher maçãs um caçador foi caçar e viu uma torre e viu uma pessoa ele libertou a princesa e ele desceu a pessoa que estava lá na torre ele olhou na cara de pessoa ela mesmo que o rei estava procurando ele levou a princesa para o reino o rei ficou muito a legre e a rainha também e o caçador ficou com a Rapunzel e a madrasta ficou sendo uma escrava ela alimpava os quartos.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Sentados lado a lado, André e Alana negociaram quem iriam começar a reelaboração do texto e para nos situarmos no que deveria ser feito resolveram junto com o professor pesquisador e fazer uma leitura do conto de forma que houvesse pausas no momento em que os alunos 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 André e Alana para que houvesse a retomada ou o surgimento de novas ideias.

Assim, o olhar exotópico entre André e Alana 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. André assumiu a direção da reelaboração do texto com algumas indagações após a leitura de um trecho do texto, o qual dispomos no fragmento a seguir.

Fragmento 10 - Diálogo sobre a reelaboração do conto “enrolados outra vez”.

André: Enrolados outra vez. Era uma vez um rei muito legal e a sua esposa teve uma filha e a rainha deu o nome dela de Rapunzel quando ela nasceu o rei ficou muito preocupado porque a rainha ficou doente ela desmaiou. Opa! Precisa de coisas novas.

Alana: Que coisas novas?

André: Depois de doente tem que ter coisa nova

Alana: Deixa eu olhar

Pesquisador: Ela desmaiou uma mulher muito feia chegou até o rei e ela falou para o rei que esse bebê era dela e ela levou a Rapunzel. O que faremos aqui para colocar coisas novas? Como faremos isso? Esse pedaço tem sentido?

André: Não, está trocado. Era para ser assim: a mulher chegou e a rainha desmaiou por causa da feiura.

Pesquisador: E como vocês irão colocar isso no texto?

André: estou pensando... (*Corpora* da investigação. Diálogo realizado em agosto/2019).

André percebe o inacabamento dos sentidos do conto no seguinte trecho do texto: **“Rapunzel quando ela nasceu o rei ficou preocupado porque a rainha ficou doente ela desmaiou”**. O aluno estranhou a redação a partir da palavra “desmaiou”. Em um dado momento ele dialoga com Alana: “primeiro ela tem que chegar e depois é que a rainha desmaia, entendeu?” Os alunos entraram em acordo e reconstituíram as primeiras linhas do texto que assim ficou:

Quadro 21 - Primeira reelaboração do conto “Enrolados outra vez”.

Enrolados outra vez

Era uma vez um rei muito legal e a sua esposa teve uma filha e a rainha deu o nome dela de Rapunzel quando ela nasceu o rei ficou muito preocupado porque a rainha ficou doente, uma senhora chegou e a soberana desmaiou porque a senhora era muito feia.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Durante o diálogo entre os alunos, percebe-se o olhar exotópico de André, esse excedente de visão que ele proporcionou é o que criou uma diferença de visão do que Alana 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. Esta 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, André volta à sua leitura e mais uma vez formula outras problematizações através de outro momento inacabado do texto e dessa vez, pontua o seguinte:

Fragmento 11 - diálogo sobre a reelaboração de do conto “enrolados outra vez”

André: Uma mulher muito feia chegou até o rei e ela falou para o rei que esse bebê era dela e ela levou a Rapunzel. Porque esse bebê era dela, Alana?

Alana: Sei lá!

André: Era melhor colocar aqui que a mulher fingiu que iria cuidar dela. Aqui tem dizendo que era uma senhora, era uma senhora ou era uma bruxa? Tem que colocar bruxa, ou dizer que o rei viu ela com uma porção mágica. Essa é a pista para o rei desconfiar quem é ela. Aí quando o rei vê a porção vai dizer: olha a bruxa! Aí sim ela foge com o bebê. Né não?

Alana: É mesmo, como que ele soube que era uma bruxa né? Não tinha vassoura nem nada, só a feiura, quando ele vê a porção ele vai entender (*Corpora* da investigação. Diálogo realizado em agosto/2019).

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 André pontua o inacabamento em questão, ele precisamente o estranha (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 roupagem 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).

Sendo assim, após as últimas intervenções de André, tivemos a seguinte reelaboração:

Quadro 22 – Segunda reelaboração do conto “Enrolados Outra Vez”.

Enrolados outra vez

Era uma vez um rei muito legal e a sua esposa teve uma filha e a rainha deu o nome dela de Rapunzel quando ela nasceu o rei ficou muito preocupado porque a rainha ficou doente, uma senhora chegou e a soberana desmaiou porque a senhora era muito feia. O rei viu uma porção cair aí o monarca mandou os guardas pegar a bruxa aí ela correu e levou a Rapunzel.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

André se mostrou interessado 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 André com o destinatário. 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 (o que André cita), não concretizado, mas apenas idealizado. Observe o fragmento a seguir:

Fragmento 12 - diálogo sobre a reelaboração do conto “enrolados outra vez”

André: Alguém irá ler esse texto, tem que escrever direito, tem muita repetição de aí. Tio, como se chama aquilo que substitui por outra palavra.

Pesquisador: Sinônimo?

André: Sim, como alguém pode ler o que a gente vai escrever tem que ficar bom

Pesquisador: Como seria esse “bom”, André?

André: Alguém quando lê tem que entender o que a gente disse (*Corpora da investigação. Diálogo realizado em agosto/2019*).

Durante todo o processo da reelaboração Alana e André se interessaram com a organização e distribuição das palavras, não sob um olhar da estrutura formal da escrita, mas estava sendo desenvolvida uma forma crítica a ponto de perceberem que o que escreviam não era apenas para eles, mas também poderia pertencer a outros sujeitos. Sobre isso nos diz André: “alguém quando lê tem que entender o que a gente disse”. 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” (FREIRE, 2016).

Por outro lado, ao preocupar-se com a leitura do outro, André 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:

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância de dois sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (2011, p. 275).

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, André e Alana continuam na reelaboração do discurso.

Fragmento 13 - diálogo sobre a reelaboração do conto “enrolados outra vez”

Pesquisador: Alana, depois que a bruxa correu levando a criança, o que aconteceu? O que vocês dois acham?

Alana: Ela trancou Rapunzel na torre

André: Ele foi correndo para a floresta, não? Como que ela apareceu assim na torre, não pode pular

Pesquisador: Verdade, precisa mostrar o trajeto

Alana: Então a bruxa saiu correndo pela floresta

André: Sim, mas ela despistou os guardas, é melhor. Porque se ela entra na floresta assim os guardas iriam achar logo, né? Eles iriam ver ela logo (*Corpora da investigação. Diálogo realizado em agosto/2019*).

Nesse ponto do texto, o inacabamento percebido por André está no detalhamento do percurso da Bruxa do palácio até a torre onde Rapunzel ficaria confinada durante muitos anos. O aluno diz que no texto existe uma lacuna em que finalizaria os planos da feiticeira em fugir com a princesa. Logo, André se prontifica em pensar um contexto em que ela não seria descoberta, neste caso o conto poderia ser finalizado.

Ao fragmentar os momentos que percebem fragilidade do texto, para a partir desse ponto compor a reelaboração discursiva, os alunos se colocam em uma posição crítica em face das situações-limite. Situações estas que em Bakhtin (2011) denominamos de inacabamento. Desse modo, a compreensão do enunciado se refaz ganhando um nível antes desconhecido.

Estas idas e vindas às partes fragmentadas do texto buscam ancorar-se no diálogo amplo do contexto, isso implica a identificação da razão do objeto como um todo. Há o esforço em ultrapassar a fragilidade discursiva. Ao compreender o contexto, os alunos idealizam o futuro do discurso e buscam a cisão das ideias inacabadas e fragilizadas figurando a possibilidade de descobrir a interação entre as partes do todo. Em síntese, a reelaboração discursiva do texto parte das situações limites do pensamento de Alana. Pensamento que se mostrou aberto e inacabado, resultando na possibilidade de reconfigurações e novas ideias. Assim, na incompletude é que André e Alana se constituem como interagentes. Caso contrário, haveria somente o engessamento das ideias e da autonomia. Nessa compreensão os alunos reelaboram suas ideias e apresentaram o seguinte texto:

Quadro 23 – Terceira reelaboração do conto “Enrolados Outra Vez”.

Enrolados outra vez
Era uma vez um rei muito legal e a sua esposa teve uma filha e a rainha deu o nome dela de Rapunzel quando ela nasceu o rei ficou muito preocupado porque a rainha ficou doente, uma senhora chegou e a soberana desmaiou porque a senhora era muito feia. O rei viu uma poção cair aí o monarca mandou os guarda pegar a bruxa aí ela correu e levou a Rapunzel. A bruxa despistou os guardas e correu para a floresta levando a Rapunzel para a torre.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na continuidade da leitura, André levanta uma discussão com Alana sobre dois pontos: a idade da princesa e da bruxa ser madrasta de Rapunzel, o estranhamento do inacabamento constituiu o seguinte diálogo entre os alunos:

Fragmento 14 - diálogo sobre a reelaboração do conto “enrolados outra vez”

Alana: Depois de 2 anos a Rapunzel ficou grande

André: Pera aí, com 2 anos ela ainda não cresceu

Alana: Era para ser 15 anos depois

André: Essa bruxa era madrasta da Rapunzel? Não tem como, o rei era casado com outra mulher e antes ninguém nem conhecia essa velha (*Corpora* da investigação. Diálogo realizado em agosto/2019).

Temos mais um evento de visão excedente quando André percebe que com a idade de 2 anos Rapunzel ainda era criança, ou seja, temos a constituição de uma incoerência discursiva. Em outro ponto ela estranha o fato de a Bruxa estar relacionada como madrasta do rei, já que no início do conto o rei está casado com outra mulher. André se concentra em mostrar para Alana as contradições e trazer linearidade e remissividade temática ao conto. Alana aceitou suas intervenções e disse que não havia percebido essas inconsistências temáticas.

O excedente de visão se instaura como inseparável a alteridade. 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. Assim, após nosso último diálogo sobre as partes contraditórias, os alunos, em revezamento da escrita, reelaboraram o texto da seguinte forma:

Quadro 24 – Quarta reelaboração do conto “Enrolados Outra Vez”.

Enrolados outra vez
<p>Era uma vez um rei muito legal e a sua esposa teve uma filha e a rainha deu o nome dela de Rapunzel quando ela nasceu o rei ficou muito preocupado porque a rainha ficou doente, uma senhora chegou e a soberana desmaiou porque a senhora era muito feia. O rei viu uma poção cair aí o monarca mandou os guarda pegar a bruxa aí ela correu e levou a Rapunzel.</p> <p>A bruxa despistou os guardas e correu para a floresta levando a Rapunzel para a torre, depois de 15 anos a princesa cresceu e o cabelo dela cresceu 15 metros quando a bruxa penteava o cabelo a velha feiticeira ficava mais nova.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Durante essa última reelaboração pudemos observar um intenso diálogo de acordos e desacordos discursivos. Assim acontece em todo contexto vivo, o qual se configura como um contexto de incertezas, conflitos, de tensões, que tende a se abrir deslizando para a reconstrução das vozes outras do momento dialógico em busca da construção dos sentidos. Acreditamos que tanto o sujeito quanto os sentidos se apresentam sempre de forma inacabada em constante movimento e possibilitando a construção das identidades.

Fragmento 15 - Diálogo sobre a reelaboração do conto “enrolados outra vez”

Alana: Um dia a madrasta foi colher maçãs um caçador foi caçar e viu uma torre e viu uma pessoa

André: Precisa dizer o que o caçador estava caçando

Pesquisador: O que seria?

André: Ele estava atrás de um bicho? Mas que bicho? Uma gazela?

Pesquisador: Vai ser gazelas?

André: Veados, vou colocar veados

Pesquisador: Como que o rapaz subia?

Alana: Pelo cabelo.

André: Eu acho que esse cabelo está muito pequeno, a torre era alta para apenas 15 metros de cabelo, vamos colocar 20 metros

Pesquisador: Como Rapunzel estava quando o rapaz a viu?

André: Cantando.

Pesquisador: De alegria? Depois de tantos anos presa sem descer para nada?

André: Então era música de tristeza .

Pesquisador: O que o rapaz fez, André e Alana?

André: Pediu para escalar.

Pesquisador: Quando ele subiu o que aconteceu?

André: Eles ficaram conversando e se apresentando. Tem que dá um nome para ele. Wendel ou Yuri?

Alana: Yuri, tá bom?

Pesquisador: E a bruxa chega quando?

André: Depois de um tempo.

Alana: O caçador se escondeu detrás do quadro

André: Do quadro? E é um ninja? Não tem como

Alana: Então debaixo da cama

André: É melhor porque nem tinha muito lugar na torre para se esconder. Nem vela tinha, era tudo escuro para não queimar a bichinha, a bruxa não via

Alana: A bruxa chegou.

André: Mas eu acho que a bruxa sentiu o cheiro dele.

Alana: Antes da bruxa chegar eles têm que conversar para saber como ela vai morrer.

André: Eles irão colocar uma armadilha?

Alana: Sim, quando ela saiu no outro dia para colher morangos na floresta eles acertaram como matar a bruxa.

André: Quando ela morreu a princesa saiu de lá e Yuri levou para casa.

Alana: Eles vão se casar e vivem felizes para sempre (*Corpora* da investigação. Diálogo realizado em agosto/2019).

Este diálogo constituiu a última versão do texto dos alunos. As intervenções dialógicas foram dando forma aos sentidos e as tramas do enredo. Sob o olhar das teorias Bakhtinianas, percebemos que os sujeitos se constituíram nos processos interativos que participaram, reelaborando sua compreensão de mundo dentro de uma perspectiva social:

Os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e de outros e é para outros e com os outros que ela se constitui. Também não há sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas sujeito se completando e construindo nas suas falas (GERALDI, 2013, p. 6).

Conforme Geraldi, a interação só acontece com outros e para outros, resultando na formulação do ser social. Sendo assim, considerando um discurso sempre inacabado, é importante frisar que todo ponto de vista pode ser momentâneo. As tensões dialógicas podem reconfigurar os pensamentos dos sujeitos de forma constante, pois nada está fechado.

A linguagem em Bakhtin deve ser compreendida a partir da vida social, do homem em constante movimento. É importante considerar que somos feitos por instantes na e pela comunicação verbal através do outro. Nesta direção os alunos constituem o seguinte texto:

Quadro 25 – Reelaboração final do conto “Enrolados Outra Vez”.

Enrolados outra vez

Era uma vez um rei muito legal e a sua esposa teve uma filha e a rainha deu o nome dela de Rapunzel quando ela nasceu o rei ficou muito preocupado porque a rainha ficou doente, uma senhora chegou e a soberana desmaiou porque a senhora era muito feia. O rei viu uma poção cair aí o monarca mandou os guarda pegar a bruxa aí ela correu e levou a Rapunzel.

A bruxa despistou os guardas e correu para a floresta levando a Rapunzel para a torre, depois de 15 ano a princesa cresceu e o cabelo dela cresceu 20 metros quando a bruxa penteava o cabelo a velha feiticeira ficava mais nova.

Um dia a velha foi colher maçãs e deixou a torre sozinha e um caçador estava caçando veados e encontrou a torre a moça cantando de tristeza e ele perguntou como subia na torre,

- Com meus cabelos, falou a princesa

- Segure o meu cabelo que eu vou puxar o rapaz subiu na torre a Rapunzel perguntou o nome do moço ele falou que era Yuri depois de um tempo a bruxa chegou falou Rapunzel joga seus cabelos a jovem falou para o Yuri se esconder em baixo da cama. A mulher má chegou, estou sentindo um cheiro de perfume ela ficou perguntando ela desistiu. Na manhã seguinte a bruxa foi a floresta colher morangos a Rapunzel e Yuri montaram uma armadilha para bruxa a velha voltou da floresta falou Rapunzel jogue seus cabelos.

A princesa jogou o cabelo quando estava se aproximando a Rapunzel empurrou a bruxa da torre ela morreu o caçador ajudou ela a procurar seus pais ela finalmente descobriu que ela era uma princesa e o Yuri e a Rapunzel se casaram e viveram feliz para sempre.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Com o texto momentaneamente acabado, pudemos fazer a comparação entre a primeira e a última versão de “Enrolados outra vez”. Com a ajuda de outro interlocutor, Alana consegue reelaborar questões de contradições, incoerências textuais, repetições de palavras, organização discursiva. A exemplo, temos o contraditório discurso da bruxa ser madrasta de Rapunzel. Por intermédio do olhar exotópico de André os alunos são completados e levados a dialogar sobre essa contradição que resultou em um estranhamento e posterior reelaboração.

O encontro da princesa com o caçador toma outros rumos, não seria mais um encontro definido por um homem que estava a busca de uma criança perdida. Agora, por um acaso da vida, a torre é achada e um novo clímax se instaura, pois, assim, com a presença de um outro, Rapunzel cria estratégias para se livrar da escravidão, ou seja, a presença de um outro traz a alteridade necessária para que Rapunzel pudesse se libertar das amarras do mal.

Também percebemos que André teve o cuidado com a posição das palavras no texto, desde os vícios de linguagem como “aí” até os substantivos, a exemplo de “rainha”, sendo substituído por “soberana”, como também, a substituição de rei por “monarca”. A preocupação de André, nesse caso, foi justificada pelo aluno quando disse que alguém poderia se interessar por suas histórias. Logo, isso confirma o que nos diz Bakhtin (2011): que quando escrevemos, estamos interessados desde sempre com o reflexo do que falamos sobre o outro.

Falar da construção e reelaboração do texto em nossa investigação é pensar nessa ação do eu sobre o outro, é ressaltar a heterogeneidade discursiva, identidades e subjetividades dos interlocutores de forma inesgotável. Os textos que apresentamos até agora nessa dissertação não esgotam as inúmeras possibilidades da ação do eu sobre o outro e as possibilidades de ampliação da discursividade pela ação do outro. A exemplo, apresentaremos mais um conto com o título de “O leão e o coelho”, de uma dupla que intitulamos de Lígia e Gabriela.

4.2.3 Análise do Conto “O Leão e o Coelho”: as muitas vozes de um diálogo

Para o conto que iremos apresentar foi constituído um total de 3 versões. A primeira versão escrita pela aluna Lígia aconteceu no contexto da aula do pesquisador com toda a turma seguindo os parâmetros da sequência didática. A intervenção recebida para a reelaboração aconteceu através do bilhete. A aluna devolveu sua réplica em uma segunda versão. Para configuração da terceira e última versão, Lígia convidou sua colega de sala de aula Gabriela como colaboradora. Assim, deslocadas para a sala vizinha, as alunas puderam dialogar para as construções das tramas do texto. Após essa contextualização, seguimos para a análise da primeira versão do conto.

Quadro 26 – Primeira versão do conto “O Leão e o Coelho”

O leão e o coelho

Era uma vez um leão e o coelho eles são amigos mais não é essa história que eu quero contar e sim como eles se tornaram amigos.
O leão estava procurando sua caça então ele viu o coelho quando ele foi atacar o coelho pediu para ele parar e por algum motivo ele parou foi daí que eles se tornaram amigos. Fim

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Como observado, há no conto de Lígia muitas lacunas abertas como a ausência dos acontecimentos cronológicos; não há como saber onde os personagens habitavam, embora inferimos que, como o leão estava indo caçar, as cenas aconteceram em uma floresta. Por visão exotópica, percebemos também a ausência de uma melhor contextualização do encontro entre o leão e o coelho e até mesmo quanto tempo durou essa amizade.

O pesquisador, através do bilhete, buscou enfatizar as questões de inacabamento (BAKHTIN, 2011) como previsto e visto. Afirmamos como previsão pois, segundo Bakhtin (2011), qualquer discurso está sempre aberto em um eterno vir-a-ser. No início, Lígia se mostrou muito resistente, foi necessário muito diálogo, algumas rasuras, algumas folhas para que se consolidasse o que está escrito na primeira versão do conto e, desse modo, o pesquisador entregou-lhe o seguinte bilhete:

Quadro 27 - Primeiro bilhete do pesquisador para conto “O Leão e o Coelho”.

Oi, Lígia
Achei que seu conto é incrível. Eu amo animais. Só que os detalhes dos acontecimentos ficaram tão poucos, não dá para saber onde eles moravam, como realmente se conheceram, como iniciou essa amizade e até mesmo o tempo que durou tudo isso. Que tal contar mais? Estou esperando ansioso para saber o desfecho disso tudo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Antes de tudo, mostramo-nos interessados no que a aluna dizia ao acentuar nosso amor pelos animais constituindo desse modo a interação. Assim, afirmamos 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. Ou seja, não somos criadores de nosso próprio discurso, mas o tomamos a partir da réplica inacabada do outro, e a ele respondemos criando uma cadeia discursiva. Portanto, eis a importância da interlocução interessada que fizeram surgir duas vozes que significaram em um contexto imediato.

Na continuidade, buscamos apontar as lacunas abertas no conto de Lígia 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, ou melhor, o auditório social que representamos. Ao observar as palavras de Lígia, é possível perceber a presença de algumas vozes que alicerçam suas ideologias.

Notamos uma crítica de Lígia a hegemonia entre: força e fraqueza, o maior domina o menor, predador e caça. Quer dizer, uma crítica pela não possibilidade da amizade entre o leão e o coelho. Lígia constrói a idealização utópica de uma sociedade perfeita. Identificamos isso de forma mais acentuada na segunda versão do texto quando a aluna busca desconfigurar as assimetrias.

Quadro 28 - Segunda versão do conto “O Leão e o Coelho”.

O leão e o coelho

Era uma vez um leão e um coelho e vou contar como eles viraram amigos. O leão estava à procura de sua caça então ele avista o coelhinho, era branco como a neve se destacava no meio das belas plantas da África. Então quando ele ia atacando, ele disse: pare! O leão disse – porque eu faria isso? O coelho falou – por que nós temos que ser amigos, temos que mudar isso de que caça e predador não podem ser amigos, o leão aceitou e agora eles vivem aventuras juntos e dividindo um apartamento. Fim.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Após a reelaboração desta última versão nos dispomos a tirar as dúvidas de Lígia, porém, nos atentamos para o desenvolvimento do conto, os detalhes do início da amizade entre os animais já se mostram com mais evidência. No entanto, em diálogo, ela relata se sentir inspirada pelo filme “A era do gelo”, no qual animais biologicamente ferozes, a exemplo do Leão, vivem em completa harmonia com antas e esquilos, ou seja, em um mundo completamente utópico. Para um melhor entendimento, cotejamos e dispomos uma imagem do referido filme citado pela aluna.

Figura 1 – Cartaz do filme “A Era do Gelo”



Fonte: Google Imagens, 2019.

Ao analisar essa imagem, podemos observar com mais clareza o que estamos discutindo a partir das idealizações de Lígia. Percebemos na imagem fatos que no plano real não existiria, pois, as possibilidades de haver amizade entre animais tipicamente ferozes é mínima. No entanto, estamos sempre a idealizar contextos como esse em que os animais vivam em perfeita harmonia, logo, trazemos isso para a esfera humana. Se formos mais adiante, nos parece que essas vozes que Lígia reverbera não se esgotam no filme “A era do gelo”, a origem da idealização de sociedade perfeita possui várias vertentes, muitas vozes. A exemplo, temos as aspirações da República de Platão.

Esta obra foi escrita por volta de 380 a.C. e em sua base busca uma fórmula que garanta uma harmoniosa administração à uma sociedade, mantendo-a livre e distante da anarquia, dos interesses, disputas e do caos. Dessa forma, o teor principal da obra é a busca pela justiça. Outra voz marcante que também idealiza uma sociedade perfeita encontra-se no meio religioso, mais precisamente nas publicações da Testemunhas de Jeová. Por fim, descobrimos que Lígia frequenta essa religião e, conseqüentemente, representa este auditório e suas vozes.

Figura 2 - Cartaz ilustrativo do paraíso das Testemunhas de Jeová.



Fonte: Site Oficial das Testemunhas de Jeová, 2019.

Para as Testemunhas de Jeová, brevemente haverá na terra um governo justo, liderado por Jesus Cristo, no qual não se concebe ambições e a justiça reinará para sempre. Cotejando

as figuras 1 e 2 com o texto de Lígia percebemos certo equilíbrio discursivo trazendo os anseios e ideais de muitas vozes. É possível percebermos que as duas imagens se tocam discursivamente ao defender a harmonia social.

Nosso intuito nessa comparação é justamente para afirmar que a compreensão de um texto só se realiza através de outro texto (BAKHTIN, 2011). Qualquer palavra, qualquer texto, qualquer enunciado só tem vida na relação com outro enunciado, com outra palavra, com outro texto. Apenas quando eles se tocam é que explode a sua vida. Esse contato entre textos na verdade é o contato entre sujeitos falantes e expressivos. Não é apenas um contato mecânico de palavras e textos, mas sim um contato vital, existencial, vivencial entre pessoas que falam, que alternam atividades com textos, enunciando pontos de vista, valores, posições.

Somente cotejando textos é que conseguimos compreender. É o contato dialógico. É a alteridade se dando em plenitude. A interlocução interessada entre os sujeitos se dá nesse contexto; as divisões de vozes são bem visíveis nesse processo de encontro de palavras; o sentido quase infinito se produz, questões de inacabamento, isso porque duas consciências estão se relacionando em um processo produtivo, de índole criadora sem fim.

Portanto, para compreender o texto de Lígia foi necessário ir além de sua produção imediata e buscar em suas palavras mais possibilidades de sentidos do que havia – afinal, é o inacabamento que nos possibilita este movimento. Para Bakhtin (2011) a compreensão pode e deve ser melhor que a compreensão do autor. Na compreensão, a consciência nova se encontra com a consciência dada na resposta. Uma consciência que recebe o texto precisa se alargar para receber a outra consciência que também precisa se alargar nessa relação. Uma consciência em um eterno vir-a-ser.

As inspirações de Lígia são consideradas por Bakhtin como cotejos e respostas ativas de discursos outros pelos quais somos constituídos e a este buscamos dar acabamento com nossas bases ideológicas. Isso também vem reafirmar que os sujeitos tomam o texto (discurso) como reflexo subjetivo do mundo objetivo; o texto como expressão da consciência que reflete um desejo. “Essa relação com os enunciados dos outros não pode ser separada da relação com o objeto porque sobre ele discutem, sobre ele concordam, neles as pessoas se tocam” (BAKHTIN, 2011, p. 329).

Após essa contextualização, traremos adiante a terceira versão do texto de Lígia. Esta versão foi originada da leitura da segunda versão com a participação da aluna Gabriela. Para a segunda versão não houve bilhete, as alunas apenas leram o texto, discutiram com a ajuda do pesquisador e em cotejo entre a primeira e segunda versão construíram a terceira.

Quadro 29 - Terceira versão do conto “O Leão e o Coelho”.

O leão e o coelho

Era uma vez um leão e o coelho. O leão se chamava carniça e o coelho floco de neve. O carniça procurava a caça, aí ele viu o floco de neve e queria ser amigo dele, mas o coelho fugiu com medo, o leão falou não corra só quero falar com você, o floco parou, o coelho se aproximou, o floco de neve disse sim.

O leão falou meu nome é carniça, o coelho falou que nome esquisito, o carniça riu e pergunta qual o nome dele, ele responde: floco de neve, o carniça disse legal gostei do nome, ele disse obrigado, eles conversaram muito, daí todo dia eles se encontravam pra conversar, surgiu uma grande amizade um protegia o outro. Fim

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Neste último texto notamos a presença da carnavalização que se realiza pela posição do leão. Costumeiramente quem procuraria a paz seria o coelho por ser exatamente a parte mais frágil e ameaçada, mas aqui temos uma inversão. O leão por livre e espontânea vontade resolve propor uma amizade caracterizando a inversão dos papéis. Um exemplo acentuado dessa inversão encontra-se nas tirinhas de Mafalda:

Figura 3 - Tirinha da Mafalda.



Fonte: Pinterest, 2019.

Veja que em um contexto de sala de aula Mafalda conjuga o verbo confiar, porém, ao final, chama a atenção da professora em um processo discursivo, tenta mostrar para a professora o que ela (Mafalda) percebeu além da simples conjugação do verbo concretizando a carnavalização pelo fato de uma criança dá lições a um adulto. Na concepção de Bakhtin (2010), a carnavalização não é um esquema externo e estático que se sobrepõe a um conteúdo acabado, mas uma forma flexível de visão artística, uma espécie de princípio holístico que permite descobrir o novo e o inédito, gerando de forma acentuada discursos inacabados. O carnaval na concepção do autor é o lócus privilegiado da inversão, onde os marginalizados

apropriam-se do centro simbólico, numa espécie de explosão de alteridade, onde se privilegia o menor, o marginal, o periférico, o excludente.

Segundo Bakhtin (2010a) o que se abolia, principalmente, durante o carnaval era a hierarquia. Leis, proibições e restrições, padrões determinantes do sistema e da ordem cotidiana, isto é, atividades extracarnavalesca, são suspensas durante o carnaval; revoga-se antes de tudo o sistema hierárquico e todas as formas conexas de medo, reverência, devoção, etiqueta, etc., ou seja, tudo o que é determinado pela desigualdade social hierárquica e por qualquer outra espécie de desigualdade (inclusive a etária) entre os homens. A carnavalização adere a essa visão vasta e popular de carnaval que se opõe ao sério, ao individual, ao medo, à discriminação, ao dogmático.

Sobre a questão evolutiva do conto de Lígia, passando pela orientação do bilhete até a construção da discursividade com a colaboração de Gabriela, observamos o desenvolvimento da amizade entre o leão e o coelho, tendo em vista que houve inclinação de Lígia pelo tema:

Quadro 30 - Evolução discursiva do conto “O Leão e o Coelho”.

<p>O início da amizade entre o leão e coelho:</p> <p><i>“O leão estava procurando sua caça então ele viu o coelho quando ele foi atacar o coelho pediu para ele parar e por algum motivo ele parou foi daí que eles se tornaram amigos”.</i></p>
<p>Interlocução interventiva com o bilhete:</p> <p><i>Os detalhes dos acontecimentos ficaram tão poucos, não dá para saber onde eles moravam, como realmente se conheceram, como iniciou essa amizade e até mesmo o tempo que durou tudo isso.</i></p>
<p>O desenvolvimento da amizade na segunda versão do conto após bilhete:</p> <p><i>“O leão estava à procura de sua caça então ele avista o coelhinho, era branco como a neve se destacava no meio das belas plantas da África. Então quando ele ia atacando, ele disse: pare! O leão disse – porque eu faria isso? O coelho falou – por que nós temos que ser amigos, temos que mudar isso de que caça e predador não podem ser amigos, o leão aceitou e agora eles vivem aventuras juntos e dividindo um apartamento”.</i></p>

Desenvolvimento da amizade do coelho e leão na terceira versão após a interlocução entre Lígia e Gabriela:

“O carniça procurava a caça, aí ele viu o floco de neve e queria ser amigo dele, mas o coelho fugiu com medo, o leão falou não corra só quero falar com você, o floco parou, o coelho se aproximou, o floco de neve disse sim. O leão falou meu nome é carniça, o coelho falou que nome esquisito, o carniça riu e pergunta qual o nome dele, ele responde: floco de neve, o carniça disse legal gostei do nome, ele disse obrigado, eles conversaram muito, daí todo dia eles se encontravam pra conversar, surgiu uma grande amizade um protegia o outro”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O conto também evolui com respostas das alunas sobre outros pontos como: local onde os animais moravam (em um apartamento na África), como se conheceram (durante as caças do leão) e podemos supor o tempo em que esta amizade durou (todo dia se encontravam). Este último ponto não está claro no conto, mas acreditamos que por se encontrarem todos os dias essa amizade durou para sempre.

Concluimos esta etapa de análise do conto de Lígia reforçando a essencialidade do olhar do outro sobre o discurso inacabado. O outro nos 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 em um mundo de possibilidades flutuantes.

Fabrício (2006) também 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 em mim 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 o que seria essa alteração, esses deslocamentos em permanente flutuação e inacabamento 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.

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 do outro no desenvolvimento discursivo do texto e de que modo o autor reelabora o texto a partir da intervenção do outro*. Nosso objetivo foi de compreender a reelaboração e organização discursiva do texto fundamentada nas intervenções entre interlocutores interessados a partir de um olhar exotópico.

Para compreendermos o nosso objetivo foi preciso analisar três *corpora*: (1) O texto dos alunos; (2) o bilhete do professor pesquisador aos alunos; e (3) a contrapalavra na composição do texto em pares. Através dos *corpora* observamos nossas categorias de análise que circula em volta do inacabamento; a interlocução interessada como mediação e, por fim, a resposta responsiva ativa. 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 “mudá-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?” (MOITA LOPES, 2006, p. 18).

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 aceita-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o.

A nossa caminhada desde o PIBID, culminando nesta presente dissertação, 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. No entanto, nesta investigação desenvolvemos nossas análises a partir da interlocução interessada, inacabamento e resposta responsiva ativa que muitas vezes, além das problemáticas citadas, esses pontos não são observados e nem levados em consideração em um trabalho de produção textual.

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.

Em um certo momento, Alana faz um questionamento interessante ao pesquisador: “tio, o que você faz? Prontamente respondeu o pesquisador: “sou professor de língua portuguesa”, mas curiosamente Alana se admira, pensava que seria professor de História. Ficamos interessados na continuidade do diálogo e logo indagamos: “por qual motivo pensou isso?” A aluna responde que a aula é diferente, pelo motivo de contar muitas histórias. No entanto, nos deixa mais intrigado para saber suas experiências com as aulas de língua portuguesa e Alana respondeu: “a gente só escreve muito, nem fala, só escreve e eu nem lembro depois o que escrevo”.

Neste diálogo com Alana não nos limitamos a compreender a profissão do professor de língua portuguesa, isto é apenas a parte de um todo dentro da história do ensino. Mas como visto ao longo da investigação, buscamos ir além das palavras e identificar os intertextos que englobam o discurso dando voz aos sujeitos. É necessário perceber o tom valorativo que a aluna dá sobre o lugar do professor, não apenas do professor de língua portuguesa, mas ao professorado em geral, em qualquer disciplina.

Como citamos na terceira seção, 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. A composição da investigação, de forma conclusiva, aponta que, por sua visão excedente, o outro possui papel relevante e determinante na cadeia organizacional e ininterrupta do discurso no texto.

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. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética: A Teoria do Romance**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética: A Teoria do Romance**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARBIER, R. **A pesquisa-Ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BAZARIN, M. A construção da interação entre professora e alunos em contexto escolar. *In*: SIGNORINI, I. (Org.) **Gêneros Catalisadores**: letramento e formação do professor. Parábola, 2006.
- CAMERON, D. Desempenhando identidade de gênero: conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. *In*: **Linguagem. Gênero. Sexualidade**: clássicos traduzidos/ Robin Lakoff *et al.*; organização e tradução Ana Cristina Ostermann, Beatriz Fontana. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- 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.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Editora Cortez, São Paulo, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GEOVANI, F. **O Cotejo como marca de um estilo**. *In Palavras e Contra Palavras*: Entendendo o Cotejo como Proposta Metodológica. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

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.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

KOCH, I. V. Escrita e interação. *In: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. (Orgs.). Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: contexto, 2012.

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.

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.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, Campinas, 2005.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

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

RUTH, A. (Org.). **Imagens de Si no Discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2018.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos?** 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

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 Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SOUTO MAIOR, R. **A Leitura Literária em Sala de Aula e a Construção do Self dos Alunos**: Ação Leitora da ação na Vida. Antares: Letras e Humanidades, 2018.

SOUTO MAIOR, R. Os saberes docentes e as constituições de Ethos de Licenciadas/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, Francisco. J. Q. e Simões, Darcília (Orgs.). **Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação básica**. Campinas: Pontes, 2018.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

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, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino de línguas. **Bakhtiniana Revistas de Estudos Discursivo**. São Paulo: v. 7, n. 1, jan./jun., 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Pesquisas selecionadas na revisão e mapeamento de literatura.

Catálogo de Teses e Dissertações – Capes	<p>ARAÚJO, Liane Castro. Reescrevendo a escrita na escola: a prática de revisão e reescritura textual mediada por pares. Dissertação (mestrado em educação) – UFBA: Salvador, 2004.</p> <p>MAGALHÃES JUNIOR, Caibar Pereira. O conceito de exotopia em Bakhtin: uma análise de O Filho Eterno de Critovão Tezza / Caibar Pereira Magalhães Júnior. Dissertação. Curitiba, 2010.</p> <p>RUIZ, E. M. S. D. Como se corrige redação na escola. 1998. 307f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.</p>
Periódicos da Capes	<p>COLOMBO, Silmara Regina. Escrita e reescrita: a continuidade do letramento para alunos do 4º ano do ensino fundamental. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente SP, v. 25, n. 1, p. 211-227, jan./abr. 2014.</p> <p>FIAD, R. S. Reescrita, Dialogismo E Etnografia. In: Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 13, n3, p. 463-480, set/dez, 2013.</p> <p>WILLEMANN, Claudine Alves. Reescrita Textual: um diálogo entre prática discente e a discente. Interfaces da Educação. Paranaíba, v.10, n.28, p. 117 à 143, 2019.</p> <p>ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino de línguas. Bakhtiniana Revistas de Estudos Discursivo. São Paulo: vol. 7 n. 1 jan/jun. 2012.</p> <p>ZORZI, J. L. CIASCA, S. M. Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de Aprendizagem. In: Rev. CEFAC. P. 406-416, jul/set, 2009.</p>
Scielo	<p>COSTA, E. D. C.; MENEGOLO, W.; MENEGOLO, L. W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. Ciências cognição. vol.4 Rio de Janeiro mar. 2005.</p> <p>GUSSO, A. M.; DALLA-BONA, E. M. A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização. Educar em Revista. Curitiba: n. 52, p 69-84 abr/jun. 2014.</p> <p>PARIS, Larissa. A prática de revisão textual na escola: uma análise das</p>

	<p>categorias de correção em uma oficina de fanfictions. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: vol. 18 n. 3 jul/set. 2018.</p> <p>SILVA, Denise Miyabe. Produção Textual: Quando a Linguagem Escrita se Torna Objeto Escolar. Revista Psicopedagogia. São Paulo: vol. 27 n. 84. 2010.</p> <p>TASSONI, Elvira Cristina. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. Estudos e Pesquisas em Psicologia. Rio de Janeiro Vol. 13 n. 2 ago. 2013.</p>
Anais	<p>SANTOS, J.; CAVALCANTE, V.; LIRA, J. O ensino da língua escrita no ensino fundamental: uma análise sobre a reescrita de contos. Anais do 4º Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação (COIPESU). João Pessoa, 2015.</p>

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS DE ALUNOS MENORES DE IDADE

(Em duas vias, firmado por cada responsável)

O(a) menor de idade pelo qual você é responsável está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa: **A ESCRITA, O OUTRO E AS CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS: INTERVENÇÕES DIÁLOGICAS EM REELABORAÇÃO TEXTUAL**. Tendo como responsável por sua execução o Sr. Wilton Petrus dos Santos, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o estudo se constitui pelos seguintes aspectos:

- 1 – O estudo se destina a analisar as estratégias de intervenção em reelaboração textual em sala de aula;
- 2 - A importância desse estudo é a de ampliar a compreensão de docentes e pesquisadores sobre as estratégias de intervenções e seus resultados em processos de escrita e reescrita textual;
- 3 – Os resultados que se deseja alcançar são os seguintes: Analisar as estratégias de intervenção do professor(a) no processo de reelaboração textual dos alunos em um movimento de construção de sentidos. Compreender como a mediação e intervenção do outro (professor(a) e aluno(a)) influenciam no aperfeiçoamento e construção do sentido lógico do texto;
- 4 – A coleta de dados iniciará em dezembro de 2019 e terminará em fevereiro de 2020 e ocorrerão nas terças e quartas feiras nos meses citados;
- 5 – O estudo será feito da seguinte forma: Daremos início a investigação através da técnica de observação, utilizaremos anotações através de um diário de bordo e faremos uso do recurso de gravação de áudio na sala de aula para um registro mais apurado dos eventos de oralidade nas aulas de língua portuguesa. Os registros se darão durante o período da pesquisa acima mencionado, durante duas vezes na semana, (terças e quartas no turno vespertino).
- 6 - Realizar-se-á a análise dos dados objetivando avalia-los com o intuito de levantar questões acerca da problemática levantada nesse projeto. Assim sendo, estudar-se-á minuciosamente todas as informações adquiridas a fim de dialogar e dissertar sobre as mesmas posicionando-se de forma crítica, sem alterar a veracidade dos fatos;
- 7 – A participação do(a) menor pelo qual você é responsável será no desenvolvimento das atividades de leitura e produção de textos orais e escritos em sala de aula;

8 – Os incômodos e possíveis riscos à saúde do(a) menor são: a) constrangimento pelo fato de relembra histórias de vida que podem ser traumáticas; b) desconforto com a participação na pesquisa e sentir vergonha por ser observado(a).

8 – Caso o(a) menor apresente algum desconforto ou incômodo durante a pesquisa, poderá optar por não participar da pesquisa e, ainda, contar com a assistência psicológica da Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões localizado na Av. Lourival Melo Mota s/n. Tabuleiro dos Martins, Maceió, Alagoas.

9 – Os benefícios esperados com a participação do(a) menor no projeto de pesquisa, mesmo que indiretamente são: a) aprimorar o conhecimento científico sobre os processos de escrita e reescrita de textos na escola; b) colaborar para o estudo crítico e reflexivo da prática docente;

10 - Os benefícios sociais esperados são: a) divulgação dos resultados dessa pesquisa em revistas e eventos científicos em âmbito nacional e internacional; b) ajudar a aprimorar o ensino da língua portuguesa;

11 – Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;

12 – As informações conseguidas através da participação do(a) menor não permitirão a sua identificação, exceto para a equipe de pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após sua autorização;

13- O(a) menor será indenizado(a) pelo pesquisador por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa;

14 – Você e o(a) menor não terão nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para aceitar ou recusar a participação do(a) menor pelo qual você é responsável;

15 - Você poderá retirar o consentimento ou interromper a participação do(a) menor a qualquer momento. A participação do(a) menor é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O(a) menor não será identificado em nenhuma publicação;

17 – O nome do(a) menor ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

18 – Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Você será informado (a) sobre o resultado final desta pesquisa, e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e poderei modificar a decisão de participar ou não se assim o desejar. Sendo assim, declaro que concordo em consentir a participação _____ do(a) _____ menor _____ pelo(a) qual sou responsável nesse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço – Av. Major Cicero de Góes Monteiro 3220 Mutange Maceió AL. CEP: 57017-515

Contato de Urgência do Pesquisador:

Sr. Wilton Petrus dos Santos

Telefone: 82 99959-3030

Av. Major Cicero de Góes Monteiro 3220 Mutange Maceió AL. CEP: 57017-515.

Atenção: *O comitê de Ética da Ufal analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões

Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041 – Horário de atendimento: 8:00h as

12:00h. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, _____ de _____ de 2019.

<hr/> <p>Assinatura do responsável pelo(a) menor</p>	<hr/> <p>Nome e assinatura do pesquisador pelo estudo (rubricar as demais páginas)</p>
--	--

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) EM CASO DE MENOR DE IDADE

(Em duas vias, firmado por cada participante voluntário(a))

Eu _____, tenho sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa: **A ESCRITA, O OUTRO E AS CONSTRUÇÕES DE SENTIDO: INTERVENÇÕES DIALÓGICAS EM REELABORAÇÃO TEXTUAL**. Recebi do Sr. Wilton Petrus dos Santos, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), responsável por sua execução, as informações do projeto de pesquisa com relação a minha participação neste projeto, as quais me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvida os seguintes aspectos:

- 1 – O estudo se destina a analisar as estratégias de intervenção em reelaboração textual em sala de aula;
- 2 - A importância desse estudo é a de ampliar a compreensão de docentes e pesquisadores sobre as estratégias de intervenções e seus resultados em processos de escrita e reescrita textual;
- 3 – Os resultados que se deseja alcançar são os seguintes: Analisar as estratégias de intervenção do professor(a) no processo de reelaboração textual dos alunos em um movimento de construção de sentidos. Compreender como a mediação e intervenção do outro (professor(a) e aluno(a)) influenciam no aperfeiçoamento e construção do sentido lógico do texto;
- 4 – A coleta de dados iniciará em dezembro de 2019 e terminará em fevereiro de 2020 e ocorrerão nas terças e quartas feiras nos meses citados;
- 5 – O estudo será feito da seguinte forma: Daremos início a investigação através da técnica de observação, utilizaremos anotações através de um diário de bordo e faremos uso do recurso de gravação de áudio na sala de aula para um registro mais apurado dos eventos de oralidade nas aulas de língua portuguesa. Os registros se darão durante o período da pesquisa acima mencionado, durante duas vezes na semana, (terças e quartas no turno vespertino).

Realizar-se-á a análise dos dados objetivando avalia-los com o intuito de levantar questões acerca da problemática levantada nesse projeto. Assim sendo, estudar-se-á minuciosamente todas as informações adquiridas a fim de dialogar e dissertar sobre as mesmas posicionando-se de forma crítica, sem alterar a veracidade dos fatos;

- 6 – A sua participação na pesquisa será no desenvolvimento das atividades de leitura e produção de textos orais e escritos em sala de aula;

7 – Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde são: a) constrangimento pelo fato de relembra histórias de vida que podem ser traumáticas; b) desconforto com a participação na pesquisa e sentir vergonha por ser observado(a).

8 - Caso você apresente algum desconforto ou incômodo durante a pesquisa, poderá optar por não participar da pesquisa e, ainda, contar com a assistência psicológica da Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões localizado na Av. Lourival Melo Mota s/n. Tabuleiro dos Martins, Maceió, Alagoas.

9 – Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que indiretamente são: a) aprimorar o conhecimento científico sobre os processos de escrita e reescrita de textos na escola; b) colaborar para o estudo crítico e reflexivo da prática docente;

10 - Os benefícios sociais esperados são: a) divulgação dos resultados dessa pesquisa em revistas e eventos científicos em âmbito nacional e internacional; b) ajudar a aprimorar o ensino de língua materna;

11 – Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;

12 – As informações conseguidas através de sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após sua autorização do seu responsável;

13- Você será indenizado(a) pelo pesquisador por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa;

14 - Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento;

15 - Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se;

16 - O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação;

17 - Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

18 – Você receberá uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Você será informado (a) sobre o resultado final desta pesquisa, e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço – Av. Major Cicero de Góes Monteiro 3220 Mutange Maceió AL. CEP: 57017-515

Contato de Urgência do Pesquisador:

Sr. Wilton Petrus dos Santos

Telefone: 82 99959-3030

Av. Major Cicero de Góes Monteiro 3220 Mutange Maceió AL. CEP: 57017-515.

Atenção: *O comitê de Ética da Ufal analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões
Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041 – Horário de atendimento: 8:00h as 12:00h. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, _____ de _____ de 2019.

<p>_____</p> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">Assinatura do menor</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">Nome e assinatura do pesquisador pelo estudo (rubricar as demais páginas)</p>
--	--

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA O (A) DOCENTE**

(Em duas vias, firmado por cada participante voluntário(a))

Eu _____, tenho sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa: **A ESCRITA, O OUTRO E AS CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS: INTERVENÇÕES DIALÓGICAS EM REELABORAÇÃO TEXTUAL**. Recebi do Sr. Wilton Petrus dos Santos, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), responsável por sua execução, as informações do projeto de pesquisa com relação a minha participação neste projeto, as quais me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvida os seguintes aspectos:

- 1 – O estudo se destina a analisar as estratégias de intervenção em reelaboração textual em sala de aula;
- 2 - A importância desse estudo é a de ampliar a compreensão de docentes e pesquisadores sobre as estratégias de intervenções e seus resultados em processos de escrita e reescrita textual;
- 3 – Os resultados que se deseja alcançar são os seguintes: Analisar as estratégias de intervenção do professor(a) no processo de reelaboração textual dos alunos em um movimento de construção de sentidos. Compreender como a mediação e intervenção do outro (professor(a)) influencia no aperfeiçoamento e construção do sentido lógico do texto;
- 4 – A coleta de dados iniciará em julho de 2019 e terminará em outubro de 2019 e ocorrerão nas terças e quartas feiras nos meses citados;
- 5 – O estudo será feito da seguinte forma: Daremos início a investigação através da técnica de observação, utilizaremos anotações através de um diário de bordo e faremos uso do recurso de gravação de áudio na sala de aula para um registro mais apurado dos eventos de oralidade nas aulas de língua portuguesa.

Os registros se darão durante o período da pesquisa acima mencionado durante duas vezes na semana (terças e quartas no turno vespertino). Após o período de observação aplicaremos uma entrevista semi-estruturada com o(a) professor(a) momento no qual também estaremos utilizando gravador de voz como suporte.

Após a aplicação da entrevista, realizar-se-á a análise dos dados objetivando avalia-los com o intuito de levantar subsídios acerca da problemática levantada nesse projeto. Assim sendo, estudar-se-á minuciosamente todas as informações adquiridas a fim de dialogar e dissertar sobre as mesmas posicionando-se de forma crítica, sem alterar a veracidade dos

fatos;

6 – A sua participação na pesquisa será na seguinte etapa: entrevista semi-estruturada;

7 – Os incômodos e possíveis riscos a sua saúde são: a) constrangimento pelo fato de lembrar histórias de vida que podem ser traumáticas; b) desconforto com a participação na pesquisa e sentir vergonha por ser observado(a).

Caso o(a) participante apresente algum desconforto ou incômodo durante a pesquisa, poderá optar por não participar da pesquisa e, ainda, contar com a assistência psicológica da Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões localizado na Av. Lourival Melo Mota s/n. Tabuleiro dos Martins, Maceió, Alagoas.

8 – Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que indiretamente são: a) aprimorar o conhecimento científico sobre os processos de escrita e reescrita de textos na escola; b) colaborar para o estudo crítico e reflexivo da prática docente;

9 - Os benefícios sociais esperados são: a) divulgação dos resultados dessa pesquisa em períodos e eventos científicos em âmbito nacional e internacional; b) ajudar a aprimorar o ensino de língua materna;

10 – Você poderá contar com a seguinte assistência: Assistência psicológica da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) sendo responsável por ela: O Instituto de Psicologia (IP) da UFAL, Campus A. C. Simões localizado na Av. Lourival Melo Mota, s/n. Tabuleiro dos Martins, Maceió AL;

11 – Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;

12 – A qualquer momento você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo;

13 – As informações conseguidas através de sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após sua autorização;

14 – O estudo não acarretará nenhuma despesa para você;

15- Você será indenizado(a) pelo pesquisador por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa;

16 – Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu _____ tendo compreendido perfeitamente tudo o que foi me informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos

riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

Endereço do responsável pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço – Av. Major Cicero de Góes Monteiro 3220 Mutange Maceió AL. CEP: 57017-515

Contato de Urgência do Pesquisador:

Sr. Wilton Petrus dos Santos

Telefone: 82 99959-3030

Av. Major Cicero de Góes Monteiro 3220 Mutange Maceió AL. CEP: 57017-515.

Atenção: *O comitê de Ética da Ufal analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões

Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041 – Horário de atendimento: 8:00h as

12:00h. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, _____ de _____ de 2019.

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica do Voluntário(a) e rubricar as demais folhas</p>	<p>Nome e assinatura do pesquisador pelo estudo (rubricar as demais páginas)</p>
---	--

APÊNDICE F - SEQUÊNCIA DIDÁTICA DAS AULAS COM O GÊNERO CONTO

Wilton Petrus dos Santos
wiltonpetrus@yahoo.com.br

ESCOLA

- Escola Municipal de Ensino Fundamental Nosso Lar I

DISCIPLINA

- Língua Portuguesa

JUSTIFICATIVA

A escolha do gênero conto se deu pela importância de suas peculiaridades no que se refere a liberdade criativa baseada no imaginário em qualquer fase da vida. Outro fator que nos levou a escolher esse tipo de gênero é referente a autonomia criativa que poderá ser dada aos sujeitos enfatizando uma das bases teóricas deste trabalho que consiste na responsividade ativa dos sujeitos abordados.

OBJETIVOS

- Compreender os conceitos do gênero conto;
- Provocar a imaginação;
- Provocar o diálogo entre os discentes e professor;
- Exercitar a escuta, oralidade e a escrita;
- Provocar a criação de textos lógicos.

CONTEÚDOS

- Gênero conto, características e seus tipos;
- Leitura dos contos e suas interpretações;
- Escrita de contos;
- Reelaborações textuais;
- Organização do texto;
- Lógica textual.

DURAÇÃO

- 4 aulas. (As aulas iniciam as 13:30h com intervalo de 30 minutos às 15h. O segundo momento finaliza às 17h, a professora colaboradora nos disponibilizou o horário integral às terças para realização do trabalho da pesquisa)

TURMA

- 5º ano do Ensino Fundamental I

RECURSOS

- Impressão dos Contos;
- Quadro;
- Giz;
- Piloto;
- Papel;
- Lápis e Caneta;
- Casa de fantoche;
- Bonecos de pano.

METODOLOGIA

Objetivamos despertar no aluno a criatividade para elaboração de contos. Iniciaremos abordando sobre as características do gênero e seus tipos e neste primeiro momento buscaremos trabalhar a oralidade no intuito de provocar a interação entre professor e alunos. Em seguida, através das elaborações e reelaborações textuais, enfatizaremos trabalhar em conjunto com a escrita, leitura e interpretação das produções criadas pelos discentes sempre mostrando a importância de um texto lógico.

ATIVIDADE AULA 1 - O TEXTO ORAL

- Iniciar um diálogo com os alunos no intuito de apresentação do professor pesquisador;
- Perguntar para os alunos se já haviam ouvido falar sobre contos;
- Levantar questões de como escrever um conto;
- Provocar nos alunos para que exponham os contos que eles mais gostam;

- Ler o conto “A menina do vestido azul” e buscar a interpretação dos alunos;
- Incentivar os alunos para que de forma oral criem um outro final para a história.

A menina do vestido azul

Autor desconhecido

Num bairro pobre de uma cidade distante, morava uma garotinha muito bonita. Ela frequentava a escola local. Sua mãe não tinha muito cuidado, e a criança quase sempre se apresentava suja. Suas roupas eram muito velhas e maltratadas.

O professor ficou penalizado com a situação da menina. "Como é que uma menina tão bonita, pode vir para a escola tão mal arrumada?" Separou algum dinheiro do seu salário e, embora com dificuldade, resolveu comprar-lhe um vestido novo. Ela ficou linda no vestido azul.

Quando a mãe viu a filha naquele lindo traje, sentiu que era lamentável que sua filha, vestindo aquela roupa nova, fosse tão suja para a escola. Por isso, passou a lhe dar banho todos os dias, pentear seus cabelos e cortar suas unhas.

Quando acabou a semana, o pai falou: - Mulher, você não acha uma vergonha que nossa filha, sendo tão bonita e bem arrumada, more em um lugar como este, caindo aos pedaços? Que tal você ajeitar a casa? Nas horas vagas, eu vou dar uma pintura nas paredes, consertar a cerca e plantar um jardim.

Logo, a casa destacava-se na pequena vila pela beleza das flores que enchem o jardim, e o cuidado em todos os detalhes. Os vizinhos ficaram envergonhados por morarem em barracos feios e resolveram também arrumar as suas casas, plantar flores, usar pintura e criatividade. Em pouco tempo, o bairro todo estava transformado.

Um homem, que acompanhava os esforços e as lutas daquela gente, pensou que eles bem mereciam um auxílio das autoridades. Foi ao prefeito expor suas ideias e saiu de lá com autorização para formar uma comissão para estudar os melhoramentos que seriam necessários ao bairro. A rua de barro e lama foi substituída por asfalto e calçadas de pedra. Os esgotos a céu aberto foram canalizados e o bairro ganhou ares de cidadania. E tudo começou com um vestido azul.

AValiação

- Participação interativa dos alunos.

ATIVIDADE AULA 2 – 1º ELABORAÇÃO TEXTUAL

- Recapitular as características do conto como: História curta, início, desenvolvimento, clímax, conclusão, tempo, espaço, personagens e cenário.
- Convidar os alunos para que escrevam um conto com um tema livre;
- Orientar os alunos individualmente sobre as dúvidas no desenvolvimento e elaboração do texto
- Pedir autorização dos alunos para a socialização e interpretação dos textos escritos, neste primeiro momento, o professor fará a leitura dos contos.

AVALIAÇÃO

- Participação nas atividades escritas;
- Elaboração do texto com as marcas de início, desenvolvimento, clímax e conclusão.
- Criatividade;
- Lógica no desenvolvimento da história.

ATIVIDADE AULA 3 – 1º REELABORAÇÃO

- Convidar os alunos para que sentem em círculo;
- Fazer a leitura do conto “A roupa nova do rei”;
- Buscar a interpretação dos alunos para a interpretação da história;
- Iniciar um diálogo com os alunos pedindo para que rememorem as características do gênero conto a partir do conto lido;
- Dialogar com os alunos sobre os principais problemas encontrados na escrita do último texto;
- Devolver os textos com as orientações interventivas para que os alunos reelaborem;
- Acompanhar a reelaboração de forma individual.

A roupa nova do rei

Hans Cristian Andersen

Era uma vez um Rei tão vaidoso de sua pessoa que só faltava pisar por cima do povo. Certa vez, procuram-no uns homens que diziam ser tecelões maravilhosos e que faziam uma roupa encantada, a mais bonita e rara do mundo, mas com uma característica singular, uma

vez que apenas os olhos daqueles que fossem filhos legítimos, apenas estes felizardos, estariam aptos a enxergar tão exótica e única indumentária.

O Rei achou muita graça na proposta e encomendou o traje, dando muito dinheiro para sua feitura. Os homens trabalharam dia e noite num tear mágico, cozendo com linha invisível, um pano que ninguém via.

O Rei mandava sempre ministros visitarem a oficina e eles voltavam deslumbrados, elogiando a roupa e a perícia dos alfaiates. Finalmente, depois de muito dinheiro gasto, o rei recebeu a tal roupa e marcou uma festa pública para ter o gosto de mostrá-la ao povo.

Os alfaiates compareceram ao palácio, vestindo o Rei de ceroulas, e cobriram-no com as peças do tal traje encantado, ricamente bordado, mas invisível aos olhos dos filhos bastardos.

O povo esperou lá fora pela presença do Rei e quando este apareceu todos aplaudiram com muito entusiasmo. Os alfaiates, aproveitando a festa, desapareceram no meio do mundo.

O Rei seguiu com o cortejo. Mas, atravessando uma das ruas pobres da cidade, do meio da multidão, um menino gritou: "O Rei está de ceroulas!"

Todo mundo ali presente reparou e viu que realmente o rei estava apenas de ceroulas. Uma grande e estrondosa vaia foi o que se ouviu. O Rei correu para o palácio morto de vergonha. Desse dia em diante corrigiu-se do seu orgulho. E enquanto durou seu reino foi um Rei justo e simples para o seu povo.

AVALIAÇÃO

- Participação da reelaboração dos textos;
- Reelaboração do texto de forma lógica;
- Observação das características do conto.

ATIVIDADE AULA 4 – 2º REELABORAÇÃO

- Convidar os alunos para que sentem em círculo;
- Iniciar uma contação de história a partir do conto: “A princesa e a ervilha” através de um teatro de fantoches;
- Dialogar com os alunos sobre as interpretações da história dramatizada no teatro de fantoches;
- Convidar os alunos para que criem de forma oral um conto com tema livre;
- Mostrar aos alunos os principais problemas encontrados na última versão do texto

reelaborado;

- Devolver os textos e pedir a sua 2ª reelaboração;
- Acompanhar os alunos de forma individual na prática da atividade;
- Após autorização dos alunos fazer a socialização dos textos reelaborados.

A princesa e a ervilha

Era uma vez um príncipe que queria se casar com uma princesa, mas uma princesa de verdade, de sangue real mesmo. Viajou pelo mundo inteiro, à procura da princesa dos seus sonhos, mas todas as que ele encontrava tinha algum defeito. Não é que faltassem princesas, não. Havia de sobra, mas a dificuldade era saber se realmente eram de sangue real. E o príncipe retornou ao seu castelo, muito triste e desiludido, pois queria muito casar com uma princesa de verdade.

Uma noite desabou uma tempestade medonha. Chovia desabaladamente, com trovoadas, raios e relâmpagos. Um espetáculo tremendo!

De repente bateram à porta do castelo, e o rei em pessoa foi atender, pois os criados estavam ocupados enxugando as salas cujas janelas foram abertas pela tempestade.

Era uma moça, que dizia ser uma princesa. Mas estava encharcada de tal maneira, os cabelos escorrendo, as roupas grudadas ao corpo, os sapatos quase desmanchando... que era difícil acreditar que fosse realmente uma princesa real.

A moça tanto afirmou que era uma princesa que a rainha pensou numa forma de provar se o que ela dizia era verdade.

Ordenou que sua criada de confiança empilhasse vinte colchões no quarto de hóspedes e colocou sob eles uma ervilha. Aquela seria a cama da “princesa”.

A moça estranhou a altura da cama, mas conseguiu, com a ajuda de uma escada, se deitar.

No dia seguinte, a rainha perguntou como ela havia dormido.

– Oh! Não consegui dormir – respondeu a moça – havia algo duro na minha cama, e me deixou até manchas roxas no corpo!

O rei, a rainha e o príncipe se olharam com surpresa. A moça era realmente uma princesa! Só mesmo uma princesa verdadeira teria pele tão sensível para sentir um grão de ervilha sob vinte colchões!!!

O príncipe casou com a princesa, feliz da vida, e a ervilha foi enviada para um museu, e ainda deve estar por lá ...

Baseado no conto de Hans Christian Andersen

AVALIAÇÃO

- Participação efetiva de cada discente.

Texto escrito no quadro pela professora Sofia (julho de 2019).

O Gato e os Camundongos

“Um gato que, enfraquecido pela idade e, por isso, já sem condições de caçar camundongos, pensou num modo de atraí-los ao alcance de suas patas. Para tanto, pendurou-se pelas pernas traseiras em uma pequena estaca, achando que os camundongos o tomariam por uma sacola ou, no mínimo, por um gato morto, arriscando aproximar-se dele. O primeiro camundongo que apareceu para dar uma olhada foi suficientemente prudente para se manter à distância: — Vi muitas sacolas na minha vida — sussurrou ele a um amigo —, mas nenhuma com cabeça de gato! O outro camundongo, por sua parte, disse ao gato: — Fique pendurado aí o tempo que quiser, mas eu é que não vou chegar perto. Você não é esperto o bastante para nós”.

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. Qual a sua idade?
2. Para você qual é a importância da escrita?
3. Para você qual é a importância e função da leitura?
4. Você tem livros em casa?
5. O que mais gosta de ler?
6. Quantos livros você já leu e quais?
7. Quem lhe ajuda nas atividades da escola?
8. Qual a forma de locomoção para a escola?
9. Seus pais sabem ler?
10. Se seus pais sabem ler vocês costumam ler juntos?
11. O que mais gosta de fazer quando está em casa?
12. O que gosta de ver na internet?
13. Você tem noção de alguma língua estrangeira?
14. O que você mais gosta em sua escola?
15. Quando estiver adulto o que você quer ser?
16. Para você como deveria ser as aulas de leitura e escrita?

ANEXOS

ANEXO A - Escondido no pé de cacau

É entre um cacauzeiro e outro que vive o rato-do-cacau. Uma espécie típica do sul da Bahia, região onde crescem plantações da saborosa fruta, que é matéria-prima de uma iguaria ainda mais gostosa, o chocolate!

O rato-do-cacau é muito arisco, e os pesquisadores sofrem para observá-lo. Ele se esconde muito bem na cabruca, ambiente formado pela mistura de cacauzeiros e outras espécies de plantas. É quando a noite chega que o rato-do-cacau sai pela mata, para procurar folhas e frutos. E, ao perceber que está sendo observado, se esconde novamente, principalmente nos ocos das árvores e nas bromélias que crescem no mato.

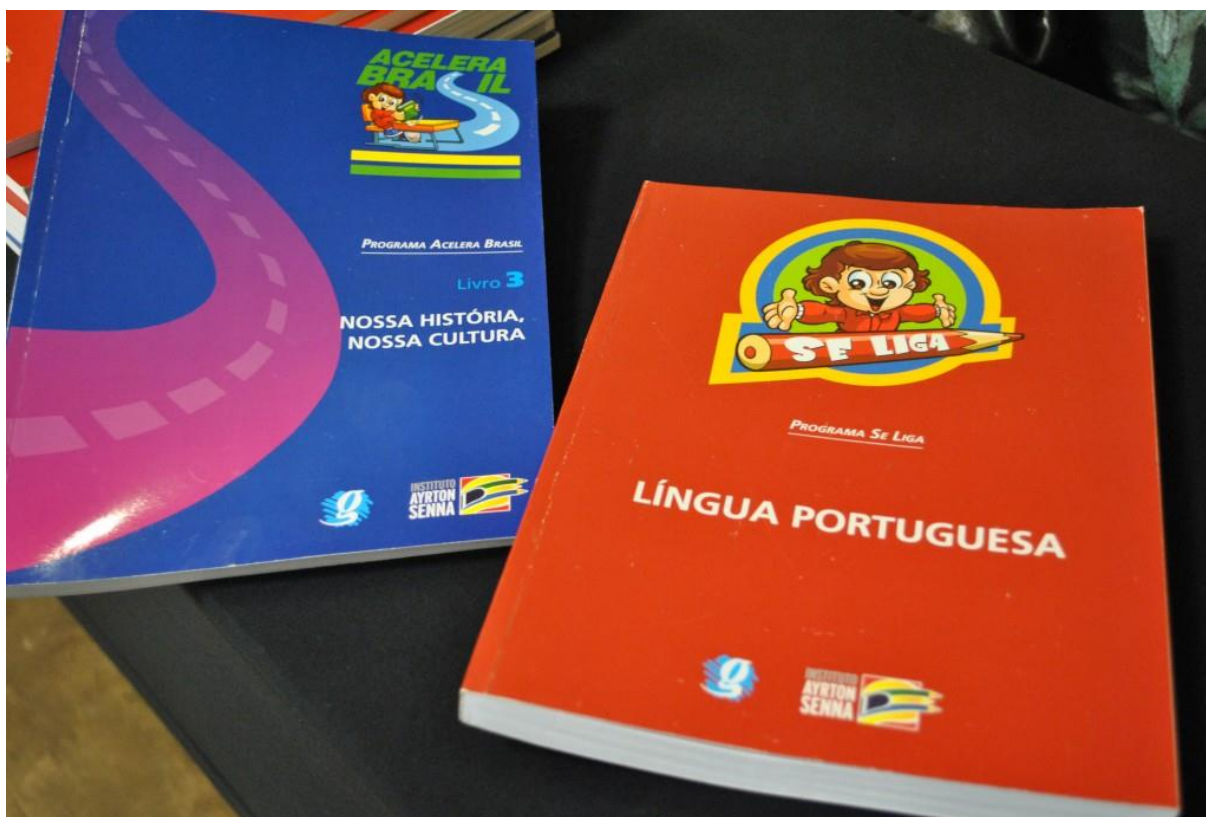
Essa dificuldade em observar o rato-do-cacau faz com que os pesquisadores saibam pouco sobre a espécie. As técnicas de observação que os cientistas usam com outros mamíferos – como atraí-los com alimentos – não funcionam com ele. Sobre sua reprodução, os pesquisadores suspeitam de que cada fêmea tenha apenas um filhote por ano.

Talvez seja a falta de lugar para morar a maior ameaça ao rato-do-cacau, pois quase toda a floresta nativa do sul da Bahia, onde vive o roedor, já foi desmatada. Boa parte do que resta está nas cabucas, que estão sendo derrubadas para dar lugar a pastagens.

O rato-do-cacau resistirá apenas se ajudarmos a preservar o que resta das florestas baianas. Espalhe essa ideia!

Henrique Caldeira Costa. Revista “Ciência Hoje das Crianças”. Edição 246. Disponível em: <<http://capes.cienciahoje.org.br>>.

ANEXO B – Material didático do instituto Ayrton Senna.



ANEXO C – 1º Versão do conto “A Princesa Assassina”

A Princesa Assassina

Era uma vez uma princesa que vivia no castelo escurado um dia
a um príncipe foi desse castelo a princesa se apaixonou por ele
mais ela tinha sede de mata ela mandou ele ir embora mais
ele não queria ir Então não foi então ela o matou.

ANEXO D - 2º Versão do conto "A Princesa Assassina"

A princesa morava no castelo esmeralda que ficava no
 topo, ela era linda com os cabelos pretos e longos, até ela
 conhecer o príncipe ela se opôs a ele mas ela sabia
 que uma hora ou outra ela iria matá-lo então disse -
 não entendo porquê não pode ficar aqui. ele se recusou a
 ir. Ela tentou com todos os meios não matá-lo mas
 teve um dia que ela não conseguiu e matou ele ficou
 triste mas no fundo ela gostou. fim

essa história é uma versão diferente de picaresca.
 sim ela era brava mas também é amara.

ANEXO C – Versão final do conto “Enrolados Outra vez”

enrolados em tranças
 Era uma vez um rei muito legou e a sua esposa
 teve uma filha e a rainha deu
 o nome dela de rapunzel quando ela nasceu o rei ficou muito
 preocupado porque a rainha ficou doente, uma senhora chegou a
 saber da doença porque a rainha era muito fiel. O rei viu
 uma poção cair do céu, mostrou a rainha o guardião levou a bruxa
 ai ela correu e levou a rapunzel;
 A bruxa despistou os guardas e correu para a floresta
 levando a rapunzel para lá, depois de 15 anos
 a Princesa cresceu e o cabelo dela cresceu 20 metros
 quando a bruxa penteara o cabelo a velha feiticeira
 ficaria mais nova.
 um dia a velha foi colher maçãs e deixou a
 torre sozinha e um caçador estava caçando
 veados e encontrou a torre a moça cantando
 de tristeza e ele perguntou como subia na torre,
 - com meus cabelos, falou a bruxa.
 - Como faço para subir?
 - siguri o meu cabelo que eu vou cortar
 e rapunzel subiu na torre a rapunzel perguntou
 o nome do moço ele falou que era Yuri
 depois de um tempo a bruxa chegou falou
 rapunzel segure seus cabelos a fátima falou
 para o Yuri se esconder em baixo da loma.
 a mulher na chegada, está sentindo um cheiro de perfume
 ela ficou curiosa de saber na manhã na manhã
 seguinte a bruxa foi a floresta colher morangos
 a rapunzel e Yuri montaram uma armadilha para
 bruxa. a velha viu da floresta falou
 rapunzel segure seus cabelos.
 a Princesa jogou o cabelo quando ela estava se aproximando.
 a rapunzel em pouco a bruxa da torre ela
 morreu
 o caçador a ajudou ela a procurar seus
 pais ela finalmente descobriu que ela
 era uma Princesa e o Yuri e a rapun-
 zel se casaram e viveram felizes para sempre.

ANEXO D – Versão final do conto “O Leão e o Coelho”

O Leão e o Coelho

Era uma vez um leão e um coelho.
 O leão se chamava Carniça e o coelho floco de neve.
 O Carniça Procurava a comida, aí ele viu o floco de neve
 e queria ser amigo dele, mas, o coelho fugiu
 com medo, aí o leão falou não corra só quero
 falar com você, o floco parou, o coelho se aproxima-
 mou de vagar e Carniça falou: que ser meu a-
 migo, o floco de neve disse sim.
 O leão falou meu nome é Carniça, o coelho
 falou: que nome esquisito, o Carniça riu e per-
 guntou qual o nome dele, ele respondeu:
 floco de neve, o Carniça disse: legal gostei
 do nome, ele disse obrigado, eles conversa-
 ram muito, doí todo dia eles se encontravam
 para conversar, surgiu uma grande amizade
 um Protegia o outro fim

ANEXO E – Versão Final do conto “O Tesouro Escondido na Ilha”

O tesouro escondido na ilha

um dia alguns piratas acharam uma ilha muito longe, na região do triângulo das bermudas os piratas olharam no mapa viram um templo e tinha um tesouro dentro dele. Ciguda ilha nunca foi explorada então decidiram ir até ela no caminho foram atacados por tubarões, mataram os tubarões com as impingidas da qual época. chegaram na ilha e fizeram um acampamento porque já estava de noite grande acordaram vários cobras nas barracas e na praia então correram encontraram o templo e entraram dentro para esconder dos cobras.

Dentro do templo acharam escritos que falavam das armadilhas mais eles não entenderam eles pensavam que era o tesouro então eles foram atrás do tesouro de repente um deles pisou no botão da armadilha aí abriu um buraco que tinha plantas carnívoras e de lá saíram alguns espartanoses de tesouros em encostar o bot de riqueza quando tirou os jóias de repente o templo tremeu os piratas saíram.

Quando saíram do templo voltaram para o navio e foram embora e daí atacados pelo Kraken então os tripulantes atacaram com o canhão mas o Kraken sobreviveu aos canhões, o mastro partiu no meio o navio e alguns tripulantes faleceram daí o líder fez um mini barco e o bot foi para fundo do mar o líder salvou alguns dos companheiros, mandou os navios para procurar os naufragos.

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe um grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto.