

# Linguagem e interação: o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa por meio da reestruturação textual na formação do sujeito leitor/autor

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2183>

**Marta Luzzi<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Este artigo objetiva apresentar a análise dos resultados do projeto de pesquisa “Primeiras autorias: o processo discursivo no ensino de língua portuguesa e a formação do leitor/escritor nos anos iniciais do fundamental I, Amambai-MS”, desenvolvido no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A fundamentação assenta-se nos preceitos sociointeracionistas de M. Bakhtin articulados aos pensamentos de L. S. Vigotski. O texto é visto como material discursivo que compreende não só os sentidos de uma língua polifônica, mas também a formação do sujeito leitor e criador do seu texto. Assim, o aprendiz elabora o seu texto a partir da contação de história e, posteriormente, o ressignifica na reestruturação coletiva, para que valores sociais sejam confrontados e transformados. O processo se dá na interação coletiva, fluindo a posição ideológica, a subjetividade e as verdades conflitantes, e abrindo-se ao ato criativo e significativo da autoria.

**Palavras-chave:** ensino; linguagem; interação; autoria.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; [marta.luzzi@ifms.edu.br](mailto:marta.luzzi@ifms.edu.br); <https://orcid.org/0000-0001-8338-9522>

## Language and interaction: the teaching/learning of Portuguese through textual restructuring during the formation of the subject reader/author

### Abstract

This article aims to present an analysis of the results of the research project “First authorship: the discursive process in Portuguese teaching and the formation of the reader/writer in the initial years of elementary school, Amambai-MS”, developed in the *stricto sensu* postgraduate program in Letras, of the State University of Mato Grosso do Sul. The foundation is based on the socio-interactionist precepts of M. Bakhtin articulated to the thoughts of L.S. Vigotski. The text is seen as a discursive material that includes not only the senses of a polyphonic language, but also the formation of the subject reader and creator of his own text. Thus, the apprentice develops his or her text from the storytelling and, posteriorly, re-signifies it in the collective restructuring, so social values are confronted and transformed. The process takes place in the collective interaction, flowing the ideological position, subjectivity and conflicting truths, and opening itself to the creative and significant act of authorship.

**Keywords:** teaching; language; interaction; authorship.

### Linguagem e interação: produção e reestruturação coletiva de textos

A linguagem é vital para que o sujeito possa compreender o mundo em que vive e atua, bem como a sua própria língua falada e escrita. Nesse sentido, tem-se que:

A linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o revelo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem. (GERALDI, 2010, p. 34).

A linguagem é vista como parte fundamental do processo de constituição do sujeito, inserido no contexto escolar de alfabetização/letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I – EF-I. Nas escolas de Mato Grosso do Sul, tem-se que o fazer pedagógico docente se constitui dos preceitos do Referencial Curricular<sup>2</sup>, apresentando aos aprendizes inúmeras possibilidades de atividades voltadas para a produção de textos.

---

2 O Referencial Curricular estadual é o meio pelo qual os professores organizam os conteúdos que devem ser registrados em cada ano escolar. As bases teóricas que o fundamentam se aproximam do ensino sociointeracionista.

Nesse sentido, o Referencial é um ponto de apoio que amplia o fazer docente com propostas de atividades, em que a linguagem e a interação verbal apresentam-se como fundamentos para o ensino de língua portuguesa, o qual tem um lugar privilegiado na:

[...] *interlocução* tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeito. Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se história e tem existência real no momento singular de interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento. Por isso, os discursos são densos de suas próprias condições de produção. Sendo cada vez único, fazendo-se no tempo e constituem história. As estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa. Temos sempre passado no presente, que se faz passado garantindo horizontes de possibilidades de futuro: trabalho de constituição da linguagem (e das linguagens) e dos sujeitos. (GERALDI, 2010, p. 34-35, grifo do autor).

A linguagem, em sua essência, apresenta características de um ato/evento que se desenvolve no processo interativo verbal entre os sujeitos que se constituem dela para fundamentar todo o seu discurso. Discurso esse que traz marcas dos discursos de outros, carregado de um já-dito, de um já-falado que foi retomado para que outros sentidos possam ser construídos e uma nova enunciação aconteça.

O enunciador, em meio a uma situação extraverbal, interliga-se à palavra do outro para que seja provocado, pelo uso/ação/resposta na/pela linguagem, pelo discurso do cotidiano, estabelecendo diferentes elos de significações e de compreensão. Trata-se da noção de dialogismo, como princípio constitutivo da linguagem, que é compreendido como:

[...] a confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a concordância, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetais), sobreposição do sentido sobre o sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. Essas relações específicas não podem ser reduzidas nem a relações meramente lógicas nem meramente objetais. Aqui se encontram posições *integrals*, pessoas íntegras (o indivíduo não exige uma relação intensiva, ela pode manifestar-se em um som único, em uma palavra única), precisamente as vozes. (BAKHTIN, 2010a, p. 327, grifo do autor).

A enunciação proferida no acontecimento da comunicação verbal projeta o sujeito para fora dos limites semânticos, que, no entanto, alcança seus amplos e ininterruptos sentidos no processo dialógico da linguagem. A palavra é interindividual e compreende e transmite, por meio do dialogismo, os sentidos que constituem os sujeitos.

No sentido de que a linguagem ultrapassa a simples transmissão, constituindo todo o discurso interior repleto de signos relacionados a uma linguagem social, tem-se que:

Tanto para Vigotski quanto para Bakhtin, os signos, a linguagem verbal em particular, não são somente instrumentos de transmissão de significados, de experiências, muito menos individuais, que estariam já prontas antes da sua organização sógnica, mas também instrumentos de significação, de constituição individual, dos processos interiores mentais, que, portanto, como signos utilizados, são também esses sociais. (PONSIO, 2013, p. 155, grifo nosso).

O discurso (oral ou escrito) exige muito mais do que simplesmente o conhecimento estável da nomenclatura linguística; exige uma interação verbal constante entre os vários enunciados que, no discurso/texto, se incorporam a uma multiplicidade de outros discursos e de outras línguas, os quais, de certa forma, associamos aos nossos enunciados, aos nossos textos.

Ao levar-se em consideração as experiências discursivas – como aspecto relevante para a produção textual – que favorecem os sentidos que os textos produzidos em sala de aula têm, o trabalho do professor como coautor e coenunciador propicia ao aluno a aproximação do texto/discurso escrito com os sentidos que a linguagem lhe traz. Tal fato torna relevante a oportunidade dialógica, a tensão encontro/desencontro, o Eu e o Tu, para que a constituição do sujeito, na e pela linguagem, aconteça.

As práticas discursivas sofrem ressignificação, são movimento e deslocamento que aproximam uns aos outros, uma outra consciência. Nessa perspectiva, o objetivo aqui posto é o de apresentar a análise dos resultados do Projeto de Pesquisa “Primeiras autorias: o processo discursivo no ensino de língua portuguesa e a formação do leitor/escritor nos anos iniciais do fundamental I, Amambai-MS”, desenvolvido no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. À luz dos preceitos e ideias de M. Bakhtin, articulados às teorias de L. S. Vigotski, parte-se à análise de textos produzidos por alunos do 1º ano do EF-I, da Escola Estadual Dr. Fernando Corrêa da Costa, no município de Amambai-MS, durante o 2º semestre de 2012.

A análise subsidia-se no levantamento de pistas estabelecidas a partir do referencial teórico, tais como: estratégias utilizadas junto ao trabalho do professor para o ensino de língua portuguesa, práticas de escrita, gêneros textuais e o texto como produção de sentido e ato discursivo autoral. O texto é visto como material discursivo que compreende não só os sentidos de uma língua polifônica, mas também a formação do sujeito leitor e criador do seu texto. Assim, a linguagem, em sua essência, apresenta características relacionadas ao acontecimento da produção textual, que se desenvolve no ato interativo verbal, entre os sujeitos que se constituem dela para fundamentar todo o seu discurso.

### **O coração analito: o texto exposto**

Tudo o que é enunciado ganha sentido novo, “emerge” para que o oceano da linguagem se torne possível de navegar, de desfrutar de uma “boa vista” dada aos discursos produzidos em sala de aula. O processo avaliativo está envolto em um ambiente coletivo de vozes, de diferentes discursos que vão além dos sentidos de simples avaliação, dando importância a quem realmente conduz todo esse processo: o aprendiz e o seu discurso.

Diante dessas considerações, tem-se a memória no enlace das relações interpessoais e intrapessoais, que se constroem de maneira coletiva e que marcam fortemente a aprendizagem, o desejo e a motivação de aprender. Memória essa que a todo o momento é impulsionada pelas histórias, pelas músicas, pelos dizeres, pelos personagens, que fizeram/fazem parte do processo escolar e que agora são redirecionados para construir o novo – em uma inter-relação entre memória de passado e memória de futuro – que se constitui na autoria escrita, feita junto com os colegas, junto com a professora, que amplia seu papel de coautora nos textos coletivos.

Cabe salientar que, mesmo em textos/discursos sendo muito parecidos com os originais – por conta das várias leituras feitas pela professora – são os aprendizes da escrita que dão vida e sentido ao que ela questiona, introduz e lança, aproximando do texto o discurso que é vivido e enunciado por esses aprendizes, e que toma forma de escrita, mediado pela professora.

As etapas desenvolvidas didaticamente pela professora no caderno de produção textual seguem sequência definida ao 1º ano: Avaliações diagnósticas, Reestruturação Coletiva/ Análise Linguística, Produção Coletiva e Produção Individual. É relevante mencionar que o trabalho das docentes atuantes no EF-I é crucial para a organização deste trabalho, que se assenta em textos registrados nos cadernos pelos aprendizes da linguagem escrita.

Nesta seção, são apresentados textos/discursos produzidos por aprendizes do 1º ano (2012). O material apresentado advém de produção coletiva de texto que tem seu início na contação de uma história pela professora. Sequencialmente, há uma inversão de papéis e os aprendizes tomam a frente para o reconto oral, com a participação de todo o grupo de alunos num processo de rica interação verbal.

A produção do autor/aprendiz carrega na escrita uma fusão do texto e seu discurso interior, sua memória de passado e sua consciência. Os aprendizes são envolvidos pela professora para que juntos escrevam, na lousa, a narrativa que ouviram, da qual participaram na oralidade e pela qual se constituíram discursivamente na inter-relação com os outros alunos.

Adiante, a professora distribui as folhas de produção coletiva de texto, que farão parte do caderno de produção de texto. No passo seguinte da atividade, os aprendizes são encorajados a escrever o que narraram, não somente pelo fato de ter sido escrito por ela, mas pelo fato de que a escrita, que se inicia com “o fazer junto”, permite construir a autonomia. No processo contínuo de elaboração coletiva, a escrita – que a professora propõe como “Produção Coletiva de texto” – não resulta, necessariamente, em um texto sobre o que foi falado, ou em narrar fatos que para cada um tem importância diferente, mas é no coletivo que os aprendizes avançam, se aperfeiçoam e se constituem enquanto sujeitos do dizer. Constroem, assim, um texto outro, no social da sala de aula e na relação dos diferentes discursos proferidos por todos os aprendizes, no coletivo, para que, a partir dessas muitas vozes, ampliem a escrita individual, que carregará singularidades e indícios de autoria.

Tendo-se como certo que o texto é:

[...] produto de elaboração própria que encontra nos outros textos apenas modelos ou indicações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referência com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações. (GERALDI, 2010, p. 115).

Erige-se a necessidade de uma tomada de posição frente ao ensino/aprendizagem do texto/discurso, visto que:

[...] todo o texto é a materialidade linguística de um discurso, cuja materialidade ‘sustenta’ os sentidos possíveis e aparentemente impossíveis, aparentemente impossíveis porque no mesmo texto se cruzam outros discursos com os quais o texto se relaciona, dos quais se afasta ou dos quais se aproxima. No texto, o interdiscurso também se materializa, e as marcas que aí deixa é que permitem imiscuírem-se as contrapalavras, produzindo as instabilidades que o discurso gostaria de evitar, mas que não consegue porque os sentidos afastados estão presentes, permitindo este movimento

constante entre a estabilidade e a instabilidade dos sentidos. Porque o interdiscurso é possível que a *intercompreensão* se sobrepõe à interincompreensão entre discursos. (GERALDI, 2010, p. 115, nota de rodapé, grifo nosso).

Quando o aprendiz retoma o texto em seu caderno de produção de texto, reconfigurando da materialidade verbal para o enunciado concreto, a compreensão, o sentido já foi construído pela interação das atividades coletivas realizadas previamente à escrita individual, à *intercompreensão* advinda do social vivido. Mesmo que não domine a escrita padrão, é movido a escrever, a falar, a perguntar, transpassando a simples significação para a fluidez da escrita. O aprendiz é estimulado pela escrita individual, que carrega uma mescla do trabalho coletivo, contendo materialidade singular no que é posto em seu caderno de produção textual. Neste percurso, a autonomia, a autoria vão se constituindo dos muitos discursos que se fazem/fizeram presentes. O que se torna evidente é que o aprendiz da escrita é quem escolhe quais partes do texto serão escritas, evidenciando sua assinatura, seus traços e seu ato criativo.

No percurso das atividades, o aluno é convocado a contribuir para que a reestruturação/análise linguística aconteça. Para o andamento dessa atividade, a professora escolhe um dos textos escritos previamente em atividade interativa e, conjuntamente, o reelabora com novos dizeres, novas ideias, novas manifestações discursivas.

A etapa de reestruturação coletiva/análise linguística consiste em, a partir da escolha de um desses textos, realizar análise e reestruturação com participação ativa do coletivo de aprendizes para que outro texto seja construído. Esta etapa não corresponde às ideias de estruturação e adequação gramatical, mas ao jogo interativo da criação coletiva, na troca de dizeres e na língua em uso.

Observa-se, no texto exposto a seguir – Figura 1 –, como o autor/aprendiz A desenvolveu o momento de reestruturação coletiva:

Amambai-MS, 21 de Outubro de 2013.

Segundo-feira

Lista!  
21/10

- Reestruturação coletiva

- Autor: [redacted]

### O leão e o ratinho



Um leão que se chamava Léo estava como de costuma de descansar no sombra de uma árvore, os ratinhos passaram com sua joia, um ratão conseguiu fugir, o ratinho Rui, Léo ficou com dó e deixou ele ir.

O leão estava distraído e ficou preso numo rede, começou a gritar:

- Socorro, socorro, socorro!

O ratinho ouviu, correu e acordou e o libertou e assim viraram amigos.

Moral: "No hora da perigo, os fracos podem ajudar os fortes".



**Figura 1.** Reestruturação coletiva

**Fonte:** Autor/aprendiz A.

É possível observar, do conteúdo da Figura 1, como o trabalho com o texto evidencia um sujeito constituído de um discurso (dialógico, plurilinguista, bivocal, interativo) em que a escrita, a materialidade discursiva é significativamente feita e compreendida por ele, como uma parte do processo, que no seu decorrer constrói sua autonomia.

[...] nesse trabalho, ora individual, ora conjunto, foram desenvolvendo competências textuais e descobrindo os padrões da textualidade: a ideia de que o texto se compõe como unidade temática e não mera soma de frases desconectadas; o uso do texto como lugar não somente de um processo de representação da realidade, mas de reflexão sobre a contraposição das “realidades”; a fruição do texto como objeto estético, com intenção de graça e beleza, mesmo quando próximo da cotidianidade. Ainda na medida em que reproduzia os seus achados por escrito na lousa, iam concebendo o texto como um objeto gráfico, singularmente composto em seu espaço-fundo. Todos esses aspectos, de coesão e coerência textual, de ações e reflexões, de escolha e estilo, de composição e arranjo, tinham que ser discutidos por todos nesse trabalho de elaboração conjunta. (FRANCHI, 2011, p. 197).

As significações são as responsáveis pela amplitude que o texto/discurso, visto como um espaço de regularidades enunciativas pode tomar em sala de aula, pois compreendem as evidências de um ato significativo de autoria. Além dos espaços enunciativos, os enunciados têm seus limites definidos pela alternância dos sujeitos do discurso que, segundo Bakhtin (2010a), são interlocutores (parceiros do diálogo, o outro) que suscitam a resposta, a réplica.

É relevante mencionar a importância da reestruturação coletiva, que possibilita aos aprendizes o desenvolvimento da competência discursiva, da interação, bem como amplia o conceito que possuem da própria palavra escrita. Sob a perspectiva de que:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo do cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou a menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). (BAKHTIN, 2010a, p. 275).

Tem-se a visão do dialogismo entendido como a de um sujeito que enuncia, dialoga ativamente e de maneira responsiva, com a sua própria consciência e com a consciência silenciosa do outro. Os textos/discursos desenvolvidos pelos aprendizes da escrita

evidenciam como os enunciados de um diálogo interativo, vivido no cotidiano, ganham sentido com o que foi por eles lido, contado, recontado e escrito.

A partir da narrativa apresentada, evidencia-se como o autor constrói, cria e transforma as partes dialogais da fábula em uma sequência de fatos, a partir dos quais ele se apropria da linguagem interativa das muitas vozes trazidas pelos outros, para desenvolver o seu novo texto. O texto/discurso, em meio a uma relação de acontecimentos de gêneros discursivos, torna clara sua composição metalinguística, entretanto, a interação verbal entre sujeitos não se delimita ao campo da simples tipologia textual, mas a fusão contínua e dialógica da linguagem.

O exemplo apresentado na Figura 1 revela uma escrita, que a princípio foi copiada, mas que carrega singularidade marcante no signo semiótico escrito. O texto foi construído por todos na atividade coletiva e representa a multiplicidade de sentidos que esses textos trazem. O sujeito escritor/autor se constitui de uma linguagem interativa, motivada no outro para que o ato da escrita se realize. Desse modo, esse sujeito desenvolve sua escrita de maneira prazerosa, criativa e principalmente em constante atrito com os diálogos que se formam entre eles (os alunos, os aprendizes da escrita) e a professora que questiona, argumenta e possibilita outras perguntas para que outros diálogos internos sejam construídos. Salientamos que este processo se dá dialogicamente e, para que o produto do trabalho discursivo aconteça, é preciso, a todo o momento, aproximar as relações entre as réplicas do próprio diálogo, com o outro.

Essas relações só são possíveis entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso, pressupõem *outros* (em relação ao falante) membros da comunidade discursiva. Essas relações entre enunciações plenas não se prestam à gramaticalização, uma vez que, reiteremos, não são possíveis entre unidades da língua, e isso tanto no sistema da língua quanto do interior do enunciado. (BAKHTIN, 2010a, p. 276, grifo do autor).

Diante dessas considerações, essas relações dialógicas evidenciam uma nova perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa, que se fulcra na linguagem. Sob esse aspecto, o aprendiz da escrita se constitui como sujeito enunciador, em meio às diversas manifestações dialógicas produzidas por ele e pelos discursos dos outros, que se apresentam em uma heterogeneidade constitutiva dos gêneros do discurso.

O sujeito que na linguagem usa a oralidade, em uma intensa atividade mental, converge-a para a atividade prática de sala de aula, que o leva a solucionar de maneira inteligente as tarefas mais difíceis de escrita. O espaço de sala de aula se torna interativo, pois o professor estimula os aprendizes a superar suas ações, que são impulsionadas pela fala, a planejar antecipadamente a solução que lhes foi desafiada e principalmente a controlar

seu próprio comportamento. Segundo Vigotski (2012, p. 108), a tarefa do professor consiste em “desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes”.

A linguagem da aprendiz se desenvolve em meio às relações coletivas com os outros alunos e, também, com os adultos, no caso uma relação de afetividade intensa com o seu professor. O sujeito se constitui internamente na linguagem, pelas interpelações que definem seus próprios pensamentos. Nesta perspectiva:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. As pesquisas da Bolduina, Rignano e Piaget demonstraram que *a necessidade de verificar o pensamento nasce pela primeira vez quando há uma discussão entre crianças, e só depois disso o pensamento apresenta-se na criança como atividade interna* cuja característica é o fato de a criança começar a conhecer e a verificar os fundamentos do seu próprio pensamento. Cremos facilmente na palavra – diz Piaget – mas só no processo de comunicação surge a possibilidade de verificar e confirmar o pensamento. (VIGOTSKI, 2012, p. 114, grifo do autor).

A seguir, são observados a desenvoltura dos autores/aprendizes B e C no momento de reconto individual – Figuras 2 e 3:

Cimambuí, M.D. 07 de Outubro de 2013.  
Segunda-feira

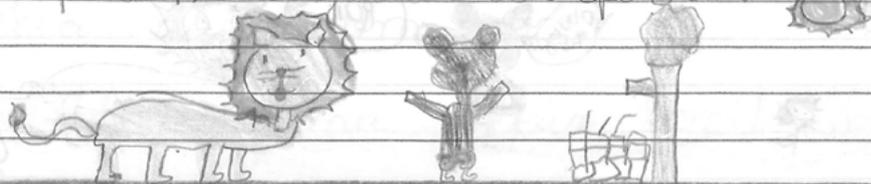
Reconto individual da fábula: O  
Leão e o ratinho

Um leão que se chamava Léa, ele acabava de caçar tanto que comeu e achou uma sarnura para descansar, de repente apareceu os ratinhos, passear, em cima da Léa, o Léa acordou, todos ratinhos saíram correndo menos um que se chamava Rui, o leão, pegou em sua pata, como já estava cheio soltou o ratinho.

Passou muitos dias, o leão foi preso na rede dos caçadores, ele gritava! gritava que os bichos ficaram assustados.

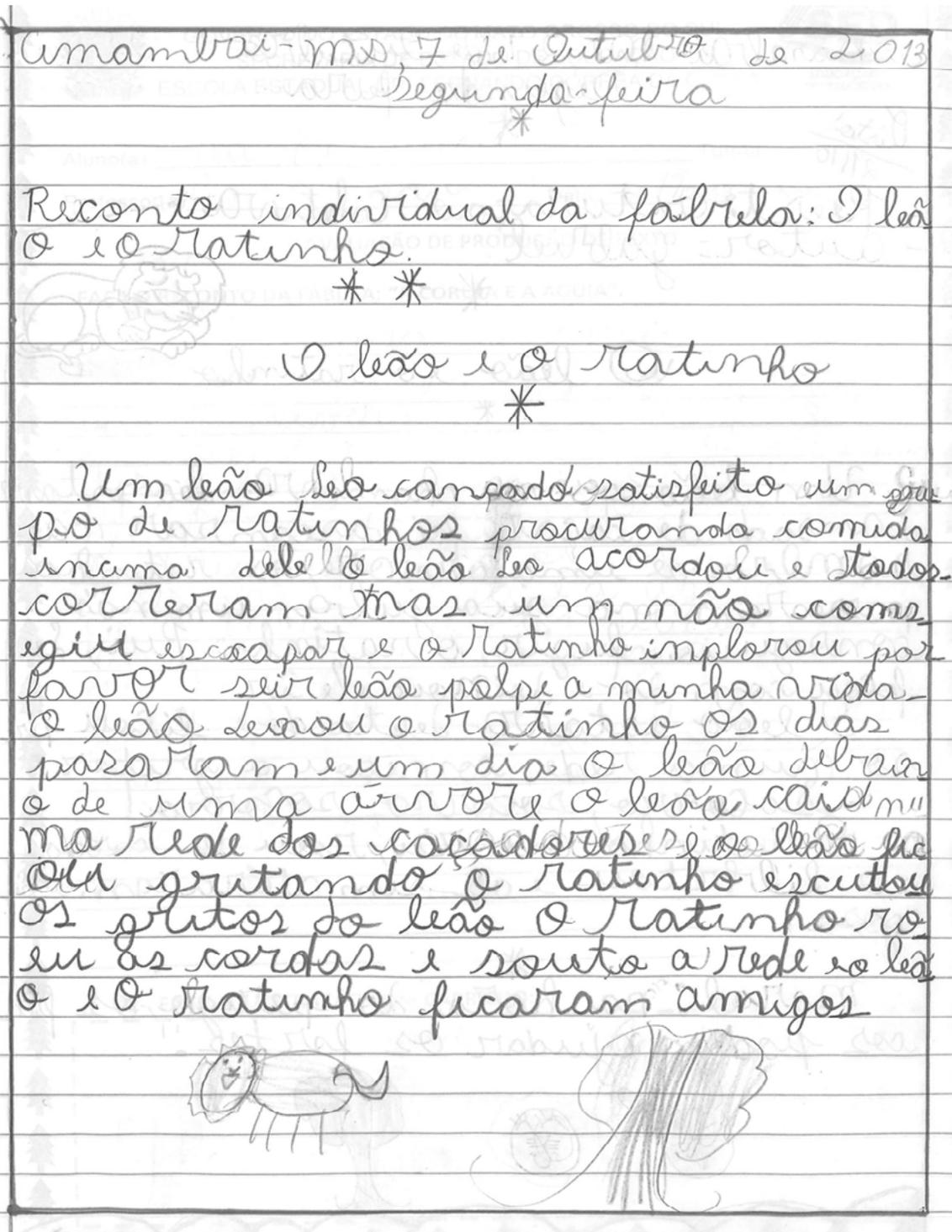
Até que o Rui viu o Léa, e roeu a corda, o Léa agradeceu e eles ficaram amigos.

Moral = Na hora do perigo, os fracos podem ajudar os fortes.



**Figura 2.** Reconto individual

**Fonte:** Autor/aprendiz B.



**Figura 3.** Reconto individual

**Fonte:** Autor/aprendiz O.

Emerge, dos textos apresentados nas figuras 2 e 3, como o aluno se posiciona para contar, recontar e falar em uma comunicação discursiva ampla com o interdiscurso, ficando evidentes indícios de um sujeito que assume sua posição no discurso como autor, uma vez que:

[...] ser autor é assumir, de modo permanentemente negociado, posições que implicam diferentes modalidades de organização dos textos, a partir da relação com o herói e com os ouvintes. [...] Essa operação de seleção envolve a simpatia, a concordância com os ouvintes, ou a discordância com relação a eles, remetendo assim à avaliação que o autor faz do herói. (SOBRAL, 2012, p. 133).

Seguindo ainda as considerações dos autores, o sujeito e seus interlocutores, em suas manifestações comunicativas, apresentam consequências e feitos da inter-relação entre o eu-para-o-outro, ou seja, nas relações entre o que os constitui e a sua própria consciência, herança marcada pelos valores sócio-históricos e ideológicos. Nesta perspectiva, estes aprendizes da escrita não são somente escritores, mas sim autores em relação intensa de sentido com o personagem do conto.

É possível afirmar que a linguagem fundamenta todos os pensamentos dos aprendizes para compreensão de seus desejos, interesses, necessidades e emoções, aproximando-se, cada vez mais, da interação com o outro, conforme esclarece Souza (2012, p. 136): "a compreensão é o resultado do nível de interação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o extraverbal, entre a palavra e o afetivo-emocional que flui na interação entre as pessoas".

Evidencia-se, também, o uso da paráfrase elaborada pelo autor/aprendiz C, que remete aos dois adjetivos pospostos argumentativos: *cançado* e *satisfeito*, que estabelecem uma relação temática com o núcleo nominal, no caso o leão Leo. Essa relação é estabelecida pelo motivo: ele está cansado pelo ato de caçar e satisfeito por ter comido sua caça.

Estes adjetivos mostram profunda compreensão organizacional do texto, atribuindo-lhe uma nova sequência, por isso, percebe-se que a árvore que foi usada em um primeiro momento pelo leão para descansar a sua sombra, nesse texto, também é usada para prendê-lo na rede dos caçadores e o ratinho precisa roer a corda para soltá-lo. Observa-se no trecho: "[...] os dias passaram e um dia o leão debaixo de uma árvore caiu numa rede dos caçadores e o leão ficou gritando o ratinho escutou os gritos do leão o ratinho roeu as cordas e souto a rede e o leão e o ratinho ficaram amigos<sup>3</sup>".

---

3 O excerto foi retirado do texto original escrito pelo autor C sem nenhuma correção sintática ou semântica.

É evidente que, nessa construção singular, o autor se posiciona em dois mundos distintos, pois não lhe causa nenhum estranhamento navegar ora no mundo não ficcional “[...] o leão dabaxo de uma árvore caiu numa rede de caçadores”, ora no mundo ficcional “[...] o ratinho escutou os gritos do leão e o ratinho roeu as cordas e soute a rede e o leão e o ratinho ficaram amigos” (Figura 3).

Os enunciados criados pelo autor traduzem um novo sentido estabelecido pelo discurso, já construído na relação interativa com o outro. No entanto, além desse domínio de sentido, evidenciamos a presença do cruzamento do gênero – conto e fábula – que é concretizado nesse processo construído dialogicamente.

O construir interativo da professora que enuncia oralmente o reconto faz com que os alunos desenvolvam seu texto/discurso em um diálogo misto entre o original e o nosso relato escrito. Nesse sentido, aproxima-se ao que Bakhtin (2010b, p. 142, grifo nosso) explica como sendo a diferença entre as modalidades escolares de transmissão:

O ensino de disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimilam o de outrem (do texto, das regras, dos exemplos): “de cor” e “com suas palavras”. Esta última modalidade coloca em pequena escala um problema puramente estilístico para a prosa literária: relatar um texto com nossas próprias palavras é, até um certo ponto, fazer um relato bivocal das palavras de outrem; pois as “nossas palavras” não devem dissolver completamente a originalidade das palavras alheias, o relato com nossas próprias palavras deve trazer um caráter misto, reproduzir nos lugares necessários o estilo e as expressões do texto transmitido. Esta segunda modalidade de transmissão escolar da palavra de outrem “como nossas próprias palavras” inclui toda uma série de variantes da transmissão que assimilam a palavra de outrem em relação ao caráter do texto assimilado e dos objetivos pedagógicos de sua compreensão e apreciação.

Em outras palavras, construir um novo texto com palavras próprias, a partir de um *diálogo misto*, é alcançar os objetivos pedagógicos da compreensão. Por isso, o *fazer pedagógico* que procede da interação entre a palavra e contrapalavra do outro reitera o diálogo com o *fazer científico* a partir da linguagem que denota a língua viva e em uso.

Aproximando as relações dialógicas com o que é compreendido da língua e principalmente nos enunciados que são proferidos que, de certa maneira, demandam uma atitude responsiva por parte do interlocutor, tem-se que “a relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica” (BAKHTIN, 2010a, p. 327). O sujeito, em suas relações dialógicas, se constitui de maneira integral por muitas vezes que lhe dão

sentidos profundos de concordância e aceitação, principalmente da palavra do outro. Compreender é estar além dos limites do sentido, para a concordância das muitas vozes que ecoam os múltiplos enunciados que pronunciamos.

Assim, os textos escritos em sala revelam na materialidade do discurso uma capacidade singular de concordância dialógica entre os aprendizes e sua professora. São estas muitas outras vozes produzidas e combinadas em um corredor de vozes, que concordam e/ou discordam e ultrapassam os limites do compreensível, que levam à compreensão polifônica que os constitui. A análise linguística, a partir da materialização do discurso produzido em sala pelos alunos, traz evidências das possibilidades de compreensão, de dialogismo e, principalmente, da constituição de sujeitos escritores/autores. Neste panorama, o docente tem seu papel fundamentado como coenunciador e coautor em discursos que emanam outros discursos, outras palavras e outros sentidos, em um processo interativo pela linguagem.

### **Algumas considerações**

O aqui posto não se propõe a considerações fechadas, mas a um diálogo aberto, em um plano de perspectiva maior, o qual – no âmbito da produção de textos – impulsiona a refletir acerca da possibilidade de continuidade/acompanhamento destes autores/aprendizes em seu processo de aprendizagem nos anos seguintes do EF-I.

As conclusões remetem a uma nova postura tomada diante do ensino de Língua Portuguesa não só para os primeiros anos escolares, mas para um processo contínuo de ensino/aprendizagem.

Avaliações diagnósticas proporcionam ao professor reconhecer inicialmente seu aluno, a partir de como ele se constitui no seu meio escolar para que assim seja realizado um processo responsável de ensino. Nesta perspectiva, afirmam-se os conceitos trazidos pelo Círculo de Bakhtin quanto ao sentido das palavras ditas ou materializadas como símbolo semiótico, visto que por elas/nelas que os sentimentos e pensamentos são manifestados e a mais profunda compreensão é criada na interação com o Outro.

As produções coletivas de texto se constituem como ponto direcional à elaboração mais segura do texto ou das palavras produzidas individualmente. É possível afirmar que o processo individual se forma com as mesmas evidências relatadas nas produções coletivas, mas que oportunizam ao autor/aprendiz, além da troca interativa, a liberdade de criação espontânea e singular do signo ou dos signos que compõem os seus textos/discursos.

É relevante mencionar que, nessas primeiras etapas do EF-I, o ambiente escolar é significativo para a formação do aprendiz como sujeito que vive socialmente sua língua falada. O envolvimento educacional aponta a relevância de um processo de ensino voltado para a linguagem e para a importância do sujeito que usa a língua ou as línguas, nas mais diversas interlocuções sociais. O trabalho de envolvimento dos professores no processo é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, que seguramente avançam em cada uma das hipóteses que formulam. Portanto, ao professor coube/cabe – em uma situação de diálogo aberto – a posição de coautor coenunciador dos textos/discursos desenvolvidos pelos autores/aprendizes.

A partir desta relação dialógica, constrói-se um terceiro ponto necessário para esse desenvolvimento criativo do aprendiz: a reestruturação textual/análise linguística é parte vital para o ensino/aprendizado de Língua Portuguesa, não somente nos anos iniciais do EF-I, mas em todo o processo de ensino em que a linguagem escrita se insere.

A habilidade que o aprendiz demonstra para desenvolver seus textos revela os primeiros domínios de uso da coesão e da coerência textual. Os textos proporcionam a compreensão dos diferentes diálogos, em que ressoam os múltiplos sentidos no qual o sujeito, o aprendiz da escrita como enunciador, autor/escritor, leitor pode ser construído.

Acredita-se que a escola está nas bases do ensinar e do aprender quando é proposto ao aluno/aprendiz/sujeito, na posição de autor-criador, mostrar em seus textos/discursos a relevância de sua autoria. Para isso, os estudos embasados nos gêneros discursivos evidenciam uma abertura mais significativa para as produções textuais e esquecemos por completo o efeito provocado pelo engessamento da tipologia.

O trabalho pedagógico responsável traduz os valores emocionais que o aprendiz aproxima aos seus princípios de educação institucional. Essa posição tomada, frente ao aprendiz, se evidencia na atenção amorosa lançada pelo professor, que compartilha do ensino/aprendizagem com seu aprendiz.

A *inversão da fecha* – retomando as ideias de Geraldi (2010) – existe pela força do novo, do compreensível e do motivador, que gera um movimento contínuo para repensamentos, constituído de uma memória de futuro à plenitude da diversidade, de conhecimento, de comportamento e do sentimento. Nesta perspectiva, estudos a partir da autoria remetem à diversidade por meio da qual o aprendiz é constituído.

Diante do exposto, conclui-se que o autor-criador constrói seu texto e todos os seus enunciados concretos a partir da interação dialógica. Desta forma, o seu estilo, movido pelo gênero discursivo em uso, se diversifica para que ele possa reordenar o seu discurso interior. Em outras palavras, faz uso da linguagem escrita exterior para contrapor o sentido da palavra, do signo interior.

Assim, a produção realizada no contexto didático apresentado traz à tona inúmeras possibilidades da língua e sua ocorrência social, histórica, viva e aproxima a ela a linguagem falada constituída pela oralidade em meio às relações com outros textos/discursos.

O labor aqui materializado foi constituído por pontos de tensão que possibilitaram a visualização de sentido inovado pelos estudos de Faraco (2013), impulsionando a ampliação do conceito, não só de autor-pessoa, mas principalmente de autor-criador. As implicações deste novo conceito proporcionam a nós pesquisadores uma nova posição, frente a um autor-criador unido pelo sentido de junção (em conjunto), e não somente pela adição da conjunção trazida pelo sentido do hífen. Neste sentido, o aqui posto e exposto está aberto e impulsionado a um novo dizer, que se ressignificará em um diálogo aberto com você, o leitor.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)*. Tradução Aurora Fornoni Bernardi et al. São Paulo: Editora Hucitec, 2010b.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 37-60.

FRANCHI, E. P. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora., 2001.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

PONSIO, A. *No Círculo com Mikhail Bakhtin*. Tradução Valdemir Miotello et al. São Carlos: Pedro & João editores, 2013.

SOBRAL, A. A concepção de Autoria do "Círculo de Bakhtin, Medvedev, Voloshinov": Confrontos e definições. *MACABÉA, Crato*, v. 1, n. 2, p. 123-142, dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/index>. Acesso em: 30 ago. 2013.

SOUZA, S. J. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papyrus, 2012.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 12. ed. São Paulo: Icone Editora, 2012.