

# *Produção Escrita e Mediação Dialógica para Reelaboração Textual: análise de um contexto na Educação Básica*

Rita de Cássia **SOUTO MAIOR\***  
Wilton Petrus dos **SANTOS\*\***  
Adriana Cavalcanti dos **SANTOS\*\*\***

\* Doutorado (2009) em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Doutora, Associada III – UFAL. Contato: ritasoutomaior@gmail.com.

\*\* Mestrado (2020) em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Contato: wiltonpetrus@yahoo.com.br.

\*\*\* Doutorado (2014) em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Doutora Adjunta, III – UFAL. Contato: adricavalcanty@hotmail.com.

## **Resumo:**

Neste artigo, tivemos por objetivo analisar intervenções de um professor em formação no PIBID/Letras/Português na prática de escrita de um aluno, que foram pautadas numa perspectiva textual discursiva e aplicadas através do processo de mediação dialógica, no desenvolvimento de um trabalho direcionado à participação nas Olimpíadas de Língua Portuguesa (2016). Para isso, fundamentamo-nos em estudos discursivos de base bakhtiniana, apresentando o conceito de interlocução interessada e partindo de pressupostos da pesquisa-ação de abordagem qualitativa. Concretizamos a construção dos dados com a coleta das produções textuais desse discente, em mais de uma fase de elaboração, e das intervenções do docente nas marginais do texto. Os resultados indicam que a mediação dialógica, feita através de bilhetes nas marginais e do trabalho com a contrapalavra, possibilitou um processo de escrita mais implicada. Tal processo proporcionou, ao sujeito autor, a reelaboração textual mais ativa, resultando em ações de reformulação de ideias, de inserção de posicionamentos e de organização textual e discursiva. A investigação mostrou principalmente que a mediação, feita pelo outro, conduziu o aluno autor à percepção da necessidade de reformular seu dito de modo que pudesse dar novos encadeamentos discursivos e sentidos ao texto produzido.

## **Palavras-chave:**

Produção textual. Mediação dialógica. Reelaboração textual.

*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 23, n. 3, p. 79-97, dez. 2020*

*Recebido em: 14/06/2020*

*Aceito em: 29/11/2020*

# Produção Escrita e Mediação Dialógica para Reelaboração Textual: análise de um contexto na Educação Básica

---

Rita de Cássia Souto Maior; Wilton Petrus dos Santos; Adriana Cavalcanti dos Santos

## INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo movente e heterogêneo repleto de palavras que ressoam de forma ininterrupta. Portanto, inevitavelmente, somos definidos como sujeitos individuais e coletivos através da realização da palavra, e essa realização surge pelas vivências entre os sujeitos, uma vez que, conforme Volóchinov (2017, p. 216), “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão se encontra no meio social que circunda o indivíduo”. Assim, “somos determinados pelo atrito da palavra com o meio extraverbal e pelo atrito da palavra alheia” (p. 221).

Com base nesses pressupostos, por meio de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) de abordagem qualitativa (BAUER; GASKEL, 2002), investigamos práticas de produção textual através da análise do resultado do trabalho com intervenções discursivas nas margens (doravante denominada *marginálias*)<sup>1</sup> dos textos de alunos de 8º ano de uma escola pública da cidade de Maceió, estado de Alagoas. O desenvolvimento da avaliação textual aconteceu no intuito de reelaboração da escrita por intermédio da produção de *marginálias* inseridas pelo professor nos textos e do processo da mediação dialógica pela contrapalavra (GERALDI, 2002; BAKHTIN, 2011), no momento da escrita do aluno.

Através dos métodos empregados, objetivamos analisar as intervenções de um professor em formação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid),<sup>2</sup> no tocante à escrita em sala de aula. As práticas de produções textuais foram propostas na ocasião do desenvolvimento de um trabalho direcionado à seleção de alunos do 8º ano, com idades entre 14 e 16 anos, em 2016, durante a fase preparatória para as Olimpíadas de Língua Portuguesa (3ª edição).<sup>3</sup> Devido à necessidade de recorte e sistematização de ideias, para a análise neste artigo focalizamos apenas em uma série de produções de um dos textos, demonstrando as etapas de seu desenvolvimento, a partir das intervenções do professor como interlocutor interessado.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> A correção e intervenção da escrita do aluno aconteceu através das margens e espaços em branco do texto, em suas margens, denominamos, neste trabalho, de *marginálias*.

<sup>2</sup> O Pibid Letras-Português (FALE/UFAL) era coordenado por um dos autores deste artigo e propunha acompanhar a formação inicial de professores, proporcionando a inserção das atividades desenvolvidas no curso de Letras/Português no cotidiano das escolas, com todo o suporte pedagógico de discussões sobre a relação teoria e prática. Segundo documento oficial do projeto Português da Faculdade de Letras/Português/Ufal, intitulado “Letramentos e Formação de Professores no Pibid”, esperava-se que os graduandos orientassem suas práticas de leitura e escrita para o incentivo da formação de leitores e produtores autônomos; porém era estimulado que, para isso, esse professor em formação assumisse também sua condição de pesquisador e refletisse sobre sua prática pedagógica. Os bolsistas socializavam suas experiências com o grupo, composto pelos 16 graduandos, pela coordenadora e 2 professoras-supervisoras, uma vez por semana. No momento, também eram construídos os planos de atuação, a partir de projetos de atuação.

<sup>3</sup> Na exposição da 6ª edição (2019) encontramos a seguinte definição para as Olimpíadas: “A Olimpíada de Língua Portuguesa é um concurso de produção de textos para estudantes de escolas públicas de todo o país. Iniciativa do Ministério da Educação e do Itaú Social, com coordenação técnica do CENPEC, a Olimpíada integra as ações desenvolvidas pelo Programa Escrevendo o Futuro.” (Fonte: <https://bit.ly/3uYcd1b>).

<sup>4</sup> Este termo se baseia na noção de interlocução interessada como mediação, a partir de Bazarim (2006).

Nos próximos tópicos, com base em Bazarim (2006), Vigotsky (2007), Ruiz (2010), Bakhtin (2011), Moterani e Menegassi (2013), Volóchinov (2017), Souto Maior (2018), Souto Maior e Lima (2018) e Figueiredo (2019). Abordaremos os conceitos de língua/linguagem, ensino/aprendizagem, exotopia, interação, mediação dialógica e interlocução interessada, logo, buscaremos discutir as relações da interação e mediação nas relações sociais escolares (CERTEAU, 2011). Por fim, traremos os dados analisados que embasam a conclusão desta pesquisa e reflexões sobre as questões de intervenções textuais.

## A VISÃO EXOTÓPICA

*É preciso sair da ilha para ver a ilha.  
Não nos vemos se não saímos de nós*  
(José Saramago, 1998)

A consciência individual é um fato social carregado de valores ideológicos, e essa consciência se forma exatamente no material sócio criado no processo da comunicação (VOLÓCHINOV, 2017). Podemos afirmar, então, que a linguagem é um construto social e seu pilar fundante é a dialógica entre sujeitos que estão em lugares diferentes, mas em constante implicação mútua, em movimentos de contrapalavra. Sobre a noção de contrapalavra, Geraldi (2002) esclarece que, para dar conta do movimento de estabilização e instabilidade,

Bakhtin (1929-1981) opõe dois conceitos: aquele de significação e aquele de tema. Se consideramos que uma língua é um conjunto instável de recursos lingüísticos com que construímos representações com ‘acentos apreciativos’ (portanto nunca neutros), cada um desses recursos traz em si ‘os murmúrios de sua própria história’ condensados como suas significações, que se apresentam em cada uma de suas reiterações (p. 4).

A composição desses murmúrios que revestem de outros sentidos os dizeres também revelam os encontros entre sujeitos pelo processo de exotopia. Esta reflexão nos incita a compreendermos o que Saramago (1998) registra quando diz que “não nos vemos se não saímos de nós”. É necessário estar de fora para enxergar a ilha e é impossível alcançar a visão (quase que) totalizante de um território quando estamos dentro dele, de forma isolada, em um lugar de total limitação das percepções. Mas, a partir do momento que conseguimos nos recolocar espacialmente, sobrevoar ou circular o local (afastando-nos, às vezes), notamos a sua dimensão, seus perigos e as demais possibilidades de vida que nos circunda. Essa construção de sentido se dá, portanto, a partir dessa troca com o outro.

Bakhtin (2011) considera que quando estamos diante de alguém, essa pessoa sempre terá, em relação a nós, um excedente de visão, isto é, uma visão exotópica, um olhar mais complementar e necessário de quem somos. Ele observa particularidades que jamais conseguiríamos perceber; assim também o autor reconhece o ato do eu ao estar no exterior pelo olhar do outro.

O termo exotopia foi aplicado em relação à atividade estética e, depois, à atividade de pesquisa em Ciências Humanas e foi traduzido como *exotopie* primeiramente, por Todorov, em *Mikhail Bakhtin: le principe dialogique*, em 1981, na primeira obra que sistematizou o pensamento bakhtiniano na Europa Ocidental (AMORIM, 2010, p. 95).

Exotopia, portanto, pode ser definido como o ato de estar no exterior. Segundo Machado (2005, p. 131),

olhar o mundo de um ponto de vista extraposto, totalmente diverso da percepção centrada num único ponto, para melhor captar o movimento dos fenômenos em sua pluralidade e diversidade, não traduz apenas a postura filosófica de Mikhail Bakhtin; define, igualmente, a orientação de seu sistema teórico fundado no dialogismo, através do qual ele procurou compreender o mundo e seus sistemas de signos.

Em Bakhtin (2010, 2011), encontramos algumas especificidades quanto aos fatos exteriores e interiores e quanto à relação que eles têm entre si. Segundo o autor supracitado, o “todo interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência” (2010, p. 322).

Amorim (2010) exemplifica o ato exotópico como a ação do retratista que, ao enquadrar o outro, desloca-se para o retratado, mas volta a si imediatamente, como retratista, para apreender o significado do outro no horizonte em que este se encontra(va). As relações dialógicas são as cores dessa imagem e vão tecendo os sentidos desses enquadramentos. Para Magalhães Jr. (2010, p. 17), “uma relação dialógica produtiva é aquela que cria exotopia”. Em outras palavras, podemos dizer que, a partir do momento que percebemos o que o outro vê em nós e conseguimos acrescentar uma visão diferenciada e não coincidente com nossa visão anterior, estamos em um movimento dialógico. Esse movimento deve acrescentar uma nova visão, novos significados e uma nova consciência. Assim, ainda segundo Magalhães Jr., o “processo exotópico se realiza justamente quando, munido desse olhar do outro, retorno a mim mesmo e efetivamente coloco em ação o excedente de visão que o outro me proporcionou” (p. 17). Nesse sentido, a palavra do outro, em movimento de contrapalavra, também compõe nossa reposta no mundo.

Volóchinov (2017) ainda nos diz que “A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade” (p. 98). Quer dizer, a lógica da construção da consciência está atrelada à comunicação e a questões ideológicas, na interação sógnica com valores significativos. Neste sentido, alerta-nos Amorim (2004) que o “encontro com o outro traz em si a possibilidade de me desencaminhar” (p. 223). Sendo assim, novos caminhos podem ser traçados no encontro discursivo que, pela mediação dialógica, um professor pode promover nas suas aulas, com planejamento e com uma ação de entender a produção textual como produção de discursos, para o qual ele vai direcionar sua atenção, interlocução interessada e mediação em sala de aula, proposta mais bem explicitada no próximo tópico.

## INTERAÇÃO NECESSÁRIA: MEDIAÇÃO E INTERLOCUÇÃO DISCURSIVA NO COTIDIANO ESCOLAR

*Ser significa comunicar-se pelo diálogo.  
Quando termina o diálogo, tudo termina*  
(Bakhtin, 2010)

Em Volóchinov (2017), a formação da consciência do eu acontece por meio de certa “passagem para dentro” dos signos que utilizamos exteriormente no ato da comunicação, e isso está completamente vinculado a um sistema social e interativo (PETRILLI, 2013).

Bakhtin (2017) aponta três componentes básicos para o fenômeno da tomada de consciência e, conseqüentemente, da resposta verbal: 1) o fenômeno físico do som das palavras pronunciadas; 2) os processos fisiológicos no sistema nervoso, nos órgãos da pronúncia e da recepção. Mas o que nos chama a atenção é a ênfase que o autor dá para a terceira categoria:

Um grupo especial de fenômenos e processos, que correspondem ao ‘significado’ da palavra e à ‘compreensão’ desse significado por outro (ou outros). Esse grupo não se presta a uma interpretação puramente fisiológica uma vez que os fenômenos a ele relacionados ultrapassam os limites de um organismo fisiológico isolado, presumindo a interação de vários organismos. Dessa maneira, esse terceiro componente **da resposta verbal tem caráter sociológico**. A formação de significados verbais requer o estabelecimento de contatos entre espectadores, respostas motoras e auditivas no processo de um convívio social longo e organizado entre os indivíduos (p. 17, grifo nosso).

Destacando essa categoria temos, também com Volóchinov (2017), a ideia de que não existe formação de consciência fora da ideologia, e sabemos que esta só se realiza quando estamos em sociedade. Para observar a língua, é necessária a existência do ambiente social. É desse modo que se forma a crítica do estudo da palavra morta, sem função comunicativa, desconexa e sem valor axiológico. Nessa direção, a compreensão da língua materna e toda a sua estrutura gramatical não nos é dada a partir de dicionários, mas de enunciações concretas (BAKHTIN, 2011).

Na teoria sociocultural, defendida por Vigotsky (2007),<sup>5</sup> o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos está relacionado aos contextos culturais, institucionais e históricos. Para esse teórico, os fatores biológicos não dão conta de explicar a aquisição de uma língua e seu desenvolvimento. É de grande valor a contribuição do meio em que o sujeito se encontra, e esse desenvolvimento se concretiza por intermédio das interações, ou do acabamento, segundo Bakhtin (2011).

No caso das crianças, de acordo com Vigotsky (2007), essas interações possuem função de ensino, ao passo que o adulto usa a língua para se comunicar guiando essa criança em alguma tarefa. Figueiredo (2019) ressalta que, nesse processo, a língua se transforma em uma ferramenta de organização psicológica. Sendo assim, a linguagem exerce impactos sobre o desenvolvimento “tanto por ser o instrumento mediador da consciência com o mundo [...] quanto por ser através dela que aprendemos valores e sentidos ideológicos que nos orientam durante a vida e que constituem o material com que o pensamento opera” (SOUTO MAIOR; LIMA, 2018, p. 137).

Outra questão para Vigotsky é a teoria da atividade e, sobre isso, Figueiredo (2019) aponta que “toda atividade é gerada por um motivo que direciona as ações que a constituem” (p. 20). Mas, segundo ele, existe uma ressalva sobre a importância dos objetivos “o que, por que e como” (p. 20). As reações irão depender, exclusivamente, das motivações e dos objetivos seguidos.

Considerando esse pensamento sobre motivos e atividades, podemos destacar, de acordo com Souto Maior e Lima (p. 139), que, em resumo, haveria três grandes problemáticas no ensino de línguas, a saber: a) crença de que há um único modelo de língua a ser “seguido” e que provavelmente nunca será alcançado; b) desconsideração de que há etapas para o aprendizado, as quais devem ser avaliadas a partir de sondagem na turma com a qual se trabalha; c) ausência de seleção de elementos a serem trabalhados para organização sistemática de seu aprendizado.

Assim sendo, muitas vezes, em sala de aula, partimos de um modelo ideal de ensino da linguagem, de sentido monológico que não prevê acabamento pelo outro, que não considera etapas de aprendizado com colaboração e não organiza sistematicamente a atuação docente, através da mediação didática discursiva (SOUTO MAIOR; LIMA, 2018). Esse tipo de ensino monológico não parte da construção coletiva do texto, tampouco considera o contexto de produção (KOCH; ELIAS, 2016). Segundo Souto Maior e Lima (2018), nesse tipo de ensino,

O modelo ideal da linguagem é apresentado como único para toda e qualquer situação comunicativa, o que já cria um problema por não considerar que a performance na língua pressupõe sua adequação ao contexto. Desse modo, a efetiva promoção de um aprendizado não considera também que há etapas para tal e que essas etapas precisam ser pensadas pelo/a docente que empregará determinada metodologia e selecionará certos aspectos a serem trabalhados no conjunto de possibilidades do uso da linguagem (p. 138).

---

<sup>5</sup> Os estudos de Vigotsky demonstraram que os impactos da mediação simbólica sobre o psiquismo humano são de tal ordem que se verificam verdadeiros saltos ontológicos no desenvolvimento da criança quando esta adquire a linguagem (oral e escrita) no seio das práticas socioculturais em que está inscrita (SOUTO MAIOR; LIMA, 2018, p. 137).

Sabemos que, nas atividades de escrita, por exemplo, muitos professores não agem em interlocução com o aluno, e que este sujeito muitas vezes não recebe um *feedback* sobre seu discurso, sobre sua atividade interlocutiva. Em outros momentos, a única “interlocução explícita e registrada no ato de produção de texto” em sala de aula é a estabelecida e fossilizada na escola: o aluno escreve para o professor agir como “corretor de texto” (SOUTO MAIOR; LIMA, 2018, p. 138). Ainda sobre o tema, observamos que, para Ruiz (2010), embora o texto seja produzido dentro do contexto escolar, existem duas perspectivas dicotômicas: um exercício que busca focar nas solicitações do professor que avalia com olhar de promotor, com vistas à retenção do aluno; e outra na qual o professor busca um trabalho extracurricular, a fim de resgatar uma experiência de vida a partir do ato de ler e escrever, e o seu princípio básico está além da avaliação dos resultados.

Ruiz propõe uma produção pautada na perspectiva textual-interativa, na qual “o texto é percebido a partir da tomada das questões verbais em um contexto concreto, substancial e a materialização da atividade interacional como ponto-chave de referência” (p. 29-30). Nesse ponto de vista, “o texto, deixa de ser entendido como uma estrutura acabada e passa a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção” (p. 30).

Definimos, em nosso trabalho, a perspectiva textual-discursiva, a partir da ótica de Bakhtin (2011), que constrói uma crítica aos estudos linguísticos baseados apenas nas relações entre elementos no interior do sistema da língua e orienta que o enunciado/discurso deve sempre estar baseado nos acontecimentos e pautada na relação eu-outro. Para Bakhtin, o texto oral ou escrito, deve ser percebido “como reflexo subjetivo do mundo objetivo” (p. 318), mas também como expressão da consciência que reflete algo, reflete a vida, reverbera ideologias, ou seja, o texto deve ser percebido como discurso.

Dentro dessa construção de pensamento, a perspectiva textual-discursiva implementa, além do movimento de escutas e respostas do eu e do outro, uma ferramenta de organização da compreensão, pela qual as consciências dispõem de trocas axiológicas discursivas da vida cotidiana. Com esse entendimento, forma-se no ambiente a possibilidade de re-construção de sentidos.

A mediação dialógica entende que o professor pode ser o mediador do conhecimento através, primeiramente, da interação com o outro. Interagir no processo de ensino e aprendizagem, na nossa perspectiva, relaciona-se com a noção de exotopia, pois é no deslocamento que se estabelecem sentidos para acabamento, conforme discutimos.

Nessa linha argumentativa, a interlocução é essencial para a ação docente, visto que só a partir dela se estabelece a mediação, resposta e complementação. Sobre esse tipo de interlocução, nos responde Bazarim (2006, p. 20):

Interlocutor interessado é entendido como aquele que deseja construir a interação em um tom cordial e amigável, manifesta interesse e atribui legitimidade ao enunciado do outro, ao qual prontamente responde. Se, por um lado, a interação foi iniciada com a minha primeira mensagem, por outro lado, ela só se realizou plenamente a partir do momento em que os alunos aderiram, passando eles próprios a também desempenhar esse novo papel.

A atribuição de legitimidade começa no próprio movimento de avaliação que o professor assume no cotidiano de suas aulas. Segundo Hoffman (2014, p. 72-73), avaliar na concepção mediadora significa

1. Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias;
2. Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações problematizadoras;
3. Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, buscando entender as respostas apresentadas pelos estudantes;
4. Em vez de certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;

5. Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento.

Não iremos esgotar cada um desses itens; discutiremos os de número 4 e 5, pois neles encontramos pistas para uma prática docente que considera a mediação da aprendizagem numa perspectiva dialógica, a qual defendemos.

Primeiramente, estabelecemos que uma interlocução interessada parte da compreensão de que não podemos vivenciar a língua como algo fora de nós, não podemos vivenciá-la numa perspectiva idealizadora ou, ainda, não podemos observá-la apenas como estrutura a ser memorizada ou apreendida descontextualizadamente. Pelo contrário, através da interlocução interessada entre professor e aluno, a mediação dialógica permite que vivenciemos a língua na escola como língua materna viva, como um acontecimento social.

Em resumo, se trabalharmos a noção de língua no sentido de prática, assumiremos a necessidade de observar as atividades dos alunos como produção de discurso e, por isso, poderemos responder aos discursos construídos numa interação viva, estabelecendo conexões dialógicas com aqueles que escreveram para dizer algo, não para mostrar uma estrutura textual aprendida apenas.

Parece-nos razoável também dizer que as construções de um discurso encadeado no texto se darão com mais desenvoltura a partir das réplicas do diálogo; a exemplo disso, temos, na reelaboração da escrita, momentos de escolhas (lexicais e argumentativas, entre outras), a partir da mediação do professor, quando podemos, de fato, operar de forma interativa, convidando o aluno a uma releitura do discurso (sentido e estrutura) com o objetivo de analisar sua produção.

Esse movimento de análise promove a busca de sentidos mais coerentes com o que ele, o aluno, havia talvez tentado expressar. Baseando-nos na perspectiva de aula como acontecimento (GERALDI, 2015), que não deve ser entendida como um encontro ritualístico, “com gestos e fazeres predeterminados de transmissão de conhecimentos” (p. 81), mas como um espaço para se considerar a fluidez e o movimento, apresentaremos a proposta didática de pesquisa adotada e a análise de dados construída.

## **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: PONDERAÇÕES DE UM CONTEXTO**

A investigação que ora apresentamos, como já dito, foi desenvolvida através de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social, na qual os pesquisadores e os participantes representativos do evento em foco estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Constituímos o *corpus* de análise deste trabalho a partir das produções de textos de alunos que participaram, entre os meses de junho e agosto de 2016, do projeto das Olimpíadas de Língua Portuguesa (3ª edição) (doravante denominada OLP), em uma turma de 8º ano matutino de uma escola pública da cidade de Maceió. A proposta de produção foi acompanhada pela mediação, numa perspectiva dialógica, de professores em formação do Pibid/Letras/Português.<sup>6</sup> Registramos também, como parte integrante do *corpus* dessa investigação, comentários dos alunos registrados em diários de campo do professor em formação. Cabe salientar

---

<sup>6</sup> O Programa de Iniciação à Docência, segundo informações do Portal do MEC, oferece bolsas de iniciação à “docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública”. Ainda segundo o Portal, o objetivo é antecipar a interação entre os futuros docentes e as salas de aula, com a interação direta da educação superior (por meio das licenciaturas), da escola e dos sistemas estaduais e municipais.

que o recorte de fala (comentários) que trouxemos neste trabalho foi registrado a partir de um diálogo informal entre o aluno e o professor.

No final desse projeto de atuação na escola com a OLP, e após todos os encaminhamentos e intervenções didáticas, apenas um dentre oito textos, por escolha de uma banca formada por membros da escola (professores) e da comunidade local (formada por pais de alunos), foi submetido ao certame nacional, e a composição do texto em suas versões é o objeto de análise neste artigo. Vale salientar que, metodologicamente, a produção em questão a partir de intervenções nas marginais foi reelaborada três vezes, até se aproximar da versão final e da construção de sentidos dados pelo aluno-autor.

O tema do projeto da OLP era “o lugar onde nasci”, tendo por base a produção do gênero Memórias Literárias. Inicialmente, a proposta era que os alunos participassem de uma entrevista com um convidado que narraria suas memórias e que, logo após, cada um elaborasse a produção da memória, só que, à medida que escreviam, eles deveriam se colocar no lugar do entrevistado, assumindo o protagonismo na narrativa. Em resumo, os alunos organizariam as vivências memoradas, registrando-as e reinterpretando-as como se fossem deles mesmos.

O entrevistado foi escolhido pela professora supervisora no Pibid, professora regente da escola. Ele era escritor, professor, advogado e aposentado do Banco do Brasil, que viria relatar sua vida e infância em sua cidade natal. No início de junho de 2016, o escritor foi entrevistado pelos alunos, sem interferência dos professores (professora supervisora e professores em formação inicial, bolsistas do Pibid). Os alunos, no contexto da entrevista, poderiam fazer perguntas sobre temáticas diversas: infância, família, vida e carreira do entrevistado.

O roteiro de entrevista foi elaborado previamente, com a participação de todos e em sala de aula. A versão construída para o roteiro foi a seguinte: i) Qual seu lugar de nascimento?; ii) Como foi sua infância?; iii) Onde estudou?; iv) Qual seu primeiro emprego?; v) Quais são as suas melhores e as piores lembranças? A partir dessas indagações, no dia da entrevista, os alunos puderam estabelecer diálogo com o entrevistado por aproximadamente duas horas. A proposta foi recebida com muita empolgação por todos e eles se sentiam participantes da construção do objeto de ensino. Todo o processo de preparação contou com a intermediação e escuta dos professores que, a partir das propostas dos alunos, iam construindo, no quadro, o roteiro de entrevista. As características do gênero iam sendo apresentadas à medida que o trabalho ia sendo feito. Podemos observar que o texto e, conseqüentemente, a língua não era vista como algo pronto, mas como construção pensada e compartilhada pela mediação dos professores e dos colegas.

Não somente naquele contexto da OLP 3ª edição, mas durante todo o ano letivo, os professores em formação (bolsistas do Pibid), a coordenadora do Projeto e as professoras supervisoras construíram e acompanharam uma nova estratégia de avaliação e intervenção textual para reelaboração de textos nas turmas em que o Pibid atuava. Após leituras teóricas, discussões práticas e desnaturalização das práticas tradicionais, construímos a proposta de mediação dialógica, baseada na noção de interlocução interessada (BAZARIM, 2006), sistematizada nas marginais<sup>7</sup> do texto-base do aluno e a partir da contrapalavra.

---

<sup>7</sup> Inicialmente, o grupo trabalhava com o bilhete que era fixado na página do texto-base, mas o problema de marcação espacial dos trechos era um dos impeditivos, a nosso ver, de termos resultados mais efetivos. Alguns trabalhos foram produzidos no grupo com esse dispositivo – como “O bilhete como proposta de intervenção textual: experiências do Pibid”, SELIMEL, 2015 (cf. [bit.ly/3cnzuN2](http://bit.ly/3cnzuN2)). Também considerávamos que deveria, cada vez mais, haver uma aproximação entre as práticas que os pibidianos faziam em sala de aula e o que efetivamente os professores supervisores poderiam (re)produzir em suas práticas curriculares cotidianas (FERRAÇO, 2017). Logo, essa intervenção poderia se transformar em algo mais prático, mais próximo da realidade diária de cada professor, nas condições encontradas nas salas da escola pública, ou seja, a escrita à margem da produção escrita dos discentes e ainda com mais possibilidade de haver, de fato, uma reelaboração discursiva, já que a perspectiva era a de dialogar com o que estava sendo efetivamente dito pelo aluno.

Com as práticas do uso do bilhete que nós utilizávamos, anteriormente ao uso da marginália, observávamos que os alunos ou ignoravam as orientações apresentadas no bilhete ou apenas respondiam questionamentos que fazíamos ou, ainda, reescreviam partes do texto da mesma forma, com pequenas mudanças não substanciais. Compreendemos que deveríamos tomar outras decisões para mudar essa realidade e sairmos da perspectiva de cunho resolutivo (RUIZ, 2010), quando o aluno já tem sua resposta pronta e a ele só cabe copiá-la ou incorporá-la ao seu texto e seguirmos para uma perspectiva textual-discursiva.<sup>8</sup>

Baseados nessa visão, usamos todas as margens pós-textuais que encontramos, partes deixadas em branco pelo aluno em seu texto. Procuramos iniciar a intervenção, ou o registro da contrapalavra (no sentido bakhtiniano do termo) em locais estratégicos, nas margens do texto, mais especificamente onde percebíamos que havia ocorrido supressões de discurso, truncamento de ideias, desencadeamento discursivo, falta de coerência e/ou coesão etc., sempre procurando harmonia na progressão do texto, encadeamento lógico-argumentativo de ideias e articulação entre intenção discursiva e os sentidos produzidos.

Buscamos fundamentar nosso entendimento de avaliação de uma produção textual a partir de uma prática que não levasse em conta apenas aspectos microlinguísticos (acentuação, ortografia, entre outros). Nosso intuito não era observar um “enunciado isolado, finalizado e monológico, abstraído do seu contexto discursivo e real, que não se opõe a uma possível resposta ativa” (VOLÓCHINOV, 2017). No entanto, queríamos observar os aspectos discursivos, como interlocutores interessados no que os alunos estavam dizendo no texto.

Empregamos, nas margens do texto, frases ou palavras-chave com as quais o aluno deveria dialogar e construir um texto com foco no sentido global (RUIZ, 2010) – por exemplo: fale um pouco mais, quais? lembra? –, buscando, com todo cuidado, não enfatizar o vulgarmente nomeado de “correção” que tematizam alguma “infração” textual (RUIZ). Muitas vezes, ao final da leitura de um texto, nem sabemos ao certo sobre o que ele estava explanando, somente porque ligamos o automático da “correção”. Por outro lado, o aluno também sai muito desmotivado de sua prática de escrita na escola quando não sente que foi lido de fato, mas que o seu texto só serviu de “caça-erros” para o professor.

Nas aulas de língua portuguesa como língua materna, com as quais colaboramos durante a participação nas ações do Pibid,<sup>9</sup> como observadores ou como sujeitos que realizaram intervenções didáticas, havia uma grande resistência por parte de alguns discentes no momento em que falávamos que iríamos produzir alguma atividade escrita e, quando assim fazíamos, éramos cobrados sobre o valor escolar da atividade proposta.

O interesse dos alunos consistia em saber se ao trabalho em foco seria atribuída alguma nota, revelando, assim, uma cultura escolar (CERTEAU, 2011) de práticas de produção textual apenas como produto a ser avaliado pelo professor.

Buscando refletir sobre o que regulava o conceito de escrita para os alunos, sempre estabelecíamos diálogos e, certo dia, perguntamos para um dos discentes o motivo de aparentemente não gostarem de escrever e a resposta nos trouxe momentos de reflexão no grupo do Pibid e na sala de aula. O trecho está reproduzido a seguir:

**Aluno:** “professor, eu não sei escrever, português é muito difícil, eu não sei português, por isso eu fico com vergonha, entendeu?”

**Prof.:** “Mas você está falando comigo em português. Então, você sabe português.”

**Aluno:** “Não é isso que estou falando, estou dizendo que escrever bem, eu não sei.”

<sup>8</sup> Ruiz (p. 77) ainda fala de uma avaliação de perspectiva indicativa, o que muitas vezes só provoca a reescrita do texto num sentido de revisão.

<sup>9</sup> Cabe dizer que um dos autores deste artigo participou, entre os anos de 2014 e 2018, como professor em formação do Pibid/Letras/Português/Capes.

**Prof.:** “Mas o que é escrever bem para você?”

**Aluno:** “sei lá professor, tem muitos pontos, vírgulas, palavras difíceis e eu não sei fazer isso não. A gente não teve nem professor de português no ano passado.”

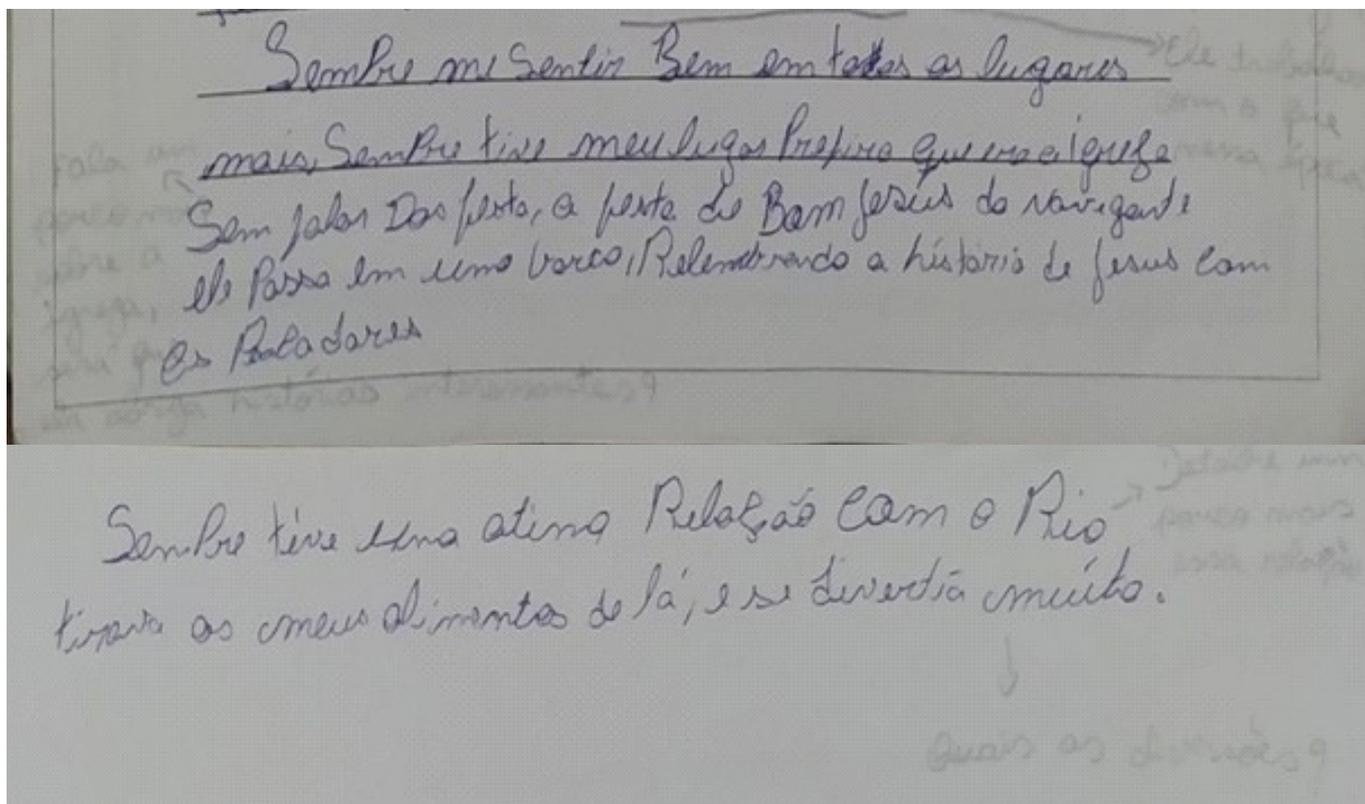
As respostas do aluno confirmam que ainda encontramos nas escolas o entendimento de que para “escrever bem e falar bonito” basta memorizar regras gramaticais (BAGNO, 2019). A esse respeito, Koch e Elias (2009) também constataam o que relatamos:

se, em uma sala de aula, perguntamos aos alunos o que pensam sobre a escrita, certamente, ouviremos que, para escrever – e fazê-lo bem –, é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário, e que são esses os critérios utilizados na avaliação da produção textual (p. 32).

Havia uma busca constante da nossa parte de práticas que auxiliassem nas intervenções e nas mediações textuais e discursivas em sala de aula. Pensávamos em uma prática que nos levasse a promover a aproximação do nosso olhar com o do aluno ou, numa perspectiva exotópica, promover a construção de excedentes para os enquadramentos de sentidos. Diante disso, como declara Bakhtin (2019, p. 47), “não sou eu que avalio positivamente a mim mesmo do exterior, mas exijo isso do outro, eu tomo seu ponto de vista”.

O que deveria entrar em foco era o interesse sobre a reflexão textual, já que, a partir disso, abrimos a porta para o contexto fundamental da linguagem (RUIZ, 2010), afastando o conceito do ouvinte passivo, quer dizer, “o processo passivo de recepção e compreensão do discurso no ouvinte” (BAKHTIN, 2011, p. 271); como sabemos com esse autor, toda compreensão do discurso suscita uma posição responsiva.

Ruiz (2010) considera dois aspectos que devem entrar em pauta na reelaboração textual: “a linguagem do próprio texto (a redação escrita pelo aluno) e a linguagem acerca do texto, isto é, a linguagem da intervenção (a correção pelo professor)” (p. 78). Dito isso, vejamos, a seguir, um trecho retirado da primeira versão do texto do aluno e, logo após, a sua transcrição.



**Fonte:** Dados da pesquisa.

**Figura 1a** – Produção textual 1

## 1- O Lugar Onde Nasci

"Sempre me senti bem em todos os lugares mais. Sempre tive meu lugar Preferido que era a igreja sem falar das festa, a festa de Bom Jesus do Navegante ele passa em uma barca. Relembrando a história de Jesus com os Pescadores Sempre tive uma ótima relação com o Rio tirava os meus alimentos de lá, e se divertia muito."

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 1b – Transcrição da produção textual 1<sup>10</sup>

De posse do primeiro texto, e tendo em vista a necessidade da construção de uma interlocução interessada para condução e continuidade, construímos um espaço de busca de sentidos também em potencial no texto. Destacamos que, para Ruiz (2010), há sempre a necessidade de compreender que o sujeito, ao escrever um texto, o escreve como se fosse sempre coerente. Por esse entendimento,

enquanto um quer sempre produzir um texto que faça sentido, o outro sempre vê a produção daquele como algo feito para ter sentido. Assim, em geral, o receptor dá 'um crédito de coerência' ao produtor: tudo faz para calcular o sentido do texto e encontrar sua coerência. O produtor, por sua vez, conta com essa 'cumplicidade' do receptor para com o texto, assim como sua capacidade de pressuposição e inferência. Eventuais falhas do produtor, quando não percebidas como significativas, são cobertas pela tolerância do receptor: supondo que o discurso é coerente, ele se empenha em captar essa coerência, recobrando lacunas, fazendo deduções, enfim, colocando a serviço da compreensão do texto todo conhecimento de que dispõe. A comunicação se efetiva, portanto, porque se estabelece um contrato de cooperação entre os interlocutores (p. 34).

Observando uma possível intenção discursiva do aluno, levando em consideração exotopicamente a sua compreensão de construções dos sentidos, buscamos colocar em prática a mediação dialógica e apontamos, em trechos do texto de Luiz,<sup>11</sup> três pontos que consideramos principais, por haver supressão do encadeamento discursivo e por entendermos sua potencialidade em reverberar discursos outros que poderiam trazer possibilidades de inscrição autoral ao estudante. Observamos, portanto, três ideias que precisariam de complementação, a saber:

- 1 – Percebemos que houve uma supressão discursiva por parte do autor ao não referir de forma detalhada o motivo de sua preferência pelo ambiente da igreja. A reelaboração do trecho favoreceria o protagonismo do estudante com a inserção de argumentos relacionados ao que ele poderia resgatar de experiências de vida, preferências pessoais, narrativas locais do entrevistado;
- 2 – Pelos detalhes explícitos no texto, não conseguimos visualizar ou inferir o contexto geral da festa de Bom Jesus dos Navegantes. Consideramos esse um momento muito oportuno, ao estudante, para o resgate da memória histórica do personagem e o de sua comunidade, de modo a favorecer uma escrita mais ativa e crítico-avaliativa do aluno;

<sup>10</sup> Para uma melhor visualização dos fragmentos do texto do aluno, optamos por fazer uma transcrição literal, preservando a originalidade da autoria do discurso, inclusive no que concerne aos desvios de norma culta.

<sup>11</sup> Preservando a verdadeira identidade do aluno, utilizaremos o nome fictício Luiz.

3 – Pelos possíveis implícitos discursivos, problematizamos qual a relação entre o Rio São Francisco e o personagem e, também, qual a importância dessa relação. Esse terceiro encaminhamento está relacionado à própria proposta de escrita e fortalece o exercício de narrativa.

Adiante, na Figura 2, expomos o texto de Luiz, como também as nossas intervenções através das marginais.

1 - O Lugar Onde Nasci

"Sempre me senti bem em todos os lugares mais. Sempre tive meu lugar Preferido que era a igreja sem falar das festas, a festa de Bom Jesus do Navegante ele passa em uma barca. Lembrando a história de Jesus com os Pescadores Sempre tive uma ótima relação com o Rio tirava os meu alimentos de lá, e se divertia muito."

1. Fale mais sobre a igreja, será que ela abriga histórias interessantes?

2. Acho que essa festa é muito legal, até me deu vontade de conhecer, você poderia detalhar um pouco mais sobre ela?

3. O Rio São Francisco é lindo, fiquei curioso para saber mais um pouco da relação desse Rio com o personagem, você poderia detalhar?

Fonte: Dados da pesquisa.

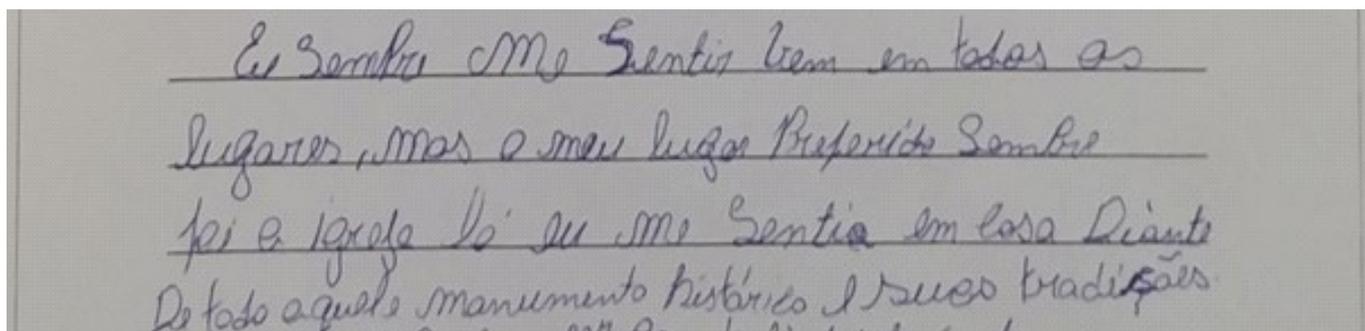
Figura 2 – Ilustração adaptada do texto original, com marginais escritas nos extremos<sup>12</sup>

Levamos em consideração que as lacunas citadas anteriormente necessitavam de uma mediação mais pontual, através de bilhetes nas margens do texto que, como já apresentado, denominamos de marginais, no local exato da intervenção textual, a fim de construir e auxiliar o aluno na solução da problemática destacada (cf. Figura 2). Nosso desejo era a complementação de informações que se apresentavam de forma inacabada e a maior integração do aluno com os discursos, instigadas por meio de indagações que auxiliassem na melhoria dos sentidos do texto. Pelo processo de uma interlocução interessada, concluímos a primeira etapa dessa mediação dialógica, desenvolvida e escrita nas marginais do texto, como exposta na Figura 2.

Nesse sentido, segundo Moterani e Menegassi (2013), os bilhetes surgem como forma de “questionamentos, solicitações, sugestões, ressalvas e auxiliam o aluno na compreensão da sua [...] finalidade” (p. 236). Consequentemente, o sujeito pode ser levado a perceber algumas conexões importantes na sua escrita, a fim de auxiliar acerca de quais atitudes deve tomar em relação a ele.

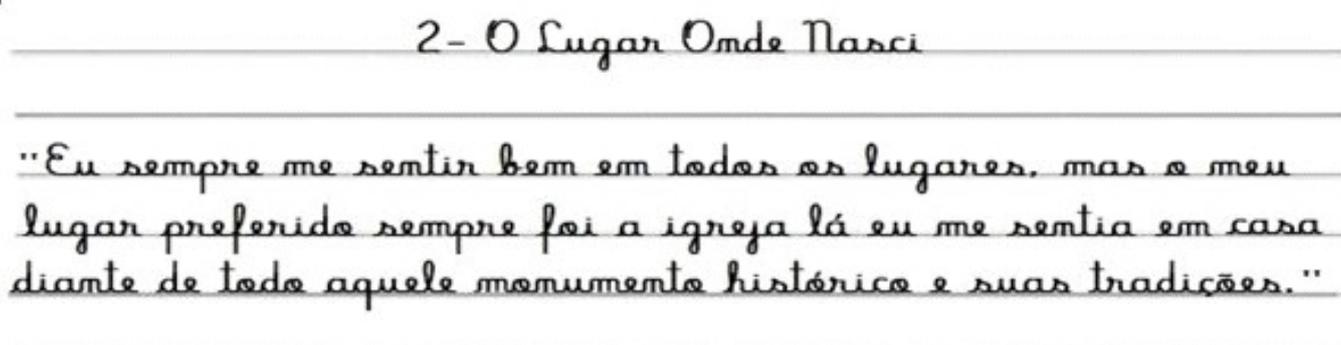
<sup>12</sup> Considerando uma melhor forma de ilustração do original, optamos por apresentar, de forma adaptada, a ilustração com os bilhetes escritos nas marginais do texto, pois os originais apresentam baixa resolução de imagem (observar Figuras 1a).

Luiz concluiu a sua segunda reelaboração. Nas Figuras 3a e 3b (transcrição da escrita do aluno), podemos ver o resultado:



Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 3a – Produção textual 2



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 3b – Transcrição da produção textual 2

Infelizmente, percebemos que, no lugar de as ideias serem complementadas, houve a supressão de textos e ideias que antes estavam presentes e que, agora, haviam sido retirados. Segundo o aluno, naquele dia, ele não estava muito bem para escrever (dados de notas de campo). Essa reação pode ser considerada relativamente comum, pode parecer bem mais prático “retirar” o que precisa ser explicado, do que se debruçar sobre uma produção para melhorá-la.

Na semana seguinte, voltamos a entregar ao aluno a sua reelaboração e pedimos que relesse a primeira e a segunda versão do seu texto e reconstruísse a sua produção. Esse encaminhamento didático se deu por meio da implementação, no processo avaliativo, de uma interlocução interessada e não da visão de uma avaliação para busca de erros ou para a punição. A interlocução interessada, por meio da mediação dialógica, é aquela que acolhe, que escuta e que reelabora alternativas para a complementação de uma tarefa, visando ao aproveitamento do saber. Planejamos que, ao consultar as referidas versões do texto, o aluno teria a oportunidade de recuperar as informações que foram suprimidas, como também poderia observar, mais uma vez, as nossas intervenções nas marginálias. Promovemos, com isso, uma segunda chance de participação no circuito de produção. Sobre o processo que possibilita ao autor retornar seu texto a fim de reescrevê-lo, Menegassi (1998), citando Gehrke, diz que, nesse caso, a reescrita é vista como um processo de reconstrução, de análise e de avaliação que promove o crescimento pessoal. Segundo Menegassi,

pode-se afirmar que o processo de reescrita, principalmente aquela que vai além das sugestões de revisão do professor, aumenta o desempenho em leitura do aluno. Essa afirmação toma por base a noção de que ao

reescrever, o aluno está lendo seu próprio texto, conseqüentemente, analisando e refletindo sobre sua produção, o que o leva a aumentar o desempenho em leitura (p. 43).

Geralmente há a ideia de que, ao ser reescrita, a primeira versão foi “melhorada”, mas sabemos que, muitas vezes, não é isso que ocorre e esse aspecto é uma das críticas mais fortes a propostas de reelaboração textual. Vimos, no entanto, que utilizar de estratégias para a observação das versões é uma das maneiras de lidar com o problema e, no âmbito da mediação dialógica, é um recurso extremamente importante.

Visando à inserção de atividade autônoma de pesquisa na atividade e para que houvesse um aprofundamento maior nas questões que intervimos, pedimos para que Luiz pesquisasse na internet e em revistas, ou em outras fontes, história e memória da festa de Bom Jesus dos Navegantes, do Rio São Francisco e das igrejas locais. A estratégia de encaminhamentos de pesquisa é um ótimo vetor para a expansão do ambiente de aprendizagem e a mediação dialógica prevê esse estímulo contínuo com o propósito, inclusive, de dessacralizar a escola como único espaço do saber e estimular o envolvimento do aluno nas atividades. Souto Maior e Lima (2017, p. 107) atentam para essa necessidade quando alertam para o fato de que

muitas das atividades que são desenvolvidas em sala de aula não surtem o efeito desejado pelos/as professores/as – como profundidade crítica nas discussões, desenvolvimento da proficiência na escrita, envolvimento dos/as estudantes com as atividades, interesses nos resultados alcançados etc. –, porque, dentre outros fatores, essas atividades muitas vezes não têm significado para o/a estudante, ou seja, elas não representam algo mais concreto na sua vivência, a ponto de estimulá-lo/a a entender o ensino como processo fundamental de preparação para uma atuação mais efetiva na sociedade.

Com esse encaminhamento, retomamos, em Bakhtin (2011), a noção de “cotejo”, ou melhor, “a comparação feita entre uma coisa e outra, para buscar suas semelhanças e/ou diferenças” (GIOVANI, 2017, p. 17). Segundo aquele autor, entendemos que

Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos de futuro: a sensação de que estou dando um novo passo. Etapas da progressão dialógica da compreensão; o ponto de partida – o texto dado, para trás – os contextos passados, para frente – a presunção do contexto futuro (BAKHTIN, 2011, p. 405).

Ainda nesse sentido, Miotello (2017, p. 95) diz que “cotejar não é apenas colocar um texto ao lado do outro. Textos não falam por si só”. Eles são mediações e possuem um modo único de dizer, como também aspectos organizativos do texto e, por fim, as ações humanas que produzem sentidos, formando assim os gêneros propriamente ditos. Não existe cotejo sem a minha colocação, sem o meu sentido, é necessário enunciar, falar, repassar a palavra adiante em uma corrente sem fim, em um estado dialógico (MIOTELLO, 2017).

Assim, o aluno foi incentivado a cotejar seu texto em outros textos para pensar em novos contextos discursivos. Tal prática poderia provocar em Luiz a sensação de dar um novo passo, a sensação de movimento, achando-se e colocando-se de fora de maneira única. Essas seriam as etapas de progressão dialógica da compreensão no processo de cotejo (GIOVANI, 2017).

Tendo por base o entendimento da visão exotópica e da relação entre sujeitos, se torna “inviável uma relação pura e imediata consigo mesmo sem que haja uma mediação do outro” (BAKHTIN, 2010, p. 324). Percebemos, nesse ponto, a defesa do papel fundamental das relações sociais pela linguagem/linguagens, eu-outro(s) e, por conseguinte, da noção de mediação didática. É necessária, assim, a intercessão de duas consciências não fundidas para que haja dialogia.

Diante dessa perspectiva, nas aulas seguintes, dialogamos com o aluno sobre o seu texto e ele o reelaborou. Pensamos a proposta pedagógica como processo com etapas e com encaminhamentos situados sobre a produção (SOUTO MAIOR; LIMA, 2017; SOUTO MAIOR; LIMA, 2018). Nesse momento,

observamos que, de forma autônoma, foi-nos apresentada uma terceira versão com mais objetividade e desenvolvimento das ideias discursivas, reiterando, assim, os sentidos pretendidos. Vejamos a produção:

O meu lugar de refúgio era na igreja, lá era  
o meu local favorito, onde encontrava a Paz e  
eu vi diante de toda aquela grandiosa história. Bem lá  
abriga um número de quinze igrejas, a construção  
que existiam os olhos e emocionava o meu coração.  
Uma das grandes tradições nesta cidade era  
a festa de Bom Jesus da Nazareta, que celebra  
a história de Jesus Cristo no Belém, essa  
festa era realizada no Rio São Francisco. Antes  
das festas duravam sete meses dias de missas e muita  
oração a qual as Catedrais intitulavam esse  
Período de ~~três~~ meses.  
Muita relação com o velho Chico por ser  
de muito barato. Por que, na verdade, há quase  
alguns momentos tive o alimento do rio e Belém-me  
das minhas aventuras e tradições, por três vezes  
quase morrer afogado.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 4a – Produção textual 3

### 3- O Lugar Onde Nasci

"O meu lugar de refúgio era na igreja, lá era o meu local favorito, onde encontrava paz e amor diante de toda aquela grandeza histórica. Penedo abriga um número de quinze igrejas, construções que enchiam os olhos e emocionava o meu coração. Uma das grandes tradições nesta cidade era a festa de Bom Jesus dos maregantes que celebrava a história de Jesus com os pescadores, essa festa era realizada no Rio São Francisco. Antes dos festejos davam-se nove noites de missas e muitas orações e qual os católicos intitulavam esse período de novena. Minha relação com o velho Chico foi algo de muito proveito, pesquei, madei, brinquei e em alguns momentos tirei alimento de rio e Recorde-me das minhas aventuras e travessuras, por três vezes quase morri afogado."

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 4b – Transcrição da produção textual 3

Para a segunda e a última versão do texto, buscamos a cisão de duas etapas que aqui destacamos: o uso de bilhetes nas marginais, colocados no primeiro texto, e o ato do cotejo e diálogo face a face entre professor/aluno. Em uma das ocorrências do diálogo, o aluno faz uma pergunta ao professor logo após ler, em voz alta, o seguinte trecho do seu texto: "eu sempre me senti bem em todos os lugares, mas o meu lugar preferido sempre foi a igreja lá eu me sentia em casa diante de todo aquele monumento histórico e de suas tradições". O questionamento, como podemos ver abaixo, já formula um dos princípios da escrita voltada para o processo interlocutivo:

**Luiz:** Professor, como a gente conversou antes? Esse texto ficou pequeno.

**Professor:** Veja os bilhetes que deixei nas margens do seu texto.

**Luiz:** Então, eu acredito que devo falar melhor sobre a igreja, o negócio é alguém ler e entender melhor o que estou falando né?

Do processo alcançado, podemos dizer que a mediação dialógica docente, a partir de uma prática de interlocução interessada (BAZARIM, 2006), provocou uma ação de resposta (BAKHTIN, 2011). A mediação considerou:

1. Retorno para complementação das ideias;
2. Segunda chance para reelaboração textual, a partir de duas versões (uma delas escrita no que teria sido "um dia ruim" do aluno para a escrita);
3. Inclusão de outras atividades para aprofundamento do estudo;
4. Etapas de diálogo, entre aluno e professor, sobre o que foi produzido.

Nesses vários momentos de respostas, o aluno pôde desenvolver mais suas ideias, amadurecer o processo de escrita, posicionando-se como um sujeito ativo diante do tema e seus significados sociais.

Do ponto de vista discursivo, observamos que o autor, além de trazer mais detalhes sobre a cidade natal – sua arquitetura, com igrejas dos séculos XVII e XVIII –, também registrou mais memórias sobre as aventuras do entrevistado no “Velho Chico” (Rio São Francisco) – suas pescas, natações, brincadeiras, além de outras aventuras e travessuras que quase o levaram à morte –, como bem escreveu. Esses vários encaminhamentos promoveram vários espaços de compreensão sobre o tema. Essas vivências das várias leituras e atividades propostas exerceram, a nosso ver, impactos sobre a apreensão da

dimensão do sentido do texto na medida em que implicam uma resposta do sujeito aos sentidos que são construídos, uma compreensão ativa (BAKHTIN, 2011), em que compreender implica encontrar uma orientação pertinente em relação ao contexto vivenciado, configurando certo posicionamento na interação (SOUTO MAIOR; LIMA, 2018, p. 128).

Com relação à correção normativa da língua e a aspectos textuais, muitos itens poderiam ainda ser problematizados – como pontuação, coesão, paragrafação, progressão referencial, entre outros –, mas, como já informamos, a nossa mediação tinha o propósito de fazer com que o aluno gostasse do ato de escrever e que escrevesse mais. Queríamos provocar no autor, por meio de uma visão exotópica, a necessidade de desenvolver suas ideias e demarcar a construção do sentido em seu texto. O trabalho com a normatização também foi feito, mas sempre nos embasando no sentido e na necessidade de entendermos o texto como materialidade linguística de um propósito de comunicação com o outro. E é pensando nele, nesse outro, que discutíamos sobre a necessidade de reescrevermos o texto de modo a facilitar o trabalho de leitura de seu interlocutor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber o resultado de um trabalho que partiu de um contexto social, concreto e interativo, com foco não apenas do ressoar de uma voz, mas decorrente do confronto de várias vozes. Não pretendíamos, assim, que houvesse a sobreposição mecânica de vozes hierárquicas nas atividades de produção, tampouco a mera busca de “erros no texto”. Nesse confronto de contrapalavras, em que a interlocução se estabelece e o professor de fato está lendo o que o aluno escreve, há um palco para construções e desconstruções e a tensão dialógica sempre será recebida como aprendizagem mediadora.

O aluno autor conseguiu, de forma mais ativa e crítica, perceber a necessidade de formalizar o que estava escrevendo e, a partir da reformulação das suas ideias, deu encadeamento e sentido ao texto que produziu. Desse modo, as reelaborações discursivas que analisamos nas versões do texto enfatizaram a característica ininterrupta da linguagem.

No processo de produção, o aluno conseguiu ativar conhecimentos e selecioná-los, e desenvolveu as ideias dando continuidade ao tema e progredindo. Também pôde revisar a escrita, estabelecendo interação com seu leitor que, por sua vez, mostrava-se interessado no que ele dizia e pedia mais detalhes sobre o que relatava.

Diante das considerações, ressaltamos a importância de professores e pesquisadores de língua portuguesa como língua materna dirigirem o olhar para um trabalho interativo nas práticas de produção e reelaboração de textos em sala de aula, dado que, além de colocar os alunos em dialogia com os diversos usos da linguagem e oferecer-lhes subsídios para viver em sociedade, possibilita que eles se constituam como sujeitos que dizem (autores) e não sujeitos passivos que meramente se apropriam do conhecimento linguístico e se contentam com as informações transmitidas pelo professor.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BAGNO, M. *Objeto língua*. São Paulo: Parábola, 2019.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *O freudismo: Um esboço crítico*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- BAKHTIN, M. *O homem ao espelho*. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João, 2019.
- BAUER, M. W.; GASKEL, G. *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BAZARIM, M. A construção da interação entre professora e alunos em contexto escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 19-39.
- CERTEAU, M. de. *A cultura no plural*. 7. ed. Campinas: São Paulo, 2011.
- FERRAÇO, C. E. Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Linhas Críticas*, Brasília, v. 23, n. 52, p. 524-537, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2SmEc6R>. Acesso em: 23 abr. 2019.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.
- GIOVANI, F. O cotejo como marca de um estilo. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro & João, 2017. p. 17-24. (Caderno de Estudos IX para iniciantes).
- GERALDI, J. W. *Leitura: uma oferta de contrapalavras*. *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 77-85, 2002.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro & João, 2015.
- HOFFMAN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, I.; ELIAS, V. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

- MACHADO, I. A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. *In: BRAIT, B. (org). Bakhtin: dialogismo e construção do sentido.* Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 131-148.
- MAGALHÃES JR, C. P. *O conceito de exotopia em Bakhtin: uma análise de O filho eterno, de Cristovão Tezza.* 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto.* 1998. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 1998.
- MIOTELLO, V. O cotejo se dá na unidade da resposta. *In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica.* São Carlos: Pedro & João, 2017. p. 95-97. (Caderno de Estudos IX para iniciantes).
- MOTERANI, N. G.; MENEGASSI, R. J. Aspectos lingüístico-discursivos na revisão textual-interativa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, n. 52, v. 2, p. 217-237, 2013.*
- PETRILLI, S. *Em outro lugar e de outro modo: filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin.* São Carlos: Pedro & João, 2013.
- RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola.* São Paulo: Contexto, 2010.
- SARAMAGO, J. *O conto da ilha desconhecida.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SOUTO MAIOR, R. de C. Os saberes docentes e as constituições de Ethos de licenciandas/os no Programa de Iniciação à Docência/Letras-Português: análise das implicações dos discursos envolventes e a necessária inscrição de uma ética do discurso. *In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SIMÕES, D. (org.). Contribuições da lingüística aplicada para a educação básica.* Campinas: Pontes, 2018. p. 133-185.
- SOUTO MAIOR, R.; LIMA, L. R. S. M. S. A leitura literária em sala de aula e a construção do Self dos alunos: a ação leitora da ação na vida. *Antares: Letras e Humanidades, v. 1, p. 127-146, 2018.*
- SOUTO MAIOR, R. de C.; LIMA, S. M. da S. Recontando histórias da comunidade em sala de aula: observando o Ethos do/a aluno/a autor/a em atividades de Letramentos. *Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 6, p. 107-130, jan./jun. 2017.*
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação.* 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem.* Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.