



O ENSINO REFLEXIVO E DIALÓGICO DA REESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA BAKHTINIANA

Viviane Letícia Silva Carrijo (PUC-SP)
Simone de Jesus Padilha (UFMT)

RESUMO: Neste artigo, apresentamos um recorte de nossa pesquisa sobre o desenvolvimento de atividades reflexivas para a reescrita. Inicialmente, discutimos a noção da escrita como prática processual. Em seguida, apresentamos a relação da reescrita com a teoria bakhtiniana, cujos pressupostos são utilizados para definição da reescrita como prática dialógica e para análise das produções e desenvolvimento das atividades reflexivas. Ao final, algumas considerações sobre o papel do professor e a produção de atividades são feitas relacionadas ao ensino dialógico de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Bakhtin, ensino dialógico, atividades reflexivas

REFLEXIVE AND DIALOGIC TEACHING OF REWRITING: BAKHTINIAN THEORY CONTRIBUTIONS

ABSTRACT: In this article we present a snip of our research about the development of rewriting reflexive activities. In the beginning, we talked about the notion of writing as procedural practice. After, we present the rewriting relation with Bakhtin's theory, which is used to define rewriting as rewritten as a dialogic practice and analysis of production and development of reflexive activities. At the end of the article, some considerations about the role of the teacher and production of activities related to teaching dialogical of Portuguese are made.

KEYWORDS: Bakhtin, dialogic teaching, reflexive activities

Introdução

O presente artigo apresenta parte de nossa pesquisa de mestrado (CARRIJO, 2012), cuja temática envolve o ensino-aprendizagem da escrita com enfoque em um de seus procedimentos: a prática da reescrita. Defendemos que esse é o momento mais reflexivo das etapas da escrita, no qual o aluno pode voltar ao texto com outro posicionamento, respaldado pelas considerações do professor e atento às próprias necessidades. Trata-se do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) que considere “a produção de textos [dos alunos] como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135).

Em 1998, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa PCNLP (BRASIL, 1998) apresentam ideia similar, quando propõem que o objeto de ensino seja o *texto*, justificando que na escola as crianças e jovens terão a oportunidade para acessar a diversidade de textos escritos, os quais poderão se converter em modelos de produção.

Nesse viés, os PCNLP defendem uma abordagem do texto em sala de aula que analise suas particularidades, linguísticas e discursivas, conforme o contexto situacional, considerando a produção escrita um processo reflexivo, no qual poderia ser evidenciada a prática consciente do aluno nos procedimentos de planejar, escrever, revisar e reescrever. O uso reflexivo dessas etapas pode ser ensinado nas aulas de LP, principalmente, quando o foco da aprendizagem ocorre no ato da reescrita, a qual, segundo os Parâmetros, é uma prática que:

- permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente;
- possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto (BRASIL, 1998, p. 77).

Tais atividades seriam elaboradas pelo professor depois que ele tivesse analisado as necessidades/dificuldades encontradas na primeira versão escrita



dos alunos. Feito isso, as atividades poderiam ser aplicadas para desenvolvimento do que o estudante precisasse melhorar em seu texto no momento de reescrever. Trata-se do ensino contextualizado da língua, proposto pelos parâmetros, abrangendo o *USO* da língua escrita e a *REFLEXÃO* sobre a língua.

O eixo *USO* acontece nos procedimentos da escrita, nos quais o aluno tem a oportunidade de demonstrar o que de fato apreendeu das discussões e do conteúdo discutido em sala de aula. O eixo *REFLEXÃO* faz parte do momento de análise do que foi produzido e poderíamos enquadrá-lo na etapa de revisão de um texto, quando o aluno compara o que escreveu com o que o professor propôs.

Nessa prática reflexiva, o professor é fundamental para a percepção do aluno, uma vez que percebe as dificuldades de escrita e conhece as possibilidades de aprendizagem de cada aluno; assim, é o mediador do conhecimento. A respeito dessa mediação, os PCNLP ressaltam o papel do professor:

[...] que elabora os instrumentos e organiza atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). [...] por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à auto-correção (BRASIL, 1998, p. 78).

Essa perspectiva exige do professor uma atitude reflexiva na leitura e correção da produção de texto do aluno, pois, na condição de cooperador (Vygotsky, 1996[1930]), orientará o estudante no desencadeamento da reflexão sobre a linguagem. Nesse mesmo viés, Grillo (1995) defende que a interferência do professor, mediante comentários orais e escritos, permite ao autor do texto compreender o caráter social da linguagem escrita, moldando seu texto em função de um leitor real.

Por tais considerações, apresentaremos parte de uma análise da produção escrita de alunos do 9º ano e uma atividade reflexiva para a reescrita criada a partir das necessidades percebidas, a fim de demonstrar uma possibilidade de atitude reflexiva do professor de LP. Antes disso, faremos a

relação da prática de reescrita com a teoria bakhtiniana, cujos pressupostos direcionaram a nossa definição da reescrita como prática dialógica.

1. A definição da reescrita a partir da teoria bakhtiniana

Bakhtin e o Círculo postulam que não se pode delimitar a linguagem em atos de fala individuais, tampouco isolá-la em um sistema linguístico, porque o “ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação é de natureza social” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997[1929], p. 113). Em outras palavras, a língua não se faz apenas por sistema linguístico (embora esse aspecto faça parte de sua constituição), muito menos pela criação individual, “solitária”, de um falante. Para Bakhtin (2000[1952-53]):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] (BAKHTIN, 2000[1952-53], p. 279).

Brait e Melo (2005, p.72) sintetizam a abordagem do enunciado em Bakhtin destacando os seguintes elementos: o interlocutor a quem o enunciado se dirige, a percepção que o locutor tem do interlocutor e a influência deste no enunciado. Nessa direção, entrevemos, conforme Bakhtin/Voloshinov (1997[1929]), o aspecto indispensável à prática social: a *interação*.

Ao considerar o enunciado produto da interação, Bakhtin e o Círculo inserem na comunicação verbal a ação dos participantes – os interlocutores –,



os quais são constitutivos do próprio enunciado, determinando o “como” e o “porquê” do querer-dizer. Nesse âmbito, o locutor dirige a sua fala para o ouvinte, que não será ouvinte passivo, mas responderá ao outro, que logo lhe dará nova resposta e, assim, os sentidos serão construídos. Tal ação acontece por causa do fenômeno denominado de *dialogismo*, fator, segundo a teoria bakhtiniana, indispensável para a formação da linguagem.

O termo dialogismo em Bakhtin tem seu significado ampliado, quando atrelado à prática social da linguagem. Ao invés de ser considerado uma forma

composicional do discurso, Bakhtin e o Círculo demonstram que o diálogo é mais que uma comunicação entre duas pessoas. É o encontro com os discursos já existentes, visto que, em uma relação interativa, os interlocutores não dialogam somente entre eles, porém verifica-se em seus enunciados um diálogo com o social, que está repleto de discursos do presente, passado e mesmo futuro.

Para a formulação do seu dizer, o sujeito precisa dos dizeres dos *outros* para, então, formar o próprio. Bakhtin (2002[1934-35]) ainda explica que “o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva” (p. 88). O dialogismo, então, é evidente não somente na troca de ideias ou ao concordar ou refutar a fala do interlocutor, mas envolve construir o discurso com os discursos dos outros; dessa forma, os sentidos da comunicação são construídos.

Conforme já dito, a enunciação é de natureza social por ocorrer em meio à interação e apresentar um caráter dialógico. Desse modo, podemos concluir que o dialogismo é constitutivo da linguagem e aparece em qualquer situação. Sobre isso, Bakhtin (2002[1934-35]) pontua que “a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo” (p. 88).

Nesse aspecto, a reescrita, enquanto prática social da linguagem, é um processo dialógico reflexivo, ou seja, um diálogo carregado de compreensão ativa com a percepção do *eu* sobre o *outro* e o entendimento das construções



de sentidos que aparecem nas práticas sociais. Em outras palavras, a reescrita é um momento de reflexão que envolve os discursos *outrem*, a fim de compor as ideias próprias ou ainda novos sentidos.

Desse modo, verificamos, também, na reescrita a presença dos construtos teóricos que, segundo o Bakhtin e o Círculo, compõem o dialogismo, isto é, a atitude responsiva; a compreensão ativa; a exotopia; os atos estético e ético.

A compreensão ativa e a atitude responsiva ativa estão ligadas à constituição do sujeito-autor, o qual se desenvolve na prática reflexiva da

reescrita. Notamos, então, a construção da autoria, conforme Bakhtin, caracterizada pela atitude criadora do aluno, advinda da compreensão ativa.

Os atos estético e ético significam a organização das ideias axiológicas em determinado gênero do discurso. Na prática de reescrever, o aluno preocupa-se em organizar as suas apreciações valorativas, tendo em consideração as particularidades do gênero e, também, buscará escrever de maneira que o seu destinatário compreenda. Tal aspecto leva-nos à exotopia. Esta relaciona-se ao excedente de visão que o aluno tem sobre a sua própria produção, ou seja, ele compreende o que é necessário melhorar depois de ter recebido orientação do professor e ter trabalhado em exercícios que visassem à solução das inadequações de sua produção, aprimorando seu processo de escrita.

A partir disso, ele poderia construir um novo olhar, ou seja, um olhar *outro* a respeito do próprio texto. Esse movimento só será possível, caso o professor crie atividades que deem suporte para os alunos superarem suas dificuldades, trabalhando com suas necessidades. E, para verificação destas, o professor precisa analisar as produções dos alunos para, então, criar as atividades baseadas nelas.

Compreendemos que, desde a primeira versão da produção escrita, o aluno inicia o seu caminho de desenvolvimento para a constituição de um sujeito-autor, de modo que no momento da reescrita o trabalho é mais



reflexivo, pois ali, supõe-se, um aluno consciente e perceptivo do que precisa ser melhorado em seu texto. A nosso ver, para que isso aconteça, é necessário um trabalho após a primeira versão e anterior à reescrita, por meio do qual as necessidades dos alunos seriam tratadas e eles receberiam suporte para, então, praticarem a reescrita. Denominamos esse método de *atividades reflexivas para a reescrita* e apresentaremos aqui um exemplo de como as desenvolvemos.

2. Exemplo de uma análise discursiva

Em nossa pesquisa de mestrado, analisamos vinte produções escritas de alunos do 9º ano de uma escola pública, para depois criarmos as atividades reflexivas. Neste artigo, apresentaremos apenas uma parte dessa análise e das atividades, o que servirá para demonstrarmos como poderia ser um trabalho reflexivo e dialógico com a reescrita.

A base da nossa análise foi o dialogismo, de maneira que não analisamos as produções apenas para encontrar as necessidades dos alunos, mas para compreender o *querer-dizer* na construção de sentidos. Dessa forma, poderíamos fazer comentários ao fim das produções que dialogassem com o discurso do discente, para que, no momento da reescrita, pudéssemos direcionar a reflexão do aluno sobre o seu *dizer* e também o seu *fazer*.

Essa análise foi composta por dois dos passos de nosso trabalho de pesquisa acerca do desenvolvimento das atividades e pretendeu buscar a resposta para as seguintes questões: Como seria uma análise reflexiva sobre a produção de texto dos alunos, considerando a perspectiva bakhtiniana? Que tipo de atividades de reescrita se poderiam criar após a análise reflexiva dos textos dos alunos? Para responder à primeira pergunta, elegemos três categorias de análise: *gênero do discurso e atividade estética; a compreensão ativa e a atitude responsiva; autoria*. Aqui discutiremos apenas a primeira.

2.1 Atividade estética e gênero do discurso

O que analisamos nas produções foram as necessidades discursivas e o objetivo era a reescrita dos textos para o gênero artigo de opinião. Com o foco na discursividade, optamos por analisar apenas alguns aspectos da atividade estética e dos gêneros do discurso. Quanto ao estético, verificamos o *conteúdo*, preocupadas com a organização axiológica das produções. Quanto ao gênero, analisamos a *vontade discursiva* e o *conteúdo temático*, interessados no querer-dizer do aluno.

As produções foram escritas mediante o enunciado: *Considerando os debates que ocorreram em sala de aula e o vídeo que você assistiu referente às drogas, produza um texto expressando sua opinião sobre o uso das drogas e suas consequências.*

Ao fazermos uma avaliação dos textos, verificamos que os alunos atenderam ao objetivo da proposta, expondo opiniões como “Eu sou contra as drogas!”; “A droga é um vício.”; “*As drogas não poderia existir. Porque Drogas é só para acabar com a vida das pessoas*”. Para justificar e fortalecer esses pontos de vistas, a maioria das produções apresentavam relatos e depoimentos (ou desabafos) que retratavam familiares ou amigos no mundo das drogas.

De certa forma, consideramos natural a presença de fatos reais nas redações, visto que são eles formadores da avaliação que os alunos têm do mundo. Por causa disso, as atividades reflexivas e a nossa proposta de reescrita do artigo de opinião exigiram dos alunos a utilização do que vivenciaram para construção e expressão de suas apreciações axiológicas. Pensamos dessa maneira devido à definição estética de Bakhtin (2002[1924]) para o *conteúdo*, isto é, “a composição axiológica da realidade vivida” (p.35). Logo, os acontecimentos da vida e as relações sociais levam o sujeito a apreciações axiológicas, as quais representam a sua constituição.

Nessa perspectiva, em se tratando do artigo de opinião, consideramos que os depoimentos se referem a fatos vivenciados ou observados pelos alunos, porém, não constituem a axiologia de fato. Mediante isso, atribuímos



ao aluno o papel discursivo de um articulista. Tal como esse não fala diretamente em seu próprio nome, mas a partir do ponto de vista de suas relações sociais (SANTOS, 2011), esperamos que o aluno aja da mesma forma ao reescrever.

Segundo Bakhtin (2002[1934-35]), a possibilidade de dizer o que se pretende com uma forma estética aleatória não existe. O que moldará o *como dizer* é o próprio discurso que está relacionado ao campo de produção de determinado gênero, o qual é determinado nas relações sociais. Assim, teríamos que trabalhar na reescrita das produções a reflexão sobre a adequação dos discursos conforme o gênero. Percebemos, então, que aos alunos não faltava assunto, e sim domínio dos recursos linguístico-discursivos para a composição axiológica. Vejamos um exemplo:

Jogos: Perigo para uns, alívio para outros...

Eu não conto. Achei divertido, mas respite quem se utiliza. Joga, ela acaba com a vida de quem usa e de quem conhece com quem usa. Eu não tive contato próximo com quem usa, não necessariamente a droga em si, mas o alcool. O Claudio, que dizem nunca, sempre foi viciado em alcool, a vida dele acabou. Não dormia em casa, via nos bares, todo o dinheiro que ganhava, gastava no cigarro e na bebida. Quando eu fui para Brasília, fiquei sabendo que ele estava "catando" latinha. Ele já foi internado 3 vezes em clínicas de recuperação para dependentes químicos. Atualmente, ele está internado. Já 10 anos que eu não o vejo. Mas eu sei que ele quer se voltar para de eu e o meu irmão.

Figura 01 – Exemplo 01

Em tal produção, encontramos, inicialmente, breve opinião seguida do depoimento e, linguisticamente, poucos problemas de ordem gramatical; porém, há insuficiência argumentativo-discursiva, em virtude da falta de recursos que transformem o depoimento, para compor adequadamente, em apreciação axiológica. Por causa disso, pensamos que seria relevante escrever comentários no texto para auxiliar o aluno em sua reflexão no momento da reescrita, após as atividades. Fizemos comentários como:

1. Em relação ao texto *Drogas: pesadelo para uns, alívio para outros*, para quem é um pesadelo? Para quem é alívio? E por quê? Em que sentido as drogas podem ser pesadelo e em qual podem ser alívio?
2. Qual o sentimento dos filhos que têm pais dependentes químicos? Qual a relação entre eles? Como isso molda o caráter das crianças? Há perdas nessa relação?
3. Qual a possibilidade de reestruturação familiar quando um dependente químico decide buscar tratamento?

Durante a reescrita, o aluno não precisaria responder às perguntas diretamente, porque esses questionamentos seriam apenas para norteá-lo na organização de suas apreciações axiológicas. As questões não seriam fora da sua realidade dele, pois, baseando-se nelas, ele poderia refletir e responder a partir do depoimento da 1ª versão.

Não podemos deixar de comentar ainda das produções que mostraram, já na produção do texto opinativo, suas apreciações axiológicas. Para exemplificar, selecionamos alguns trechos:

As pessoas se tuciam porque muitas vezes tem problemas e procuram algo para fazer esquecer deles, e quando eles acham as drogas que tem efeitos diversos sobre o corpo. Depois que eles experimentam acham bom e querem cada vez mais.

Figura 02 – Exemplo 02



"Droga" uma palavra muito forte que causa viciação, tristeza, infelicidade, quantas pessoas passam por isso e quantas famílias veem por ter usuários na família muitos usuários 95% morrem por causa da droga.

Figura 03– Exemplo 03

Essas produções evidenciam atitudes axiológicas que poderiam ser aproveitadas na reescrita para o artigo de opinião, chamando nossa atenção por se diferenciarem das demais. Enquanto a maioria dos alunos buscou escrever toda a informação que recordavam das aulas, expondo a opinião minimamente, essas produções apresentam o contrário, já que nelas as opiniões sobressaem às informações. Podemos dizer que são exemplos de que as informações e experiências de vida servem para a construção da valoração.

Notamos ainda que, para a construção axiológica, é preciso a prática da exotopia, não somente como o momento que permite um olhar de fora, mas também como prática de procurar entender o *outro* do lugar dele, e não do lugar do *eu*. Isso poderia evitar opiniões extremas ou preconceitos. Acreditamos também que seria relevante conscientizar o estudante para a

prática de pesquisa de seu objeto discursivo. Caso as informações do professor, apresentadas em sala, não sejam suficientes, os alunos ainda podem recorrer a outros meios, como a mídia, a internet etc.

Com a apreciação axiológica formada, o sujeito, então, poderá organizar o seu *dizer* tendo em vista ao que é dizível no artigo de opinião, ou seja, o conteúdo temático das produções será modificado. Com isso, não dizemos que depoimentos e exemplificações não possam acontecer no gênero por nós proposto. Enfatizamos, porém, que eles precisam ser discursivizados, i.e., conforme defendido até aqui, a partir deles os alunos formariam suas valorações.

Nessa perspectiva, concordamos com Santos (2011), em sua explicação sobre o domínio de sentido no gênero artigo de opinião:

A título de exemplo, podemos dizer que o domínio de sentido de que [se] ocupa o gênero artigo de opinião são os acontecimentos sociais (variados em escala temporal) que se mostram discursivizados e permitem uma opinião (avaliação) deliberada/declarada por parte de um autor seja legitimado pelo próprio lugar social de onde fala e pela instituição jornalística que faz a mediação da produção deste gênero (SANTOS, 2011, p. 45).

Mediante os acontecimentos sociais, a autora expõe a sua apreciação valorativa, ou seja, a sua opinião que pode levar os leitores à criação de uma opinião própria. Para isso ocorrer, os fatos precisam estar amarrados discursivamente ao querer-dizer do autor. Considerando esse ponto de vista, teremos que criar atividades reflexivas que levem os alunos à formação discursiva do seu querer dizer, mediante um posicionamento crítico.

Quando pensamos nesse posicionamento, não nos referimos somente ao aspecto polêmico ou à obrigação de ser contra determinado assunto ou a favor dele, como é comum pensar sobre a natureza do artigo de opinião. Conforme Santos (2011), nem sempre isso acontecerá, porque a atitude responsiva do autor pode ocorrer de outra forma.

O autor pode simplesmente construir sua apreciação valorativa sobre determinado objeto, respondendo a apreciações anteriores de outros autores e esperando deles respostas ou uma compreensão ativa, que podem ser de discordância ou concordância, parcial ou total, negociação, que podem estar conjuntamente representadas no discurso ou não, e isso depende do querer dizer do autor e do fundo aperceptivo que ele tem de seu destinatário (SANTOS, 2011, p. 45).

Em tal perspectiva, verificamos que o gênero artigo de opinião apresenta diversas maneira de explicitação da apreciação axiológica e isso dependerá da *vontade discursiva* do autor. Nesse caso, não basta, para a reescrita das produções do artigo de opinião, ensinar aos alunos apenas um tipo; será preciso levá-los à consciência dessa diversidade. Constatamos,



então, aqui duas necessidades discursivas que se correlacionam: a explicitação da axiologia e sua organização linguística no gênero artigo de opinião. Assim, criamos exercícios que estimulariam o aluno a posicionar-se e a criar, a partir dos acontecimentos, apreciações axiológicas, para que soubessem como escrevê-las no artigo de opinião.

3. Exemplo de atividade reflexiva

Em nossa pesquisa, produzimos 04 atividades reflexivas para a reescrita, das quais aqui mostraremos somente uma. Para o desenvolvimento da atitude valorativa dos alunos, criamos a proposta que segue:

Caracterização geral da atividade

Tipo da atividade: Debate personalizado

Desenvolvimento da atitude crítica e de organização da apreciação axiológica na construção da opinião.

Ainda em grupos A e B, os alunos terão como base todas as reflexões feitas nas aulas sobre o uso das drogas, reflexões desde antes da escrita das produções até a atividade anterior.

Pessoas hipotéticas no debate:

Uma pessoa indecisa, com dúvidas se usaria drogas;

Grupo 01 - usuários de drogas;

Grupo 02 – Aqueles que não usam e convivem com quem usa;

Grupo 03 - Aqueles que não usam e não querem.

Procedimentos da atividade:

1º. Explicar para os alunos que essa atividade é complementação da anterior, com a finalidade de ajudá-los a ampliar suas opiniões, de maneira crítica, a respeito das drogas, tendo em consideração tudo que já foi discutido até então. Dizer que será um debate personalizado em forma de encenação, para que ocupem o lugar de pessoas que pensam diferente deles. Essa prática pode levá-los a compreender melhor o posicionamento dos outros, para então, com eficácia, criarem a sua própria opinião.

2º. Pedir para que os alunos distribuam no grupo as personagens, sendo que um aluno interpretará *a pessoa indecisa, com dúvidas se usaria drogas*; três farão os *usuários de drogas* (grupo 01); três, os *que não usam e convivem com quem usa* (grupo 02); três, *os que não usam e não querem* (grupo 03).

3º. Distribuir e ler a seguinte situação:

Uma pessoa tem um amigo que usa drogas e está insistindo para ela usar. Ela tem ouvido muitas coisas sobre as drogas, alguns dizem que é bom usar, outros que não. Ela não sabe em quem acreditar. As vezes ela pensa que deve decidir por si própria se a droga é ruim ou boa, mas para isso ela precisaria experimentar e é isso que ela não tem certeza: experimentar ou não?

Ajudem-na a decidir!

O que será que os usuários de drogas diriam para ela? Será que todos os usuários são como o amigo dela? Todos querem a mesma vida para os outros?

O que diriam aqueles que são contra as drogas e que têm familiares e amigos nesse caminho? E aquelas pessoas que não querem usar drogas, apenas porque têm visto notícias sobre as consequências das drogas?

4º. Explicar que os grupos não precisam falar diretamente com a pessoa indecisa quanto ao que fazer; eles podem falar entre si. Por exemplo, o usuário pode direcionar a fala para quem não usa e vice-versa. A pessoa indecisa não precisa ficar apenas ouvindo a opinião dos outros sobre se ela deve usar ou não; ela deve participar do diálogo, com questionamentos ou ainda apontamentos.

Em relação ao final: em um grupo, a pessoa indecisa decidirá sobre o que fazer, dependendo da argumentação e fatos expostos no debate. No outro grupo, ela decidirá em cinco minutos não usar as drogas e se juntará às outras pessoas em argumentação para persuadir o usuário a abandonar as drogas. Serão necessários 20 ou 25 minutos para que os grupos discutam e reflitam sobre como farão.

5º. Enquanto o grupo A estiver em debate, o B observará e fará anotações e ao fim dará a sua apreciação valorativa, sobre o debate assistido e depois o A fará o mesmo.

Essa atividade convida os alunos a pensarem a partir do ponto de vista de *outros*, tentando colocar-se no lugar de pessoas representadas nos personagens de: *pessoa indecisa sobre se usaria drogas; usuários de drogas; pessoas que não usam e convivem com quem usa; pessoas que não usam e não querem.*



Esses personagens foram criados a partir das seguintes temáticas apresentadas nas produções dos alunos:

- A favor ou não das drogas; (em 100% das produções).
- O que leva as pessoas ao uso de drogas? (em 40%).
- As consequências das drogas em aspectos físicos, mentais e relacionamentos; (em 50%).
- Testemunhos sobre familiares, amigos e conhecidos usuários. (em 60%).

Tais aspectos aparecem nas produções, porém não demonstram a atitude crítica dos alunos concretamente. No debate, poder-se-á exercitar o *querer dizer* para alcançar a compreensão ativa, mediante as apreciações valorativas. Para isso, o professor será o coordenador do debate, orientando os alunos na atuação, tendo a situação dada como referência. A ideia desse debate não é repassar informações, mas materializar o que o conhecimento das consequências do uso das drogas significou para eles. Então, caso fiquem apenas no nível informativo, o professor interviria para ampliar a apreciação valorativa.

Em todo caso, o professor estará coordenando para manter esses propósitos, de maneira que todos falem. Cada debate pode ter de 10 a 15 minutos: enquanto um grupo debate, o outro observa e ao final opina sobre a discussão nos aspectos propostos. O professor pode até sugerir que eles digam se fariam algo de diferente ou se concordaram ou não com algo que foi dito.

Nessa atividade, além do exercício da formação de atitude crítica e organização axiológica, podemos considerar também o exercício de colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo e, a partir daí, formar opinião. Vale lembrar que a capacidade de se colocar no lugar do outro está ligada ao excedente de visão que o *eu* tem do *outro*.

Tal aspecto, como já dito, envolve as questões espaciais – relacionadas ao corpo no espaço – e as questões discursivas, relacionadas às relações sociais vivenciadas pelo *eu*, diferentes das vividas pelo *outro* e também molda

a atitude estética do *eu*, ou seja, como será a formação da apreciação valorativa do *eu*.

Outro momento da atitude estética que podemos verificar aqui é o fenômeno de *compenetração*, ou seja, da colocação do *eu* no lugar do *outro*, da qual fala Bakhtin (2009[1922-24]):

[...] eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele (no modo, na forma possível dessa compenetração...) [...] Devo adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele o vivencia [...] (BAKHTIN, 2009[1922-24], p. 23).

Esse movimento cria um diálogo sem preconceitos, com construção de sentidos que constituem o *eu-outro*, levando-os a pensar na condição humana das partes envolvidas na relação social. Ainda nessa perspectiva de ocupar o lugar do outro, é necessário lembrar a natureza insubstituível do sujeito, pois ocupar o lugar não implica tomar a existência, sendo a outra pessoa.

Ponzio (2010) defende essa condição, ao afirmar: “Do meu lugar único, que ninguém mais pode ocupar, somente eu sou *eu*, enquanto todos os outros são *outros*” (p. 35). Compreendemos que quando o *eu* vivencia a vida do *outro*, ele o faz com consciência, de maneira reflexiva, devido ao excedente de visão que o *eu* tem do *outro*. Bakhtin (1922-24) diz que esse movimento pode motivar o *eu* a um ato ético: para ajuda, consolação, reflexão cognitiva, o que caracteriza a compreensão ativa criadora do *eu*.

Esses aspectos estão presentes nessa atividade reflexiva e auxiliarão os alunos quando retomarem suas produções, nas quais poderão pensar dialogicamente em seus interlocutores e também naqueles mencionados nas produções como familiares, amigos e conhecidos.

Considerações finais



Todas as atividades reflexivas, desenvolvidas em nossa pesquisa, tiveram a característica de fazer com que os alunos refletissem acerca dos dizeres dos *outros*, à proporção que construía o seu próprio. Criamos situações nas quais a prática dialógica era constante, como atividades de leitura e discussão em grupos, debate e entrevista.

Essa abordagem foi adotada porque concordamos com a teoria bakhtiniana: embora os sentidos sejam infinitos, só se atualizam no contato com outro sentido, isto é, o sentido do *outro*. E os sentidos devem sempre entrar em contato com outros sentidos para, então, revelar “os novos momentos de sua infinidade” (BAKHTIN 2000[1970-71], p. 386); logo, para a construção dos discursos, há necessidade do contato com o *outro*.

Ademais, as atividades constituíram o primeiro momento dessa prática dialógica, pois ela continuaria na reescrita, momento em que o aluno teria que dialogar com os comentários feitos pelo professor e com as discussões feitas em aula para, então, responder ativamente, por meio de seu discurso próprio.

Com essas ideias é que produzimos as atividades e, também, mostramos uma possibilidade do ensino reflexivo da escrita como prática processual. Além disso, defendemos o trabalho reflexivo do professor, autor de sua prática, o qual pode criar métodos de ensino-aprendizagem, considerando as condições das necessidades dos alunos, afinal, não existe uma “receita” que possa atender às particularidades da aprendizagem de cada aluno.

Referências

BAKHTIN, M. M. (1924). O problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária. In M. Bakhtin. (1975) **Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)**. São Paulo: Editora da HUCITEC, 2002.

_____. [1922-24] O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



_____. [1934-1935]. O discurso no romance. In M. Bakhtin. [1975] **Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

_____. [1952-1953]. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. [1970-71/1979]. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____.; VOLOCHINOV, V. [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In. BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo do ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

CARRIJO, V. L. S. **Atividades reflexivas para a reescrita: contribuições da teoria bakhtiniana**. Mato Grosso: UFMT, 2012. (Mestrado em Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – MeEL - da Universidade Federal do Mato Grosso, 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

GRILLO, S. V. C. **Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/ aluno na revisão de textos**. Campinas, UNICAMP, 1995. (Mestrado em Linguística Aplicada no Ensino-aprendizagem de Língua Materna), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos, SP: Pedro João Editores, 2010.

SANTOS, S. N. **A discursividade no caderno —Ponto de Vista II, da olimpíada da língua portuguesa escrevendo o futuro**, Mato Grosso: UFMT, 2011. (Mestrado em Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – MeEL - da Universidade Federal do Mato Grosso, 2011.

VYGOTSKY, L. S. [1930] **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. SP: Martins Fontes, 1996.



Recebido em 15/01/2013.
Aceito em 20/05/2013.

Viviane Letícia Silva Carrijo

Possui graduação em Letras (2009) e mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2012). Atualmente, é doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E-mail: vivinice@gmail.com

Simone de Jesus Padilha

Doutora em Linguística Aplicada aos Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso, do Curso de Graduação em Letras e do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. Coordenadora do grupo de pesquisa Relendo Bakhtin (Rebak).

E-mail: simonejp1@gmail.com.br