DO TEXTO AO TEXTO: AS REFRAÇÕES DO TEXTO LIDO MATERIALIZADAS NO RECONTO PRODUZIDO PELOS ALUNOS

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
(PPGE – UNIMEP - e-mail: cbometto@yahoo.com.br)

Rita de Cássia Cristofoleti
(FACECAP - e-mail: ricacri@uol.com.br)

RESUMO: Este estudo procurou compreender os modos de mediação da professora nos processos de elaboração da escrita pela criança, considerando a leitura e a reescrita como instauradora da atividade, no entanto, não se considerava a possibilidade de refração do texto pela criança, o que se evidenciou na prática do reconto e na produção dela decorrente.

ABSTRACT: This study sought to understand the ways of the teachers mediation on the processes of writing elaboration by the child, considering the reading and the rewritten as an establisher of the activity, however, didn't considered the possibility of refraction of the text by the child, evidenced in the practice of the retelling and in the production resulted by it.

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa já concluída, cujo objetivo foi entender os modos de mediação da professora e os processos de elaboração e re-elaboração da escrita pela criança, tendo em vista o desenvolvimento da dimensão reflexiva do ato de escrever.

O referencial teórico no qual nos ancoramos para a realização deste trabalho foi a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky e a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin, bem como no trabalho de autores igualmente fundamentados nessas perspectivas.

Tanto Vygotsky (1989) quanto Bakhtin (2002), em suas proposições, destacam a centralidade da linguagem e do outro na constituição de nossa subjetividade e de nossa possibilidade de consciência e reflexividade. Segundo ambos, vamos nos tornando quem somos no processo de apropriação e de elaboração das formas culturais já consolidadas no grupo social a que pertencemos, pela mediação do outro, através da linguagem.

Em nossas relações com o outro, que são relações sociais determinadas pelos lugares e papéis sociais nelas em jogo, apreendemos o outro, ao mesmo tempo em que ele nos expomos. Nessa relação, porque consideramos, compreendemos e avaliamos os atos dos outros e porque os outros emitem compreensões e juízos acerca de nossos atos, tornamo-nos capazes de compreender e avaliar a nós mesmos.

Em função do referencial teórico assumido, para focalizar a reflexividade não basta voltar-se para o sujeito e sim para a dinâmica interativa em que ele vai se constituindo. Como nosso interesse era apreender o desenvolvimento da reflexividade nas atividades escritas produzidas na escola, voltamo-nos para a dinâmica interativa

produzida entre professora-alunos, alunos-alunos, professora-alunos-textos, alunos-alunos-textos.

Para tanto focalizamos as interlocuções produzidas em suas condições sociais imediatas e mais amplas de produção, as palavras que eram ditas e escritas e a linguagem não verbal que permeava a produção enunciativa, considerando cada enunciado como um ato de fala singular e ao mesmo tempo histórico, em função de sua vinculação à cadeia da comunicação verbal.

Assim, a dinâmica interativa instaurada pela produção e circulação de textos em sala de aula foi descrita em suas condições sociais de produção e registrada nos distintos enunciados compartilhados entre os sujeitos que dela participaram.

No trabalho que ora apresentamos nos voltamos para alguns dados da pesquisa e os analisamos sob um outro ângulo: o da refração do texto pela criança. Refração essa mediada pela história singular de suas relações sociais e pelo lugar por ela ocupado nessas relações. Para essa análise, destacamos episódios produzidos na prática do reconto e na produção dela decorrente. O que nos conta o reconto?

Para descrever o processo vivido e o modo como os dados foram produzidos, apresentamos a seguir uma síntese do trabalho desenvolvido em sala de aula.

1. A mediação da professora

O processo de ensino da língua estava centrado em três práticas – a leitura de textos, a produção textual e a análise linguística – de acordo com a proposta desenvolvida por Geraldi no livro “O texto na sala de aula” (1997). Segundo o autor, a proposta assenta-se em uma concepção que “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (p. 41).

Nessa perspectiva, a leitura de textos é entendida como um “processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações” (GERALDI e FONSECA, 1997, p.107). A produção textual, por sua vez, considera os alunos como produtores de textos, e não como produtores de redação, porque não é apenas uma pessoa na função “professor-escola” que os lê e também porque um texto não é apenas sobre alguma coisa, mas também uma produção verbal de alguém dirigida sempre a outrem. (p.106).

A análise linguística refere-se aos aspectos estruturais da língua escrita que devem ser apropriados pela criança, aspectos que cabem ao professor trabalhar durante o ano letivo com seus alunos. Como assinala Geraldi (1997), o essencial nessa prática é “a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos” (p.79). Nesse contexto, considerando que a linguagem é uma atividade constitutiva e o trabalho linguístico não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir (GERALDI, 1996), recorreu-se ao reconto como uma das principais estratégias para a produção textual que as crianças realizariam logo no início do ano.

Além da familiaridade das crianças com essa prática – pois já a haviam vivenciado no ano anterior –, foram importantes para sua escolha, o argumento de Geraldi (1997), segundo o qual ao propormos o reconto evitamos o acúmulo de dificuldades que se colocam para a criança frente às exigências de criar e de escrever. E o argumento de Lajolo (1988), segundo o qual, “é o processo de significação atualizado no texto escrito, tomado como ponto de partida, que pode deflagrar o processo de significação do texto a ser criado” (p.59-60). Ou seja, o processo de significação que

deflagra um novo texto nasce do encontro com outras produções escritas e da própria leitura que a criança faz da vida, ou seja, ao produzir um novo texto a criança coloca-se como autor, um autor que não está diante só do enunciado do texto lido, mas diante também de todos os outros enunciados que foram compondo a sua história de leitor e de leitura. São essas experiências que alimentam o conjunto de idéias e de possibilidades temáticas para ela. É nessa interlocução que ela amplia as possibilidades do que tem a dizer e dos modos de fazê-lo.

Dessa perspectiva, é possível afirmar que um texto não existe sozinho, ele faz parte de uma cadeia de enunciados. Como um enunciado está sempre em relação com outros enunciados, todo enunciado é pleno de vozes, é polifônico. São os vários enunciados que falam em nós.

Acreditando que é nesse encontro com outras obras e na aproximação com elas que os sujeitos vão se nutrindo de possibilidades e de diferentes formas de dizer o que tem a dizer, apostou-se na interlocução estabelecida na sala de aula, nas discussões das experiências de vida e na leitura da obra “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” (1995), de Mem Fox, para que o processo de produção textual fosse instaurado pautado na proposta do reconto.

Guilherme Augusto Araújo Fernandes era um menino pequeno, que morava ao lado de um asilo de idosos, todos seus amigos. Mas a pessoa de quem ele mais gostava era Dona Antônia, porque tinha quatro nomes como ele. Certo dia, ao ouvir seus pais conversando, soube que ela perdera a memória. O menino quis saber o que isso significava e perguntou ao pai. Não satisfeito, foi perguntar aos outros do asilo. Ouve diferentes respostas, pois cada idoso atribuía um sentido diferente ao conceito. Nesse jogo de significados e sentidos que se produzem o menino escolhe objetos relacionados aos sentidos que ele produz sobre o que vem a ser memória, monta uma cesta e vai levá-la a Antônia. Ao receber cada um dos presentes 'maravilhosos', a idosa vai tendo uma lembrança de seu passado. Assim, Dona Antônia recupera a memória ajudada por um menino “que nem era tão velho assim”. (FOX, 1995).

Essa história foi escolhida porque, no decorrer do ano letivo, algumas marcas linguísticas específicas da narrativa deveriam ser trabalhadas, tais como: um verbo no imperfeito introduzindo a abertura da história; o uso de expressões como “daí, então, depois, um belo dia”, introduzindo a ação propriamente dita, seção essencialmente narrativa; e fórmulas de fechamento da história (PERRONI, 1992) e os recursos linguísticos para a criação da expectativa, do conflito e do encadeamento de ações, em um jogo de causa/efeito. (SIQUEIRA, 1992).

Da mesma forma que os significados das palavras vão sendo elaborados ativamente pelos sujeitos nas muitas relações em que eles se confrontam com palavras novas e com situações em que os sentidos dessas palavras são explicitados, também uma série de convenções relativas à escrita vão sendo elaboradas pelas crianças em suas relações com elas. Nós, professoras, destacamos as marcas linguísticas específicas, informamo-las acerca das formas de utilização e de sua função na organização textual, sugerimos que elas se utilizem desses marcadores, utilizando-os, mediadas por nossas intervenções, as crianças ativamente elaboram esses usos.

Concordando com Lajolo (Idem), acreditamos que é nessa condição que a leitura propicia o escrever bem. Pois como afirma ela, não é o fato de ler um bom texto o que habilita o aluno a produzir um bom texto. “A relação entre o ler e escrever talvez seja mais forte do que o julgam os adeptos da teoria da criatividade e mais tênue do que o

acreditavam os discípulos da formação do estilo pela imitação dos bons autores” (Destaque das autoras).

Nesta mesma perspectiva, Bakhtin (2003, p.279), afirma que:

as obras [...] dos diferentes gêneros [...] a despeito de toda a diferença entre elas e as réplicas do diálogo, também são, pela própria natureza, unidades da comunicação discursiva: também estão nitidamente delimitadas pela alternância dos sujeitos do discurso, cabendo observar que essas fronteiras, ao conservarem a sua precisão externa, adquirem um caráter interno graças ao fato de que o sujeito do discurso – neste caso o autor de uma obra – aí revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da idéia de sua obra. Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural: das obras dos predecessores nas quais o autor se baseia, de outras obras da mesma corrente, das obras das correntes hostis combatidas pelo autor, etc.

O argumento de Lajolo no que diz respeito à intertextualidade contribuiu também para a escolha do reconto, na medida que interessava à professora, mediar a apreensão das relações de significação entre textos.

Considerou-se, naquele momento, que a leitura, vivida em diferentes condições de produção, poderia ser o eixo condutor das mediações junto às crianças.

Em um primeiro momento, ao lerem a obra escolhida para iniciar o processo de produção textual, as crianças estariam, no papel de leitoras, construindo, com o autor, a significação do texto por ele escrito. Em seguida, ao recontarem esse mesmo texto, estariam vivenciando com ele uma outra dimensão da leitura, em que o processo de significação atualizado no texto escrito estaria mediando o processo de significação do texto a ser criado.

Posteriormente, ao ser lido por outros alunos e pela professora, o texto criado tornar-se-ia, ele próprio, objeto de leitura e de produção ativa de sua significação. A leitura dessa versão seria mediada, por sua vez, pela leitura do original, que deflagrou sua produção. Nesse jogo, não só o encontro entre textos estaria sendo possibilitado aos alunos, como também a explicitação de relações entre eles, que poderiam pautar os comentários e as sugestões de possíveis revisões.

Nessa condição de leitura, diferentemente do autor da obra lida, que estava distante – não era conhecido por seus leitores e já era portador de toda uma legitimidade conferida pela publicação – os alunos estariam em contato com um texto produzido por alguém próximo, inclusive em termos das posições sociais ocupadas, a quem poderiam se manifestar de modo mais direto e informal, com a certeza de que seus comentários chegariam, de fato, até o autor. Ao voltar para as mãos de seus autores, os textos comentados instaurariam uma outra condição de leitura. Os autores estariam re-encontrando seus próprios textos na condição de leitores e essa leitura estaria sendo mediada pelo original lido, pelos comentários e sugestões registrados por seus colegas na condição de seus leitores e por suas intenções discursivas.

No encontro com os comentários dos próprios colegas, as crianças estariam experimentando o sentimento de autoria, uma vez que no comentário do leitor sobre o texto produzido, a relação entre aquele que escreve e aquele que lê se materializa, instaurando o sujeito de autoria. Nesse sentido, estamos de acordo com Vygotsky (2003) e com Bakhtin (2003), quando dizem que o outro instaura o lugar de autoria na medida em que propicia àquele que escreve a experiência de se reconhecer como autor.

Como autores, os alunos também seriam convidados a revisar seus textos, tendo em conta as muitas referências de leitura acima destacadas. Mais do que solicitar que a criança olhasse para o próprio texto na intenção de melhorá-lo, a intenção era a de caracterizar o momento da revisão como um espaço de interlocução entre o autor e o leitor de seu texto, em que se explicitassem as diferentes compreensões, sempre possíveis, de um mesmo enunciado, pois “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata” (BAKHTIN, 2002, p.46).

Assim, no decorrer da produção textual, cada criança experimentaria a dimensão comunicativa da linguagem através do desdobramento de suas relações com os textos – leitor, autor, comentarista e autor – revisando o próprio texto.

Parece simples dizer que no processo de produção de textos foi trabalhada a leitura, a produção e a análise da produção textual das crianças, o que implicou leitura e produção novamente. Isso tudo de fato aconteceu, porém, somente no percurso fomos percebendo toda a complexidade das relações envolvidas no processo de construção de textos, entendendo, com Lajolo (1988), que o texto apenas existe quando há o encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê.

Em nosso encontro com as produções escritas, procuramos tomar os textos das crianças como espaço de produção de sentidos, muito mais do que como espaço de trabalho sobre a linguagem (GERALDI, 2001, p.52).

Na tentativa de compreender melhor as diferentes significações de enunciados presentes nos textos produzidos pelos alunos, agora no lugar de autores, recorreremos a Bakhtin (2003) em “O autor e a personagem”, ensaio incluído no volume *Estética da criação verbal*. Para ele nenhuma significação é isolável, ou seja, o autor é parte integrante do objeto estético. É esse autor-criador quem dá forma ao conteúdo, porém, não é passivo a ele, o autor responde axiologicamente aos enunciados daqueles que o rodeiam.

Fomos percebendo que na proposta do reconto, apesar de a história “já estar contada” e do fato de que os alunos não precisariam criar, bastaria escrever –, o lugar de autoria ocupado pelas crianças instaurava um complexo processo de transposições da vida para a arte. O reconto nunca é um mero reflexo do texto lido, uma vez que há sempre uma compreensão ativa-responsiva daquele que lê. Ao recontar o texto lido anteriormente, a criança, do lugar de autor, “que é aquele que tem o dom da fala refratada” (FARACO, 2005, p.40), traz os signos do enunciado lido para junto dos significados e sentidos que já têm elaborados recortando e reorganizando tanto aspectos formais, como de conteúdo.

“O autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2003, p.03).

2. A singularidade de nossos pequenos autores...

Mais do que estarmos atentas às palavras escritas, foi importante estarmos atentas também às palavras ditas pelos alunos, palavras estas que mediavam a produção escrita. Ao iniciar o processo de produção textual, Ale dirigiu-se à professora e disse: “Tia, como eu posso começar?” A professora argumentou que ele poderia começar da forma como estava escrito no livro: “Era uma vez um menino chamado Guilherme Augusto Araújo Fernandes e ele nem era tão velho assim. Sua casa era ao lado de um asilo de velhos e ele conhecia todo mundo que vivia lá” (FOX, 1995, p.05).

Ao se deparar com a resposta, Ale se posicionou: “Ah não, era uma vez é muito infantil, eu quero começar de outro jeito”. Após trocarem algumas ideias ele se dirigiu para sua carteira e começou a escrever: “Havia um garoto chamado Guilherme Augusto Araújo Fernandes que morava do lado de **um pequeno** asilo de velhos onde ele conhecia todos os senhores e senhoras”. No caso de Ale é interessante ressaltar que para ele, se Guilherme Augusto conhecia todos os idosos que moravam no asilo, este asilo só poderia ser pequeno.

Fer, ao escrever seu texto, percebendo que ao final o menino consegue ajudar a idosa a recuperar a memória, explícita, já de início, sua esperteza: “Era uma vez um menino chamado Guilherme Augusto Araújo Fernandes, **esse menino era muito esperto**, Guilherme Augusto morava do lado de um asilo cheio de velinhos, os que ele mais conversava, que ele era bem amigo, eram só seis [...]” (sic).

Bia assume a condição de ser criança e enuncia: “Existe um menino que se chamava Guilherme Augusto Araújo Fernandes, **ele brincava, corria, pulava, fazia de tudo que podia**. Morava do lado de um asilo, e conhecia muita gente de lá” (sic).

Ainda, com relação ao início do texto, devido ao fato de que a escola havia realizado uma campanha de produtos de higiene para um lar de idosos na cidade de Piracicaba (interior do Estado de São Paulo), as crianças compreendiam que neste tipo de instituição vivem vários idosos. Nesse sentido Ja se coloca frente ao texto da seguinte maneira: “Havia um menino que se chamava Guilherme Augusto Araújo Fernandes, ele morava perto de um asilo de velinhos **com pessoas muito queridas por ele**. Tinham muitos velinhos. **Ele gostava em especial de 6**” (sic). Ao explicitar que ele gostava especialmente de seis idosos, a aluna dá a ver os seis interlocutores com os quais ele se relaciona na busca da elaboração do sentido da palavra memória.

Le, uma aluna que tinha o hábito de ler diariamente escreveu: “Havia um menino que morava em uma casa ao lado de um asilo de vários idosos. **À propósito** este menino chama Guilherme Augusto Araújo Fernandes” (sic). Neste caso, o que se evidencia é o uso de um marcador linguístico que a aluna, provavelmente, apreendeu em outras leituras realizadas, ou seja, os enunciados estão sempre se colocando em relação a outros enunciados.

Cabe destacar que a grande maioria dos textos das crianças apresentou contrapalavras exatamente no momento da narrativa em que o pai conversa com a mãe sobre o fato de Dona Antônia ter perdido a memória. É a partir deste momento que Guilherme Augusto inicia a busca pelo significado da palavra memória.

“Um dia, Guilherme Augusto escutou sua mãe e seu pai conversando sobre Dona Antônia.

- Coitada da velhinha – disse sua mãe.
- Por que ela é coitada? – perguntou Guilherme Augusto.
- Porque ela perdeu a memória – respondeu o pai.
- Também, não é para menos – disse sua mãe. – Afinal, ela já tem noventa e seis anos.

- O que é uma memória? – perguntou Guilherme Augusto. Ele vivia fazendo perguntas.

- É algo de que você se lembre – respondeu o pai.

Mas Guilherme Augusto queria saber mais; então ele procurou [todos os outros idosos do asilo para perguntar: ‘O que é memória?’]. (FOX, 1995, p.08-09).

Neste momento do diálogo a mãe tece um comentário sobre o fato de Dona Antônia já estar bem velha, talvez esse enunciado tenha sugerido aos alunos que ao reescreverem o texto, na condição de autores, pudessem, também eles, tecerem comentários a respeito do significado da velhice que cada um deles vem elaborando nas muitas relações que estabelecem dentro e fora da escola.

Chamou-nos também a atenção o fato de que muitas dessas contrapalavras estavam relacionadas a um momento que retrata o cotidiano de uma criança: a conversa familiar, talvez na sala ou no quarto; a entrada da criança no diálogo dos pais e os objetos que tem guardados em seu quarto, entre outros.

Com relação a essa passagem do texto, encontramos no texto de Thi, o sentido que ele elabora quanto à condição de Dona Antônia, para ele, não há porque ter pena de uma velha que perde a memória: “Um dia seus pais, ou melhor, os pais de Guilherme Augusto A. Fernandes, ele estavam na sala conversando que dona Antonia era uma coitada porque ela perdeu a memória e seu pai respondia **Que coitada nada uma velha dessas**. So que Guilherme ouviu a conversa. E Guilherme queria saber o que era memória e seu pai respondeu assim que nem quando tem que lembra alguma coisa e não se lembra” (sic).

Diferentemente de Thi, Ama solidariza-se com a condição da idosa e procura, de imediato, ajudá-la: “Um dia ouviu seus pais comentando que Dona Antônia tinha perdido sua memória, **mas pensou, pensou o que podia fazer para a memória de Dona Antônia voltar a funcionar**. E foi lá perguntar para o seus amigos o que era memória” (sic).

Ale apresenta uma explicação para o fato de Dona Antônia ter perdido a memória: “**Pobre senhora ela já está justa na idade de quando essas coisas começam – respondeu a mãe – ela já ta na 3ª idade**” (sic), ou seja, para ele, o velho já está na idade de perder a memória.

No caso de Hel, é importante ressaltar que a aluna aproximou-se da professora e enunciou: “Tia, eu me lembro da história, mas **vou contar com as minhas palavras, vou contar do meu jeito, tá?**”:

“Um dia Guilherme chegou em casa e seus pais estavam falando sobre a dona Antônia.

- Coitadinha da dona Antonia – disse seu Pai.

- Mais ela já tem 96 amos, já era de se esperar que...

- Coitada porquê? – perguntou Guilherme, **cortando sua mãe**.

- Porque ela perdeu a memória” (sic).

A forma como Hel introduziu Guilherme Augusto no diálogo dos pais mostrou-se bastante significativa, visto que era desta forma que a aluna portava-se em sala de aula, raramente aguardava sua vez de falar.

Na história lida, depois de ouvir as respostas dos idosos sobre o que era memória para cada um deles, o menino seleciona alguns objetos para levar para Dona Antônia.

“Então, Guilherme Augusto voltou para casa, para procurar memórias para Dona Antônia, já que ela havia perdido as suas. Ele procurou uma antiga caixa de sapato cheia de conchas, guardadas há muito tempo, e colocou-as com cuidado numa cesta.

Ele achou a marionete, que sempre fizera todo mundo rir, e colocou-a na cesta também.

Ele lembrou-se, com tristeza, da medalha que seu avô lhe tinha dado e colocou-a delicadamente ao lado das conchas.

Depois achou sua bola de futebol, que para ele valia ouro; por fim, entrou no galinheiro e pegou um ovo fresquinho, ainda quente, debaixo da galinha”. (FOX, 1995, p.16-21).

Nessa passagem a autora do livro não explicita os locais nos quais estão guardados os objetos que Guilherme Augusto pega para compor a cesta que levará para Dona Antônia, exceto o local de onde ele pega o ovo.

Esli se coloca frente ao texto da seguinte maneira: “Guilherme encontrou um ovo de galinha e lembrou do que a Sra Silvano tinha dito. **Em seu quarto** encontrou uma marionete antiga e lembrou do que a Sra Mandala tinha falado. Achou também uma bola de futebol que para ele valia ouro e lembrou do que o Sr. Possante tinha falado. **Estava cheretando seu armário** e achou uma caixa de sapatos antiga cheia de conchas e lembrou o que o Sr Cervantes tinha dito” (sic).

Talvez Esli não tenha explicitado o local onde Guilherme Augusto pegou o ovo devido ao fato de a autora já tê-lo feito. Agora, no lugar de autoria, a criança explicita aos seus leitores os locais em que o menino encontrou os outros objetos, pois, talvez, como leitora, ela tenha sentido a ausência dessas informações no texto. Normalmente as crianças guardam seus brinquedos e objetos pessoais em seus quartos, em seus armários. Especificamente na passagem em que o menino encontra a caixa de conchas, Esli sugere que, talvez, por estar guardada ali há muito tempo, o menino a tivesse esquecido e só a tenha encontrado por estar xeretando no armário.

Considerações finais

Certamente, muitos outros indícios de refração poderiam ser encontrados nestas e em outras produções. Ao olhar para os textos produzidos fomos percebendo que as crianças reproduziram passagens da narrativa, porém, combinaram alguns de seus elementos com outros sentidos que produziram a partir dela. A palavra, como signo ideológico, não se colocou neutra, ela penetrou nas relações dos sujeitos refletindo e refratando a realidade em transformação (BAKHTIN, 2002). Nesse sentido, as crianças transformaram, em parte, personagens, cenário e ações.

A atenção ao que os alunos querem nos dizer com/em seus textos, às palavras que nos são ditas por eles e que mediam suas produções escritas, permitem-nos perceber que as escolhas e a direção impressas pela professora às atividades de leitura e de escrita, marcadas por intenções relativas ao processo de ensino, ressignificam-se durante a atividade de leitura e produção de texto, mediadas pela dinâmica intersubjetiva em que se materializam, evidenciando que:

[...] toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão. (BAKHTIN, 2002, p.98).

No movimento da comunicação verbal, professora e alunos praticaram a leitura e a escrita nos seus contextos de utilização, elaborando significados e sentidos do/no texto, fazendo-se leitores e escrevinhadores, pois estes, como assinala Nilma Lacerda (2003, p.228), “não nascem feitos [...] mas se formam com trabalho e determinação”.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 2002.
- FARACO, Carlos Alberto. “Autor e autoria”. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Ed. Brinque-Book, 1995.
- GERALDI, João Wanderley. “O professor como leitor do texto do aluno”. In: MARTINS, Maria Helena (Org) **Questões de Linguagem**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____, João Wanderley, (Org). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- _____, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____, João Wanderley e FONSECA, Maria Nilma G. “O circuito do livro e a escola”. In: GERALDI, João Wanderley, (Org). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- _____, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras – ALB, 1996.
- LACERDA, Nilma G. “Os Peixes de Schopenhauer: Leitura e Classe Pensante”. In: VIELLA, Maria dos Anjos L. (Org) **Tempo e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: Zilberman, R. (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988, p. 51-62.
- PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- SIQUEIRA, João Sayeg. **Organização textual da narrativa**. São Paulo: Selinunte, 1992.
- VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.