

A CONSTITUIÇÃO DIALÓGICA NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO CARTA DO LEITOR NO ENSINO MÉDIO

José Cezinaldo Rocha Bessa *
Joseilda Alves de Oliveira **

Resumo: O presente artigo objetiva analisar a constituição dialógica na produção textual realizada no ensino médio, focalizando, mais especificamente, como o aluno mobiliza a palavra do outro e dialoga com ela na constituição do projeto de dizer expresso na escrita do gênero carta do leitor. Para isso, analisamos um texto do gênero carta do leitor, o qual foi produzido por um aluno do 1º ano do ensino médio de uma escola pública do estado da Paraíba e selecionado de um arquivo composto por 22 textos. O trabalho assume como orientação teórico-metodológica central contribuições da Análise Dialógica do Discurso (ADD), depreendida das reflexões do Círculo de Bakhtin, e de comentadores desse Círculo, em diálogo com estudos que discutem o ensino de língua materna. Inserida em uma perspectiva de pesquisa de natureza interpretativa e de abordagem qualitativa, a análise empreendida mostra que a versão reescrita da carta do leitor produzida pelo aluno se constituiu como uma resposta tecida e enriquecida pelo diálogo com vozes de outras fontes de leitura indicadas pela professora/pesquisadora e pelas intervenções que ela realizou, revelando-se, conseqüentemente, um produto textual com argumentos mais consistentes e adequados aos seus propósitos de atuação comunicativa. Além disso, a análise permite perceber como a qualidade do texto produzido pelo aluno do ensino médio pode ser potencializada à medida que se instaura um trabalho, via mediação do professor, que valorize o diálogo com a palavra do outro e as formas de inseri-la na construção textual.

Palavras-chave: Dialogismo. Produção textual. Ensino Médio.

THE DIALOGICAL CONSTITUTION IN THE WRITING PRODUCTION OF THE GENRE READER'S LETTER IN HIGH SCHOOL

Abstract: This article aims to analyze the dialogical constitution in the writing production carried out in high school, focusing more specifically, on how the student manipulates the word of the other and dialogues with it in the constitution of the project of saying uttered in the writing of the genre reader's letter. In order to do that, we analyzed a text of the genre reader's letter, which was produced by a first year high school student from a public school in the state of Paraíba and selected from an archive of 22 texts. The study adopts as central theoretical-methodological orientation contributions from the dialogical analysis of discourse (ADD), taken from the reflections of the Circle of Bakhtin, and commentators of this Circle, in dialogue with works that discuss about the teaching of mother tongue. Inserted in a research perspective of an interpretive nature and a qualitative approach, the analysis undertaken have shown that the rewritten version of the student's produced letter was constituted as a response woven and enriched by dialogue with voices from other reading sources indicated by the teacher/researcher and for the interventions she performs, revealing, consequently, a textual product with more consistent arguments and adequate to its purposes of communicative action. In addition, the analysis have allows us to understand how the quality of the text produced by the high school student can be enhanced as a work is established, through the teacher's mediation, that values the dialogue with the other's word and the ways of inserting it, in the textual construction.

Keywords: Dialogism. Writing. High school.

Introdução

Pesquisas acadêmicas e discursos veiculados em jornais do Brasil sobre a prática de produção de textos realizada nos diferentes ciclos da educação básica têm reiterado, de maneira contundente, as dificuldades e os problemas relativos, por exemplo, à capacidade de nosso alunado articular e relacionar ideias na construção de um texto de natureza dissertativo-argumentativa que atenda, dentre outros aspectos, a um nível satisfatório de coerência e de consistência na argumentação.

Diante disso, governos, pesquisadores e profissionais do ensino continuam a ser desafiados a encontrar soluções para o enfrentamento de uma realidade educacional concebida, por muitos, como sem grandes perspectivas de melhorias em um futuro mais próximo. Ainda assim, têm sido apresentadas, nos últimos anos, muitas iniciativas de promoção de metodologias inovadoras, principalmente propostas que incorporem as tecnologias digitais, com a franca entrada, na sala de aula, de *laptops*, celulares, lousa digital, dentre outros recursos, com a promessa de despertar o aluno para um envolvimento mais efetivo com relação às práticas de leitura e escrita na escola.

É bem verdade que há experiências animadoras desenvolvidas no Brasil, como aquelas relativas às Olimpíadas de Língua Portuguesa e a tantas outras apresentadas em pesquisas do Programa de Mestrado Profissional em Letras, com resultados significativos para a promoção de um ensino de língua portuguesa de qualidade nas escolas brasileiras. Porém, a maioria dessas experiências costuma ser pontual e/ou eventual, reclamando, por conseguinte, de professores de língua portuguesa e pesquisadores da área iniciativas particulares e inovadoras no sentido de ajudar na superação dos problemas e dificuldades constatados.

Compartilhando, pois, da preocupação com a produção textual na educação básica e pensando em possibilidades de contribuir com o seu ensino, este texto se reporta a uma experiência de atividade de leitura e de produção textual desenvolvida mediante um projeto de trabalho (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017) realizado em uma turma de alunos do ensino médio de uma escola pública do estado da Paraíba. Partindo de uma perspectiva de produção textual dialógica (GARCEZ, 2010), em que se considera o potencial da atuação do professor como interlocutor e mediador

do processo de ensino e aprendizagem (SUASSUNA, 2011), o projeto de trabalho proposto esteve assentado em um processo de diálogo sobre o tema da *cobrança de mensalidades em universidades públicas brasileiras*, o qual envolveu a leitura do gênero discursivo editorial de jornal e a subsequente proposta de produção textual escrita do gênero carta do leitor.

No presente recorte, o foco está centrado na análise da produção do gênero carta do leitor que os alunos escreveram e reescreveram em resposta ao editorial trabalhado nas atividades de leitura. Assim, objetivamos analisar a constituição dialógica na produção textual, focalizando, mais especificamente, o modo como o aluno mobiliza, no percurso entre a escrita da primeira versão do texto e a sua reescrita, a palavra do outro na constituição do projeto de dizer expresso no gênero carta do leitor. Além disso, procuramos dimensionar como a mediação do professor influenciou o aluno a incorporar outras vozes no percurso entre a escrita da primeira versão do texto e a reescrita, contribuindo para a constituição dialógica do texto escrito e, conseqüentemente, para uma escrita mais consistente e adequada enquanto atuação verbal.

Para darmos conta dessa empreitada investigativa, o trabalho tem como ancoragem teórico-metodológica central contribuições da Análise Dialógica do Discurso (ADD), depreendida das reflexões do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016, 2017; VOLÓCHINOV, 2017) e de comentadores desse Círculo. Dialoga, além disso, com trabalhos de pesquisadores (BELOTI, MENEGASSI, 2017; GERALDI, 2015; MORETTO, 2013; FUZA, MENEGASSI, 2012; SUASSUNA, 2011; BEZERRA, 2010; GARCEZ, 2010; PETRONI, 2008; ANTUNES, 2003) que focalizam o ensino de língua materna, com ênfase na produção textual.

O trabalho aqui apresentado está estruturado da seguinte forma: além da presente introdução, seguem-se uma seção teórica, em que discutimos sobre a concepção dialógica da linguagem, o ensino de língua materna, a produção textual e os gêneros do discurso; uma seção metodológica, na qual apresentamos o percurso metodológico assumido na investigação; a seção de análise do *corpus* da produção textual dialógica do aluno; e, por fim, as conclusões.

Ancoragem teórica

Na presente seção, trazemos algumas reflexões sobre os pressupostos teóricos que orientam a nossa análise. A seção está organizada em dois tópicos: um primeiro, em que nos reportamos às ideias do Círculo de Bakhtin sobre a concepção dialógica da linguagem, enfatizando o fenômeno do discurso citado; um segundo, no qual tratamos de discussões de estudiosos brasileiros que abordam o ensino de língua materna, com destaque para a produção textual e a questão dos gêneros do discurso.

A concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin

A compreensão da linguagem como fenômeno dialógico parte do princípio de que tudo o que dizemos sempre está impregnado da voz de outrem (BAKHTIN, 2016). Essa concepção de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin sustenta, pois, que todos os nossos dizeres são constituídos por uma dupla dimensão: tanto por discursos precedentes quanto por dizeres dos outros para os quais nos dirigimos. Desse modo, o Círculo concebe toda forma de expressão do sujeito como um contínuo e inacabado diálogo, sendo, portanto, todo enunciado apenas mais um elo na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2016).

Para Bakhtin, a relação dialógica é um princípio constitutivo da linguagem, presente em todo e qualquer enunciado, na medida em que “[...] todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro.” (BAKHTIN, 2017, p. 38). Isso permite entender que, sempre que estamos em uma relação interlocutiva, os enunciados que produzimos estão, de algum modo, dialogando com enunciados de outrem. Assim sendo, produzimos enunciados únicos a partir de outros enunciados já pronunciados por alguém e, ao mesmo tempo, antecipando as palavras do outro com o qual estamos entrando em relação dialógica.

Como apontado por Bessa (2016), compreender o dialogismo da maneira como se encontra no pensamento do Círculo, isto é, como condição primeira da linguagem humana, significa entender que as relações dialógicas são, acima de tudo, relações de sentidos entre enunciados, enquanto encontro de diferentes vozes no processo ativo da comunicação discursiva. E esse encontro, conforme Bakhtin

(2017), pode se dar até mesmo entre enunciados que se encontrem distantes no tempo, afinal, “[...] não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites).” (BAKHTIN, 2017, p. 79).

Nessa perspectiva, entendemos que as relações dialógicas não acontecem simplesmente por meio da mera repetição das palavras, já que as palavras, na cadeia da comunicação discursiva, não se repetem; elas constituem um enunciado concreto, único, singular, porquanto os dizeres são ressignificados na relação entre locutor e interlocutor, sujeitos que produzem sentidos e que têm “[...] existência real no momento singular da interação verbal.” (GERALDI, 2015, p. 35). Não se trata de relações realizadas em um nível estritamente linguístico, logo a unidade real da comunicação humana é o enunciado, unidade que vai além do significado que o material linguístico é capaz de expressar.

Como a atividade de produção de sentidos se dá no mundo concreto, social e histórico em que os sujeitos vivem e agem, a exterioridade não é, do ponto de vista aqui assumido, acessória, tampouco um elemento complementar; ela é indissociável de todo enunciado: “[...] a *situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado.*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 206, grifos do autor).

Uma das formas mais concretas de apreendermos o funcionamento dialógico da linguagem na comunicação discursiva nos mais diversos gêneros discursivos é o discurso citado. Na perspectiva do Círculo, notadamente na acepção de Volóchinov (2017), as questões dialógicas emergem da recepção ativa do discurso de outrem. Logo, compreendemos que, ao estudarmos o discurso citado, estamos lidando com relações dialógicas e ideológicas entre sujeitos, e não apenas com formas sintáticas e linguísticas de reprodução de informações de um outro autor. Compreendemos, portanto, que o discurso citado corresponde às formas linguísticas de representação do discurso alheio, ou seja, à representação do discurso de um enunciador distinto daquele que é responsável pelo enunciado que fala/escreve.

Assim, entendemos que o discurso citado corresponde a um dizer que o falante, ao se expressar, mobiliza da fala de outrem. Logo, é preciso enfatizarmos que se trata da “[...] incorporação pelo enunciador da(s) voz(es) de outro(s) no enunciado.” (FIORIN, 2016, p. 37). Com isso, o discurso citante vai conservar o

conteúdo e as marcas da integridade linguística e da autonomia estrutural do discurso citado. São essas marcas que permitem perceber o discurso de outrem no discurso citante.

Na sua leitura sobre o discurso citado no pensamento bakhtiniano, Fiorin defende a existência de duas formas de inserir o discurso do outro em nossos dizeres, quais sejam:

- a) uma, em que o discurso alheio é abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante, e que Bakhtin chama discurso objetivado;
- b) outra, em que o discurso é bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida do enunciado citante e do citado. (FIORIN, 2016, p. 37).

Seguindo Fiorin (2016), compreendemos que, no primeiro caso, o discurso citado é claramente notado, perceptível, no fio do discurso citante. Corresponde, assim, às formas do discurso direto, discurso indireto, aspas e negação. No segundo caso, o discurso do outro não apresenta uma separação nítida em relação ao discurso citante, compreendendo a paródia, a estilização, a polêmica clara ou velada e o discurso indireto livre.

Essas formas de discurso citado que se materializam no tecido textual de nossos enunciados se inscrevem em uma dinâmica própria do dialogismo constitutivo da atividade humana de produção de sentidos. Logo, são tecidas num encontro de vozes que estão marcadas por escolhas axiologicamente valoradas dos sujeitos que falam/escrevem, afinal, como destaca Bessa, “[...] toda e qualquer forma de transmissão da palavra alheia estará sempre permeada pelo viés valorativo do sujeito.” (BESSA, 2016, p. 200), que o mobiliza na atividade interlocutiva.

Ensino de língua materna, produção textual e gêneros do discurso

O ensino de língua portuguesa esteve alicerçado, por muito tempo, na aplicabilidade da gramática normativa, ou seja, sob imposição de um conjunto de regras a ser seguido (BEZERRA, 2010). Embora tenha ocorrido a contribuição dos estudos do texto, bem como a chegada da teoria dialógica/discursiva do Círculo de Bakhtin, conhecida por nós professores, especialmente a partir da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as mudanças provocadas no

processo de ensino e aprendizagem de língua materna e os resultados obtidos não têm sido ainda plenamente satisfatórios, conforme observa Petroni (2008).

Em concordância com Antunes (2003), compreendemos que fatores externos à escola interferem, de forma relevante, na concretização de resultados que revelem um trabalho produtivo com a língua materna, já que a escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade no contexto no qual está inserida. No entanto, é evidente também que “[...] fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados.” (ANTUNES, 2003, p. 20). Por isso, a busca por melhorias no trabalho com a linguagem vem emergindo e construindo, ainda timidamente, uma expectativa mais interacional e social nas atividades com a língua materna na escola.

Desde a década de 1980, uma transformação conceitual vem se dando nas discussões sobre o ensino de língua materna, o que, de certa forma, proporciona alguns reflexos nas práticas escolares. Nesse sentido, o direcionamento dessas transformações resulta da assunção da linguagem concebida como processo de interação humana, nos termos discutidos por Geraldi:

[...] não se trata de linguagem vista como repertório, pronto e acabado, de palavras conhecidas ou a conhecer e de um conjunto de regras a automatizar; nem da linguagem como tradução de pensamentos que lhe seriam prévios; menos ainda da linguagem como um conjunto de figuras de enfeite retórico; e muito menos ainda da linguagem vista como ‘forma correta, ortográfica, de palavras ou sentenças’. (GERALDI, 2015, p. 34).

Para o autor, a escola deve focalizar a linguagem a partir do processo interativo, comunicativo, e, com este olhar, pensar o ensino de língua materna, considerando a singularidade dos sujeitos que falam/escrevem dentro de determinados contextos sócio-históricos. Isso significa assumir uma postura que tem o texto como objeto de ensino de língua materna e que toma a leitura, a produção textual e a análise linguística como práticas de linguagem a serem exploradas em sala de aula. Dessa forma, deve-se assumir, para tanto, que o aluno precisa compreender e dominar os mecanismos linguísticos e discursivos que permitem a transformação da língua em discurso.

Em sintonia, sobretudo, com as contribuições teóricas dos estudos do texto e da perspectiva de Bakhtin e o Círculo, pesquisadores da linguagem, os próprios

PCNs (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017) defendem que a funcionalidade da linguagem seja considerada no ensino da leitura e da produção textual, para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de maneira a potencializar a capacidade comunicativa do aluno. Para tanto, propõem que sejam focalizados o contexto de produção, circulação e recepção dos textos enquanto materialização dos mais diversos gêneros do discurso, em suas variadas semioses. Assim, faz-se necessário, segundo esse posicionamento, que a escola fortaleça, dinamize e intensifique as formas de aproximar o aluno dos diferentes modos de se relacionar com o texto/discurso, contemplando o trabalho com os gêneros discursivos. Por meio desse trabalho, como afirma Petroni (2008), torna-se possível, desde que bem pensado e sistematizado, estimular a postura crítica do educando.

A defesa acima referida contrasta, porém, com a constatação, conforme sinaliza Moretto (2013), de que o texto na escola tem se prestado ao preenchimento de um arcabouço, na medida em que se ignora sua função essencial, ou seja, a interlocução. Não por acaso, Geraldi (2015) aponta que uma das razões para a dificuldade no ensino da produção escrita é a artificialidade com qual as atividades são propostas na escola, o que, para a maioria dos educandos, tem tornado o momento de escrever um desprazer.

Nessa perspectiva, já há algum tempo, se tem defendido que a prática de produção textual em sala de aula precisa ser repensada, postulando-se que a escola deva entender que é por meio de situações autênticas de interlocução, que incorporem o papel e a mediação do docente (SUASSUNA, 2011) no processo de escrita e reescrita textual, que o aluno poderá assimilar melhor a funcionalidade da escrita, tornando-se, portanto, capaz de estabelecer e estudar “[...] as condições específicas de cada situação enunciativa, na qual o texto é produzido.” (BELOTI; MENEGASSI, 2017, p. 13). Como aponta Moretto, “[...] a aflição deve-se ao fato do texto escrito ser ensinado como um objeto fechado em si mesmo, longe de constituir o que ele de fato é: dialógico.” (MORETTO, 2013, p. 87), o que acaba por tornar mecanizado o ensino de produção textual.

Nesse sentido, na falta de uma concepção de ensino que assuma uma perspectiva enunciativo-discursiva (PETRONI, 2008), a produção escrita tem se materializado em uma das maiores dificuldades dos alunos do ensino fundamental e médio. A manutenção da forma engessada e descontextualizada de trabalhar a

produção textual escrita, sem considerar sua dinâmica processual e contínua (FUZA; MENEGASSI, 2012), que envolve planejamento, escrita, revisão e reescrita (ANTUNES, 2003), alimenta um processo em que o aluno não assume sua condição de sujeito do discurso.

Na busca por uma prática escolar condizente com uma perspectiva interacional, dialógica, entendemos, em consonância com as vozes dos autores citados aqui nesta seção, que cabe à escola propiciar ao aluno o contato com a diversidade textual que circula na sociedade e desenvolver propostas de produção escrita numa perspectiva processual e interativa. Dessa maneira, a escola pode construir a compreensão de que, ao escrever, o aluno anuncia o pensamento com algum propósito e para um interlocutor real, configurando, portanto, uma relação interlocutiva concreta entre sujeitos (GERALDI, 2015; 2017).

Com intuito de buscar melhoria na qualidade do ensino, e em consonância com uma perspectiva interacional e dialógica, procuramos desenvolver, no ensino médio, em uma sala de aula de língua portuguesa, um trabalho com os gêneros do discurso editorial e carta do leitor, a partir de atividades de leitura e produção textual. Nesse sentido, os gêneros em questão foram compreendidos de acordo com a acepção bakhtiniana, que os concebe como *tipos relativamente estáveis* de enunciados, dotados de características composicionais, conteúdo temático e estilo que permitem identificá-los e diferenciá-los. Nas seções a seguir, descreveremos e analisaremos resultados da experiência realizada, focalizando a reescrita textual dos alunos e o papel da mediação do professor.

Metodologia

O presente trabalho de pesquisa se filia às pesquisas que, no domínio dos estudos da linguagem, adotam a perspectiva da análise dialógica do discurso como percurso teórico-metodológico para compreender o funcionamento de textos e discursos. No nosso caso, o foco da investigação alastra-se para pensar o entrecruzamento do domínio da linguagem com o campo da educação, mais precisamente do ensino de língua materna, na medida em que o interesse principal reside no exame de produções escritas de alunos resultantes de um projeto de trabalho na educação básica.

Seguindo esse direcionamento teórico-metodológico central, o trabalho se configura como uma pesquisa de natureza interpretativa e de abordagem qualitativa, entendendo, conforme Creswell, que “[...] a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados.” (CRESWELL, 2007, p. 186), não tendo, portanto, em quantificações e generalizações dos resultados uma preocupação de sua investigação.

Podemos caracterizar esta pesquisa, da qual resultam os textos objetos de análise deste artigo, também como pesquisa-ação, conforme concebida por Thiollent (2011), tendo em vista que, nesse tipo de investigação, há uma ação do pesquisador e das pessoas implicadas no problema de pesquisa. Para o autor, no processo de desenvolvimento da pesquisa-ação, planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhoria da prática, aprendendo mais no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Tal postura de investigação e de abordagem de pesquisa justifica o direcionamento em relação à análise de um *corpus* constituído por duas versões do gênero carta do leitor, compreendida como enunciado concreto, uma vez que produzido por um sujeito singular, inscrito em determinadas condições de produção. As versões recortadas para exame são interpretadas seguindo a metodologia do cotejo de textos conforme concebe Geraldi (2012).

Os textos selecionados para análise compõem um arquivo de 22 textos produzidos durante um *projeto de trabalho*, conforme concebido por Hernández e Ventura (2017). Na compreensão dos autores, um projeto de trabalho parte da ideia de uma aprendizagem significativa que se propõe a articular teoria e prática na qual o aluno desempenha papel ativo, devendo participar do planejamento e de decisões durante todo o processo de trabalho.

O projeto de trabalho de que resulta este estudo foi realizado com alunos que cursam o primeiro ano em uma escola pública de nível médio no estado da Paraíba. Compreendendo a realização de atividades de leitura, análise linguística e produção de textos, esse projeto surge como parte das atividades de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Para as etapas referentes às atividades de leitura e de análise linguística, foi selecionado o gênero editorial de jornal, tendo em vista o propósito de melhorar o

desempenho dos alunos com relação ao reconhecimento e ao uso de estratégias argumentativas nos textos. Em conjunto com os alunos, decidimos trabalhar com editoriais que enunciavam sobre o tema da *cobrança de mensalidades em universidades públicas brasileiras*. Nesse sentido, selecionamos editoriais de 3 dentre os principais jornais brasileiros da atualidade, sendo 01 por jornal, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 1 – Editoriais trabalhados no projeto

Jornal	Título do editorial	Data de publicação
<i>O Globo</i>	<i>Crise na Uerj reacende debate sobre universidade gratuita</i>	22/01/2017
<i>Folha de S. Paulo</i>	<i>Quem paga pelo ensino</i>	23/07/2017
<i>Estadão</i>	<i>Os gastos das federais</i>	16/02/2018

Fonte: Elaborado pelos autores.

Já para a atividade de produção textual, propusemos a realização da produção escrita do gênero carta do leitor, visando a possibilitar uma situação de interlocução efetiva, por meio da qual os alunos tivessem a oportunidade de responder a um dos editoriais trabalhados nas atividades de leitura e análise linguística, de modo a se colocarem na condição de um sujeito do dizer.

Concebendo a produção textual numa perspectiva da escrita como prática interativa, propusemos uma atividade de reescrita textual, em que os alunos, por meio da mediação (SUASSUNA, 2011) da professora/pesquisadora, puderam interagir com as correções apontadas e reescrever a versão inicial da carta do leitor, que foi publicada, posteriormente, em um blog organizado pela professora/pesquisadora.

O enfoque dialógico na produção textual do aluno do ensino médio

Nesta seção, centraremos nossa atenção na análise da constituição dialógica da produção textual em uma turma de ensino médio, focalizando, mais especificamente, como o aluno mobiliza a palavra do outro e dialoga com ela na constituição do projeto de dizer expresso na escrita da carta do leitor.

Inicialmente, é importante destacar que, ao discutirmos, com os alunos, a carta do leitor como um gênero discursivo da ordem do argumentar, que, na nossa proposta de trabalho, responderia ao gênero editorial de jornal, buscamos ressaltar a

necessidade de se construírem argumentos sólidos para sustentação do ponto de vista apresentado como resposta ao editorialista. Nesse sentido, considerando o papel de mediação, demos ênfase, no espaço entre a primeira escrita e a versão final, ao uso de palavras do outro como estratégia de sustentação dos argumentos apresentados, fosse para contrapor-se, fosse para concordar com os pontos de vista do editorialista ao qual eles (os alunos) se propunham a responder.

Com o propósito de possibilitar uma visão mais geral no que diz respeito à força argumentativa possibilitada pelo uso do discurso citado no conjunto dos 22 textos do *corpus* da pesquisa, elaboramos um quadro demonstrativo sobre a recorrência dos discursos citados explicitamente marcados nas duas versões das cartas do leitor. Vejamos, portanto, o quadro a seguir, que descreve a recorrência do discurso citado nas duas versões dos textos produzidos pelos alunos:

Quadro 2 – A recorrência do uso do discurso citado nos textos dos alunos

Apresentaram discurso citado na 1ª versão	Não apresentaram discurso citado na 1ª versão	Apresentaram discurso citado na 2ª versão	Não apresentaram discurso citado na 2ª versão
0	22	18	04

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observando o quadro, é perceptível que, na primeira versão dos textos, os alunos da turma investigada não demonstraram familiaridade com o uso discurso citado na tessitura do texto que produziram. No caso, os argumentos apresentados pelos alunos, ainda que expressassem uma relação dialógica com palavras do editorialista e de outras fontes, não se revelavam, na maioria das vezes, suficientemente consistentes, seja no sentido de concordar, seja de discordar dos pontos de vistas do editorialista. Foi preciso, portanto, intervir e expor para os alunos como o discurso citado poderia se constituir em um *argumento de autoridade* (EMEDIATO, 2008) para sustentar seus pontos de vista e tornar o texto mais consistente e adequado aos seus propósitos de atuação comunicativa. Podemos perceber que, após essa intervenção, as versões finais dos textos dos alunos passaram a incorporar, não só de modo mais expressivo, como também de modo mais adequado e produtivo, o uso do discurso citado como estratégia argumentativa.

Com vistas a uma apresentação mais condensada e produtiva da análise, iremos nos concentrar no exame de um par de textos produzido por um dos alunos

da turma investigada, procurando cotejar a primeira e a segunda versão, para, em um primeiro momento, analisar como os discursos citados foram mobilizados pelos alunos na construção de sentidos na carta do leitor, e, em seguida, pontuarmos a importância da mediação do professor nesse processo de (re)escrita. A princípio, reproduzimos, a seguir, as duas versões da carta do leitor que aqui serão analisadas.

Quadro 3 – Versão inicial e final da produção textual do aluno

Primeira versão	Segunda versão
<p>12 de julho de 2018 Caro editoralista do jornal “O Globo”</p> <p>Li o editorial publicado no jornal O Globo, que levantava o debate sobre uma possível cobrança de taxa nas universidades públicas.</p> <p>Discordo da ideia do editorial, que se posiciona a favor da cobrança de mensalidade nas universidades públicas.</p> <p>As universidades públicas, embora estejam sem muitos recursos, ainda podem se reerguer e melhorar. No entanto, cobrando uma taxa de mensalidade, elas deixam de ser públicas, sendo dessa forma menos acessível.</p> <p>Considerando a crise, com essa falta de recursos financeiros no país, como alunos de escolas públicas terão condições financeiras de sair do ensino básico público e passarem a pagar pelo ensino superior?</p> <p>Cobrar uma mensalidade de 2 mil significa, na prática, excluir essas pessoas da universidade pública. Diante desses números, só podemos concluir que a cobrança ou é irrelevante ou é excludente.</p> <p>Compreendo a falta de recursos nas universidades públicas porém, ainda há como ser resolvido esse problema sem ter que tirar as oportunidades de jovens como eu, que não tem condições de pagar pelo ensino superior. Um estudo do Ipea mostrou que em imposto progressivo sobre lucros e dividendos [sic], atualmente isentos, permitiria arrecadar 70 bilhões por ano, o que pagaria mais de 40 universidades do tamanho da UERJ. Não arrecadados esses impostos e cobrar mensalidade nas universidades significa, no frigid dos ovos, onerar ainda mais os pobres e a classe média para continuar desonerando os ricos. Universidades públicas são sinônimos de mais oportunidades e mais profissionais competentes para o futuro. É assim que se gera mais desenvolvimento no país e no mundo.</p> <p>Agradecimento, Pupila – 1º ano B</p>	<p>18 de julho de 2018 Caro editoralista do jornal “O Globo”</p> <p>O editorial publicado no jornal O Globo, que levantava o debate sobre uma possível cobrança de taxa nas universidades públicas, me deixou intrigada. Considerando a crise, com essa falta de recursos financeiros para tudo no país, como alunos de escolas públicas teriam condições de sair do ensino básico público e passarem a pagar pelo ensino superior?</p> <p>Acredito que as universidades públicas, embora estejam sem muitos recursos, ainda tenham como se reerguer e melhorar. No entanto, não entendo como uma cobrança de mensalidade na universidade que era gratuita poderia ajudar a população. Na verdade, ela deixaria de ser pública, pois essa história de Barroso de uma universidade que seja “pública nos seus propósitos, mas autossuficiente no seu financiamento”, no fim das contas quer dizer particular.</p> <p>Cobrar pelo ensino nas universidades que eram públicas e gratuitas vai torna-las menos acessíveis para muitos estudantes. Para Tatiana Roque, professora da UFRJ, essa cobrança tiraria muitos alunos da universidade, pois aqueles que não entram por cotas, mas que tem renda familiar abaixo de 8 mil reais não teriam como arcar com uma mensalidade.</p> <p>Compreendo a falta de recursos nas universidades públicas, porém, ainda acredito que seja possível resolver esse problema sem tirar as oportunidades de jovens como eu, que não tem condições de pagar pelo ensino superior e sonham com uma formação de qualidade.</p> <p>Universidades públicas são sinônimos de mais oportunidades e mais profissionais competentes para o futuro. É assim que se gera mais desenvolvimento no país e no mundo.</p> <p>Agradecimento, Pupila – 1º ano B</p>

Fonte: elaborado pelos autores.

Cotejando as duas versões, podemos perceber que, em sua estrutura composicional, a carta do leitor produzida pelo aluno está adequada ao formato do gênero. Observamos que, em relação a esse aspecto, o aluno conseguiu assimilar razoavelmente bem as orientações dadas pela professora/pesquisadora, construindo, já na primeira versão, um texto que apresenta as características próprias do gênero, ou seja, contém referência à data, vocativo dirigindo-se ao interlocutor pretendido, corpo do texto, expressão de despedida e assinatura do produtor. Porém, quanto à organização e à distribuição das ideias por parágrafos, constatamos uma estruturação diferenciada, na qual constam, no mais das vezes, ideias fragmentadas e pouco desenvolvidas na primeira versão da carta do leitor produzida pelo aluno, o que é revisto em sua segunda versão.

O conteúdo temático expresso no corpo da carta, por sua vez, não demonstra, na primeira versão, uma articulação satisfatória das ideias, sobretudo em relação à consistência dos argumentos apresentados para sustentar a opinião expressa pelo aluno, contrária à cobrança de taxas nas universidades públicas. Podemos constatar, porém, que, na segunda versão, com a ação da mediação do professor, o aluno passa a defender seu ponto de vista apresentando, para isso, uma melhor articulação das ideias e fundamentando seus argumentos no diálogo com palavras de outrem, como será demonstrado, de modo mais detalhado, a seguir:

Quadro 4 – Trecho da versão inicial e final da produção textual do aluno

Primeira versão	Versão reescrita
Li o editorial publicado no jornal O Globo, que levantava o debate sobre uma possível cobrança de taxa nas universidades públicas. Discordo da ideia do editorial, que se posiciona a favor da cobrança de mensalidade nas universidades públicas.	O editorial publicado no jornal O Globo, que levantava o debate sobre uma possível cobrança de taxa nas universidades públicas, me deixou intrigada. Considerando a crise, com essa falta de recursos financeiros para tudo no país, como alunos de escolas públicas teriam condições de sair do ensino básico público e passarem a pagar pelo ensino superior?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observando as duas versões da carta do leitor, constatamos que, na primeira versão, o aluno constrói um parágrafo em que apenas sinaliza sua resposta ao editorial, sem, porém, manifestar seu posicionamento valorativo (BAKHTIN, 2016, 2017). Não se verifica aí um desenvolvimento do ponto de vista por ele assumido. O

aluno somente assim irá proceder no segundo parágrafo, no qual explicita sua ideia de discordância com a posição do editorial, sem, mais uma vez, apresentar um desenvolvimento dessa opinião. Na reescrita, o aluno apresenta uma introdução mais elaborada, expondo não só a temática suscitada pelo editorial, mas também sua posição diante do debate sobre cobrança de taxas nas universidades públicas. Para isso, faz, em seguida, como fechamento do primeiro parágrafo, um questionamento que aponta para seu posicionamento contrário àquele defendido no editorial. É importante destacar que, na primeira versão, a pergunta levantada pelo aluno se encontra no 4º parágrafo, sendo, na versão reescrita, trazida para o primeiro, como estratégia de provocar o leitor para se orientar pelo ponto de vista que aquele pretende defender.

Na versão reescrita, o diálogo com a palavra expressa no editorial do jornal se configura de modo mais reelaborado, ressoando na forma de construção do posicionamento do aluno e do questionamento que ele levanta. Isso porque ele assume a ideia de existência de crise, posição defendida pelo editorial, mas diverge da solução de pagamento de taxas nas universidades públicas como forma de enfrentamento da situação de dificuldades vivida pelas universidades brasileiras. Vejamos, portanto, no parágrafo seguinte da versão reescrita, o modo por meio do qual ele sustenta esse posicionamento:

Quadro 5 – Trecho da versão inicial e final da produção textual do aluno

Primeira versão	Versão reescrita
As universidades públicas, embora estejam sem muitos recursos, ainda podem se reerguer e melhorar. No entanto, cobrando uma taxa de mensalidade, elas deixam de ser públicas, sendo dessa forma menos acessível.	Acredito que as universidades públicas, embora estejam sem muitos recursos, ainda tenham como se reerguer e melhorar. No entanto, não entendo como uma cobrança de mensalidade na universidade que era gratuita poderia ajudar a população. Na verdade, ela deixaria de ser pública, pois essa história de Barroso de uma universidade que seja “pública nos seus propósitos, mas autossuficiente no seu financiamento”, no fim das contas quer dizer particular.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ainda que, na versão reescrita, o aluno retome o argumento apresentado na primeira versão, na qual demonstra concordar com a escassez de recursos apontada pelo editorial, ele revela um otimismo quanto à recuperação das

universidades. Se, na primeira versão, o aluno sustenta a ideia de que cobrar taxa de mensalidade seja uma forma de a universidade deixar de ser pública e menos acessível, na versão reescrita, ele já parte dessa ideia para sustentar que tal prática não ajudará a população. Para respaldar esse entendimento, o aluno se contrapõe, em seguida, à posição do ministro Barroso, que é citado no editorial, por defender a ideia de uma universidade “pública nos seus propósitos, mas autossuficiente no seu financiamento”. O aluno demonstra, assim, desconfiança em relação à fala do ministro, por acreditar que ela sinaliza a ideia de universidade privada.

Dessa forma, vemos, nesse ponto, uma preocupação do aluno em demarcar, com o uso de aspas – indicando se tratar de um discurso citado direto – as palavras do ministro do supremo, que podem ser interpretadas, nesse caso, como uma forma de o aluno sinalizar seu distanciamento em relação ao posicionamento assumido pelo ministro e, por conseguinte, de tentar desqualificar o ponto de vista assumido pelo editorial. Ainda que se explicita apenas a fala de Barroso, é possível percebermos que as escolhas estilísticas e o rearranjo do dizer (BAKHTIN, 2016) do aluno, na segunda versão da carta do leitor, demonstram que ele tece seu texto retomando trechos e falas dos argumentos suscitados no editorial. Com isso, o texto do aluno revela, na versão reescrita, uma tonalidade dialógica mais acentuada, mesmo que nem sempre marcada explicitamente mediante o uso de discurso citado direto ou indireto, por exemplo.

Quadro 6 – Trecho da versão inicial e final da produção textual do aluno

Primeira versão	Versão reescrita
Cobrar uma mensalidade de 2 mil significa, na prática, excluir essas pessoas da universidade pública. Diante desses números, só podemos concluir que a cobrança ou é irrelevante ou é excludente.	Cobrar pelo ensino nas universidades que eram públicas e gratuitas vai torna-las menos acessíveis para muitos estudantes. Para Tatiana Roque, professora da UFRJ, essa cobrança tiraria muitos alunos da universidade, pois aqueles que não entram por cotas, mas que tem renda familiar abaixo de 8 mil reais não teriam como arcar com uma mensalidade.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na continuidade, a versão reescrita reafirma a ideia, também explicitada na primeira versão, de que a cobrança de taxas em universidades públicas e gratuitas é uma ameaça que tornará a universidade menos acessível para uma certa parcela da população. Na segunda versão, para sustentar esse argumento, o aluno lança mão

do recurso de citar uma fala de Tatiana Roque, descrita como uma professora da UFRJ, na qual ela assume que a cobrança representaria tirar muitos alunos da universidade, já que muitos deles não teriam como pagar uma mensalidade. Mesmo que mobilize um discurso citado indireto, sem detalhar a fonte da fala, o aluno cita a referida professora, reconhecendo nela a voz de uma autoridade, cujas palavras irão conferir respaldo ao seu dizer (SANTOS, 2013). Nesse sentido, pode-se considerar eficaz a estratégia do aluno em citar a palavra de outrem, de uma fonte considerada autorizada (BAZERMAN, 2011) na discussão, nessa passagem da carta do leitor.

É necessário destacar que o trecho “Cobrar uma mensalidade de 2 mil significa, na prática, excluir essas pessoas da universidade pública. Diante desses números, só podemos concluir que a cobrança ou é irrelevante ou é excludente.”, que consta na primeira versão da carta, é, na verdade, uma reprodução literal de palavras do artigo de Tatiana Roque, intitulado “Quem paga o pato?”, trabalhado na sala de aula durante as atividades de leitura. A constatação de que o aluno transcreveu, sem qualquer identificação de fonte e indicação de discurso citado, as palavras de Tatiana Roque permite pensar que a ausência de orientações precisas e bem direcionadas sobre o uso de palavras do outro na produção escrita tenha levado o aluno a transcrever, em sua carta, trechos do texto trabalhado em sala de aula.

Como conclusão de sua carta, o produtor manifesta, mais uma vez, ter compreendido que faltam recursos nas universidades públicas, sinalizando uma concordância com relação a essa posição expressa no editorial, afirmando, porém, que acredita na possibilidade de haver solução para o problema da “crise financeira” nas universidades. O aluno firma sua argumentação no entendimento de que a universidade pública, gratuita e de qualidade representa a oportunidade para muitos jovens de classes sociais como a dele, que não têm condições de pagar um curso superior. Afirma, ainda, que a universidade é condição para o desenvolvimento no país e no mundo, a considerar as “oportunidades” e a capacitação de “profissionais competentes” que ela oferece, como vemos no quadro a seguir.

Quadro 7 – Trecho da versão inicial e final da produção textual do aluno

Primeira versão	Versão reescrita
<p>Compreendo a falta de recursos nas universidades públicas porém, ainda há como ser resolvido esse problema sem ter que tirar as oportunidades de jovens como eu, que não tem condições de pagar pelo ensino superior. <u>Um estudo do Ipea mostrou que em imposto progressivo sobre lucros e devidentes [sic], atualmente isentos, permitiria arrecadar 70 bilhões por ano, o que pagaria mais de 40 universidades do tamanho da UERJ. Não arrecadados esses impostos e cobrar mensalidade nas universidades significa, no frigid dos ovos, onerar ainda mais os pobres e a classe média para continuar desonerando os ricos.</u> Universidades públicas são sinônimos de mais oportunidades e mais profissionais competentes para o futuro. É assim que se gera mais desenvolvimento no país e no mundo.</p>	<p>Compreendo a falta de recursos nas universidades públicas, porém, ainda acredito que seja possível resolver esse problema sem tirar as oportunidades de jovens como eu, que não tem condições de pagar pelo ensino superior e sonham com uma formação de qualidade.</p> <p>Universidades públicas são sinônimos de mais oportunidades e mais profissionais competentes para o futuro. É assim que se gera mais desenvolvimento no país e no mundo.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Essas ideias da parte final do texto do aluno permanecem praticamente semelhantes nas duas versões da carta do leitor, com a diferença de que, na versão reescrita, estão distribuídas em dois parágrafos, enquanto que, na primeira versão, formam um único parágrafo. O que ainda chama atenção é o fato de, no fechamento da primeira versão da carta, o texto da professora Tatiana Roque, trabalhado em sala de aula durante as atividades de leitura e de produção, ser citado mais uma vez por meio de uma reprodução literal. Todo o trecho que se encontra sublinhado nesta versão representa um fragmento do artigo da professora da UFRJ, que é inserido pelo aluno, sem a apresentação de nenhuma alteração no dizer ao qual se reporta e sem qualquer indicação formal de que Tatiana Roque é a fonte daquele dizer.

É possível acreditar que, tanto pelo fato de se tratar de um aluno de 1º ano de ensino médio, o qual ainda está em processo de aprimoramento da capacidade de escrever textos e de argumentar, quanto pela indicação feita pela professora/pesquisadora de que poderiam recorrer às palavras de outrem, a fim de dar sustentação aos próprios argumentos (procedimento que nem sempre é explicitamente e suficientemente explorado nas aulas de produção de texto em sala de aula) o aluno tenha sido levado a utilizar, por mais de uma vez, a estratégia de reprodução literal de palavras de palavras de outras fontes.

Assim sendo, compreendemos que o aluno precisava ser levado a ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão de como poderia mobilizar, de forma mais adequada e produtiva, as palavras do outro, de modo a tornar a sua produção mais consistente e adequada à situação e à sua finalidade comunicativa. Nessa direção, o papel da mediação do professor apresenta-se como determinante, tendo em vista que é, sem dúvida, uma ação propulsora do aprimoramento e sucesso do aluno na sua produção escrita (SUASSUNA, 2011).

O papel da mediação da professora/pesquisadora entra em cena de modo bastante positivo nesse processo de aprimoramento da produção textual do aluno. Inicialmente, as contribuições ocorrem, principalmente, por meio da indicação e da socialização de outras fontes de leituras sobre a temática tratada, na medida em que tal postura da professora/pesquisadora representa uma forma de oferecer possibilidades outras de diálogo e de aprofundamento no tema a ser explorado na escrita do aluno. Dessa maneira, o aluno não vai partir para uma produção escrita sem ter qualquer leitura prévia e sem ter a possibilidade de poder manter contato, quando necessitar, com outros textos que ajudem a retroalimentar suas ideias, podendo, inclusive, consultar dados estatísticos e recorrer a citações, como fazem, por exemplo, escritores profissionais em situações de escrita. No caso em específico, observamos que o aluno se prendeu a uma fonte, o texto de Tatiana Roque. Todavia, isso não evidencia uma suposta impossibilidade de se oferecermos condições por meio das quais ele possa dialogar com dois ou mais textos.

O papel da mediação se torna ainda mais explícito quando, em momento posterior ao processo de produção textual, a professora/pesquisadora realiza intervenção no percurso entre a primeira e a última versão do texto do aluno, para orientar sobre o modo como ele pode dialogar com a palavra do outro e negociar os sentidos. Para tanto, a professora/pesquisadora sinaliza a maneira problemática utilizada pelo aluno para se apropriar, em dois momentos de seu texto, das palavras de Tatiana Roque. No primeiro caso, após a intervenção da professora/pesquisadora, o trecho reproduzido na primeira versão é retomado pelo aluno, na versão reescrita, por meio de outras palavras, que sintetizam a ideia anteriormente reproduzida – *menos acessíveis*. Isso atesta o papel fundamental da mediação na reconstrução do texto (SUASSUNA, 2011).

Ao mesmo tempo, a professora/pesquisadora demonstrou preocupação em apontar como o aluno poderia convocar outras vozes na tessitura do texto. Nesse sentido, propôs que ele se reportasse a outra fala de Tatiana Roque, dessa vez, porém, demarcando as palavras desta sob a forma de discurso citado indireto, com vistas a possibilitar um encontro de vozes que favorecesse a linha argumentativa assumida. No segundo caso, em que a reprodução literal de um trecho com dados estatísticos recortado do texto de Tatiana Roque aparecia na parte de conclusão da carta do aluno, a professora/pesquisadora apresentou, como orientação, a estratégia da supressão, procedimento comum na atividade de reescrita, conforme sinalizam Fuza e Menegassi (2012).

Embora pudesse ter apontado a possibilidade de o aluno usar o recurso das aspas e indicar a fonte do trecho reproduzido, como forma de estimular o uso do discurso citado, a professora/pesquisadora optou por sugerir a supressão, considerando que, na parte conclusiva do texto, o uso daqueles dados não se mostrava pertinente para a construção de sentidos do texto. Logo, suprimir o trecho não traria prejuízos para a sustentação da direção argumentativa defendida, tal como se pôde observar na versão final reescrita.

O gesto interpretativo aqui empreendido permite perceber como a qualidade do texto produzido pelo aluno do 1º do ensino médio pode ser potencializada à medida que se instaura um trabalho de leitura e escrita que valorize o diálogo com a palavra do outro e as formas de inseri-la na construção textual. Nossa análise mostra, portanto, que a carta do leitor produzida pelo aluno, em sua versão final, se constitui como uma resposta que se tece e se enriquece ao se evocarem vozes do editorial, com as quais o texto do aluno polemiza, e de outras fontes de leitura indicadas pela professora/pesquisadora, que ajudam a sustentar os posicionamentos assumidos pelo aluno.

É importante destacar que a voz da professora/pesquisadora, a partir de suas orientações e sugestões de correção na produção textual, ressoa de modo bastante acentuado na versão final do texto produzido pelo aluno, revelando um outro que constitui o tecido dialógico materializado na versão final da carta do leitor. Essa voz não pode ser desconsiderada e/ou minimizada, porque, no nosso entendimento, é uma confirmação daquilo que afirma Suassuna, quando diz: “[...] esse segundo olhar pode ser de grande valor na transição entre o que o redator pretendia produzir, o

que pensa ter produzido, o que produziu realmente e o que deveria ter produzido para o bem-sucedido funcionamento do texto junto ao leitor.” (SUASSUNA, 2011, p. 121).

Não se pode deixar de sublinhar que, embora sejam visíveis as dificuldades que um aluno do 1º ano do ensino médio apresenta quanto à capacidade de mobilizar, de modo adequado e pertinente, a palavra do outro na escrita de seu texto, bem como de construir textos com argumentos mais sólidos, igualmente visível é o resultado positivo que a mediação do professor possibilita para uma prática de produção textual interativa e dialógica, especialmente quando constatamos a valorização do trabalho com as formas de diálogo com a palavra de outrem na construção do texto do aluno.

Considerações de um (in)acabamento

Partindo de um interesse em contribuir com as reflexões sobre o ensino de produção textual na educação básica em uma perspectiva de ensino de escrita dialógica (GARCEZ, 2010), neste trabalho tivemos como objetivo principal analisar a constituição dialógica na produção textual do ensino médio, focalizando como o aluno mobiliza a palavra do outro e dialoga com ela na constituição do projeto de dizer expresso na escrita do gênero carta do leitor.

O percurso para dar conta desse objetivo implicou considerar um diálogo com pressupostos teóricos da perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin e com reflexões sobre o ensino de língua materna de estudiosos como Geraldi (2015, 2017), Fuza e Menegassi (2012), Suassuna (2011), Garcez (2010), Petroni (2008) e Antunes (2003), dentre outros. Com base nas leituras dessas duas direções de ancoragem teórica, realizamos o exame da constituição dialógica de um par de textos, em uma versão inicial e em uma versão final, produzido por um aluno do 1º ano do ensino médio por ocasião da realização de um projeto de trabalho (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017).

Nossa análise, cotejando as duas versões da produção da carta do leitor produzida pelo aluno, mostra o percurso de apropriação da palavra do outro na escrita do aluno, colocando em destaque como o processo de mediação do professor foi decisivo para que o aluno mobilizasse, de modo mais pertinente e

produtivo, as palavras do outro e apresentasse, na versão final da carta, um produto textual com marcas de uma tonalidade dialógica mais acentuada.

Pode-se dizer, portanto, que a versão reescrita da carta do leitor produzida pelo aluno se constituiu como uma resposta que se tece e se enriquece ao evocar vozes de outras fontes de leitura indicadas pela professora/pesquisadora, as quais foram fundamentais para que o aluno pudesse construir um texto que apresentasse argumentos mais consistentes e adequados aos seus propósitos de atuação comunicativa.

Com isso, queremos destacar, por fim, que a mediação do professor se constitui como elemento primordial da relação sujeito/linguagem na sala de aula, principalmente quando se concebe a produção textual como uma atividade de interlocução e dialógica. Assim, construir, junto ao aluno, a compreensão de que os textos produzidos por ele são enunciados tecidos por muitos fios dialógicos, bem como que se pode retomar, na tessitura de seus textos, vozes que ecoam de diversas fontes de dizer, não é, evidentemente, uma tarefa fácil, porém é uma ação necessária ao professor de língua portuguesa comprometido com um ensino de produção textual numa perspectiva interacional e dialógica.

Notas

* José Cezinaldo Rocha Bessa possui graduação em Letras/Língua Portuguesa e respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2005), mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007), e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, com período de estágio de doutorado no exterior na Université de Paris VIII (bolsa PDSE/CAPE). Atualmente é Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Campus de Pau dos Ferros, onde atua nos cursos de graduação em Letras. É docente permanente e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN), Mestrado Acadêmico, e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN (PPGL), Mestrado Acadêmico e doutorado. Foi o idealizador e é o atual editor-geral da revista *Diálogo das Letras*. É membro do Conselho editorial das Edições UERN. E-mail: cezinaldobessauern@gmail.com

** Joseilda Alves de Oliveira é doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN/Campus de Pau dos Ferros/RN. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2017) e graduação em Letras - Português - Inglês - Faculdades Integradas de Patos (2006). E-mail: joshitalo@gmail.com

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. SP: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. SP: Editora 34, 2017.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel com tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BELOTI, Adriana; MENEGASSI, Renilson José. A constituição teórica, metodológica e prática sobre revisão e reescrita na formação docente inicial-PIBID. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 9-32, jan./jun. 2017.
- BESSA, José Cezinaldo Rocha. **Dialogismo e construção da voz autoral na escrita de texto científico de jovens pesquisadores**. 2016. 386 f. (Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp/Araraquara, 2016.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 39-50.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 ago. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998
- CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- EMEDIATO, Wander. **A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura**. São Paulo: Geração editorial, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. SP: Contexto, 2016.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 01, n. 01, p. 41–56, jan./jun. 2012.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Passando em revista ideias sobre o ensino de língua portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 490-496, jan./jun. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe - UFSCar. **Palavras e contrapalavras** – enfrentando questões de metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

MORETTO, Milena. **Produção de textos em sala de aula**: momento de interação e diálogo. Jundiaí: Paco editorial, 2013.

PETRONI, Maria Rosa. Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula. *In*: PETRONI, Maria Rosa. (Org.) **Gêneros do discurso, leitura e escrita**: experiências de sala de aula. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008, p. 9-16.

SANTOS, Eliane Pereira dos. A intertextualidade na construção argumentativa do artigo de opinião. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 02, n. 01, p. 300 – 314, jan./jun. 2013.

SUASSUNA, Lívia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. *In*: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011, p. 119-134.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: janeiro de 2019.

Aprovado em: junho de 2019.