

## A ESCRITA E O OUTRO: DIALOGISMO E FORMAÇÃO DO SUJEITO AUTOR

## WRITING AND THE OTHER: DIALOGISM AND THE FORMATION OF THE SUBJECT AUTHOR

Wilton Petrus<sup>1</sup>

Elian da Silva Santos<sup>2</sup>

Adriana Cavalcanti dos Santos<sup>3</sup>

Yana Liss Soares Gomes<sup>4</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta a análise de um evento de produção textual no qual os sujeitos, em seu contexto de produção, puderam constituir o ato de reflexão de sua práxis tornando-se autores por intermédio da palavra própria e da palavra outra. Trata-se de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) de abordagem quali-quantitativa (BAUER; GASKEL, 2002). A partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2010; 2011; 2017a; 2017b), Volóchinov (2017), entre outros, analisamos o desenvolvimento do texto dos alunos que aconteceu por intermédio do processo da mediação dialógica por uma oferta de contrapalavra (BAKHTIN, 2011; GERALDI, 2002). Os resultados indicam que, através da interação dialógica, o outro tem papel fundante na construção e no enriquecimento do texto, colaborando na formação do sujeito autor e contribuindo para o desenvolvimento de eventos de narração mais detalhados através do uso de recursos linguísticos como densidade informacional e variedade lexical.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialogismo; Escrita; Ensino; Recursos linguísticos.

### ABSTRACT

This article aimed to analyze an event of textual production in which the subjects, in their context of production, constituted the act of reflection of their praxis, becoming authors through their own word and the other's word. This is an action research (THIOLLENT, 2011) with quali-quantitative approach (BAUER; GASKEL, 2002). From the theoretical assumptions of Bakhtin (2010; 2011; 2017a; 2017b), Volóchinov (2017), among others, we analyzed the development of the students' text through counterword process of dialogic mediation (BAKHTIN, 2011; GERALDI, 2002). The results indicate that, through dialogic interaction, the other has a fundamental role in the construction and enhancement of the text, collaborating in the formation of the subject author and contributing to the development of more detailed narration events through the use of linguistic resources, such as informational density and lexical variety.

**KEYWORDS:** Dialogism. Writing. Teaching.

### INTRODUÇÃO

No final dos anos 70, iniciou-se no Brasil um forte questionamento sobre a validade do ensino da redação como um mero exercício escolar (BUNZEN; MENDONÇA, 2006). Nesse contexto, o ensino de língua materna se baseava, principalmente, em prescrições de regras da norma culta. Fazendo um contraponto com os dias atuais, é possível observar que essa visão ainda está

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). wiltonpetrus@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Mestra em Educação. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). elianavlis@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). adricavalcanty@hotmail.com.

<sup>4</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). yana.gomes@cedu.ufal.br.

presente em muitas escolas, em alguns casos, é uma preocupação predominante. Com isso, a produção textual se torna um ajuste de contas entre aluno e professor.

Buin (2012) aponta que o principal objetivo do ensino da Língua Portuguesa deve ser o desenvolvimento da competência discursiva. Para alcançar esse objetivo, a orientação é que o texto - elemento discursivo - seja considerado como unidade real de sentido, não focando apenas a forma ou [os] aspectos linguísticos. Nesse sentido, o interesse de pesquisadores, professores e as crescentes pesquisas realizadas em torno do trabalho com o texto em sala de aula vêm revolucionando o modo como se ensina língua materna, proporcionando novas visões e contribuindo na formação docente e na resignificação das suas orientações didáticas.

O texto é objeto social e ocupa lugar privilegiado no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, pode ser visto como essencial à sobrevivência no mundo moderno por ser indispensável nas práticas de uso da linguagem no dia a dia. Desse modo, este artigo teve como objetivo analisar um evento de produção textual no qual os sujeitos, em seu contexto de produção, puderam constituir o ato de reflexão de sua práxis tornando-se autores por intermédio da palavra própria e da palavra outra em um movimento de embate pela contrapalavra.

Este artigo está dividido em introdução, quatro tópicos e as considerações finais. Na introdução apresentamos questões introdutórias, a problematização da investigação e, por fim, nosso objetivo. No primeiro tópico, desenvolvemos a discussão acerca da produção textual na escola. No segundo buscamos discutir a partir da perspectiva dialógica da linguagem a concepção de texto. No terceiro descrevemos as questões metodológicas pelas quais se desenvolveu a investigação. No quarto tópico, observamos a análise dos discursos obtidos nos eventos de produção de textos, assim como as escolhas lexicais dos alunos e suas implicações para a construção de sentidos.

### **Interação no ensino de Língua Portuguesa**

É por meio da interação estabelecida com outros seres humanos e com o meio em que vivem que os indivíduos se constroem, até porque em todas as ações linguísticas, um outro sempre está presente, as ações se dão na relação entre *eu-outro*, uma relação permanente de alteridade (Bakhtin, 2010; 2011). É assim que o sujeito estrutura sua personalidade e se constitui autor. Os seres humanos são sociais. Portanto, são o resultado de suas interações que os fazem únicos em suas individualidades, responsabilidades e papéis sociais.

Segundo Volóchinov (2017), a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal e social entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Nessa perspectiva, os sujeitos da linguagem são vistos como agentes sociais. É por meio e entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

Partindo desse princípio, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa na escola deve considerar a heterogeneidade de textos e culturas existentes na sociedade e levar em conta a necessidade de tornar seus alunos leitores e produtores de textos. No entanto, criar situações em sala de aula que permitam a apropriação dessa diversidade é o grande desafio que se apresenta. Muitas vezes, esse desafio pode estar diretamente ligado à concepção de linguagem do educador.

Não obstante, o que ainda encontramos nas escolas é o entendimento que para escrever, basta memorizar regras. A esse respeito, Koch e Elias (2009) entendem que se em uma sala de aula, perguntamos aos alunos (e muitas vezes aos docentes) o que pensam sobre a escrita, certamente, ouviremos que, para escrever – e fazê-lo bem –, é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário.

Contudo, ao focalizar a língua sob uma visão interacionista, Koch (2006), por exemplo, indica que é necessário conceber a língua como lugar de interação e destaca o caráter ativo dos sujeitos que (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição

da situação na qual se acham engajados. Sobre essa constatação, Geraldi (1997) destaca-nos três eixos:

a) Que a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-las segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade da linguagem, a cada vez a (re)constrói; b) que 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 o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas; c) que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por elas (GERALDI, 1997, p. 6-7).

Geraldi (1997) coaduna com a concepção de sujeito responsivo ativo ao apontar que a língua não está pronta, mas considerada a sua construção a partir das necessidades de comunicação. Ao perceber o significado do enunciado, o sujeito ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda, ou discorda, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-la. Para Bakhtin (2011, p. 271), “toda compreensão é prenhe de resposta”.

Outro eixo discutido por Geraldi (1997) indica que todo sujeito é constituído na interação com um outro e nesse processo interlocutivo acontece a significação ou ressignificação de cada ato situado, que neste artigo, consideramos como ato/texto, haja vista que para o *Círculo de Bakhtin*, um texto vai além de uma simples estrutura gramatical, nele habita cultura, costumes, desejos, ideologias, ordens, gestos etc. Desse modo, o texto é visto por um viés social e historicamente materializado.

Geraldi (1997) nos leva a inferir que o trabalho com a linguagem/texto deve ser percebido a partir de um lugar social situado, pois como dito anteriormente, em um texto sempre haverá marcas do cotidiano, logo, considera-se que cada indivíduo está situado em um plano discursivo organizado, um auditório social divergente e heterogêneo pelo/no qual expõe ideologicamente a sua voz.

No que se refere à interação professor e aluno em sala de aula, notamos que quanto mais a tarefa escolar solicitada mantém o aluno na posição de mero entendedor passivo (BAKHTIN, 2011), menor é o grau de ação/interação. Por outro lado, quando a tarefa solicitada exige dos alunos algum tipo de participação por meio de discursos situados concretamente, colocando-os na posição de sujeitos ativos, maior é o grau de interação e resposta ao que lhe foi proposto, o que pode contribuir diretamente para a formação de ambos.

### **A noção de texto em Bakhtin**

Neste artigo, assumimos o caráter dialógico da linguagem para compreensão de texto (oral ou escrito). Para o Círculo bakhtiniano, o texto perpassa o simples nível da frase e sempre é percebido a partir do reflexo de um mundo em acontecimento, a expressão da consciência do autor. O texto é o dado primário de uma realidade concreta, reflexo do reflexo em um mundo sempre aberto (BAKHTIN, 2011).

Se o texto é o reflexo da realidade do autor, consideramos como enunciado. Nesse ínterim, “a linguagem é por conseguinte fruto de uma tensão dialética contínua entre estabilidade e

instabilidade, entre cristalização de significações e a amplitude dos temas sociais e historicamente possíveis” (SOBRAL, 2009, p. 89). O enunciado assume completude e incompletude, divergências discursivas gerando alteridade, pois habita em meio a interação entre sujeitos díspares que se colocam como autores, aqueles que dizem a palavra e se apropriam do mundo e ao mesmo tempo são alterados pela palavra alheia.

O texto é um objeto material que, ao ser tomado como produção de um sujeito, texto com autoria, ecoa enunciados, discursos, algo dito de forma direcionada. O sujeito e o contexto não estão submetidos ao texto, mas ao enunciado sóico. O texto é uma materialidade em que são criados sentidos a partir da produção do discurso, que transforma frases em enunciados. O texto como simples frase não pertence a ninguém; o enunciado e o discurso, ao contrário, vêm de alguém, dirige-se a alguém, possuem tom avaliativo e remetem a uma compreensão responsiva ativa (SOBRAL, 2009).

Nota-se em todo o trabalho do círculo bakhtiniano a caracterização dos aspectos do texto por intermédio do discurso. Para Bakhtin (2017) as reações discursivas se apresentam como “ato”. 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. “*Postupok*” foi 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 responsivamente a partir do lugar social que ocupam (BAKHTIN, 2017).

Considerando o texto através do ato e da ação responsiva, Bakhtin (2011) retoma o conceito de enunciado. Para definir o enunciado como unidade de comunicação discursiva, o Filósofo russo pressupõe elementos nele contido: *a exauribilidade, o projeto enunciativo do locutor e as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento. A exauribilidade constitui a troca de turnos entre os falantes, pela peculiaridade da conclusiva 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 determinadas condições. Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o “dixi” conclusivo do falante. Essa conclusibilidade é específica e determinada por categorias específicas (BAKHTIN, 2011, p. 280).

Para Bakhtin (2011), a conclusibilidade do enunciado é apenas uma preparação, provocação ou convite ao interlocutor a responder ao enunciado, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva, dando continuidade e complementaridade ao discurso, o que certamente coloca em cena uma interlocução permanente gerando alteridade e um sempre novo *projeto discursivo* do falante. Por fim, *as formas típicas do enunciado* são os gêneros do discurso, o projeto enunciativo do locutor o leva a escolher um gênero. Estão envolvidos aqui as especificidades das esferas, os aspectos específicos da interação, as necessidades temáticas.

Considerando a existência de gêneros discursivos em cada ação humana, concordamos com Volóchinov (2017) ao dizer que uma palavra solta e sem contexto que, segundo o autor é morta, não carrega função comunicativa, não é enunciado, não é signo, não suscita sentidos ou reações, conseqüentemente, não provoca resposta. Dessa forma, um texto artificial é caracterizado como sinal produzido apenas com intuito avaliativo e não traz condições de representação social e ideológica. Porém neste trabalho levamos em consideração o valor do sóico em cada contexto. “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 específicas a cada vez (PONZIO, 2013, p. 190).

Inferimos ainda em Ducrot (1990) que o autor de um enunciado (texto) não se expressa nunca diretamente, mas põe em cena, um certo número de personagens (culturas, crenças etc.). “O

sentido do enunciado não é mais que o resultado das diferentes vozes que ali aparecem” (DUCROT, 1990, p. 16). Há sempre vozes enunciando, escrevendo uma nova proposição discursiva, um texto imerso em um ambiente real e concreto.

### **Metodologia e sujeitos da pesquisa**

Por meio de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) de abordagem quali-quantitativa (BAUER & GASKEL, 2002), investigamos práticas de ensino de produção textual por intermédio do processo da mediação dialógica pela contrapalavra (BAKHTIN, 2011; GERALDI, 2002), no momento da escrita dos alunos.

Os sujeitos, na ocasião da pesquisa, cursavam o 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Maceió-AL e tinham idades entre 14 e 16 anos. Estavam matriculados 7 alunos, dos quais, 4 eram do sexo masculino e 3 do sexo feminino. As aulas observadas foram de Língua Portuguesa. O professor<sup>5</sup> da turma propôs uma prática de produção textual trabalhada em três aulas consecutivas em dias distintos da semana. Como forma de delimitação de análise neste artigo trouxemos apenas um dos textos produzido em três versões.

### **Análise dos dados: apontamentos de uma escuta responsiva**

“[...] Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi  
Decoreba: esse é o método de ensino  
Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino  
Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos  
Desse jeito até história fica chato.”

(Trecho da música: Estudo Errado, 1995. Gabriel, O pensador)

A composição do cantor Gabriel, o Pensador, retrata a realidade de uma boa parcela dos alunos, a realidade “nua e crua” da escola brasileira e sua metodologia de ensino fadado a manter a reprodução da ordem vigente, apenas pela reprodução do que se escuta e o não incentivo ao pensamento crítico-reflexivo. No contexto desta pesquisa, o trabalho do professor se constituiu de um ditado da fábula de Esopo<sup>6</sup> “A leiteira e o balde”. O docente solicitou aos alunos e alunas o seguinte: “Irei ditar uma história e vocês poderão escrever da mesma forma que eu ditar, ou poderão, à escolha de vocês, construir uma nova cena ou novas cenas, ou seja, vocês serão os novos autores, podem reformular o final, por exemplo”.

A primeira versão do texto dos alunos se constituiu na escuta do ditado. A segunda versão foi elaborada com a mediação e intervenção do professor e a terceira e última versão foi constituída com a intervenção de um colega de turma, a escrita em diáde. O evento discursivo aconteceu em três aulas com duração de 60 minutos, cada, em dias distintos da semana. A seguir, dispomos o texto original na íntegra. Na sequência, apresentaremos três versões do texto de um aluno que identificamos neste artigo como A1.

---

<sup>5</sup> O professor da turma referida fez parte do projeto PIBID/Letras/Português na escola lócus desta pesquisa e a partir de suas contribuições, tivemos oportunidade de observar e registrar o trabalho em pauta.

<sup>6</sup> Esopo (séc. VI A.C.) foi um fabulista grego, que teria vivido na Grécia antiga. Figura supostamente lendária, passou para a história como o primeiro criador de fábulas (FRAZÃO, 2020).

A leiteira e o balde  
 Uma leiteira ia a caminho do mercado.  
 Na cabeça, levava um grande balde de leite.  
 Enquanto andava, ia pensando no dinheiro que ganharia com a venda do leite:  
 “Comprarei umas galinhas. As galinhas botarão ovos todos os dias. Venderei os ovos a bom preço.”  
 Com o dinheiro dos ovos, comprarei um vestido e um chapéu novo. De que cor?...  
 Verde, tudo verde, que é a cor que me assenta bem.  
 Irei ao mercado com o vestido novo. Os rapazes me admirarão, me dirão galanteios e eu sacudirei a cabeça... assim!... e sacudiu a cabeça. O balde caiu no chão e o leite todo espalhou-se. A leiteira voltou com o balde vazio...  
 Moral da história: Não conte hoje com o lucro de amanhã.

Quadro 1: **Fábula de Esopo**

Fonte: <http://fabulasdiversas.blogspot.com/2013/07/a-leiteira-e-o-balde.html>

Após uma escuta atenta e silenciosa, os alunos pediram para que o professor repetisse a "história". Assim, o professor fez mais uma leitura em voz alta, durante três momentos consecutivos. Logo após, os alunos deram início à produção textual de forma individual.

A Leiteira e o balde  
 Uma leiteira vai ao caminho do mercado, para vender um balde de leite para comprar roupas novas e de repente, ela se distraiu pensando no que ela iria comprar **ela havia decidido que ia comprar uma saia** e um chapéu e um vestido novo para ir para o mercado e comprar várias galinhas e as galinhas iriam botar ovos e ela irá ter lucro **então ela pensou muito sobre**, mas com essa distração o leite derramou, o balde com leite caiu, **então ela volta para casa chorando...?**

Quadro 2: Primeira produção textual de A1

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Como podemos perceber no texto, a partir das orientações dadas, o aluno tomou a palavra alheia ressignificando-a e tornando-a sua, se fazendo assim autor de seu dizer. Nesse sentido, o sujeito da compreensão enfoca a obra com a sua visão de mundo, de seu ponto de vista, de suas posições (BAKHITIN, 2011). “A escuta cobra que se oponha palavras próprias às palavras outras. Pronunciar a palavra própria no encontro com a palavra outra” (MIOTELLO, 2017, p. 95). Sobre isso, Possenti *apud* Buin (2012) afirma que:

[...] a autoria está na forma como se diz algo. É essa forma diferente de fazer o já dito, o já feito, que faz do sujeito um autor. [...] Na concepção de autoria, não basta reproduzir uma discursividade para ser autor; é necessário, além disso, reproduzi-la de forma peculiar, diferente, singular. Somente assim, é que será possível visualizar o sujeito, que prevalece apesar das formas e das ideologias a que está submetido.” (p. 67).

A1 cria momentos que não existem no texto original, como percebido no trecho: “*ela havia decidido que ia comprar uma saia*”. Ao final escreve, “*então ela volta para casa chorando...?*”. A saia não existe no texto original, nem nos mostra a leiteira voltando para casa chorando. Buin (2003) reflete três pontos que podem influenciar o sujeito: assujeitamento, passividade, mas também em completa autonomia. Sobre o último ponto podemos dizer que toda autonomia é relativa, um reflexo da palavra outra, pois a existência dessa autonomia não é uma construção própria, mas é concessão do outro. Ela é doação. A autonomia para a construção do sentido é reflexo de várias vozes. “O sentido não vem de uma descoberta, de uma heurística, de uma visão pessoal, de um desejo meu. O sentido vem da resposta à pergunta, vem da afirmação responsável, vem do encontro de palavras e vidas” (MIOTELLO, 2017, p. 97).

Esta autonomia deve nos despertar a preocupação em tornar os alunos críticos e capazes de construir seu processo de construção de conhecimento. Segundo Freire (2009), o homem pode

exercer grande influência no mundo, através de sua conscientização e ação de democracia. Mas para que isso aconteça, o ser humano necessita de modificações, no qual acontecerá por meio de uma autonomia consciente.

E por esta razão o professor necessita desenvolver atividades em que seu papel seja mediar o conhecimento, sendo o aluno o autor e o professor co-autor. O aluno deve ser estimulado a ter ideias e opiniões próprias, o professor sempre buscando entender que a interação e as ideias do grupo como um todo é importante para um diálogo efetivo e a construção do saber.

Para o Círculo bakhtiniano a efetiva construção da consciência, a constituição social do sujeito sempre irá perpassar pela interação com o outro. O ser social constrói seus discursos a partir dos que o precederam, buscando os discursos que os responderão, reafirmando o princípio dialógico, que é fundante para o pensamento bakhtiniano. Para Bakhtin (2017a), a formação das respostas verbais só é possível nas condições do meio social e não nas condições da individualidade.

Em leitura aprofundada junto ao aluno, o professor construiu questões relevantes para a retomada e continuidade da produção textual. Nesse momento entra em jogo uma oferta de contrapalavra, uma arena de embates. Nessa arena é necessário a escuta do interdiscurso para enfim a construção do discurso. Em outras palavras, “a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto” (BARROS, 2005 p. 29). Ao lado do aluno, o professor inicia um breve diálogo:

Fragmento 1<sup>7</sup>

Prof. - Muito bom o seu texto, percebi que você deu uma saia para a mocinha, como você imagina que ela é?

A1 - Eu acho que ela é bonita (risos)

Prof. - Será que ela era rica ou pobre?

A1 - Eu acho que ela era pobre

Prof. - Então conta mais sobre isso...

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

O breve diálogo entre professor e aluno institui uma oferta de contrapalavra, o que provoca um alargamento da imaginação e do dizer próprio pela palavra alheia. Nesse jogo de revides, Bakhtin (2006, p. 127) aponta que “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor a uma contrapalavra”. Essa oferta de contrapalavra carrega e multiplica as possibilidades de compreensões e desenvolvimento do texto.

As palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensão do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são dos outros, e estão dispostas a receber, hospedar, e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade de cada sujeito, pela encarnação da palavra alheia que se torna nossa pelo esquecimento de sua origem (GERALDI, 2002, p. 82).

Para complementar essa discussão, Bakhtin (2017b) salienta que as influências criadoras são enredadas pela palavra, essas palavras são sempre de outros, antes de tudo a palavra materna. Para esse fim, existe uma sequência elaborada pelo contexto discursivo concreto da contrapalavra: as palavras do outro são ouvidas e reelaboradas dialogicamente. Essas palavras tornam-se palavras

---

<sup>7</sup> Os diálogos disponibilizados nos fragmentos foram coletados por meio de gravação de áudio e anotações em diário de campo com suas respectivas autorizações.

próprias (com a perda das aspas, por assim dizer). Nesse ponto surge um movimento criativo próprio.

Na sequência da aula, o aluno buscou reelaborar o seu dizer a partir das palavras do professor. Contudo, observa-se uma ampliação discursiva que ultrapassa as proposições e provocações do docente. Vejamos a segunda produção do texto de A1:

A Leiteira e o balde

Uma leiteira vai ao caminho do mercado, para vender um balde de leite para comprar roupas novas. **A garota era linda, mas muito pobre, trabalha na roça com a sua vaquinha e do leite retirado do animal fazia suas poucas compras, em um belo dia de muito proveito com a quantidade de leite resolveu ir ao mercado vender para comprar novas roupas e ir ao baile de fantasia, pensava no traje que iria usar** e de repente, **tropeçou, caiu e derrubou todo o leite.** Ela se distraiu pensando no que iria comprar. Ela havia decidido que ia comprar uma saia e um chapéu e um vestido novo **para ir ao baile de máscaras**, mas com essa distração o leite derramou, o balde com leite caiu, então ela voltou para casa chorando.

Quadro 2: Segunda versão da produção de A1

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Na segunda versão do texto A1, caracteriza-se o estado financeiro da garota, dando um passo além do proposto pelo professor. Ainda vai além, cria um baile de máscaras no qual a personagem coloca todos os seus esforços para comprar novos trajes e assim estar presente no local da festa, contudo, por sua distração, derramou todo leite ao tropeçar no caminho do mercado. Nesse jogo de revides, percebemos o ato responsivo, a autonomia do sujeito autor ao dizer a sua palavra. Para Bakhtin (2011) uma das etapas do movimento responsivo é a interpretação correlacionada a outras possibilidades do dizer resultando em um novo passo.

Na aula seguinte, o professor e os alunos retomaram a leitura e continuaram no embate dialógico para a criação do texto. Nessa etapa, o professor propôs que os alunos sentassem em duplas e de forma dialogada reunissem suas produções em um único texto. Como propomos não identificar os alunos, intitulamos o segundo participante de A2. Este foi o colaborador da escrita de A1. A seguir dispomos um breve diálogo pelo qual houve a combinação para junção dos dois projetos textuais.

#### Fragmento 2

A2 - No meu texto eu acrescentei o nome da menina.

A1 - Qual o nome dela?

A2 - Alice, me lembrei de Alice. Alice no país das maravilhas

A1 - Eu acrescentei que ela era pobre e que precisa ir a um baile, mas ela não tem dinheiro para comprar as roupas, apenas vende o leite para sobreviver, mas teve um dia de bom proveito com o leite e ela poderia arrecadar muito dinheiro, mas derramou tudo.

A2 - Onde seria essa festa?

A1 - Em um reino, o que acha?

A1 - Acho interessante. Vamos então propor outro final, uma história boa, com final feliz.

A1 - Podemos criar um final feliz e que no fim de tudo ela casa com o príncipe na festa.

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Na situação concreta realizada pelo ato da palavra observada no fragmento 2, percebemos o eu de cada um, em sua singularidade. Para Ponzio (2013) não se trata de um eu cognitivo baseado em teorias abstratas. A participação do outro pede uma compreensão respondente, a quem pede, à sua vez, um ato, um passo, uma tomada de posição. Esse movimento é provocador de alteridade

como relação de diferença não-indiferente. A partir da observação responsiva da palavra entre os alunos, dispomos a seguir, a terceira versão da produção de A1.

A Leiteira e o balde

Uma leiteira vai ao caminho do mercado para vender um balde de leite para comprar roupas novas. A garota era linda, mas muito pobre e sofrida, *trabalhava* na roça com a sua vaquinha e do leite retirado do animal fazia suas poucas compras. **Um belo dia o rei decidiu fazer uma grande festa e convidar todas as donzelas do reino e Alice ficou completamente encantada com a ideia de estar lá. Contudo, não tinha roupa para tal momento. Próximo ao dia da grande festa a garota conseguiu uma grande quantidade de leite** e resolveu ir ao mercado vender para comprar novas roupas e ir ao baile, pensava no traje que iria usar e de repente, tropeçou, caiu e derrubou todo o leite. Ela se distraiu pensando no que iria comprar. Ela havia decidido que ia comprar uma saia e um chapéu e um vestido novo para ir ao baile de máscaras, mas com essa distração o leite derramou, o balde com leite caiu. **Alice era uma jovem organizada e havia deixado outro balde pronto para venda, com isso, rapidamente voltou ao mercado e dessa vez não se distraiu, vendeu todo aquele leite e com o lucro comprou galinhas e ainda lhe rendeu um lindo vestido, um lindo chapéu e uma bela máscara. No dia do baile, foi admirada por todos, até mesmo pelo príncipe que lhe convidou para a primeira dança, com isso, se apaixonaram, casaram e viveram felizes para sempre.**

Quadro 3: Terceira versão da produção de A1  
Fonte: dados da pesquisa, 2019.

O jogo interativo das palavras entre os alunos proporcionou mais aprofundamento no que concerne à amplitude das suas ideias e a variedade lexical. Para Geraldi (2002) ocorreu no contexto discursivo da produção, um esquecimento do já-dito, houve uma retomada com novas proposições, uma nova entonação, um ato irrepetível, característica intrínseca do enunciado vivo. Esse é o efeito da contrapalavra: os traços deixados no texto pelo autor renascem e são ressignificados. Nessa direção, Bakhtin (2010) ressalta que o homem não tem um território interior soberano, ele está sempre voltado para a consciência externa de um outro sujeito. Desse modo, a constituição da consciência está sempre interligada com as vozes de *outrem*. Ainda segundo Babo:

O sujeito da escrita está condenado ao outro e às bordas de seu texto. A escrita, como experiência do próprio, revela-se antes um processo de confronto com o texto alheio. Nela se pratica, pois, o conflito de identidade. Se, para que a escrita advenha e subsista, insista, ela assenta sempre num processo de amnésia, no sentido em que ultrapassa a fixação na fobia do já-dito, a experiência do plágio sofre, pelo contrário, de um peso excessivo da memória. Enquanto o sujeito que se afirma como autor trabalha num processo de afirmação da sua voz por entre as vozes alheias, o plagiador deixa-se sempre seduzir ou abafar por uma voz outra. O autor esquece e por isso produz. O plagiador fixa(-se) e por isso reproduz (BABO, 1987, p. 32).

Concernente a esse pensamento, Bakhtin (2011) discute a relação entre ouvinte e entendedor, o que para ele seria pura ficção, já que todo ato está situado em um recorte histórico e possui um embrião de resposta. Nessa interatividade entre o eu e o outro, como citado por Babo, o sujeito afirma-se autor ao colocar a sua palavra ultrapassando a característica do simples repetidor (plagiador), no entanto é tomando a palavra alheia e ressignificando-a que surgem as possibilidades da criação autoral. Essa interação, em jogo permanente, mantém a circulação dos sentidos, e coloca o aluno em nível de interlocutor/autor.

Através da interação o texto toma forma (ou formas), surgem as possibilidades de organizações lexicais que para Antunes (2007), é mais do que um repertório de unidades da língua, é um depositário dos recortes com que cada sujeito percebe o mundo, os objetos que o cerca, o sentido de tudo. Ainda para Antunes (2007), o léxico expressa a função que confere identidade como sujeito situado e como membro pertencente a um devido auditório social. Quando há relativa interação, o léxico recobre diferentes funções, sobretudo, unidades de sentido que constituem as

peças com que vai se tecendo a significação textual. Uma análise do fragmento 3 nos permite inferir a busca da díade por essa organização:

Fragmento 3

A2 - Escreve que ela era organizada, por isso que conseguiu outro leite

A1 - Não é outro leite, é outro balde de leite

A2 - Você entendeu. Outro balde de leite.

A1 - Eu entendi, mas ninguém diz um leite

A2 - Deixa eu colocar... (toma a folha para escrever). Ela foi convidada pelo príncipe para a primeira dança.

A1 - Isso, assim eles têm tempo de se apaixonarem mais rápido. Como ele notou a presença dela? Não era um baile de máscaras?

A2 - O vestido dela era o mais lindo, a máscara e o chapéu também.

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Analisando o processo de reescrita dos alunos pela óptica do léxico, é possível observar, também, traços de seu conhecimento lexical refletido pela busca da concretude temática, expansão da variedade lexical e densidade informacional do texto. É importante ressaltar que o conhecimento lexical do sujeito é marcado pela aquisição de novas palavras e sua utilização efetiva durante atos comunicativos específicos, adequando-se ao contexto, ao gênero textual em questão e ao grau de formalidade (LEFFA, 2000).

Todavia, muitos fatores são determinantes na aquisição desse conhecimento, dentre eles, o domínio acerca da língua materna, seu conhecimento de mundo, o ensino explícito do léxico e sua participação nas diversas práticas interacionais. Sobre isso, tomamos como exemplo a discussão dos alunos no fragmento 3, quando um deles chama a atenção do colega no intuito da formalização do contexto: “ninguém diz um leite”. Logo, é possível observar neste fragmento uma busca pela modalização e enriquecimento da palavra. Considerando a importância da interação nesse processo, é válido destacar que:

Um indivíduo começa a construir seu conhecimento de mundo por meio das interações sociais junto à família e das relações sociais no círculo de amizades. Ao mesmo tempo, vai formando seu vocabulário que será ampliado durante as várias etapas do processo de sua formação. Esse indivíduo, cada vez mais terá a necessidade de adquirir e estocar na memória verbal um acervo do léxico geral e especializado mais amplo, para dar conta de ler e interpretar as novas realidades de seu mundo (XATARA et al. 2008, p. 21).

Nesse contexto, é através das escolhas lexicais que os alunos imprimem suas experiências como escritores de textos. Logo, o processo de escrita e reescrita, no momento interativo de sala de aula, pode favorecer a aquisição das informações, não apenas dos aspectos voltados para o desenvolvimento lexical, como também, dos recursos linguísticos utilizados para a construção dos sentidos do texto.

Retornando para a análise da reescrita dos alunos, podemos observar uma busca pela manutenção do cenário principal do texto, isto é, “o caminho do mercado”. O novo texto também apresenta uma expansão dos sentidos através da inserção de novas palavras, principalmente, pertencentes às classes gramaticais dos verbos e substantivos, como pode ser observado nas figuras a seguir:



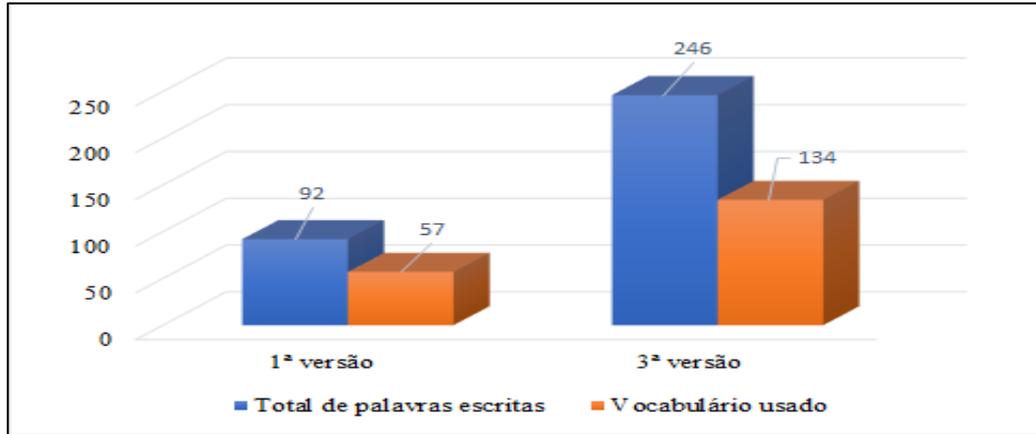


Gráfico 1: Comparação entre a 1ª e 3ª reescrita de A1  
 Fonte: Elaborado pelos autores.

Através do gráfico 1, podemos compreender com mais clareza alguns aspectos acerca das escolhas lexicais dos alunos. Na 1ª versão, foi usado um vocabulário de 57 palavras, com as repetições de algumas delas, o texto foi escrito com um total de 92 palavras. Enquanto que na 3ª versão, com escrita compartilhada, o vocabulário (134 palavras) usado foi aproximadamente o dobro da 1ª versão.

Esses resultados nos provocam algumas reflexões acerca do papel que a interação ocupa no processo de escrita textual, pois através do outro é possível refletir, confrontar e decidir quais palavras podem ser inseridas no texto, considerando seu contexto de produção. Nessa direção, podemos enfatizar a importância do intercâmbio lexical promovido pela escrita a dois, isto é, dois indivíduos com diferentes contextos sociais, culturais e linguísticos, compartilhando a escrita de um mesmo texto.

Na terceira versão, os alunos também usaram como recurso linguístico a densidade informacional, representada pela ocorrência dos substantivos, verbos e adjetivos, como ilustra o gráfico 2.

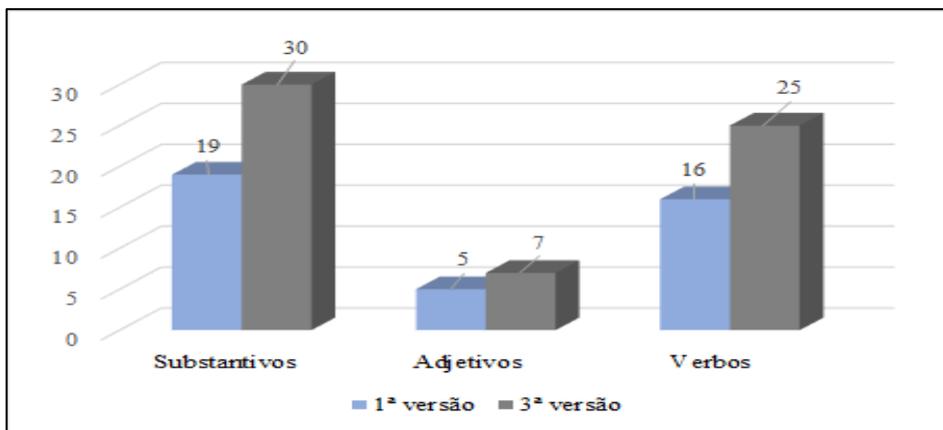


Gráfico 2: Ocorrência de substantivos, verbos e advérbios  
 Fonte: Elaborado pelos autores.

É válido destacar que a presença da ocorrência dessas classes gramaticais no texto pode implicar diretamente no aprofundamento da temática a ser discutida pelos alunos, isto é, quanto maior o conhecimento que eles têm sobre o tema, maior expansão informacional o texto pode apresentar. Segundo Halliday (1985), esse recurso linguístico ocorre através do uso dos substantivos, verbos, adjetivos e advérbios. No trecho retirado da terceira reescrita é possível observar com mais clareza o uso desse recurso:

Alice era uma jovem organizada e havia deixado outro balde pronto para venda, com isso, rapidamente voltou ao mercado e dessa vez não se distraiu, vendeu todo aquele leite e com o lucro comprou galinhas e ainda lhe rendeu um lindo vestido, um lindo chapéu e uma bela máscara.

Quadro 4: Recorte da terceira versão do texto

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Nesse enunciado, os alunos registraram várias ações para o sujeito (Alice), através do uso de 9 verbos e de vários elementos representados pela presença de 8 substantivos. Logo, essas escolhas lexicais demonstram a atenção dos alunos para oferecer novas informações ao leitor, por meio de eventos de narração mais detalhados e com o uso de um vocabulário diversificado.

Logo, podemos considerar que a reescrita do texto provocou nos alunos uma maior reflexão acerca de suas escolhas lexicais, produzindo um foco na promoção dos sentidos que as palavras carregam, assim como o uso da densidade informacional e a variedade de palavras.

Nesse contexto, entra em cena o papel do outro na reelaboração do dizer, imprimindo em um só texto diferentes experiências acerca da língua materna, do conhecimento e uso do vocabulário, assim como dos aspectos textuais envolvidos no processo de escrita, pois, como destaca Felipeto (2019, p. 135), “em situações de escrita em dupla, a presença do outro pode suscitar um processo de reflexão sobre a linguagem, de forma ainda mais intensa que quando a escrita é realizada individualmente”. Portanto, podemos considerar que a promoção de momentos de reescrita em dupla em sala de aula pode privilegiar o intercâmbio cultural e social dos alunos, a expansão de seus conhecimentos sobre a língua materna e a escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar um evento de produção textual no qual os sujeitos, em seu contexto de produção textual, puderam constituir o ato de reflexão de sua práxis tornando-se autores por intermédio da palavra própria e da palavra outra. Nas interações dialógicas mediadas pela leitura do texto, a análise evidenciou que o outro ocupa um lugar privilegiado ao indicar inacabamentos discursivos que permitem a retomada e continuidade da produção textual. Nesse sentido, a relação dialógica entre os sujeitos, instituída pela contrapalavra, provoca a ampliação da imaginação e do dizer próprio pela palavra alheia.

O jogo interativo entre sujeitos concretos e situados, proporcionou a ampliação do ato discursivo. Nesse sentido, inferimos que o processo de escrita e reescrita do texto, no momento interativo de sala de aula, favorece o desenvolvimento dos sentidos no texto. No entanto, as escolhas das palavras são originadas por um contexto situado e nunca de uma simples escolha abstrata de termos. Consequentemente, o ensino de Língua Portuguesa precisa considerar a heterogeneidade de textos (discursos) e culturas existentes na sociedade.

Ainda sobre a metodologia de reescrita a dois (no caso de nossa análise), foi observado através da interação entre os alunos, momentos reflexivos acerca dos aspectos lexicais do texto, o que envolve as decisões das escolhas lexicais para explicitar as ideias discutidas por eles para dar continuidade ao enredo da história e/ou ressignificar os sentidos do texto.

A reescrita a dois pode ser considerada uma metodologia com possibilidades para o ensino da produção textual, proporcionando a dialogicidade entre aluno-aluno e professor-aluno, promovendo diversas situações para explorar os aspectos lexicais da língua e o desenvolvimento de estratégias linguísticas como o uso da densidade informacional e diversidade lexical.

**REFERÊNCIAS**

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BABO, M. A. **A escrita: uma paixão devoradora?** Revista de Comunicação e Linguagens, n. 5, p. 29-44, 1987. Disponível em: <https://www.icnova.fcsh.unl.pt/rcl-5/>. Acesso em 12/12/2019.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Editora Hucitec: São Paulo, 2006.
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **O Freudismo: Um Esboço Crítico**. São Paulo: Perspectiva, 2017a.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017b.
- BARROS, D. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. *In: Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Organização: Beth Brait - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- BAUER, M. W.; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BUIN, B. E. **A escrita na escola: a construção da coerência textual**. Mercado de Letras. Campinas - SP, 2012.
- BUIN, B. E. **Aquisição da escrita: Coerência textual**. Contexto, São Paulo, 2003.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- DUCROT, O. **Polifonia y argumentación: conferencia del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso**. Cali: Universidad del Valle, 1990.
- ESOPO. **A leiteira e o balde**. Disponível em: <http://fabulasdiversas.blogspot.com/2013/07/a-leiteira-e-o-balde.html>. Acesso em: 22 ago de 2019.
- FRAZÃO, D. **Biografia de Esopo**. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/esopo/#:~:text=Esopo%20>. Acesso em: 01 de fev de 2021.
- FELIPETO, C. **Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental**. ALFA: Revista de Linguística (UNESP ONLINE), v. 63, p. 133-152, 2019.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 32ª impressão. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2009.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula**. Editora Ática. São Paulo, 1997.

GERALDI, J.W. **Leitura**: uma oferta de contrapalavras. Educar em revista. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.20, p. 77-85, 2002.

HALLIDAY, M. Spoken and written modes of meaning. In: **Comprehending oral and written language**, (Eds, Horowitz, R. & Samuels, S.J.) Academic Press, Orlando, 1985.

KOCH, I.V. **A interação pela linguagem**. Editora Contexto. São Paulo, 2006.

KOCH, I.V.; ELIAS V. **Ler e escrever. Estratégias de produção textual**. Editora Contexto. São Paulo, 2009.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J (org). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2000.

MIOTELLO, V. O cotejo se dá na unidade da resposta. In: *Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

PONZIO, A. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

SOBRAL, A. Do Dialogismo ao Gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

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

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 1 ed. São Paulo: Editora 34, p. 2017. 372.

XATARA, C. M.; SOUZA, V. C.; MORAES, A. C. **A aquisição do vocabulário básico e a competência lexical**. Rio de Janeiro, Caderno seminal digital, vol. 10, n. 10, 2008.

Submetido em 28/06/2021

Aceito em 25/11/2021