



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**VANUZA RODRIGUES LOPES**

**O PROCESSO DE REESCRITA A PARTIR DO TEXTO DISSERTATIVO-  
ARGUMENTATIVO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
COMPETÊNCIA ESCRITORA DE JOVENS CAMPONESES**

**Porto Nacional, TO**

**2025**

**Vanuza Rodrigues Lopes**

**O processo de reescrita a partir do texto dissertativo-argumentativo: Uma contribuição para o desenvolvimento da competência escritora de jovens camponeses**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestre (a) em Letras

Orientadora: Dra. Dalve Oliveira-Batista Santos

Porto Nacional, TO

2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

R696p Rodrigues Lopes, Vanuza.

O processo de reescrita a partir do texto dissertativo-argumentativo: Uma contribuição para o desenvolvimento da competência escritora de jovens camponeses. / Vanuza Rodrigues Lopes. – Porto Nacional, TO, 2026.

101 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2026.

Orientadora : Dra. Dalve Oliveira-Batista Santos

1. Competência escritora. 2. Gênero dissertativo-argumentativo. 3. Linguagem dialógica. 4. Reescrita. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**Vanuza Rodrigues Lopes**

**O processo de reescrita a partir do texto dissertativo-argumentativo:** Uma contribuição para o desenvolvimento da competência escritora de jovens camponeses

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliado para a obtenção do título de Mestre (a) em Letras e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos, PPGLetras-UFT.

---

Prof. Dr. Mário Ribeiro Morais, UFT.

---

Prof. Dr. Ruy Martins dos Santos Batista, IFTO.

*Dedico este trabalho a minha filha, Melissa,  
pelas tantas vezes que me fez a mesma  
pergunta: “Mãe, já terminou sua tarefa?”  
E ao meu companheiro Vanderson, por tudo e  
por tanto.*

## AGRADECIMENTOS

Confesso que é difícil escrever meus agradecimentos sem que a emoção tome conta de mim; isto porque a lembrança desse percurso, que ora se encerra, passa pela minha mente e me enche de orgulho.

Foi uma caminhada longa e cheia de desafios, bem mais do que eu imaginava, porém fundamental para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Toda essa realização não seria possível sem o apoio de colegas e parceiros que compartilharam comigo essa jornada, oferecendo suporte, orientação e, em momentos de maior dificuldade, estendendo a mão ou assumindo o peso ao meu lado.

A todos, gostaria de expressar minha mais profunda gratidão por contribuir para a realização do meu curso de mestrado. Primeiramente, agradeço a Deus pela força, saúde e perseverança ao longo deste percurso.

Agradeço a minha orientadora, Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos, por sua paciência, orientação e incentivo, que foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Aproveito para externar minha admiração pela pessoa e profissional que em sua expertise e dedicação foram inspirações constantes durante toda a pesquisa e certamente continuarão a influenciar minha trajetória.

Aos meus amados pais, Hermes Antônio Lopes e Ana Maria Rodrigues Lopes, que representam meu maior suporte e fonte de inspiração, na busca pela construção de um mundo melhor por meio da educação. Também aos meus queridos irmãos, cuja integridade e presença proporcionam grande alegria e reforçam, a cada dia, o valor da união e do afeto familiar. Obrigada, Dayner, Dejane, Vânia e, especialmente, Vaneza Rodrigues Lopes por acreditar em mim nos momentos em que duvidei de minhas próprias capacidades.

Ao meu esposo, Vanderson Lira Maciel e a minha filha Melissa Lopes Maciel pelo apoio incondicional, amor e compreensão em todos os momentos, sobretudo nas horas de maior dificuldade. Vocês são minha maior motivação!

Minha gratidão à banca examinadora, composta pelo Professor Dr. Mário Ribeiro Morais e Professor Dr. Ruy Martins dos Santos Batista, pelo aceite do convite para avaliar este trabalho e mais do que isso, pelas valiosas contribuições a esta pesquisa.

Às colegas, Mirléia Lima, Deguimar Lacerda, Jerônima Rodrigues, que compartilharam comigo este caminho, oferecendo palavras de encorajamento, apoio emocional e, muitas vezes, *insights* valiosos. De forma especial, expresso minha gratidão à querida Adna Fonseca, minha

irmã de mestrado, pela cumplicidade e companheirismo por todo o trajeto, fazendo jus ao ditado “ninguém solta a mão de ninguém”.

Também sou grata aos professores e funcionários da UFT, que contribuíram direta ou indiretamente para a construção deste trabalho.

Agradeço ainda, aos (às) colegas de trabalho e toda a equipe diretiva da Escola Família Agrícola de Porto Nacional pela compreensão e incentivo à minha pesquisa.

Por fim, sou grata aos colaboradores da pesquisa e às instituições que colaboraram com os dados e informações necessárias para a realização deste estudo. Sem sua contribuição generosa, esta dissertação não seria possível.

A todos, meu mais sincero agradecimento.

*É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar. (Paulo Freire)*

## RESUMO

O objetivo geral da pesquisa foi investigar como jovens camponeses da série final do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio de uma escola da Zona Rural de Porto Nacional, Tocantins se constituem autores das suas produções escritas do gênero dissertativo-argumentativo por meio do processo de escrita e reescrita orientada. Mais especificamente, buscou-se: i) investigar o processo de reescrita como instrumento potencializador do desenvolvimento da competência escritora de jovens camponeses; ii) identificar as principais dificuldades encontradas nesse processo, a partir de textos produzidos em um instrumento utilizado pela Pedagogia da Alternância, denominado Caderno da Realidade. Para isso, buscou-se responder aos seguintes questionamentos: 1. Como os jovens camponeses se constituem autores de suas produções? 2. Como o processo de reescrita contribui para o desenvolvimento da escrita dos alunos da Educação Básica? 3. Qual é a concepção de escrita dos alunos e como as dificuldades implicam nas produções? Inserida no campo da Linguística Aplicada, a pesquisa é de abordagem qualitativa-interpretativista, quanto aos objetivos, é explicativa, em relação aos procedimentos, caracteriza-se como uma pesquisa de campo, somada à pesquisa documental. Para isso, analisamos os dados de entrevistas com colaboradores do município de Porto Nacional e três produções escritas de texto dissertativo-argumentativo, extraídos do Caderno da Realidade (CR), instrumento pedagógico utilizado na Escola Família Agrícola de Porto Nacional. Para tanto, o trabalho fundamentou-se na concepção dialógica de linguagem (Volóchinov, 2021; Bakhtin, 2011), numa concepção indisciplinar (Moita Lopes, 2006), nos Novos Estudos do Letramento (Street, 2010; 2014) e em pesquisadores que têm a escrita e reescrita como foco: (2010); Silva (2021), Marcuschi (2008), Elias; Koch (2018), entre outros. Desse modo, após a análise de dados, constatamos que os estudantes possuem limitações na produção de textos argumentativos, influenciadas pelas experiências escritas de séries anteriores, pelo contexto social. Verificamos ainda, que a reescrita dos textos dissertativos-argumentativos no Caderno da Realidade, promove a reflexão crítica no processo de produção textual em seus aspectos estruturais e discursivos. Por último, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, ficou evidenciado que é fundamental reconsiderar a formação docente, de modo a promover atividades que favoreçam o aprimoramento da competência escritora de maneira reflexiva e crítica, sobretudo em contexto da escola do campo com metodologia da Pedagogia da Alternância.

**Palavras-chave:** Competência escritora; Gênero dissertativo-argumentativo; Linguagem dialógica; Reescrita.

## ABSTRACT

The overall goal of the research was to investigate how young peasant students in the final year of the Technical Course in Agriculture integrated with High School at a school in the Rural Zone of Porto Nacional, Tocantins, become authors of their written productions in the argumentative essay genre through the process of guided writing and rewriting. More specifically, it aimed to: i) explore the rewriting process as a tool to enhance the development of young peasants' writing skills; ii) identify the main difficulties encountered in this process, based on texts produced using an instrument employed by Pedagogy of Alternation, called the Reality Notebook. To do this, the following questions were addressed: 1. How do young peasants become authors of their productions? 2. How does the rewriting process contribute to the development of students' writing skills in Basic Education? 3. What is students' conception of writing, and how do difficulties impact their productions? Situated within the field of Applied Linguistics, the research adopts a qualitative-interpretative approach. In terms of objectives, it is explanatory; regarding procedures, it is characterized as a field study combined with documentary research. For this, we analyzed data from interviews with collaborators from Porto Nacional and three argumentative essay texts produced by students, extracted from the Reality Notebook (CR), a pedagogical tool used at the Escola Família Agrícola de Porto Nacional. The work was grounded in the dialogic conception of language (Volóchinov, 2021; Bakhtin, 2011), in an interdisciplinary perspective (Moita Lopes, 2006), in the New Literacy Studies (Street, 2010; 2014), and in researchers who focus on writing and rewriting (2010); Silva (2021), Marcuschi (2008), Elias; Koch (2018), among others. After analyzing the data, we found that students face limitations in producing argumentative texts, influenced by their previous writing experiences and the social context. We also observed that rewriting argumentative essays in the Reality Notebook promotes critical reflection in the writing process, especially regarding structural and discursive aspects. Finally, throughout the development of the research, it became clear that it is essential to reconsider teacher training to promote activities that foster the improvement of writing skills in a reflective and critical manner, especially within the context of rural schools using the Pedagogy of Alternation methodology.

**Key-words: Writing competence; Argumentative-essay genre; Dialogic language; Rewriting.**

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
UFT	Universidade Federal do Tocantins
CR	Caderno da Realidade
EFAPN	Escola Família Agrícola de Porto Nacional
TE	Tempo Escola
TC	Tempo Comunidade
PE	Plano de Estudo
CEFFAs	Centro de Formação Familiares
COMSAÚDE	Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Funções dos articuladores textuais .....	57
Figura 2 - Produção inicial da Colaboradora 1 .....	65
Figura 3 - Reescrita (produção final) Colaboradora.....	72
Figura 4 - Produção inicial do Colaborador 2 .....	75
Figura 5 - Reescrita do colaborador 2 .....	81
Figura 6 - Produção inicial da colaboradora 3.....	84
Figura 7 - Reescrita (produção final) da colaboradora 3 .....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características composicionais do gênero dissertativo argumentativo .....	34
Quadro 2 - Estrutura composicional do Caderno da Realidade da EFAPN .....	54
Quadro 3 - Características do gênero dissertativo-argumentativo.....	55
Quadro 4 - Tipos de operadores argumentativos.....	56
Quadro 5 – Resumo conceitual da Metodologia .....	58
Quadro 6 - Respostas da questão 1 (um) da entrevista.....	61
Quadro 7 - Respostas da questão 2 (dois) da entrevista .....	62
Quadro 8 - Respostas da questão 3 (três) da entrevista .....	63
Quadro 9 - feedbacks dados à Colaboradora 1 .....	71
Quadro 10 - <i>Feedbacks</i> dados do colaborador 2 para a reescrita .....	79
Quadro 11 - Feedbacks dados à Colaboradora 3 .....	88
Quadro 12 - Resumo: Respostas às Perguntas de Pesquisa.....	96

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 A LINGUAGEM COMO FENÔMENO SOCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCRITA .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 A linguagem numa perspectiva dialógica.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Os gêneros discursivos como materialização da linguagem .....</b>	<b>29</b>
<b>2.3 O gênero dissertativo-argumentativo .....</b>	<b>33</b>
<b>3 A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR.....</b>	<b>37</b>
<b>3.1 A teoria do letramento e suas implicações no processo de escrita .....</b>	<b>37</b>
<b>3.2 Pedagogia da alternância: práticas de escrita na educação do campo .....</b>	<b>39</b>
<b>3.3 O desenvolvimento do projeto de texto: os elementos de textualidade.....</b>	<b>42</b>
<b>3.4 A reescrita como estratégia no desenvolvimento de uma escrita crítica .....</b>	<b>44</b>
<b>3.4.1 Os feedbacks como instrumento potencializador da escrita.....</b>	<b>45</b>
<b>3.5 Autoria na produção textual.....</b>	<b>46</b>
<b>4 O CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>48</b>
<b>4.1 Caracterização da pesquisa: a linguística aplicada como lugar de atuação .....</b>	<b>48</b>
<b>4.2 A pesquisa qualitativa-interpretativista .....</b>	<b>49</b>
<b>4.3 Contexto da pesquisa e participantes .....</b>	<b>50</b>
<b>4.4 Procedimentos de coleta de dados.....</b>	<b>52</b>
4.4.1 O caderno da realidade .....	53
<b>4.5 Procedimentos para análise dos dados .....</b>	<b>55</b>
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: REESCRITA A PARTIR DO GÊNERO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO.....</b>	<b>60</b>
<b>5.1 Análise da entrevista: compreendendo a concepção de escrita dos alunos.....</b>	<b>60</b>
<b>5.2 Produção inicial: colaboradora 1 .....</b>	<b>64</b>
5.2.1 Reescrita (produção final): Colaboradora 1.....	70
<b>5.3 Produção inicial: colaborador 2 .....</b>	<b>74</b>
5.3.1 Reescrita: Colaborador 2 .....	80
<b>5.4 Produção inicial: colaboradora 3 .....</b>	<b>84</b>
5.4.1 Reescrita (produção final): Colaboradora 3.....	90
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>97</b>
--------------------------	-----------

## 1 INTRODUÇÃO

Gostaria de iniciar a apresentação da minha pesquisa esclarecendo alguns motivos que me impulsionaram a investigar sobre o gênero dissertativo-argumentativo em uma escola do campo. Cresci na Zona Rural de Porto Nacional, em um assentamento de reforma agrária, lugar onde moro atualmente. Foi nesse ambiente que fui alfabetizada e cursei a primeira fase do Ensino Fundamental. Consegui, desde cedo, o contato com a leitura e escrita, com muito apoio dos meus pais, que são educadores. Meu pai é graduado em Geografia e minha mãe, em Pedagogia, ambos já aposentados.

Desde o início da minha vida estudantil, identifiquei-me com as disciplinas de linguagens; ler era sempre uma atividade prazerosa que me impulsionava a escrever textos e poesias que ajudavam a me expressar, já que me considero uma pessoa tímida. Ao término do meu Ensino Médio, em busca de uma vocação para decidir sobre qual faculdade cursar, ouvi da minha professora de Língua Portuguesa que eu tinha a “cara de Letras”. Foi aí que me arrisquei no vestibular da UFT, Câmpus de Porto Nacional, ingressando na graduação em 2005.

Concomitante à vida acadêmica, comecei a vida profissional. Desde então, o gosto por ler e escrever passou a ser dividido com a necessidade de me sustentar. Essa foi a minha principal dificuldade na graduação, pois a intensidade de atividades exigia muita dedicação. Apesar da dificuldade relatada, senti-me orgulhosa ao concluir a licenciatura em 2018. Já no ano seguinte, comecei a ministrar aulas de Língua Portuguesa e Inglesa em uma escola do município e a viver na prática o que estudei na faculdade. Orgulho maior eu senti quando fui aprovada no concurso da educação do estado do Tocantins, em 2009, e tomei posse em 2010 na cidade de Pedro Afonso, TO.

O primeiro ano atuando no ensino de línguas na educação básica foi, para mim, um grande desafio, tanto como pessoa quanto como profissional, principalmente porque minha formação, estágio e primeiro contato com a sala de aula ocorreram em escola do campo. Assim, meu principal interesse em realizar uma pesquisa focada na produção de textos escritos por estudantes camponeses decorre da minha experiência enquanto estudante e, posteriormente, monitora de uma Escola Família Agrícola.

A partir dessa vivência, de leituras sobre o tema e das leituras e correções de textos dos educandos, percebi que o ensino de língua materna mediado pelo processo de produção escrita pode ser mais significativo para os alunos e se tornar um aliado importante no desenvolvimento da escrita e reescrita. Ademais, é imprescindível reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem de língua requer, de forma crescente, que os docentes de língua materna possuam

conhecimentos aprofundados na modalidade escrita. Tal necessidade é reforçada pela orientação recente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a qual destaca a importância dos gêneros discursivos para o desenvolvimento das práticas de linguagem.

A proposta desta pesquisa é desenvolver práticas que levem à apropriação do tipo textual dissertativo-argumentativo por meio da escrita e reescrita no Caderno da Realidade, um instrumento pedagógico da Pedagogia da Alternância, uma metodologia específica da escola do campo, que oportuniza aos estudantes oriundos de comunidades rurais uma formação integral por meio de atividades mediadoras realizadas na escola, família e comunidade. Adicionalmente, a produção do texto dissertativo-argumentativo se realiza por meio das mediações proporcionadas pela Pedagogia da Alternância, uma vez que, ao término de cada bimestre, o estudante elabora um texto que constitui a conclusão de um tema previamente estudado.

Os jovens camponeses encontram dificuldades na prática de escrita textual na Educação Básica, desafios que são ainda maiores no final do Ensino Médio, em que há maiores preparações para uma vida acadêmica ou profissional, na qual serão cobradas as competências linguísticas pertencentes à dissertação escolar.

Diante disso, este trabalho busca contribuir na área da Linguística Aplicada (LA) com foco na redação escolar, especificamente no gênero dissertativo-argumentativo. A LA possui abrangência em diversas áreas do conhecimento e considera as práticas e interações sociais como formadoras de discursos, contribuindo para a solução de problemas relacionados à linguagem e adquire a característica indisciplinar por perpassar várias disciplinas, ressignificando a prática e mobilizando teorias (Moita-Lopes, 2006). Os dados para este estudo foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e do Caderno da Realidade de estudantes da terceira série do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como jovens camponeses do Ensino Médio se constituem autores de suas produções escritas, especificamente do gênero dissertativo-argumentativo, por meio do processo de escrita e reescrita orientada. Dessa maneira, a pesquisa pode ser considerada qualitativa-interpretativa, pois visa compreender as razões por trás dos fenômenos observados. É de natureza aplicada, pois busca gerar conhecimentos que possam ser utilizados na prática. Quanto aos objetivos, é explicativa, pois pretende investigar as causas dos acontecimentos com base nos resultados obtidos. Em relação aos procedimentos, caracteriza-se como uma pesquisa de campo, uma vez que coleta dados por meio de diversas técnicas de investigação, aplicada à pesquisa documental, uma vez que

apresenta dissertações escolares produzidas no Caderno da Realidade. Para isso, apresentamos algumas questões problematizadoras: 1. Qual é a concepção de escrita dos alunos e como as dificuldades implicam nas produções? 2. Como o processo de reescrita contribui para o desenvolvimento da escrita dos alunos da Educação Básica? 3. Como os jovens camponeses se constituem autores de suas produções?

Procuramos, ao longo do estudo, responder a tais questionamentos amparados na concepção dialógica da linguagem que orienta o nosso trabalho. Esta investigação justifica-se pela dificuldade que alguns alunos do Ensino Médio, especialmente os jovens camponeses, possuem na produção do texto dissertativo-argumentativo. Assim, com base nos parâmetros da redação escolar, este trabalho foi desenvolvido na perspectiva de um ensino que considera o processo de reescrita como desenvolvimento da competência escritora.

Assim sendo, optei por realizar um estudo que possibilite o ensino-aprendizagem do gênero dissertativo-argumentativo, de modo que os alunos sejam capazes de mobilizar conhecimentos, refletir sobre a produção escrita, apropriando-se dos objetivos, características e relevância deste gênero e, assim, desenvolvam habilidades de escrita que sejam também inerentes a outros gêneros. O estudo se torna importante também por complementar outras pesquisas que envolvem o estudo dos gêneros textuais e o processo de reescrita, contribuindo, assim, com o campo da Linguística Aplicada. Podemos citar como principais: Fiad (2009) e Assolin (2016) e Gonçalves e Bazarim (2022).

Posto isto, tem como contexto a Escola Família Agrícola de Porto Nacional, que está localizada no próprio município. Para isso, a amostra é constituída de 3 (três) textos dos Cadernos da Realidade, produzidos em 2022, sendo de estudantes da terceira série do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, residentes no próprio município. A dissertação se configura, além desta introdução e das considerações finais, em 4 capítulos. No primeiro, fazemos uma breve introdução sobre a temática abordada nesta pesquisa, assim como a metodologia e as motivações do trabalho.

No segundo capítulo, intitulado “A linguagem como fenômeno social e suas implicações no processo de escrita”, o assunto é discutido por meio das seguintes subseções: “A linguagem numa perspectiva dialógica”, “Os gêneros discursivos como materialização da linguagem” e “O gênero dissertativo-argumentativo”, buscando demonstrar de que maneira os conceitos de dialogismo contribuem para o aprimoramento da prática textual, ressaltando a relevância da interação social na formação do sentido e na elaboração dos textos. Ao abordar esses fundamentos, busca-se fornecer embasamentos teóricos que favoreçam uma abordagem mais reflexiva e crítica acerca do ato de escrever.

O terceiro capítulo tem como título “Escrita como prática social no contexto escolar”, discorremos acerca da escrita como prática social inserida no ambiente escolar e influenciada por contextos sociais, culturais e históricos, estimulando a reflexão acerca do potencial da escrita como instrumento para a formação crítica e emancipadora dos indivíduos no contexto educacional contemporâneo. Fazemos isso, por meio dos subtópicos: “A teoria do letramento e suas implicações no processo de escrita”, “Pedagogia da Alternância: práticas de escrita na educação do campo”, “O desenvolvimento do projeto de texto: os elementos de textualidade”, “A reescrita como estratégia no desenvolvimento de uma escrita crítica”, com adendo ao “*feedback* como potencializador da escrita” e por último, “Autoria na produção textual”.

O quarto capítulo corresponde ao processo metodológico, apresentando a caracterização e contextualização da pesquisa, bem como os procedimentos de análise de dados e as estratégias de coleta e interpretação de dados. No quinto capítulo, apresentamos e interpretamos os resultados da investigação, articulando-os à fundamentação teórica e aos procedimentos metodológicos adotados. Por fim, tecemos as considerações finais, destacando as principais descobertas e contribuições relativas à temática da reescrita do gênero escolar dissertativo-argumentativo, com ênfase no desenvolvimento da competência escritora de jovens camponeses.

## **2 A LINGUAGEM COMO FENÔMENO SOCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCRITA**

Neste primeiro capítulo, intitulado "A Linguagem como Fenômeno Social e Suas Implicações no Processo de Escrita", são abordados aspectos epistemológicos fundamentais para a compreensão da linguagem enquanto prática social. A discussão se fundamenta especialmente nas contribuições do Círculo de Bakhtin, que enfatiza o caráter dialógico da linguagem e sua natureza interativa. Essa perspectiva permite refletir sobre a escrita e a reescrita como processos dinâmicos, marcados pela interação de vozes e contextos.

Assim, o capítulo busca evidenciar como os conceitos de dialogismo enriquecem a prática textual, destacando a importância da interação social na construção do sentido e na produção textual. Ao explorar tais fundamentos, o objetivo é oferecer subsídios teóricos para uma abordagem mais reflexiva e crítica sobre o ato de escrever.

### **2.1 A linguagem numa perspectiva dialógica**

Um dos conceitos que procuramos compreender ao estudar a teoria de Bakhtin é o conceito de dialogismo. Por esse termo entende-se a relação que um enunciado estabelece com outros enunciados, isso significa que tanto no meio familiar, como na escola, como nos diversos ambiente de convívio, estamos em constante processo de interação discursiva por meio dos enunciados. É nesse sentido, que Bakhtin (2011 [1979]) destaca que a vida é fundamentalmente dialógica, envolvendo uma troca contínua de perguntas, respostas e interações.

Considerando que a história do ensino da escrita no Brasil é permeada por vários conceitos que orientam o ensino de Língua Portuguesa nas escolas e que cada conceito linguístico concebe a linguagem de uma forma e orienta o ensino de língua em cada época, nos atemos ao conceito mais recente, trabalhado pelo Círculo de Bakhtin, nome dado ao grupo de intelectuais russos de diversas áreas, tendo como nomes mais conhecidos *Pável Nikoláievitch Medviédev*, *Valentin Volóchinov* e *Mikhail Bakhtin* que discute a linguagem como natureza social, se contrapondo a duas principais correntes linguísticas influentes que predominaram até o início do século XX, o *subjetivismo individualista* e *objetivismo abstrato*.

Essas duas vertentes são destacadas na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2021[1929]), em que o Círculo realiza uma “análise geral das tendências fundamentais do pensamento filosófico e linguístico da modernidade” pontuando que: as abordagens para resolver o problema do isolamento e da delimitação da linguagem como objeto de estudo

específico se dividem em duas tendências principais na filosofia da linguagem e na linguística geral, influenciando todos os demais temas da ciência da linguagem.

Para o *subjetivismo individualista*, também conhecido no Brasil como *linguagem como expressão do pensamento*, a concepção de língua é vista como atividade individual, visto que “analisa o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua (ou seja, todos os fenômenos linguísticos sem exceção)” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 148).

Ao conceber o ato discursivo como individual, o subjetivismo individualista apenas considera o sujeito enunciador, desconsiderando o seu contexto social. Nessa perspectiva, o meio social não interfere na construção do enunciado ou no ato da enunciação, a linguagem é vista como o dom do falar e escrever bem, o que caracteriza o monologismo, definido pelo Círculo de Bakhtin, como “um ato puramente individual, uma expressão da consciência individual, dos seus propósitos, intenções, impulsos criativos, gostos e assim por diante” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 202).

O Círculo Bakhtiniano destaca Wilhelm Humboldt como o principal representante e fundador da tendência individualista e reconhece a influência do potente pensamento do linguista ao enfatizar que “os representantes posteriores da primeira tendência não atingiram a síntese filosófica e a profundidade de Humboldt” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 150), embora considere seu pensamento mais amplo e contraditório do que o Círculo postula.

Na teoria de Humboldt, a fonte da língua é representada pelo psiquismo individual em que a fala é considerada como um reflexo da mente do indivíduo, utilizada como expressão do pensamento por isso, é denominada por Volóchinov e o Círculo como teoria da expressão, determinada como algo formado e definido no psiquismo de indivíduo e objetivado para fora, com o auxílio de alguns signos externos. O Círculo destaca ainda, que essa categoria pressupõe invariavelmente uma dualidade entre o interior e o exterior, com predomínio do interior, já que todo o ato de objetivação (expressão) ocorre de dentro para fora.

Em oposição a esse pensamento Volóchinov e o Círculo (2021 [1929]) afirmam que não pode haver nenhuma diferença qualitativa entre o interior e o exterior e que o centro organizador se encontra no exterior e não o contrário reforçando ainda que, “somente um grito animal inarticulado é de fato organizado a partir do interior, do aparelho fisiológico de um indivíduo” (p. 216). Dessa forma, o Círculo de Bakhtin postula quatro características principais que resumem o ponto de vista do subjetivismo individualista:

- 1) *A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivos individuais;*
- 2) *As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;*
- 3) *A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;*

- 4) *A língua como um produto pronto, como um sistema linguístico estável* (dotado de vocabulário, gramática, fonética), *representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como instrumento pronto*” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 149, (grifos do autor)).

A visão do Círculo se difere dessa perspectiva ao conceber a língua como um processo de formação ininterrupto, realizado pelos falantes através da interação sociodiscursiva visto que, não há, para o Círculo, um sujeito único e é na relação com o outro, ou no meio social, que o enunciado se organiza. Na prática de ensino da escrita na educação básica, a influência do *subjetivismo individualista* é notada por meio de atividades de produções de gêneros textuais pautadas na tessitura do texto, isolando a interlocução e os recursos expressivos.

A prática escrita, nessa vertente, tem como foco a adoção de critérios gramaticais, refutando os argumentos utilizados na produção textual, tornando a prática de escrita artificial por não favorecer o interacionismo e refutar o contexto de produção. Além disso, na produção escrita, pautada nessa concepção, é atribuído ao aluno passe ‘livre’ sobre um tema, argumentando que a produção textual deve refletir especificamente suas ideias ou sentimentos pessoais.

Para a segunda tendência linguística, também alvo de críticas por Volóchinov e o círculo, “a língua contrapõe-se ao indivíduo como uma norma inviolável e indiscutível, à qual só lhe resta aceitar” (Volóchinov, 2021[1929], p. 156). Nessa concepção, denominada de *objetivismo abstrato*, a língua não é uma criação consciente do indivíduo falante. Dessa maneira, o círculo de Bakhtin observa então que, “se para a primeira tendência a língua é um fluxo eterno de atos discursivos, no qual nada permanece estável e idêntico a si mesmo, para a segunda tendência a língua é um arco-íris móvel que se ergue acima desse fluxo” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 155).

O Círculo destaca a “escola de Genebra”, de Ferdinand de Saussure como a expressão mais clara do *objetivismo abstrato*, pois para o genebrino, a língua é compreendida como um sistema de formas normativas idênticas e é necessário partir da língua “para esclarecer todos os fenômenos da linguagem em relação a essas formas estáveis e autônomas” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 176). Nesse sentido, essa perspectiva compreende a língua pelo ponto de vista objetivo e ao desconsiderar os sujeitos da enunciação, considera os enunciados de forma abstrata.

Volóchinov sintetiza os fundamentos que compõem o ponto de vista da segunda tendência da seguinte forma:

*1) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela. 2) As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva. 3) As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua. Entre a palavra e significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística. 4) Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas; mas justamente esses atos de uma fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 162, (grifos do autor)).*

Nesse âmbito, o dialogismo se difere da visão estruturalista de linguagem que se destaca na vertente saussuriana por compreender a língua como um sistema de signos linguísticos composto por significante e significado. Em relação a esses embasamentos, na visão bakhtiniana o signo “é tudo aquilo que significa, porém, nenhuma significação é dada, e sim criada no processo das complexas relações dialógicas de um com o outro” (Machado, 2005, p. 131).

Sendo assim o signo é ideológico e ao ser parte de uma realidade, também reflete e refrata uma outra realidade, o grupo de pensadores insiste ainda, que a concepção objetivista gera uma ruptura entre a língua e seu conteúdo ideológico, considerando esse aspecto um grave erro ao destacar que não há compreensão da criação linguística sem considerarmos os sentidos e os valores ideológicos que a constituem.

Para os teóricos do Círculo, “a língua como um sistema estável de formas normativas idênticas é somente uma abstração científica, produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 225, (grifo do autor). Assim:

A capacidade de usar a linguagem não é definida pelo domínio adquirido sobre o gênero de conhecimento formado por regras sintáticas, listas de palavras ou normas gramaticais tão amadas pelos linguistas. O domínio da linguagem consiste antes, em estar habilitado a aplicar tais feições fixas a situações fluidas ou, em outros termos, em conhecer não as regras, mas o uso da linguagem” (Clark; Holquist, 2017, p.234).

Em relação à prática escrita na educação básica, tomando como exemplo o objeto dessa pesquisa, podemos observar que a presença do *objetivismo abstrato* é evidenciada quando ao trabalhar a produção textual, nos limitamos apenas às características gramaticais e estruturais do texto sem considerarmos o seu sentido ou o contexto em que foi produzido. Embora o

conhecimento das normas linguísticas seja importante, o ensino que privilegia exclusivamente a gramática descontextualizada não prepara os alunos para usarem a língua em situações práticas de uso. Eles podem saber identificar uma oração subordinada, mas têm dificuldade em construir textos coesos ou argumentativos.

Assim, na prática escolar de produções textuais, muitas vezes, no intuito de preparar os estudantes para uma possível seleção em provas externas ou vestibulares, repassamos modelos de estruturas e argumentos prontos. Quando se refere à educação camponesa, esse fator se torna ainda mais agravante, pois as propostas de produção textual, na maioria das vezes não condizem com o contexto dos envolvidos.

Nesse sentido, implica-nos ressaltar a importância do Caderno da Realidade, instrumento pedagógico em que o objeto dessa pesquisa foi analisado, como uma ferramenta que favorece o distanciamento dessa perspectiva, visto que, é a produção do texto dissertativo-argumentativo constitui uma das etapas de um tema trabalhado durante um bimestre e assim, permite que a realidade do aluno e a teoria se fundem na construção do texto e contribua com a formação de um sujeito crítico.

Apesar disso, com base em minha experiência como professora de língua portuguesa, percebo que a minha prática ao analisar as produções textuais, ainda demonstra preocupação maior em ponderar sobre os aspectos estruturais do texto desconsiderando muitas vezes, a escrita enquanto processo de interação.

Ao conceber um modo de linguagem diferente das duas outras concepções, o círculo dá início a discussões que sugerem uma teoria linguística vista como um fenômeno social. Nessa perspectiva, os interlocutores são vistos como elementos que participam ativamente da comunicação em contexto social carregado de ideologias, estabelecendo dessa forma, as *relações dialógicas* ou *dialogismo*. Sobre isso, Sobral (2009, p.33) ressalta que “o conceito de dialogismo, vinculado indissolivelmente com o de interação, é a base do processo de produção dos discursos e, o que é mais importante, da própria linguagem”.

Nesse viés, a concepção de linguagem sustentada pelo Círculo de Bakhtin, se refere à *linguagem apresentada como um processo de interação* entre os sujeitos, essa perspectiva considera que “somos seres relacionais, seres que vivem e se constituem nas relações uns com os outros, que se formam nos diálogos que travam ao longo da vida, seja qual for a sua natureza” (Sobral, 2009, p. 8).

Assim sendo, a concepção dialógica propõe “uma linguagem (e discursos) com sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade no intercâmbio verbal, ou seja, as situações concretas do exercício da linguagem” (Sobral, 2021, p. 32), o que caracteriza o estudo

da linguagem a partir do aspecto sociológico, pois assim como afirma Clark e Holquist (2017), “na concepção de Bakhtin, a linguagem é o laço que mantém a comunidade unida”. Para melhor exemplificar essa concepção, Sobral (2021, p. 106) apresenta três maneiras distintas em que o dialogismo se faz presente nas obras do Círculo:

a) como princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com a relação a outros atos de outros sujeitos: o vir a ser, do indivíduo e do sentido, está fundado na diferença; b) como princípio da produção dos enunciados/discursos, que advém de “diálogos” retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos; c) como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica, embora nenhum enunciado/discurso seja constitutivamente monológico nas duas outras acepções de conceito.

O monologismo, de acordo com Bakhtin (2011 [1959]), nega ao extremo a existência de outra consciência, pois um “monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, [...] pretende ser a última palavra”. Dessa forma, se opõe às relações dialógicas em que a relação *eu/outro* aparece como um aspecto essencial da interação, pois, para os estudiosos do Círculo, “o eu pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do nós” (Volóchinov; Bakhtin, 1976 [1926], p. 6). O diálogo entre locutores e o diálogo entre discursos são também, elementos essenciais na concepção dialógica, pois assim como Brait (2005, p. 95) destaca:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos [...] Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos [...].

É importante destacar ainda, que quando o Círculo de Bakhtin pressupõe uma forma de linguagem a partir da interação não significa que esteja se referindo apenas ao contato face a face entre os sujeitos. Sobre isso, Sobral (2021, p. 36) reforça que “a concepção de interação não se restringe ao contexto imediato, ao ambiente físico do intercâmbio verbal, à textualidade, nem às características pessoais dos sujeitos envolvidos”, mas que envolve esses e vários outros elementos. Para o Círculo, esse “diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo [...] como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo” (Volóchinov, 2021[1929], p. 219,).

Dessa forma, a língua, nas ponderações do Círculo bakhtiniano, é compreendida em seu sentido real, ao considerar o contexto social, histórico e cultural dos interlocutores o se refere à toda situação que envolve resposta, assim como salienta Volóchinov (2021[1929], p. 184), ao dizer que “todo enunciado, mesmo que escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para

uma resposta”. Por esse viés, Bakhtin (2011 [1959], p. 348) afirma que “a vida é dialógica por natureza e que viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc”.

Na obra *Estética da Criação Verbal* (2011 [1959]), o pensador russo descreve o dialogismo como um processo dinâmico, contínuo e ilimitado em que os sentidos mudam e renovam-se ao longo do desenvolvimento do diálogo, além disso, podem ser lembrados e revividos em nossos contextos, pois, para o autor, nada está completamente perdido ou morto.

Sendo assim, estudo da linguagem sob a ponto de vista dialógico está envolto em vários conceitos que interligados, formam o diálogo, salientado em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2012 [1929]), como a forma mais importante de interação discursiva. É nesse sentido que Clark e Holquist (2017, p. 363) destacam que, “o dialogismo não pretende ser meramente [...] outra filosofia da linguagem, mas uma explicação entre povos e entre coisas que atalha fronteiras religiosas, políticas e estéticas”.

Nesse conjunto de considerações, observamos que são incorporados novos fatores à reflexão linguística por intermédio da enunciação, assumida pelo círculo como “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” assim, as palavras adquirem valores e sentidos expressos no ato comunicativo. Desse modo:

Enunciação é, em Bakhtin, o termo que fornece cobertura a uma situação cuja dualidade veio a ser obscurecida pela assunção unificante de que falar e ouvir seriam atividades exclusivas e integrais. Pensava-se que as pessoas faziam uma ou outra coisa. Mas a experiência de Bakhtin confirmou que elas fazem as duas simultaneamente (Clark; Holquist, 2017, p.237).

O excerto reitera a noção de sujeito, tomada por Bakhtin (2011 [1959]) como voz integral no diálogo e não como um indivíduo passivo que apenas recebe determinada informação, participando com seus pensamentos, com seu destino com toda sua individualidade. Destarte, como reforça Sobral (2009, p. 33) “locutor e interlocutor têm o mesmo peso, uma vez que [...] o sujeito que fala o faz levando em conta não como parte passiva, mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo”.

Dito isso, concordamos que não é possível dissociar o comportamento do indivíduo à língua, pois é essa relação que constitui o discurso que está sempre moldado em forma de enunciados e, refratados em atos individuais se vinculam aos diversos aspectos sociais, históricos e culturais na construção do discurso futuro. Esses elementos se atrelam para integrar as diversas intencionalidades do locutor e interlocutor, variando conforme o grupo social, os termos hierárquicos e os laços sociais. Portanto:

[...] as ações praticadas com a linguagem são, a cada passo, "ditadas" pelos objetivos pretendidos, o que pode levar um locutor a representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores a que dirige suas falas ou em função da ação que sobre eles pretende realizar (Geraldi, 1997, p.27).

Nessa percepção, a língua é entendida como um sistema heterogêneo, isto é, se organiza a partir dos diferentes sujeitos, compreendidos em suas vivências individuais e sociais. Diante desse contexto em que os sujeitos se inserem, a “palavra” deixa de ser compreendida apenas como um conjunto de letras ou sons com significados definidos, passando a ser vista como um “[...] fenômeno puramente ideológico” (Volóchinov, 2013, p.193) isto é, carregada de significados culturais, sociais e históricos. Com essa abordagem, “tem-se o descaramento da pseudoneutralidade da linguagem, pelo fato de que o objeto signo não é mais visto como possuidor de uma natureza arbitrária e neutralizante quanto ao meio exterior, como propõe a corrente saussureana” (Freitas, 1999, p. 14-15) que compreende o signo apenas em sua relação significante (imagem acústica) e significado (conceito).

Nas palavras de Volóchinov (2013, p. 196), a palavra adquire sentido “somente no intercâmbio social vivo, na enunciação real” e assim, ela pode ser compreendida, avaliada e refutada pelos interlocutores que não apenas concordam com o enunciado, mas a partir dele avaliam a situação e elaboram uma réplica que dependem tanto do contexto como dos aspectos ideológicos em que ele é produzido, uma vez que: “os enunciados que materializam os discursos apresentam sempre uma dimensão avaliativa e expressam um posicionamento social” (Pereira e Rodrigues, 2014, p. 181).

É por meio desse pensamento, que Bakhtin enfatiza um dos aspectos que constituem o enunciado: a *responsividade*, conceito que indica a atitude do interlocutor frente aos enunciados que lhes são direcionados, esse componente é essencial na compreensão da linguagem e da interação social. Para o filósofo russo, o significado de uma expressão linguística não reside unicamente no que o falante ou escritor quer dizer, mas também na resposta que essa expressão evoca nos ouvintes ou leitores.

Bakhtin, (2011 [1959], p. 271) destaca que “a atitude responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início” e é nesse ato que os participantes se engajam em interações que moldam e são moldadas pelas vozes e perspectivas múltiplas presentes no discurso, afinal:

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio, e pressupõe não só a

existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes - dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecido do ouvinte) (Bakhtin, 2011 [1959], p. 272).

A assertiva demonstra que os sujeitos inseridos no discurso apresentam diferentes formas de compreensão do enunciado e assim, agem e respondem de formas diferentes em todo o processo de interação dialógica, que são denominadas por Bakhtin de: *compreensão responsiva ativa imediata, compreensão responsiva passiva e compreensão responsiva silenciosa ou de efeito retardado (não-imediata)*.

A *compreensão responsiva ativa imediata* está relacionada à capacidade do sujeito em responder ou agir de forma imediata às interações verbais e sociais, envolvendo-se diretamente com o que está sendo dito e contribuindo com suas próprias ideias e perspectivas. Por isso, ao considerar o ato de compreensão como resposta, inerente ao processo de enunciação, Volóchinov (2021 [1929]) destaca que todo monumento é uma continuação de seus antecessores e ao polemizar com eles espera uma atitude ativa e responsiva, “como se todo o enunciado se construísse ao encontro de uma resposta” (Bakhtin, 2011 [1959], p. 301).

Pensando em nosso contexto de pesquisa, podemos exemplificar a responsividade ativa com as atividades de produção escritas desenvolvidas no Caderno da Realidade, especificamente o gênero dissertativo-argumentativo, nosso objeto de nosso estudo. Em cada tema proposto e debatido durante o bimestre, espera-se que o estudante compreenda e adote uma atitude responsiva de forma imediata, expondo suas ideias durante o percurso de discussão e assim, elabore sua produção discorrendo sobre o assunto, organizando argumentos (de refutação ou concordância) e apresentando possibilidades acerca do conteúdo discutido.

Contudo, na *compreensão responsiva passiva*, o interlocutor apenas atende a determinado enunciado sem verbalizar sua resposta, apenas imitando o posicionamento de outrem ou, como ressalta Bakhtin (2011 [1959], p.272) “uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia”, sem “uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc”.

Na prática escrita, por exemplo, essa atitude se manifesta quando um aluno apenas copia um conteúdo sem compreendê-lo ou aplicá-lo de maneira crítica e reflexiva. Isso significa que o aluno está apenas reagindo ao que foi ensinado, sem uma verdadeira internalização ou entendimento do conteúdo. Retornando ao nosso objeto de estudo, o gênero dissertativo-argumentativo, a atitude passiva se evidencia por meio da apropriação dos dizeres de alguém sem que haja referência ao autor da citação.

Por último, a *compreensão responsiva silenciosa ou não-imediata* se refere à capacidade de uma pessoa compreender e absorver ativamente o discurso do outro, sem necessariamente responder de forma imediata, isto significa que mesmo sem expressar uma resposta verbal ou física imediatamente ao que foi enunciado, o sujeito é receptivo ao que lhe é comunicado. Isto significa que, em uma “[...] compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (Bakhtin, 2011 [1959], p. 272).

Dessa forma, percebemos que no contexto escolar as atitudes responsivas podem ser desenvolvidas por meio de proposições de gêneros discursivos, com o desenvolvimento de atividades que estimulem a compreensão responsiva ativa. O modelo de alternância, é aliás, um importante contribuinte para focar nas necessidades e interesses do estudante, o que corrobora para interação constante e dinâmica tão discutida nas relações dialógicas enfatizadas por Bakhtin.

Diante de toda essa exposição acerca das perspectivas linguísticas, é necessário destacar que embora Bakhtin e o Círculo tenham demonstrado categoricamente oposição à filosofia de linguagem de ambas as correntes linguísticas apresentadas, o grupo de pesquisadores, assim como afirma Brait (2005, p. 96), “[...] não tem por função demolir a perspectiva dos estudos linguísticos e estilísticos longa e criteriosamente desenvolvidos por essas duas grandes tendências” considerando portanto, “a contribuição desse conjunto de estudos, reconhecendo, como demonstra o conjunto de suas obras, o papel da língua na constituição do universo significante”.

Essa discussão amplia nossa compreensão acerca dos aspectos constitutivos do enunciado ao enfatizar a produção dos gêneros como um aspecto que vai além dos componentes estruturais, pois envolve os sentidos que compõem os textos/discursos, assim como aprofundaremos no tópico seguinte.

## **2.2 Os gêneros discursivos como materialização da linguagem**

Os gêneros do discurso estão presentes em todas as áreas de nossas vidas e orientam a nossa forma de comunicação, favorecendo a compreensão de mundo e organizando a interação social, isso porque, nas palavras de Bakhtin (2011 [1959], p.261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. E as “atividades que envolvem linguagem, desde as mais cotidianas – como a mais simples saudação se dão por meio dos gêneros que as organizam e estilizam, permitindo que faça sentido para o outro” (Rojo; Barbosa, 2020, p. 18).

Nesse sentido, assim como já foi mencionado anteriormente, o enunciado concreto envolve a relação do locutor e interlocutor e não pode ser compreendida como uma atividade passiva, uma vez que: “Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto” (Faraco, 2009, p. 25). A linguagem, nesse sentido, não é apenas um sistema abstrato, mas se materializa em práticas sociais específicas que refletem as necessidades comunicativas de cada contexto. A ideia de materialização envolve compreender a linguagem como uma prática viva e situada, em constante adaptação e renovação, conforme o uso que se faz dela nas relações sociais.

A partir da teoria bakhtiniana, entendemos que cada contexto de comunicação humana possui requisitos e finalidades próprias que determinam a configuração do gênero discursivo. Ademais, compreendemos que a noção de gêneros discursivos, expressa a interação dialógica, já que os interlocutores se posicionam frente a discursos anteriores e futuros, contribuindo para o desenvolvimento do diálogo social.

Sendo assim, a proposta central de Bakhtin é que os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de enunciados que se desenvolvem nas interações sociais. Os enunciados, por sua vez, são constituídos por três elementos: *conteúdo temático*, *estilo verbal* e *construção composicional*. Considerando que nosso *corpus* se concentra na análise de textos no Caderno da Realidade (CR), é essencial explorar as particularidades de cada elemento (tema, estilo e organização composicional), fundamentais para nossas análises.

Bakhtin associa o **conteúdo temático** aos sentidos produzidos pelos enunciados em situações discursivas específicas que estabelecem vínculos discursivos com outras vozes, visto que, “os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e refletem mutuamente uns nos outros” (Bakhtin, 2011, p. 297). Nesse sentido, Melo e Batista-Santos (2020, p. 118) ressaltam que o conteúdo temático vai além do assunto ou tópico principal de um texto. “É o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, no acento valorativo dado pelo locutor, determinado pelas formas linguísticas da língua e pelos elementos não verbais da situação”.

No que diz respeito ao **estilo**, de acordo com Bakhtin, este condiz com “a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua”. Assim sendo, “todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual (Bakhtin, 2011, p. 265)”. Além disso, como reforça Melo e Batista-Santos (2020), o *estilo verbal* refere-se, também, às seleções linguísticas que fazemos para

externar o que queremos dizer, para gerar o sentido desejado, ou seja, a nossa forma de falar ou escrever depende das escolhas linguísticas que fazemos.

Quanto à **construção composicional**, compreendemos a configuração geral do texto, na estrutura e organização das partes para a construção do enunciado em sua totalidade. Assim como ressalta Maciel (2015), “o enunciador, ao escrever, desenvolve o conteúdo temático e quando chega ao final do texto, o escrevente cunhou o que pretendia dizer por meio de certo número de parágrafos, cada um com sua extensão, que confere o aspecto composicional final”. Isso acontece porque o tema depende de uma estrutura para ser expresso, essa estrutura é indicada pela característica de cada gênero discursivo. Nesse caso, “há uma relação de dependência entre forma e conteúdo temático, pois todo projeto discursivo sempre requisitará uma forma composicional, característica do gênero específico” (Maciel, 2015, p. 255).

Nessa perspectiva, concordamos com Melo e Batista-Santos (2020), que reforçam a importância de considerar, além dos elementos constitutivos do enunciado, a forma arquitetônica dos gêneros discursivos, compreendendo as condições de produção, circulação, recepção e as circunstâncias imediatas e contextuais (momento teórico/cultural) que suportam o enunciado. O contexto de produção compreende a posição social do locutor e interlocutor na transmissão da mensagem, enquanto a circulação refere-se ao meio pelo qual a mensagem, ou texto, circula. Tal observação torna-se relevante ao constatarmos a infinidade de gêneros discursivos (orais e escritos) que utilizamos.

De acordo com Bakhtin, os gêneros devem ser classificados conforme seu uso interacional. Para isso, o filósofo os classifica em gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários, relacionados às atividades cotidianas mais simples, estão atrelados a um vínculo imediato com a realidade concreta e que geralmente, mas nem sempre, ocorrem na modalidade oral como, por exemplo: ordens, pedidos, cumprimentos, conversas com amigos ou parentes, bilhetes, cartas ou interações em redes sociais. Conforme Bakhtin (2011[1979]), os gêneros primários se integram em complexos, sofrem transformações e perdem sua conexão direta com a realidade concreta.

Por outro lado, os gêneros da escrita que não estão vinculados à situação discursiva imediata, são denominados de gêneros secundários. Esses são mais complexos e frequentemente estão associados a esferas culturais mais elaboradas, como a literatura e a ciência (Bakhtin, 2003 [1952-1953]). Conforme afirmação de Rojo e Barbosa (2020, p. 18), os gêneros secundários “servem a finalidades públicas de vários tipos, em diferentes esferas ou campos de atividades humana e de comunicação”. Como exemplo, as autoras citam os relatórios, atas, formulários, notícias, anúncios, artigos, romances, telenovelas, noticiários

televisivos ou radiofônicos e ressaltam que, os gêneros secundários podem absorver e transformar os gêneros primários em sua composição.

Cabe destacar, que a concepção bakhtiniana influenciou significativamente os estudos sobre gênero discursivo, introduzindo novas nomenclaturas e abordagens plurais. Todavia, apesar da abundância de estudos sobre gêneros no Brasil, muitos não estabelecem uma distinção teórica precisa entre gêneros discursivos e gêneros textuais. Entretanto, compreende-se, de acordo com Rojo (2005, p. 185), algumas diferenças fundamentais:

- a) Gêneros do discurso (discursivos): de herança bakhtiniana, centram-se sobretudo, nos estudos das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos;
- b) Gêneros de textos (textuais): tem como foco a descrição da composição e da materialidade linguística dos textos no gênero.

Diante do excerto, a abordagem dos gêneros discursivos se concentra na análise dos eventos enunciativos e contextos sócio-históricos que englobam o gênero e sua produção. Marcuschi (2008) ressalta que Bakhtin oferece uma análise macroestrutural dos gêneros discursivos, proporcionando uma base teórica que pode ser aplicada em categoria de produção textual e da linguagem. O autor pontua ainda que tanto os enfoques textuais quanto os discursivos circulam por meio de gêneros e que essa diferença entre as denominações não é tão importante. Nas palavras do linguista, “[...] todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos, em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico” (Marcuschi, 2008, p. 154).

Dito isso, importa dizer que, neste trabalho, tomamos o gênero numa perspectiva bakhtiniana, denominada gênero do discurso, uma vez que, o próprio CR, instrumento em que nosso *corpus* está inserido, apresenta características que corroboram com o perfil discursivo, bem como afirma Silva C. (2011), o CR incorpora e reelabora diferentes gêneros que são construídos a partir de vivências de atores sociais nas esferas escolar, familiar e comunidade.

Acreditamos que a denominação gêneros do discurso é mais apropriada ao nosso objetivo, pois reflete o pensamento bakhtiniano que parte das condições em que o enunciado é concretizado para chegar a sua materialidade. Além disso, concordamos com Silva C. (2011, p. 65) ao compreender que “um estudo dos gêneros envolvendo ensino-aprendizagem deve tomá-los como gêneros discursivos, que permite discutir as práticas sociais, a enunciação, a história do gênero, etc.”

Dito isso, a seguir apresentamos as características peculiares que envolvem a constituição do gênero dissertativo-argumentativo, abordando as principais particularidades de sua composição.

### **2.3 O gênero dissertativo-argumentativo**

Retornando à ideia de classificação dos gêneros feita por Bakhtin, discutimos o texto dissertativo-argumentativo como um gênero discursivo secundário, pois assim como ressalta Silva (2011), o próprio CR apresenta essas especificidades ao incorporar e reelaborar gêneros distintos que são construídos a partir de vivências de atores sociais nas esferas escolar, familiar e comunidade, sendo identificados pela linguagem escrita.

Discorreremos aqui sobre o gênero dissertativo-argumentativo como um elemento que se propõe a convencer o interlocutor, baseando-se em argumentos claros, coesos e bem fundamentados, o que de acordo com Fiorin (2003) têm o propósito de levar o leitor a dar sua adesão às teses defendidas pelo texto. Para Coroa (2017, p. 69) “a articulação lógica entre as ideias usadas para a atribuição de qualidades, ou para a expressão de opinião, é fundamental”.

Em ambientes escolares, de acordo com Marcuschi (2008, p. 213) os gêneros discursivos funcionam como “um ponto de referência concreto para alunos, operando como entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas”. O linguista ressalta ainda, que um texto é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções. Nesse viés, considerando o ato de argumentar, para que o estudante tenha condições de produzir o gênero dissertativo-argumentativo, não será necessário apenas conhecer sobre um determinado tema, mas também saber a sua função social.

Koch e Elias (2022) destacam que argumentar pressupõe a intencionalidade e aceitabilidade. A primeira diz respeito a quem constrói o argumento para influenciar o interlocutor, a segunda, se refere a quem é alvo do processo, que tem a liberdade de considerar ou não a validade dos argumentos, aceitando ou não a tese defendida numa postura nada passiva. Essa referência nos remete novamente ao conceito bakhtiniano de responsividade, que toma o ato de escrever sempre como uma resposta a outros discursos e visa provocar uma resposta do leitor. Os estudantes, ao redigir, entram em diálogo com temas e autores previamente discutidos, e sua escrita se torna uma resposta a essas interlocuções (Bakhtin, 2011 [1959]).

Desse modo, esse gênero materializa a linguagem de forma lógica e organizada, com o objetivo de persuadir ou apresentar uma posição sobre determinado tema bem como, exige a capacidade de estruturar ideias de forma coerente, respeitando as normas da língua escrita e os parâmetros de organização textual. Para que isso aconteça, deve-se ter conhecimento de como o gênero dissertativo-argumentativo é estruturado. Apresentamos esta organização a seguir:

a) **Introdução:** Constitui-se da apresentação do tema (assunto) e explicitação da tese (ponto de vista);

b) **Desenvolvimento:** Constitui-se da exposição de argumentos que comprovem a tese levantada na introdução;

c) **Conclusão:** Constitui-se de síntese ou proposta de intervenção acerca dos problemas apontados no texto.

Para melhor compreensão do que explicitamos, apresentamos um quadro com as características principais do gênero:

Quadro 1 - Características composicionais do gênero dissertativo argumentativo

<b>Características composicionais do gênero dissertativo-argumentativo</b>	
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	
<b>a) Apresentar claramente a tese por meio de:</b>	
- <b>roteiro:</b> apresenta ao leitor o roteiro de discussão seguido durante o desenvolvimento	<b>ou</b>
- <b>hipótese:</b> traz o ponto de vista a ser defendido, a tese que se pretende discutir	<b>ou</b>
- <b>perguntas:</b> apresenta questões que devem ser respondidas durante o desenvolvimento	<b>ou</b>
- <b>histórica:</b> traça um rápido panorama histórico do tema	<b>ou</b>
- <b>comparação:</b> mostra como aspectos do tema se assemelham ou se opõem a outros	<b>ou</b>
- <b>definição:</b> parte da definição do significado do tema	<b>ou</b>
- <b>contestação:</b> contesta uma ideia ou uma citação conhecida	<b>ou</b>
- <b>narração:</b> narra-se um pequeno fato de relevância como ponto de partida para análise	<b>ou</b>
- <b>estatística:</b> apresenta dados estatísticos relativos à questão a ser tratada	<b>ou</b>
<b>b) expor o problema;</b>	
<b>c) antecipar os argumentos</b>	
<b>2 DESENVOLVIMENTO</b>	
<b>a) Desenvolver os argumentos por meio de:</b>	
- <b>citação:</b> a voz de outras pessoas corroborando com a opinião do autor	<b>e/ou</b>
- <b>dados concretos:</b> informações estatísticas para provar o que se diz	<b>e/ou</b>
- <b>exemplificações:</b> fatos ou acontecimentos para provar o que se diz	<b>e/ou</b>
- <b>causa e consequência:</b> relação entre o motivo e o efeito de determinado fato	
<b>3 CONCLUSÃO</b>	
<b>a) reforçar a tese exposta no início do texto</b>	
<b>b) propor uma intervenção ou solução para o problema apresentado</b>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A primeira característica refere-se à parte inicial do texto, na qual ocorre a contextualização do tema e a formulação da tese, ou seja, a ideia principal que orientará toda a argumentação. Essa parte estabelece o direcionamento do desenvolvimento do texto, indicando o percurso que será seguido pelo autor. Segundo Gomes e Gomes (2023), a tese revela o tema a ser abordado, o caminho que guiará a elaboração do texto, o posicionamento do autor e o julgamento que será defendido ao longo da argumentação.

Cavalcante (2017) destaca a importância em não confundir o tópico principal do texto e a tese. Conforme o autor, o primeiro diz respeito ao tema em torno do qual a redação há de se desenvolver, enquanto a tese é o ponto de vista central, é de cada um a escolha dos dados que darão forramento a essa opinião, que deve ser defendida com eficácia.

A segunda característica está relacionada à seção em que as ideias são fundamentadas por meio de argumentos e evidências para sustentar a tese apresentada na introdução. O desenvolvimento é fundamental para persuadir o leitor, pois tem a função de articular e expor de maneira clara e coerente os pontos de vista, utilizando exemplos, dados, citações e raciocínios que reforçam a argumentação. Para que isso seja possível, “é necessário que a escolha do ponto de partida seja respeitada ao longo da tessitura do texto” (Coroa, 2017, p. 70).

A fim de que a ideia possa ser defendida de diferentes maneiras, Catarin et al. (2017) afirma que os textos dissertativos-argumentativos devem apresentar mais de um argumento além de evitar o senso comum, que embora sejam válidos, caracterizam uma reflexão rasa, que não condiz com o gênero. É bom salientar que uma argumentação eficaz nem sempre se manifesta por meio de estratégias de afirmação; ela também pode se apresentar por meio de negação, como aponta Coroa (2017), é fundamental exercer o controle das informações, originadas no campo do autor e lançadas em forma de marcas de produção de sentidos para o leitor.

No que tange à conclusão, essa parte do texto é caracterizada por sintetizar as ideias, reforçando ou retomando a tese apresentada na introdução. Não é o momento para acrescentar informações novas, mas para apresentar possíveis soluções ou intervenções para a problemática apontada ao longo do desenvolvimento. Nesse sentido, Gomes e Gomes (2023, p. 133) esclarecem que, “as proposições servem como ponto de partida na construção de um discurso condicionado por categorias que legitimam e reforçam a tese central da escrita”.

Em relação à linguagem, prioriza-se a formalidade, objetividade e impessoalidade no gênero dissertativo-argumentativo, pois esses textos ocorrem normalmente em situações interacionais consideradas formais (há um relativo distanciamento social entre os interlocutores) ” (Faraco, 2017, p. 20).

Convém destacar, que o gênero dissertativo-argumentativo se relaciona ao conceito bakhtiniano de responsividade, visto que o ato de escrever é sempre uma resposta a outros discursos e visa provocar uma resposta do leitor. Os estudantes, ao redigir, entram em diálogo com temas e autores previamente discutidos, e sua escrita se torna uma resposta a essas interlocuções (Bakhtin, 2011 [1959]).

### 3 A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo discorreremos sobre a escrita não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma prática social fundamental para o desenvolvimento educacional e pessoal dos estudantes. Ainda, este capítulo, explora como a escrita, inserida no ambiente escolar, sobre excede o simples ato de transcrever palavras e se transforma em um meio de interação, expressão e construção de conhecimento.

A partir de uma perspectiva crítica, analisamos como as práticas de escrita são influenciadas por contextos sociais, culturais e históricos, e como essas práticas podem ser utilizadas para promover a inclusão e a cidadania ativa. Além disso, o capítulo destaca a necessidade de os educadores reconhecerem as múltiplas dimensões da escrita, incentivando abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e cultural dos alunos. Este capítulo, portanto, convida à reflexão sobre o potencial da escrita como ferramenta para a formação crítica e emancipatória dos indivíduos no contexto educacional contemporâneo.

#### 3.1 A teoria do letramento e suas implicações no processo de escrita

As ressignificações sobre o uso e papel da escrita emergem a partir dos estudos de letramentos, que consideram a escrita em diversas situações interacionais, com diferentes finalidades, esses estudos motivam discussões epistemológicas e metodológicas entre os diversos pesquisadores da área, que têm como desafio, de acordo com Bunzen (2014, p. 08), “compreender a escrita não apenas do ponto de vista (*psico*) linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder.”

Não é uma tarefa fácil expandir a concepção acerca da escrita tomada por muitos como meio de escolarização, usamos em seguida as concepções de Magda Soares para definir *alfabetização*, *escolarização* e *letramento* e para compreender melhor o sentido da prática social de escrita, isso porque há os equívocos acerca das distinções entre os termos ao que Kleiman (2007, p. 2) ressalta:

Talvez tenha sido o contraste estabelecido entre alfabetização e letramento, desde quando o conceito começou a circular pelo Brasil [...] o que limitou a relevância e o impacto do conceito de letramento para o ensino e aprendizagem aos primeiros anos de contato do aluno com a língua escrita, ou seja, àquele período em que o discente está em processo de aquisição dos fundamentos do código da língua escrita.

A alfabetização é definida como o domínio sistemático das habilidades de leitura e escrita, podendo ocorrer fora do ambiente escolar. Já a escolarização refere-se a um processo

formal e institucional de ensino voltado para a formação integral do indivíduo. Enquanto a alfabetização é uma das atribuições da escola, a escolarização abrange projetos educacionais mais amplos. O letramento, por sua vez, vai além dessas dimensões técnicas, envolvendo a apropriação da escrita em contextos sociais e culturais diversos (Soares, 2009)."

A visão dominante de letramento, descrita por Street (2014) como letramento autônomo, foca na competência individual e desconsidera as dimensões sociais e culturais da escrita. Em contraponto, o modelo ideológico de letramento propõe uma abordagem que reconhece as práticas de escrita como profundamente inseridas em relações de poder e significados culturais específicos. Essa perspectiva dialoga com o conceito de letramento crítico de Freire (1987), que busca desenvolver uma consciência crítica sobre o uso da linguagem e suas implicações sociais e ideológicas."

Contrário à visão dominante de letramento Street (2014) propõe o modelo ideológico, que segundo ele é uma concepção alternativa, na qual a escrita é entendida como processo e se constitui efetivamente nas/pelas práticas sociais que envolvem a linguagem. Signorini (2001) analisa a escrita como uma forma de intervenção na linguagem, inserida em práticas sociais que refletem dinâmicas socioculturais e históricas. Essa perspectiva reforça a ideia de que a escrita é um processo contínuo, capaz de transformar realidades e construir sentidos, alinhando-se ao modelo ideológico de letramento proposto por Street (2014).

Percebemos então o uso da linguagem escrita como um processo contínuo ao que Signorini caracteriza ainda como um elo de uma cadeia em fluxo: a das produções de linguagem que dão sentido e forma à realidade social, compreendendo sua atuação como meio de transformação. Nesse sentido, é importante ressaltar sobre a ideia de letramento crítico (Freire, 1987), que propõe uma prática de escrita que não só compreenda o uso da linguagem, mas também reflita sobre as relações de poder e ideologia. Isso implica que o processo de escrita deve desenvolver não só habilidades técnicas, mas também uma consciência crítica sobre o uso da língua.

Marcuschi (2008) destaca que, em uma sociedade marcada pela diversidade de letramentos, a escrita se tornou uma ferramenta indispensável para a sobrevivência no mundo moderno. Nesse contexto, a escrita não deve ser vista apenas como uma habilidade técnica, mas como uma prática social que reflete e transforma a realidade. Essa perspectiva reforça o papel da escola como mediadora no desenvolvimento de uma escrita que considere o sujeito em sua interação com o mundo.

Ao observar a forma como é vista a linguagem, Marcuschi (2008) pontua que parece que a escrita tem uma perspectiva na escola e outra fora dela. Nesse sentido, o papel da escola

no desenvolvimento de uma escrita que considere o sujeito em situação de interação tem sido assunto muito discutido por ser considerado fundamental. Kleiman (2007) categoricamente define as práticas de uso da escrita dentro da escola como atividades que geralmente envolvem a demonstração de capacidade do indivíduo para realizar todos os aspectos de determinados eventos de letramentos. A autora acredita ainda, que é na escola, a qual concebe como agência de letramento por excelência, que os espaços de experimentação das formas práticas sociais letradas devem ser criados.

A autora ressalta que uma das grandes dificuldades em desenvolver um programa que vise ao desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno por meio da prática social é a presença de um currículo dominante. Esse currículo, segundo ela, é composto por uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados em sequência do mais fácil ao mais difícil, concepção que na prática social não é possível, já que cada indivíduo possui suas particularidades.

Os questionamentos de Kleiman (2007) incidem sobre um modelo de escrita que deveria partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que antes de ir à escola já pertencem a uma sociedade tecnologicizada e letrada, quando, na maioria das vezes, o que se tem trabalhado é o inverso para complementar. A autora afirma ainda que “a perspectiva social não pode eximir-se de focalizar o impacto social de escrita, particularmente as mudanças e transformações sociais decorrentes das novas tecnologias e novos usos da escrita, com seus reflexos no homem comum.”

Sendo assim, o gênero dissertativo-argumentativo pode ser um espaço para que os alunos exercitem a sua prática social da escrita, envolvendo a construção de argumentos e a defesa de pontos de vista. Essa prática está relacionada ao conceito de letramento crítico, em que a escrita argumentativa não é apenas uma exigência escolar, mas uma forma de interação social e construção de sentidos. Sendo assim, “precisa ser contextualizada com a vida do camponês, uma leitura de mundo; de tal forma que ambas dialoguem com as práticas sociais” (Freitas; Neves, 2022, p. 54) para que o estudante consiga encontrar significado naquilo que estuda.

### **3.2 Pedagogia da alternância: práticas de escrita na educação do campo**

As práticas de escrita na educação do campo estão diretamente relacionadas à Pedagogia da Alternância, uma metodologia que surgiu na França em 1935, como resposta à insatisfação de agricultores com o modelo escolar urbano tradicional. Liderados pelo padre Granereau, camponeses criaram a primeira Casa Familiar Rural, com o objetivo de oferecer uma educação

que valorizasse as especificidades do homem do campo e promovesse o desenvolvimento de seu território.

O sistema de ensino baseado na Pedagogia da Alternância, por integrar a Educação do Campo, possui uma proposta teórico-metodológica única que envolve em seu processo formativo; escola, família e comunidade. A alternância permite que os jovens camponeses realizem atividades na escola e nas comunidades camponesas. A primeira experiência baseada nessa metodologia chegou ao Brasil na década de 60 no Espírito Santo através de um jesuíta. Desde então, as experiências fomentadas pela PA constituem uma referência pedagógica para a formação dos jovens camponeses e lideranças dos movimentos sociais do campo brasileiro. (Silva, 2018, p. 61).

A organização das práticas educativas na Pedagogia da Alternância acontece por meio de Mediações Didáticas, também chamadas de Instrumentos Pedagógicos. Esses são dispositivos de ação que possibilitam a interação do jovem com a família, a comunidade, o conhecimento científico e o ambiente social, profissional e cultural. Dessa forma, eles promovem uma formação integral do estudante e incentivam o olhar crítico e atuação para o desenvolvimento do meio.

Nesse contexto, no centro de Formação por Alternância, o profissional envolvido na educação dos jovens, é chamado de monitor (a), com o “dever de acompanhar e orientar de forma efetiva para a construção da autonomia do aluno, de modo que este encontre subsídios para se desenvolver enquanto sujeito possuidor de direitos e deveres” (Rodrigues, 2020, p. 13). Sendo assim, alinhamos nossa compreensão à afirmação de Silva (2018, p. 71), ao destacar que os monitores e os profissionais/técnicos envolvidos na Pedagogia da Alternância desempenham o papel de agentes de letramento, uma vez que articulam atividades e ações coletivas às quais participam juntamente com o grupo de alternantes, além de interagirem com outros monitores, coordenadores, pais e membros da comunidade.

Dessa maneira, as Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância proporcionam aos jovens camponeses práticas de escrita diversificadas e contextualizadas à realidade dos educandos, contribuindo não só com o aprimoramento de habilidades de escrita, mas também para o desenvolvimento de uma postura crítica. Nessas práticas, o Caderno da Realidade ocupa um lugar de destaque sendo referência de registros escritos na Pedagogia da Alternância, visto que os textos nele produzido, são gerados por meio de constante interação em que os estudantes têm a oportunidade de confrontar os conhecimentos empíricos e científicos, refletindo sobre as ações que integram sua vivência.

O Caderno da Realidade é complementado por outros Instrumentos Pedagógicos, que atuam como catalisadores (Rocha, 2003), facilitando o desencadeamento de ações e atitudes mais produtivas no processo de formação. Esses instrumentos incluem gêneros discursivos, conforme Signorini (2006), que promovem a interação entre os conhecimentos empíricos e científicos, favorecendo o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas.

Por conseguinte, “o CR constitui-se como um instrumento de enunciação discursiva escrita, caracterizado principalmente pelos eventos linguísticos, pelas atividades sociais dos atores envolvidos na sua produção e pelos elementos que o constituem como gênero” (Silva, 2018, p. 88). A reflexão sistematizada nos Planos de Estudos, que aborda temas do currículo comum e da área agrária, exemplifica a proposta da Pedagogia da Alternância de integrar teoria e prática.

Diante disso, observamos que as práticas de escrita na educação do campo são contempladas por meio da proposta de formação por alternância. Nesse contexto, o jovem do campo ao estudar temáticas diferentes produz textos resultantes das pesquisas desenvolvidas e discussões sobre o conjunto de temas dos Planos de Estudos que vão compor os registros do CR (Silva, 2018). O Caderno da Realidade desempenha um papel central na metodologia da Pedagogia da Alternância, permitindo que os estudantes registrem suas reflexões sobre a realidade e sistematizem sua trajetória educacional. Além disso, ele promove o amadurecimento intelectual ao estimular a retomada de questões discutidas e a construção de conhecimento, alinhando-se à perspectiva de Freire (1997), que defende que 'ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção'.

É importante destacar que cada Centro de Formação por Alternância adota uma abordagem específica para trabalhar os temas geradores, selecionando, assim, a metodologia mais adequada às suas particularidades. Nesse sentido, na Escola Família Agrícola de Porto Nacional, a discussão acerca dos diversos temas, fundamentada nas vivências dos estudantes, proporciona a oportunidade de confrontá-los e sistematizá-los. Essa prática favorece o desenvolvimento de um olhar crítico por parte dos estudantes, permitindo que se posicionem de forma crítica em relação aos temas abordados. Além disso, esse processo é evidenciado por meio da produção de textos dissertativo-argumentativos, que representam a conclusão de cada tema estudado.

Destacamos, ainda, que, o gênero dissertativo-argumentativo, incorporado ao contexto do Caderno da Realidade, não tem como objetivo principal preparar os estudantes para vestibulares ou provas externas. Em vez disso, busca promover a reflexão crítica e a construção

de argumentos fundamentados, alinhando-se aos princípios da Pedagogia da Alternância, que concebe o jovem camponês como protagonista de sua formação.

### 3.3 O desenvolvimento do projeto de texto: os elementos de textualidade

Além dos aspectos linguísticos presentes em um texto, é fundamental considerarmos seu contexto sócio-histórico. Conforme afirma Marcuschi (2008), não é possível produzir ou compreender um texto apenas a partir da linguagem, uma vez que o nicho significativo do texto está intrinsecamente relacionado à cultura, à história e à sociedade. Antunes (2010, p. 31) ratifica esse pensamento ao enfatizar que “consequentemente, todo texto é expressão de uma atividade social [...] e reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano”.

Dessa forma, a simples produção de palavras e frases, sem a construção de sentidos significativos, não caracteriza um texto. Este deve ser entendido enquanto objeto discursivo e unidade de significação, conforme Antunes (2010), que destaca alguns aspectos principais. O primeiro refere-se à **pretensão comunicativa**, que envolve a intenção de comunicar-se por meio do texto; o segundo aspecto diz respeito à **atividade social de comunicação**, que sempre envolve um parceiro ou interlocutor; e o terceiro aspecto caracteriza-se **pela orientação temática**, entendida como o tema ou tópico central sobre o qual o texto é construído.

A produção textual envolve o entrelaçamento de ideias que se completam por meio da interação entre interlocutores, conforme a perspectiva dialógica de Bakhtin, que enfatiza a cooperação entre os sujeitos na construção dos discursos. Essa abordagem introduz os elementos de textualidade, que estruturam os textos e garantem sua relevância sociocomunicativa. Em vista disso, ao analisarmos as diferentes atuações sociais, constatamos que a compreensão dos gêneros não se dá exclusivamente por meio das regras gramaticais da língua materna, mas também por meio da integração com experiências e vivências anteriores.

Antunes (2010) destaca que nossa expressão ocorre a partir do momento em que mobilizamos a textualidade, sendo que cada situação comunicativa determina os critérios específicos utilizados em cada gênero. Como esses critérios integram o constructo de nossas análises, a seguir, serão detalhados cada um deles: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e a informatividade (Marcuschi, 2008).

A coesão refere-se aos recursos gramaticais e lexicais que garantem a ligação entre os segmentos do texto, promovendo sua continuidade e facilitando a interpretação pelo leitor (Antunes, 2010). Esses recursos incluem procedimentos como repetição, substituição e uso de

conectivos, que asseguram a construção de sentidos e a interação verbal. Antunes (2005) lembra que essa continuidade é providenciada pelas relações semânticas que se vão estabelecendo entre os vários segmentos (reiteração, associação, conexão), as quais ele chama de procedimentos (repetição, substituição, seleção lexical) que se desdobram em recursos coesivos (paráfrase, substituição gramatical e lexical, uso de conectivos). No gênero dissertativo-argumentativo, esse critério é responsável por orientar a argumentação dos enunciados, o que comprova que a argumentatividade está inscrita na própria língua (Koch; Elias, 2022).

As relações de coerência garantem o encadeamento de sentidos e a convergência conceitual no texto, promovendo sua interpretabilidade. Antunes (2005, 2010) destaca que a coesão e a coerência são interdependentes, pois os recursos linguísticos utilizados na coesão contribuem para a construção de sentidos coerentes, facilitando a compreensão do texto." Esse elemento abrange ainda a intenção do autor e o conhecimento e experiências do leitor, pois nas palavras de Koch e Elias (2022, p. 194) "a noção de coerência não se aplica, isoladamente, ao texto, nem ao autor, nem ao leitor, mas se estabelece na relação entre esses três elementos".

Outro elemento de textualidade é a **intencionalidade** que se refere ao que o produtor do texto pretende, ao objetivo do autor, ou seja, sua intenção como fator relevante para a construção do texto. "Um ato de fala, um enunciado, um texto, são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor" (Marcuschi, 2008, p.127), mas é preciso ter cuidado para não deslocar os princípios da dialogicidade para um plano de subjetividade.

Na redação escolar, a intencionalidade é expressa na defesa de um tema central, orientando a construção dos argumentos e a estrutura do texto. A coerência e a coesão garantem a organização lógica das ideias e a articulação entre os parágrafos, enquanto a intertextualidade fortalece os argumentos por meio de referências a outros textos. Esses elementos, combinados, promovem a clareza e a eficácia comunicativa do texto.

A **aceitabilidade**, conforme Marcuschi (2008), está relacionada à atitude do receptor em relação ao texto. Para que um texto seja considerado aceitável, ele deve ser coerente, coeso e significativo, atendendo às expectativas do leitor e promovendo sua interpretação adequada. Esse elemento está diretamente vinculado à situacionalidade, que considera o contexto comunicativo em que o texto está inserido. Segundo o autor, o receptor percebe o texto como uma configuração aceitável quando o considera coerente, coeso, interpretável e significativo. Nesse caso, esse critério exige uma certa tolerância e é nesse sentido que o Marcuschi (2008) alerta para não confundir a aceitabilidade com o mesmo termo usado na gramática gerativa, pois um texto pode ser aceitável mesmo que alguns de seus enunciados violem as regras gramaticais.

Em relação à **situacionalidade**, Marcuschi (2008), afirma que esse preceito está relacionado ao momento comunicativo em que cada gênero está inserido, ou seja, o critério de adequação textual que torna o texto relevante numa dada situação, pois o texto figura como uma ação dentro de uma situação controlada e orientada. Para o linguista, a situacionalidade não forma um princípio autônomo, pois está interrelacionada a outros critérios e torna-se redundante quando visto de maneira isolada.

Quanto à **intertextualidade** como critério de textualidade essa se refere aos textos que recorremos em nossas práticas comunicativas, pois “no diálogo que estabelecemos entre textos, revelamos as leituras que fazemos [...]” (Koch e Elias, 2022, p. 39). A intertextualidade constitui um elemento de grande relevância no gênero em análise, especialmente quando manifesta-se por meio de citações, uma vez que atua como um argumento de autoridade e representa uma estratégia argumentativa eficaz na sustentação de um ponto de vista.

Por último, tratamos da **informatividade**, que “diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido” (Marchuschi, 2008, p. 132). Ao ler um texto, espera-se que o extrair dele uma ideia ou um significado relacionado ao tema ou ao conteúdo que o autor deseja comunicar, revelando a presença de informatividade. A informação, nesse contexto, refere-se a um tipo de conteúdo transmitido ao leitor ou ouvinte, o qual não é imediatamente óbvio, exigindo uma interpretação ou reflexão para sua compreensão.

### 3.4 A reescrita como estratégia no desenvolvimento de uma escrita crítica

É comum encontrarmos resistência na produção textual escolar, que de acordo com Bazarim e Souza (2022) acontece não só entre os alunos, mas também entre professores. Os autores apontam que a recusa de alguns estudantes a participar da prática de produção de texto em contexto escolar pode estar relacionada, entre outros aspectos, à insegurança provocada pela ausência de uma familiaridade com a escrita de determinados gêneros e/ou com os temas propostos. Nossa pretensão ao fazer essa referência é destacar que além do processo de escrita, é preciso que haja tempo para a reescrita, um momento de revisão e adequações que podem ampliar o mundo de letramento dos estudantes.

A reescrita, reconhecida como uma estratégia eficiente para o aprimoramento da competência escritora, exige dedicação e disposição para reorganizar ideias e adequá-las ao público-alvo. Embora amplamente utilizada desde os manuscritos antigos, sua relevância permanece atual, especialmente no contexto educacional.

Fiad (2009), seguindo a concepção de Fabre e Cappeau (1996), define a reescrita como o conjunto de modificações textuais que transformam diferentes versões de um texto em um produto final. Essa perspectiva evidencia a importância da reescrita como prática enunciativa, tanto no contexto social quanto no escolar, permitindo aos estudantes refletirem e ressignificarem suas ideias. De acordo com a autora, o termo se refere aos processos enunciativos mais gerais e também individuais, caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem.

Nesse viés, o processo de reescrita se faz tão importante quanto a prática de escrita, pois de acordo com Barbeiro (2020) potencializa catalisadores, mas também coloca desafios. Ao reescrever um texto, o sujeito pode refletir e ressignificar suas ideias, Araújo, Barros e Silva (2015) enfatiza que, nessa revisão diversos conhecimentos são mobilizados que podem ter sido adquiridos na escola ou em situações diversas. Assim, compreender a reescrita como prática de desenvolvimento da competência escritora é essencial tanto como prática social como prática escolar.

A reescrita pode ser compreendida como uma atitude responsiva, pois envolve ajustes no texto com base no feedback recebido. Segundo Bakhtin (2011), os enunciados são construídos considerando as reações e expectativas do interlocutor, o que torna a reescrita uma prática essencial para o desenvolvimento de uma escrita crítica e dialógica. Assim, “junto a todo gênero, há uma vontade discursiva que busca encontrar respostas e que antecipa as possíveis reações compreensivas do seu interlocutor” (Czeveraty, Angelo e Menegassi, 2021, p.9).

Ademais, a prática de reescrita “vai, obviamente, exigir do professor uma concepção dialógica da linguagem, que é seu verdadeiro papel; isto é, a reescrita vai possibilitar ao aluno ajustar o que se tem a dizer à forma de dizer de um determinado gênero” (Gonçalves, 2009, p. 21). No contexto da Pedagogia da Alternância, a reescrita assume um papel central na formação dos estudantes, pois envolve tanto aspectos enunciativos gerais quanto individuais. Essa prática permite que os alunos aprimorem sua escrita, ajustando-a às exigências dos gêneros discursivos e aos objetivos formativos de seu percurso educacional.

#### 3.4.1 Os feedbacks como instrumento potencializador da escrita

Os *feedbacks*, entendidos como o retorno fornecido aos estudantes sobre seus desempenhos, desempenham um papel essencial no desenvolvimento da escrita. Segundo Batista-Santos e Silva (2018), os comentários e observações realizados pelos professores, frequentemente por meio de anotações manuscritas no próprio texto, orientam os alunos para a

reescrita, promovendo a adequação ao sentido proposto e o aprimoramento das competências de revisão.

Batista-Santos e Silva (2018, p. 58) definem *feedback* como "a informação dada ao aluno que descreve e discute seu desempenho em determinada situação ou atividade", destacando sua função de promover uma conscientização significativa para a aprendizagem ao apontar acertos e desacertos, estimulando a transformação. Essa perspectiva se alinha à de Serafini (1995), que compreende a correção como uma série de intervenções realizadas pelo docente durante a produção de um texto, abrangendo desde o uso da língua até a construção composicional do gênero.

Optamos pelo uso do termo "*feedback*" em substituição a "correção" e "revisão", pois ele abrange nuances mais amplas nos estudos sobre revisão textual. Conforme Menegassi e Gasparotto (2019, p. 116), o *feedback* está associado à teoria dialógica, promovendo a responsividade e possibilitando ao interlocutor compreender e responder ao discurso de forma crítica.

Nesta pesquisa, adotamos a classificação de *feedbacks* proposta por Willians (2005), conforme explicada por Batista-Santos e Silva (2018). Os *feedbacks positivo e corretivo* são destacados por sua eficácia na promoção da reflexão e do aprendizado, enquanto os *feedbacks vago/genérico e ofensivo* não contribuem para o desenvolvimento da escrita, podendo até desmotivar os estudantes e comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, compreender os *feedbacks* como instrumentos potencializadores da escrita é essencial para a prática docente, pois eles promovem a reflexão dos alunos sobre seus desempenhos e incentivam o aprimoramento contínuo da escrita.

### **3.5 Autoria na produção textual**

A autoria, enquanto conceito complexo e subjetivo, desperta grande interesse por sua relação com a consolidação da competência escritora e sua influência na produção textual. Sua definição envolve múltiplas dimensões, incluindo aspectos sociais e culturais que moldam o discurso. Em nossas análises, adotamos a noção de autoria pautada nos postulados de Bakhtin (2011), que define o autor como aquele que cria e argumenta, dialogando com outros sujeitos e discursos situados cultural e historicamente.

Além de refletir sua vivência pessoal, o autor integra em seu discurso as vozes de outros indivíduos, evidenciando a natureza interativa da autoria. Conforme Bronckart (2009), as

representações presentes no autor dialogam constantemente com as representações dos outros, confrontando-as e negociando-as, o que reforça a dimensão dialógica da produção textual.

Ao construir seu discurso, o autor também assume uma posição axiológica, expressando intencionalidade e posicionamento social. Segundo Pereira e Rodrigues (2014, p. 181), "os enunciados que materializam os discursos apresentam sempre uma dimensão avaliativa e expressam um posicionamento social". Essa intencionalidade se manifesta por meio de elementos lexicais, discursivos, pragmáticos e funcionais que revelam os objetivos do autor.

Com base nesses pressupostos, analisamos as marcas de autoria que emergem no gênero dissertativo-argumentativo. Essas marcas incluem as vozes sociais presentes no texto, a tomada de posição axiológica e os recursos linguísticos utilizados para sustentar argumentos e fortalecer pontos de vista. Consideramos esses aspectos como essenciais para que o sujeito se manifeste como autor, desenvolvendo competências relevantes para a prática discursiva.

## 4 O CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos empregados durante o desenvolvimento da pesquisa, a fim de atingirmos os objetivos propostos com esta pesquisa. Nas subseções seguintes, apresentamos a caracterização e o contexto da pesquisa, bem como os participantes, a abordagem utilizada, a natureza e os procedimentos de geração, coleta e análise de dados.

Sendo assim, destacamos que essa investigação se caracteriza como uma pesquisa de campo aplicada à pesquisa documental, uma vez que apresenta dissertações escolares produzidas no Caderno da Realidade e está pautada na pesquisa de campo com abordagem qualitativa, de natureza interpretativista, inserida na área do conhecimento denominada Linguística Aplicada.

Para melhor organizar nosso trabalho, partimos das seguintes questões de pesquisa:

1. Qual a concepção de escrita dos alunos e como as dificuldades implicam nas produções?
2. Como os jovens camponeses se constituem autores de suas produções escritas?
3. Como o processo de reescrita contribui para o desenvolvimento da escrita dos jovens camponeses da Educação Básica?

### 4.1 Caracterização da pesquisa: a linguística aplicada como lugar de atuação

A Linguística Aplicada (LA) é uma área de estudo que investiga a linguagem em uso, compreendida como prática social. Seu compromisso é contribuir com a sociedade, dedicando-se às demandas sociais e às questões relacionadas à linguagem em diferentes contextos. Ao longo de sua trajetória, a LA passou por transformações que ressignificaram seu foco de investigação, ampliando seu escopo e redefinindo suas abordagens teórico-metodológicas.

Dessa maneira, historicamente, a LA tem suas origens nos anos 1940 e 1950, durante a Segunda Guerra Mundial, quando surgiu como campo dedicado ao desenvolvimento de materiais para o ensino de línguas, especialmente inglês. Nesse período, a área estava vinculada à aplicação de teorias linguísticas em sala de aula, com foco em tradução e ensino de línguas estrangeiras. Essa fase marca a *primeira virada* na LA, conforme apontado por Costa (2013).

A *segunda virada* ocorre no final dos anos 1970, com o trabalho de Widdowson, que distingue a LA da aplicação direta de teorias linguísticas. A partir desse momento, a área abandona a restrição aos contextos educacionais e passa a investigar problemas de uso da

linguagem em diferentes contextos sociais, incluindo práticas de letramento e ensino de língua materna. Como destaca Celani (1992), a linguagem como prática social torna-se o objeto central de investigação da LA.

Na contemporaneidade, a LA assume características transdisciplinares, indisciplinadas e críticas, buscando atravessar fronteiras disciplinares e abordar questões relacionadas à ética e ao poder. Segundo Moita Lopes (2006, 2009), a área deve reinventar modos de fazer ciência, explorando outras disciplinas, como sociologia, geografia e antropologia, para compreender as práticas sociais em constante transformação.

Diante do exposto, a presente pesquisa insere-se na abordagem indisciplinar da LA, considerando as vozes sociais dos estudantes e suas práticas sociais como elementos centrais na construção teórico-metodológica. Essa inclusão é essencial para ressignificar os problemas relacionados à linguagem e construir teorias que sejam responsivas às demandas sociais. Além disso, a pesquisa adota uma perspectiva qualitativa interpretativista, que valoriza o sujeito em sua realidade objetiva, como veremos a seguir.

#### **4.2 A pesquisa qualitativa-interpretativista**

A presente pesquisa adota o paradigma qualitativo de cunho interpretativista, caracterizado pela interação entre pesquisador e colaborador e pela valorização das significações construídas pelos participantes. Nesse paradigma, o pesquisador é reconhecido como parte integrante do processo investigativo, influenciando e sendo influenciado pelas práticas e contextos observados. Como afirma Creswell (2010, p. 206), “os métodos qualitativos diferem dos quantitativos ao considerar o pesquisador como agente ativo na interpretação dos dados, em vez de um observador neutro”.

Essa abordagem tem se consolidado no campo da Linguística Aplicada (LA), especialmente desde a década de 1980, quando pesquisadores como Moita Lopes passaram a enfatizar a indisciplinaridade da área e sua capacidade de mobilizar teorias para compreender práticas sociais (Moita Lopes, 2006). Além disso, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2008, p.32), o paradigma qualitativo-interpretativista surge como alternativa ao positivismo, destacando-se pela capacidade de compreensão do observador, “enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo”.

Nesse contexto, nossa investigação está inserida no paradigma qualitativo-interpretativista, que se fundamenta na compreensão das práticas sociais como elementos formadores de significados. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo, na qual os dados

foram coletados diretamente no ambiente escolar, envolvendo alunos do Ensino Médio de uma escola do campo no estado do Tocantins e suas produções textuais no gênero dissertativo-argumentativo. No contexto da pesquisa de campo, realizamos uma pesquisa documental, na qual foram analisados textos produzidos pelos estudantes no Caderno da Realidade, um instrumento pedagógico utilizado pela escola. A análise dessas produções considerou os textos como resultados das práticas sociais desenvolvidas no ambiente educacional, alinhando-se à perspectiva interpretativista.

Além disso, a escolha dos sujeitos e a análise de suas produções foram realizadas com o objetivo de compreender as significações construídas por eles, valorizando o contexto social e educacional em que estão inseridos. Essa postura reflete o papel ativo do pesquisador, que, como professor e investigador, aplica os conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória para interpretar os dados coletados, conforme argumenta Creswell (2010). Nesse sentido, o cenário e as percepções de mundo do pesquisador influenciam diretamente o desenvolvimento e a análise da pesquisa.

Desse modo, a abordagem qualitativa-interpretativista adotada nesta investigação orientou tanto os procedimentos metodológicos quanto as análises realizadas, permitindo uma compreensão aprofundada das práticas de escrita e reescrita dos jovens camponeses. A seguir, apresentamos a estratégia metodológica utilizada para a realização da pesquisa.

### **4.3 Contexto da pesquisa e participantes**

A pesquisa foi realizada na Escola Família Agrícola de Porto Nacional (EFAPN), localizada na zona rural do município de Porto Nacional, Tocantins. A EFAPN é uma instituição pública da rede estadual que atende aproximadamente 200 alunos, provenientes de famílias camponesas, como agricultores familiares, quilombolas, indígenas e assalariados rurais. Fundada em 1994, a escola é pioneira no estado na implementação da Pedagogia da Alternância, uma metodologia que articula períodos de formação no centro educativo (Tempo Escola - TE) com períodos de vivência e aprendizado na comunidade (Tempo Comunidade - TC). Essa abordagem busca integrar as práticas sociais e culturais dos educandos ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma formação interdisciplinar e transdisciplinar.

Entre os materiais pedagógicos utilizados pela EFAPN, destaca-se o Caderno da Realidade (CR), instrumento essencial na Pedagogia da Alternância. O CR permite aos educandos registrarem suas pesquisas, reflexões e elaborações sobre temas geradores selecionados a partir de suas realidades. Além de sistematizar a história de vida dos alunos, o

caderno facilita o acompanhamento do processo de aprendizagem por parte dos tutores e monitores, que utilizam esse material como ferramenta de avaliação. Assim, o CR desempenha um papel central na construção do conhecimento e no amadurecimento intelectual dos estudantes.

A proposta curricular da EFAPN é estruturada a partir de experiências e vivências realizadas nos tempos escola e comunidade, orientadas pelo Plano de Formação da escola, conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico da instituição (PPP/EFAPN, 2022). Essa abordagem curricular busca favorecer o processo de ensino-aprendizagem e efetivar os princípios da Pedagogia da Alternância.

Para a coleta de dados desta pesquisa, foram selecionados estudantes da 3ª série do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária. Os textos analisados foram produzidos durante o terceiro bimestre de 2022, com base nos temas gerador “Tecnologia no Campo” e central “O Profissional”, e registrados no Caderno da Realidade. A pesquisadora, responsável pela regência de aulas de Língua Portuguesa e Redação na EFAPN desde 2019, acompanhou todo o processo de produção textual, fornecendo orientações detalhadas e feedbacks para reescrita. Um prazo de 15 dias foi estipulado para que os alunos retornassem os textos ajustados, respeitando o período de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade.

Como a EFAPN atende estudantes de diversos municípios do Tocantins, optou-se por selecionar apenas alunos residentes da cidade de Porto Nacional, delimitando o foco da investigação. Dos cinco estudantes inicialmente escolhidos, apenas três concluíram todas as etapas requisitadas, que incluíram a elaboração inicial do texto, a reescrita, o preenchimento de um questionário e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esses três participantes foram qualificados para a análise dos dados.

Os participantes deste estudo são dois alunos do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 18 e 20 anos. Todos residem com suas famílias em comunidades rurais do entorno de Porto Nacional e contribuem com o trabalho no campo durante o período em que estão em casa. Enquanto uma das alunas cursou o Ensino Fundamental e Médio na EFAPN, os outros dois participantes ingressaram na escola apenas no Ensino Médio. Em 2021, devido às restrições impostas pela pandemia da COVID-19, os participantes cumpriram parte da carga horária do Ensino Médio de forma remota, retornando ao ensino presencial apenas na série final.

#### 4.4 Procedimentos de coleta de dados

Neste tópico, apresentamos as etapas e procedimentos adotados para a realização desta investigação, com o intuito de situar o leitor quanto ao desenvolvimento da pesquisa. A coleta de dados foi realizada com alunos da 3ª série do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio da Escola Família Agrícola de Porto Nacional (EFAPN), localizada na zona rural do município de Porto Nacional, Tocantins.

**Para a seleção dos participantes, foram utilizados os seguintes critérios de inclusão:**

- a) o aluno deveria ter nacionalidade brasileira e estar devidamente matriculado na 3ª série do Curso Técnico em Agropecuária da EFAPN;
- b) o aluno deveria estar frequentando regularmente o Ensino Médio;
- c) ser maior de idade;

Os alunos foram convidados durante o primeiro encontro de tutoria, momento de acompanhamento personalizado previsto na Pedagogia da Alternância, em que cada educando se reúne com seu tutor para orientações sobre as atividades escolares e familiares. Após o esclarecimento sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, os participantes aceitaram voluntariamente contribuir com o estudo, assinando o TCLE e respondendo às questões da entrevista estruturada.

A tutoria, conduzida por professores monitores previamente designados no início do ano letivo, é um dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, possibilitando o acompanhamento individualizado dos estudantes. Essa atividade considera as necessidades e singularidades de cada educando, promovendo acolhimento e suporte na formação integral, com registros realizados no caderno de tutoria.

Para complementar a coleta de dados, utilizamos uma **entrevista estruturada**, composta por um questionário pré-elaborado com possibilidade de ajustes. A aplicação ocorreu de forma tranquila, com os participantes demonstrando conforto e segurança ao responderem às questões.

O *corpus* da pesquisa é composto por três textos dissertativo-argumentativos registrados no Caderno da Realidade (CR), instrumento pedagógico central na metodologia da EFAPN. Para desenvolver a competência escritora dos estudantes, o processo de produção textual foi organizado em três etapas principais, realizadas durante o terceiro bimestre de 2022, com atividades distribuídas entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade.

**Etapas do Processo de Coleta de Dados:**

- ✓ Apresentação da proposta de pesquisa (primeira semana):

Os objetivos e procedimentos da investigação foram apresentados aos alunos, com esclarecimentos sobre os aspectos éticos, como a garantia de anonimato e voluntariedade. Foi aplicado um questionário inicial para compreender a concepção dos estudantes sobre o gênero dissertativo-argumentativo.

✓ Produção da primeira versão do texto (segunda semana):

Com base no Plano de Estudo “Tecnologias no Campo”, os alunos realizaram leituras e discussões sobre textos relacionados ao tema, como o conceito de tecnologia e sua aplicação na agropecuária. Durante os encontros, foram trabalhadas as características composicionais do gênero dissertativo-argumentativo, incluindo sua estrutura, função e público-alvo. Os alunos foram orientados a produzir a primeira versão do texto, utilizando os textos base discutidos e simulando argumentos e operadores argumentativos.

✓ Revisão e reescrita (terceira e quarta semanas):

As produções iniciais foram revisadas pela pesquisadora, que identificou as principais dificuldades e elaborou feedbacks detalhados. Os alunos receberam orientações para a reescrita, com comentários manuscritos diretamente nos textos.

✓ Entrega da versão final (quinta semana):

Após o processo de reescrita, os textos finais foram entregues, concluindo o ciclo de produção textual. Além disso, os participantes responderam a questões norteadoras com o objetivo de investigar suas concepções sobre o gênero dissertativo-argumentativo e sua aplicação no CR. As perguntas da entrevista foram:

Qual é a sua concepção sobre o texto dissertativo-argumentativo?

Você se sente seguro em escrever um texto dissertativo-argumentativo ou possui dificuldades?

Como o gênero dissertativo-argumentativo é trabalhado no CR?

O processo de coleta de dados foi conduzido de forma ética e respeitou as limitações e especificidades dos participantes, garantindo o cumprimento dos objetivos da pesquisa.

#### 4.4.1 O caderno da realidade

Para que o leitor compreenda melhor a nossa pesquisa faz-se necessário apresentar o dispositivo pedagógico que constitui o nosso *corpus*. Para isso, expomos nesta seção as principais informações sobre o Caderno da Realidade em sua construção organizacional e

didática, demonstrando a relevância desse instrumento na efetivação da Pedagogia da Alternância.

O CR é um elemento fundamental na Pedagogia da Alternância, todavia, não funciona de maneira independente, já que, compõe o processo de pesquisa do Plano de Estudo – (PE). É nele que toda a pesquisa sistematizada no meio familiar/comunitário e escolar realizada pelo estudante é documentada. E assim como destaca Silva C. (2011, p.91):

Cabe nos dizer que o CR não é um livro nem poderia ser um caderno qualquer, mas um instrumento didático-pedagógico essencial da Pedagogia da Alternância que é produzido ao longo do ano escolar pelos jovens, com temas (conteúdos) e etapas bem definidas e desenvolvidas em tempos e espaços de formação diferentes. O CR percorre um longo caminho (povoado de atividades e de diferentes temas e atores) para ser construído.

Presente nos diversos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA) do Brasil, o CR adquire uma organização composicional de acordo com a proposta pedagógica de cada Escola Família Agrícola (EFA). Segue abaixo a organização do CR na EFAPN:

Quadro 2 - Estrutura composicional do Caderno da Realidade da EFAPN

<b>Folha 1</b>	Chapéu	Pequena introdução sobre o Plano de Estudo a ser estudado, feita a partir do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema.
<b>Folha 1</b>	Roteiro de Pesquisa	Organizado em sala de aula, é mediado pelo monitor encaminhador do PE. Os estudantes definem um método de pesquisa (observação, entrevista, participação) e elaboram questões que orientam a pesquisa na família na comunidade.
<b>Folha 2</b>	Respostas	Anotações das respostas obtidas na entrevista, observação ou participação.
<b>Folha 3</b>	Texto 1	Elaboração de relatório das respostas
<b>Folha 4</b>	Desenho	Ilustração do tema através de desenho ou colagem (utilizando técnicas exploradas na disciplina de arte).
<b>Folha 5</b>	Relatório de visita e intervenção externa	Produção de texto a partir de uma visita de estudo ou palestra sobre o tema.
<b>Folha 6</b>	Texto 2	Produção do texto dissertativo-argumentativo sobre o tema.
<b>Folha 7</b>	Observações do monitor	Espaço destinado ao <i>feedback</i> do monitor sobre toda a pesquisa.
<b>Folha 8</b>	Atividades de retorno	Espaço destinado à elaboração de relatos de atividades concretas que evidenciem reflexão e transformação de atitudes ou comportamentos em relação ao tema.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

#### 4.5 Procedimentos para análise dos dados

Esta seção é destinada à explanação dos procedimentos utilizados para analisar os dados deste estudo. A nossa análise corrobora a concepção de linguagem de interação/dialógica assumida por esta pesquisa, considerando o contexto e as práticas sociais do gênero discursivo. Para isso, analisamos como são apresentados os elementos constitutivos do enunciado: conteúdo temático, construção composicional e estilo nas produções dos alunos.

Esses elos, conforme Bakhtin (2011, p. 262), “estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. Sendo assim, concordamos com Rojo e Barbosa (2020, p. 87) quando afirmam que “os temas de um texto ou enunciado se realizam somente a partir de certo estilo e de uma forma de composição específica. Fazemos a separação entre os três elementos apenas para efeito de análise de textos nos gêneros”.

Além disso, analisamos a utilização de operadores argumentativos, verbos, modalizadores como as marcas de autoria mencionadas pelos autores dos textos. Para melhor compreensão sobre as características do gênero dissertativo-argumentativo, reunimos as informações de sua estrutura no quadro seguinte:

Quadro 3 - Características do gênero dissertativo-argumentativo

<b>Características composicionais do gênero dissertativo-argumentativo</b>	
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	
<b>a) Apresentar claramente a tese por meio de:</b>	
- <b>roteiro:</b> apresenta ao leitor o roteiro de discussão seguido durante o desenvolvimento	<b>ou</b>
- <b>hipótese:</b> traz o ponto de vista a ser defendido, a tese que se pretende discutir	<b>ou</b>
- <b>perguntas:</b> apresenta questões que devem ser respondidas durante o desenvolvimento	<b>ou</b>
- <b>histórica:</b> traça um rápido panorama histórico do tema	<b>ou</b>
- <b>comparação:</b> mostra como aspectos do tema se assemelham ou se opõem a outros	<b>ou</b>
- <b>definição:</b> parte da definição do significado do tema	<b>ou</b>
- <b>contestação:</b> contesta uma ideia ou uma citação conhecida	<b>ou</b>
- <b>narração:</b> narra-se um pequeno fato de relevância como ponto de partida para análise	<b>ou</b>
- <b>estatística:</b> apresenta dados estatísticos relativos à questão a ser tratada	<b>ou</b>
<b>b) expor o problema;</b>	
<b>c) antecipar os argumentos</b>	
<b>2 DESENVOLVIMENTO</b>	
<b>a) Desenvolver os argumentos por meio de:</b>	
- <b>citação:</b> a voz de outras pessoas corroborando com a opinião do autor	<b>e/ou</b>
- <b>dados concretos:</b> informações estatísticas para provar o que se diz	<b>e/ou</b>
- <b>exemplificações:</b> fatos ou acontecimentos para provar o que se diz	<b>e/ou</b>
- <b>causa e consequência:</b> relação entre o motivo e o efeito de determinado fato	
<b>3 CONCLUSÃO</b>	

- a) reforçar a tese exposta no início do texto**  
**b) propor uma intervenção ou solução para o problema apresentado**

Fonte: Produzido pela pesquisadora adaptado de Batista-Santos e Silva (2021)

De acordo com Koch e Elias (2022, p. 64), os elementos linguísticos que nos permitem orientar os enunciados para determinada conclusão são denominados operadores ou marcadores argumentativos e “são responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem, o que vem a comprovar que a argumentatividade está inscrita na própria língua”.

Quadro 4 - Tipos de operadores argumentativos

<b>Tipos de operadores argumentativos</b>	
<b>1 Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão</b>	e, também, ainda, nem (e não), não só... mas também, tanto... como, além de, além disso, etc.
<b>2 Operadores que indicam o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão</b>	até, até mesmo, inclusive
<b>3 Operadores que deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes</b>	ao menos, pelo menos, no mínimo
<b>4 Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias</b>	mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que)
<b>5 Operadores que introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores</b>	logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência, etc
<b>6 Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior</b>	porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como, etc
<b>7 Operadores que estabelecem relações de comparação entre os elementos, visando a uma determinada conclusão</b>	mais... (do) que, menos... (do)que, tão... quanto
<b>8 Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas</b>	ou... ou, quer... quer, seja... seja
<b>9 Operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos</b>	já, ainda, agora, etc
<b>10 Operadores que funcionam numa escala orientada para:</b>	
<b>afirmação da totalidade:</b>	um pouco, quase
<b>negação da totalidade:</b>	pouco, apenas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O quadro 04 apresenta diferentes tipos de operadores argumentativos utilizados na construção de textos dissertativo-argumentativos, organizados conforme suas funções discursivas, como somar argumentos, indicar escala de força, introduzir justificativas, conclusões ou contraposições, entre outros. Esses operadores assumem um papel significativo na articulação textual e na construção da argumentação, permitindo coesão e clareza nas produções escritas. No contexto da pesquisa da presente pesquisa, que investiga o processo de reescrita como instrumento para o desenvolvimento da competência escritora de jovens camponeses, o quadro nos possibilitará analisar como os alunos utilizam esses elementos em

suas produções, contribuindo para a identificação de melhorias estruturais e discursivas ao longo do processo de escrita e reescrita.

Figura 1 - Funções dos articuladores textuais

<b>Funções dos articuladores textuais</b>	
<b>Articuladores de ordenação no tempo e/ou no espaço</b>	
antes, depois, em seguida, a seguir, defronte de, além, mais além, do lado direito, do lado esquerdo, a primeira vez que, a última vez que, muito tempo depois etc.	
<b>Articuladores de relações lógico-semânticas</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Condicionalidade</u> (se, caso, desde que, contato que, a menos que, a não ser que)</li> <li>• <u>Causalidade</u> (porque, como, pois, porquanto, já que, uma vez que, dado que, visto que)</li> <li>• <u>Mediação/finalidade</u> (para que, a fim de que)</li> <li>• <u>Disjunção ou alternância</u> (ou)</li> <li>• <u>Temporalidade</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tempo exato, pontual (quando, mal, assim que, nem bem, logo que)</li> <li>- tempo anterior (antes que)</li> <li>- tempo posterior (depois que)</li> <li>- tempo simultâneo (enquanto)</li> <li>- tempo progressivo (à medida que, à proporção que)</li> </ul> </li> <li>• <u>Conformidade</u> (como, conforme, consoante, segundo)</li> <li>• <u>Modo</u> (sem que)</li> </ul>	
<b>Articuladores discursivo-argumentativos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Conjunção/soma</u> (e, também, não só... mas também, tanto... como, além de, ainda, nem)</li> <li>• <u>Disjunção argumentativa</u> (ou)</li> <li>• <u>Contração/oposição</u> (porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, embora, apesar de)</li> <li>• <u>Explicação/justificativa</u> (pois, que, porque)</li> <li>• <u>Comprovação</u> (tanto que)</li> <li>• <u>Conclusão</u> (logo, portanto, por isso, então, por conseguinte)</li> <li>• <u>Comparação</u> (tão... que; mais... que; menos... que)</li> <li>• <u>Generalização/extensão</u> (aliás)</li> <li>• <u>Especificação/exemplificação</u> (como, por exemplo)</li> <li>• <u>Correção/redefinição</u> (ou seja, isto é, ou melhor)</li> </ul>	
<b>Articuladores de organização textual</b>	
primeiro (amente), depois, em seguida, enfim, por um lado/por outro (lado), às vezes/outras vezes, em primeiro lugar/em segundo lugar, por último etc.	
<b>Articuladores metadiscursivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Modalizadores</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- certeza (realmente, evidentemente, certamente, logicamente, absolutamente etc.)</li> <li>- obrigatoriedade/necessidade (obrigatoriamente, necessariamente etc.)</li> <li>- avaliação de eventos, ações, situações (felizmente, lamentavelmente etc.)</li> </ul> </li> <li>• <u>Delimitadores de domínio</u> (em termos de..., do ponto de vista... etc.)</li> <li>• <u>Formuladores textuais</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- indicação do papel de um segmento textual em relação aos anteriores (em síntese, em suma, resumindo, em acréscimo a, em oposição a, para terminar etc.)</li> <li>- introdução do tópico (quanto a, em relação a, no que diz respeito a, a respeito de, no que tange a, no que concerne a, com referência a, relativamente a etc.)</li> <li>- interrupção ou reintrodução do tópico (é bom lembrar que, voltando ao assunto etc.)</li> </ul> </li> <li>• <u>Evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem</u> (digamos assim, podemos dizer assim, por assim dizer, vamos dizer assim, em outras palavras etc.)</li> </ul>	

Fonte: Koch e Elias (2020, p. 62)

Nesta pesquisa, foram utilizadas categorias de análise fundamentadas em concepções teóricas da Linguística Aplicada, na concepção dialógica de linguagem e dos Novos Estudos do Letramento, com o objetivo de compreendermos as produções textuais dos alunos e os impactos do processo de reescrita na construção da competência escritora. As categorias adotadas incluem: **i) estrutura composicional do gênero dissertativo-argumentativo**, que

abrange a organização textual em introdução, desenvolvimento e conclusão, além do uso de operadores argumentativos; **ii) aspectos discursivos e linguísticos**, considerando elementos como coesão, coerência e articulação textual; **iii) processo de reescrita, com ênfase na reflexão crítica sobre as produções iniciais e finais**, evidenciando avanços tanto estruturais quanto discursivos; e **iv) contexto social e pedagógico**, que examina como as vivências dos alunos no ambiente rural e a metodologia da Pedagogia da Alternância influenciam suas práticas de escrita. Essas categorias possibilitaram identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes, além de destacar a relevância de uma abordagem dialógica e crítica no ensino da escrita, especialmente em contextos educacionais do campo.

Por fim, apresentamos, a seguir, um quadro resumo-conceitual que sintetiza os principais aspectos metodológicos da pesquisa, destacando sua natureza qualitativa-interpretativista, inserida na Linguística Aplicada e realizada na Escola Família Agrícola de Porto Nacional (EFAPN), no Tocantins.

Quadro 5 – Resumo conceitual da Metodologia

Aspectos Metodológicos	Descrição
<b>Tipo de Pesquisa</b>	Pesquisa de campo aplicada à pesquisa documental.
<b>Paradigma</b>	Qualitativo-interpretativista.
<b>Área de Inserção</b>	Linguística Aplicada (LA), com foco na linguagem como prática social.
<b>Objetivo Geral</b>	Compreender as práticas de escrita e reescrita dos jovens camponeses da Educação Básica, considerando suas realidades sociais.
<b>Instrumentos de Pesquisa</b>	- Pesquisa de campo: coleta de dados no ambiente escolar. - Pesquisa documental: análise de textos produzidos pelos estudantes no Caderno da Realidade.
<b>Local da Pesquisa</b>	Escola Família Agrícola de Porto Nacional (EFAPN), localizada na zona rural de Porto Nacional, Tocantins.
<b>Participantes</b>	Alunos da 3ª série do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária. - 3 estudantes (2 mulheres e 1 homem), com idades entre 18 e 20 anos.
<b>CrITÉrios de Inclusão</b>	- Nacionalidade brasileira. - Matriculado na 3ª série do Curso Técnico em Agropecuária. - Maior de idade. - Frequência regular no Ensino Médio.
<b>Instrumento Pedagógico Central</b>	Caderno da Realidade (CR): utilizado para registro de reflexões, pesquisas e produções textuais dos alunos.
<b>Procedimentos de Coleta de Dados</b>	- Tutoria individualizada. - Entrevista estruturada. - Produção textual em etapas (primeira versão, revisão e reescrita).
<b>Etapas do Processo de Produção Textual</b>	1. Apresentação da proposta: introdução à pesquisa e aplicação de questionário inicial. 2. Produção da primeira versão: leitura e discussão sobre o tema gerador. 3. Revisão e reescrita: feedbacks detalhados e orientações. 4. Entrega da versão final: conclusão do processo e resposta a questões norteadoras.
<b>Temas Geradores</b>	- “Tecnologia no Campo”.

	- “O Profissional”.
<b>Natureza dos Dados</b>	Textos dissertativo-argumentativos produzidos no Caderno da Realidade durante o terceiro bimestre de 2022.
<b>Abordagem Curricular</b>	Pedagogia da Alternância: articulação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade.
<b>Método de Análise</b>	Valorização das significações construídas pelos participantes, alinhando-se à perspectiva qualitativa-interpretativista e as dimensões do gênero dissertativo argumentativo: Conteúdo temático; estilo; Características composicionais; Contexto de produção.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Em síntese, a investigação combinou a pesquisa de campo e documental, sendo o Caderno da Realidade instrumento pedagógico central para análise de textos dissertativo-argumentativos produzidos por alunos da 3ª série do Ensino Médio. Com foco na Pedagogia da Alternância, os dados foram coletados por meio de tutoria individualizada, entrevistas estruturadas e etapas de produção textual, envolvendo temas geradores como: Tecnologia no Campo” e “O Profissional”. Assim, a metodologia buscou compreender as práticas de escrita e reescrita dos jovens camponeses, valorizando suas significações e realidades sociais.

## **5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: REESCRITA A PARTIR DO GÊNERO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO**

Considerando o aporte teórico-metodológico utilizado nas seções anteriores, apresentamos, neste capítulo, as análises e discussões da entrevista realizada na pesquisa, bem como as análises das produções textuais dos colaboradores. Para tanto, iniciamos nossa discussão com as análises da entrevista, realizado com todos os colaboradores. Conforme detalhado no capítulo metodológico, essa entrevista nos proporcionou uma compreensão mais aprofundada sobre a concepção de escrita dos alunos, além de identificar as dificuldades enfrentadas no processo de produção do gênero dissertativo-argumentativo.

Importa-nos dizer, que essa compreensão, a partir de sua trajetória escrita, é necessária para que possamos, como professores de produção textual, dedicar um olhar sensível às lacunas que estão presentes no desenvolvimento da competência escritora dos envolvidos. Conhecer tais lacunas permite ao professor traçar uma proposta de intervenção, com o objetivo de mobilizar estratégias significativas para um aprendizado crítico e reflexivo.

Tanto para o questionário quanto para a análise das produções, foram selecionadas apenas 3 (três) amostras, visto que o lócus da pesquisa foi o município de Porto Nacional e o processo envolveu uma análise detalhada dos elementos linguísticos e extralinguísticos do gênero dissertativo-argumentativo. Assim, os textos produzidos, no Caderno da Realidade, serão expostos em suas versões originais de acordo com a produção escrita dos participantes.

Dessa maneira, apresentamos fielmente as lacunas encontradas em relação aos aspectos analisados (estilo, conteúdo temático e características composicionais), no sentido de melhor elucidar a produção dos colaboradores. Assim também destacamos, quando necessário, fragmentos do texto para reforçar nossas análises.

### **5.1 Análise da entrevista: compreendendo a concepção de escrita dos alunos**

Para entender a visão e os desafios enfrentados pelos estudantes em relação à escrita, conforme nosso objetivo, realizamos uma entrevista com três perguntas discursivas. As questões da entrevista possibilitaram a análise da compreensão de escrita dos colaboradores, além de revelarem as dificuldades enfrentadas ao longo do processo escritural. Nossa abordagem se baseia na ideia de que a assimilação do gênero discursivo pelo aluno contribui para desenvolver sua competência na escrita, consolidando tanto seu percurso escolar quanto, posteriormente, acadêmico/universitário.

A fim de prezar pela ética e preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa, assim como será feito nas análises das produções, os nomes foram substituídos por designações genéricas: Colaboradora 1, Colaborador 2 e Colaboradora 3. O questionário possui um total de 3 (três) questões, que acreditamos serem suficientes para o desenvolvimento do nosso estudo, e foi aplicado com os 3 (três) participantes no primeiro encontro, logo após o aceite do convite para participação na pesquisa. Eis as questões orientadoras da entrevista: **1- Qual é a sua concepção sobre o texto dissertativo-argumentativo? 2 - Você se sente seguro em escrever um texto dissertativo-argumentativo? Ou possui alguma dificuldade em escrevê-lo? 3 - Como o gênero dissertativo-argumentativo é trabalhado no CR?**

Para melhor organizar as análises, apresentamos um quadro para cada questão, contendo as respostas dos respectivos participantes, seguidas das percepções acerca do que foi dito.

Quadro 6 - Respostas da questão 1 (um) da entrevista

<b>Questão 1- Qual é a sua concepção sobre o gênero dissertativo-argumentativo?</b>	
Colaboradora 1	<i>Eu acho que é um texto onde apontamos um fato e então defendemos o mesmo.</i>
Colaboradora 2	<i>É um texto onde defende seu ponto de vista sobre o determinado assunto a partir dos seus argumentos.</i>
Colaboradora 3	<i>Bom, o texto dissertativo-argumentativo é um texto onde nós alunos devemos argumentar e avaliar o tema referente ao plano de estudo do bimestre, assim colocando todas as informações obtidas nessa etapa.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Com base nos posicionamentos apresentados pelos Colaboradores, percebemos que todos demonstram um conhecimento substancial a respeito da função social associada ao gênero dissertativo-argumentativo. De acordo com Coroa (2017, p. 69), esse gênero discursivo tem como objetivo principal “informar ou ensinar algo ao leitor, ao mesmo tempo em que busca convencê-lo sobre a veracidade das ideias e conceitos que defende. ”

Nesse sentido, fica evidente que o domínio desse gênero por parte dos alunos pode ser identificado por meio do emprego de verbos e expressões específicas que refletem o propósito central do texto – como os verbos dissertar e argumentar –, evidenciando sua intencionalidade comunicativa. Em complemento, Catarin et al. (2017, p. 81) reforçam que o gênero dissertativo-argumentativo requer “um manejo habilidoso por parte do autor, que deve ser capaz de apresentar uma situação-problema, sustentar uma tese (ponto de vista) sobre a temática abordada e embasá-la com argumentos bem-estruturados, sólidos e coerentes. ” Assim, o aprofundamento nessa habilidade textual contribui para alcançar o potencial persuasivo

característico desse gênero e também demonstra a capacidade intelectual de articular ideias de maneira clara e fundamentada.

Assim, na fala da Colaboradora 1, destacam-se os verbos "apontamos", que imprimem a ideia de demonstrar, indicar ou apresentar algo de forma clara, e "defendemos", o qual remete ao propósito de sustentar ou justificar um ponto de vista com firmeza. Já na contribuição da Participante 2, identificamos expressões como "defende seu ponto de vista" e "a partir dos seus argumentos", que traduzem a preocupação com a construção e a exposição de posicionamentos embasados de forma crítica. Por sua vez, no discurso da Colaboradora 3, são destacados os termos "devemos argumentar" e "avaliar o tema", os quais indicam a importância de conduzir uma análise criteriosa do assunto em debate com base em habilidades argumentativas.

Um ponto interessante surge na fala do Participante 3, que apoia seu discurso no Caderno da Realidade, utilizando-o como referência fundamental para suas reflexões e colocações sobre o gênero dissertativo-argumentativo. Essa ligação evidencia a conexão intrínseca entre o Caderno da Realidade e os diversos recursos pedagógicos aplicados no "contexto da Pedagogia da Alternância, que participam diretamente do processo de construção e desenvolvimento particular desse caderno" (Silva C.; Moreira, 2011, p. 1).

Quadro 7 - Respostas da questão 2 (dois) da entrevista

<b>Questão 2 – Você se sente seguro ao produzir o gênero dissertativo-argumentativo? Ou possui alguma dificuldade em escrevê-lo?</b>	
Colaboradora 1	<i>Eu não me sinto segura, minha dificuldade é em questão dos argumentos e pontuação e também tem que entender o tema citado para defender ele.</i>
Colaboradora 2	<i>Eu tenho muita dificuldade em dá engajamento no texto, a gente tem as ideias mas as vez não sabe dizer.</i>
Colaboradora 3	<i>Bom, eu acho que na hora da escrita é difícil porque eu sinto que falta mais um pouco de conhecimento sobre o tema.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na análise da primeira questão, observamos que os estudantes demonstram certa familiaridade com as características do gênero dissertativo-argumentativo. Contudo, na questão seguinte, emerge uma insegurança por parte dos participantes na produção textual. Essa dificuldade pode estar relacionada à conformidade com as normas gramaticais e estruturais mobilizadas pelo gênero, aspectos que dialogam diretamente com os pressupostos do *objetivismo abstrato*. De acordo com Volóchinov (2021, p. 155), essa abordagem teórica considera elementos “fonéticos, gramaticais e lexicais [...] normativos para todos os enunciados, que proporcionam a unicidade de dada língua e sua compreensão por todos os membros de dada coletividade”.

A carência de segurança dos estudantes fica mais clara quando analisamos as percepções coletadas. A Participante 1, por exemplo, cita dificuldades relacionadas ao uso de pontuação adequada e à compreensão do tema. A Participante 2, por sua vez, emprega o termo “engajamento” para sintetizar sua dificuldade em sistematizar e materializar ideias na redação do texto. O Participante 3 relata entraves ao interpretar e assimilar profundidade no tema proposto. Tais experiências individuais elucidam de maneira crítica as lacunas que frequentemente acompanham os processos de produção escrita no contexto escolar.

Esses relatos destacam a complexidade e o impacto da prática de leitura como instrumento indispensável no fortalecimento da confiança e autonomia no âmbito da produção textual. Conforme argumenta Batista-Santos (2018), a leitura não apenas contribui para o aperfeiçoamento da capacidade leitora, mas assume um papel significativo na formação de escritores reflexivos e engajados. Assim, diante do quadro apresentado pelos participantes, a valorização dessa prática revela-se determinante para o enfrentamento das lacunas apontadas pelos estudantes.

Quadro 8 - Respostas da questão 3 (três) da entrevista

<b>Questão 3 - Como o gênero dissertativo-argumentativo é trabalhado no CR?</b>	
Colaboradora 1	<i>Ele é trabalhado com o professor em sala de aula, com a matéria de Português, onde ele orienta na escrita, pontuação e nos erros ortográficos, esse texto é direcionado ao professor que acompanha a gente pra ser corrigido.</i>
Colaboradora 2	<i>É realizado com instruções do acompanhante e com ajuda dos professores de português em sala de aula e também é corrigido pelo acompanhante.</i>
Colaboradora 3	<i>É através da conclusão do texto 2, logo em seguida ele é corrigido pelo seu acompanhante e assim lançado sua nota do bimestre.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

No quadro anterior, é possível vislumbrarmos que as respostas dos alunos estão alinhadas à proposta do Currículo da EFAPN, em que os objetos do conhecimento são planejados e executados em concomitância com o tema do PE. Assim, o professor de Língua Portuguesa deve desenvolver atividades que contemplem os gêneros textuais/discursivos produzidos no CR. As respostas também comprovam o papel do monitor acompanhante (tutor) no processo de escrita dos alunos, tanto na orientação quanto na correção dos textos.

Destarte, percebemos que os participantes demonstram compreender como o texto é construído ao longo do bimestre, bem como a função do monitor, responsável pelas correções e pelo lançamento da nota, evidenciada na resposta do Participante 3. Todavia, essa compreensão reflete a noção que os alunos têm do *feedback* da produção textual, transparecendo a intenção de cumprir um propósito avaliativo.

Sobre esse assunto, Silva (2020, p. 214) ressalta que, “se por um lado o professor concebe” o texto, “quase sempre, apenas como um objeto de avaliação, por outro, os alunos produzem-no objetivando notas aprovativas”. Nesse caso, as falas dos participantes reforçam a relevância da reescrita orientada como uma importante aliada no processo de construção discursiva, visto que, associada ao *feedback*, “os momentos de reescrita inauguram um espaço para o aluno refletir sobre o próprio texto” (Nascimento, 2020, p. 113).

No que se refere à Pedagogia da Alternância, as orientações e correções são feitas por monitores de diversas áreas do conhecimento, o que representa certamente um grande desafio. De modo geral, o questionário serviu como um grande subsídio para nossa investigação, pois, com base nas respostas obtidas, podemos redefinir estratégias que possibilitem o desenvolvimento da competência escritora dos alunos.

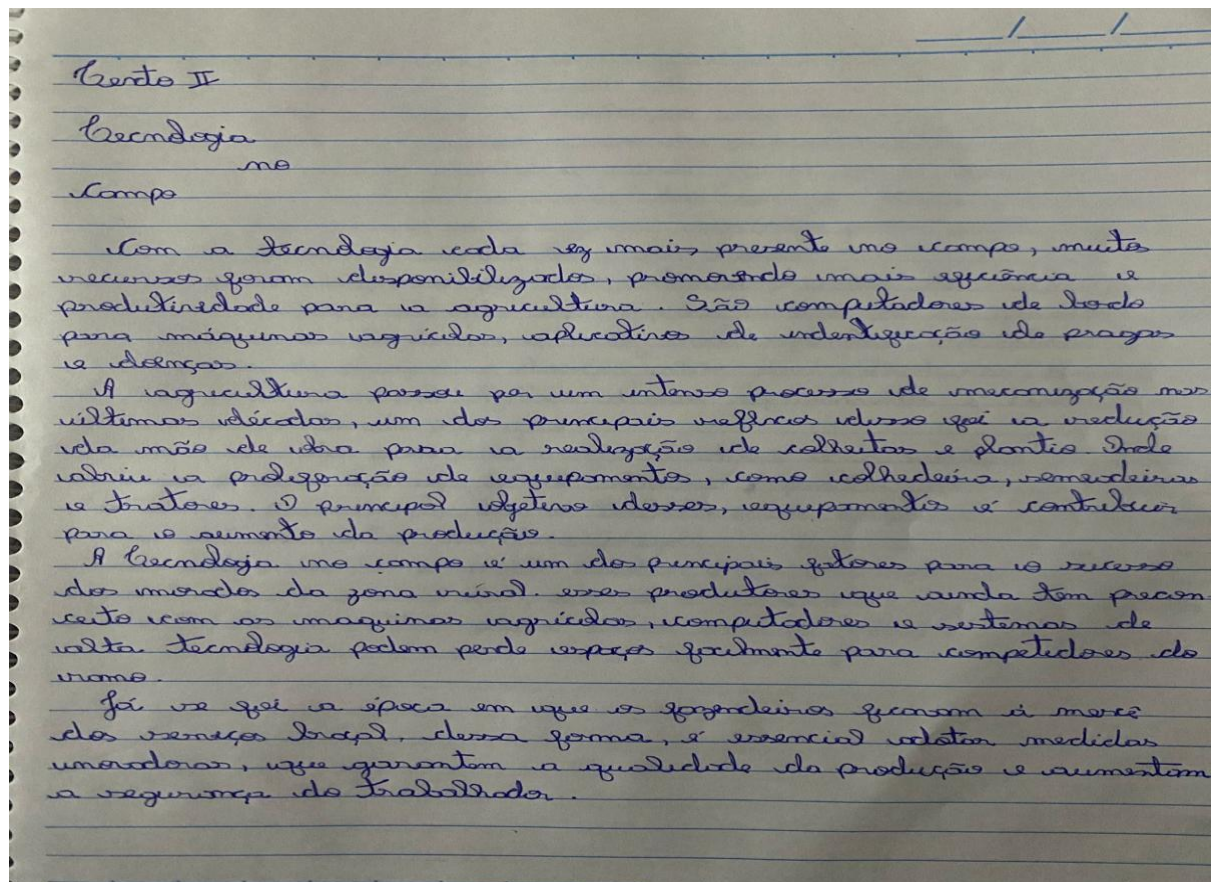
A seguir, apresentamos as análises das produções, retomando, quando necessário, alguns fragmentos da entrevista que influenciam na produção escrita dos participantes.

## **5.2 Produção inicial: colaboradora 1**

Conforme já expomos, a partir da discussão dos textos motivadores partimos para a primeira produção. Ressaltamos que, dentro do *corpus* da nossa pesquisa não há instruções para a elaboração textual, sabe-se apenas o gênero textual/discursivo a ser produzido. Considerando que o aluno precisa receber uma orientação que contemple todos os elementos para a construção textual (Geraldi, 2004), orientamos que os alunos elaborassem um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema gerador do Plano de Estudo “Tecnologia no Campo”, discorrendo e defendendo o assunto em linguagem formal da Língua Portuguesa, selecionando e organizando os argumentos de forma coerente e coesa e, apresentando proposta de intervenção que demonstre respeito aos direitos humanos. Não limitamos a quantidade de linhas, mas solicitamos que os alunos dessem um título às suas produções.

Segue a produção inicial da Colaboradora 1:

Figura 2 - Produção inicial da Colaboradora 1



## Texto II

### Tecnologia

No

### Campo

Com a tecnologia cada vez mais presente no campo, muitos recursos foram disponibilizados, promovendo mais eficiência e produtividade para a agricultura. São computadores de bordo para máquinas agrícolas, aplicativos de identificação de pragas e doenças.

A agricultura passou por um intenso processo de mecanização nas últimas décadas, um dos principais reflexos disso foi a redução da mão de obra para a realização de colheitas e plantio. Onde abriu proliferação de equipamentos como colhedeira, semeadeiras e tratores. O principal objetivo desses equipamentos é contribuir para o aumento da produção.

A tecnologia no campo é um dos principais fatores para o sucesso dos moradores da zona rural. esses produtores que ainda tem preconceito com as máquinas agrícolas, computadores e sistemas de alta tecnologia podem perder espaço facilmente para competidores do ramo.

Já se foi a época em que os fazendeiros ficavam à mercê dos serviços braçal. Dessa forma, é essencial adotar medidas inovadoras, que garantem a qualidade da produção e aumentam a segurança no trabalhador.

Em sua produção inicial, no que se refere ao **conteúdo temático** abordado, observamos que a participante revela certo domínio discursivo em relação ao tema em questão, o que se demonstra principalmente na construção de seu texto. Este aspecto já pode ser verificado a partir da formulação do título “Tecnologia no Campo”, que, segundo Koch e Elias (2022, p. 52), desempenha o papel de “primeiro desencadeador de perspectivas sobre o texto”. Contudo, é possível percebermos que a escolha do título reflete uma repetição do tema principal, sem que o aprofundamento no conteúdo a ser discutido seja explícito, deixando de mobilizar um direcionamento mais específico para os temas tratados.

O texto destaca a relevância dos recursos tecnológicos aplicados à agricultura. Ao longo da redação, percebemos o propósito da estudante em explorar o tema por meio de afirmações como: “*Com a tecnologia cada vez mais presente no campo...*”, “*A agricultura passou por um intenso processo de mecanização...*”, e “*A tecnologia no campo é um dos principais fatores para o sucesso dos moradores da zona rural*”. Além disso, há a menção específica de tecnologias, como “*computadores de bordo*”, “*máquinas agrícolas*”, “*aplicativos de identificação de controle de pragas e doenças*”, bem como ferramentas como “*colhedoiras, semeadeiras e tratores*”. Esses apontamentos evidenciam um nível significativo de entendimento acerca da temática por parte da autora.

Ainda assim, notamos que a aluna demonstra dificuldade de compreensão ao não definir sua tese o que dificulta a mobilização de argumentos. O reforço às suas ideias poderia ser realizado, por exemplo, por meio de citações relevantes ou dados estatísticos que validassem seus pontos de vista. Essa limitação está presente em todo o texto, resultando no enfraquecimento do desenvolvimento global do tema proposto. Ademais, a estudante apresenta lacunas ao expor uma problemática bem estruturada e em adotar um posicionamento crítico em relação à tese escolhida. Notadamente, no 3º parágrafo, quando afirma: “*esses produtores que ainda têm preconceito com as máquinas agrícolas...*”, ela revela certo desconhecimento sobre a realidade que inibe a adoção tecnológica pela maioria da população rural, especialmente pela falta de acesso às inovações.

Em relação à **construção composicional**, observamos que a estudante demonstra compreensão de determinados aspectos estruturais característicos do gênero dissertativo-argumentativo. Tal percepção é constatada no uso predominante de verbos conjugados na terceira pessoa, bem como de tempos verbais no pretérito (como em “*foram*”, “*passou*”, “*foi*”, “*abriu*”, “*ficavam*”) e no presente do indicativo (“*são*”, “*é*”, “*podem*”, “*garantem*”). Essas escolhas lexicais reforçam marcas linguísticas específicas da linguagem impessoal, características dessa tipologia textual.

A Colaboradora 1 organiza seu texto em quatro parágrafos, porém demonstra dificuldades para articular seus argumentos de modo coeso e em atender certas características do gênero dissertativo-argumentativo. No desenvolvimento do texto, percebemos que, inicialmente, a participante menciona a inserção da tecnologia no campo, para, em seguida, abordar o processo de mecanização e, posteriormente, discorrer sobre a relevância da tecnologia. Todavia, as ideias são apresentadas de modo desconexo e sem uma sequência lógica ou progressão clara, o que compromete a clareza e o desenvolvimento do texto como um todo, prejudicando também o propósito argumentativo. A seguir, analisamos cada parágrafo detalhadamente.

*Com a tecnologia cada vez mais presente no campo, muitos recursos foram disponibilizados, promovendo mais eficiência e produtividade para a agricultura. São computadores de bordo para máquinas agrícolas, aplicativos de identificação de pragas e doenças.*

No parágrafo introdutório, percebemos que a estudante aplica a estratégia de argumentação baseada na relação de causa e consequência (destacada no fragmento). No entanto, essa composição, seguindo a estrutura dissertativo-argumentativa, deveria integrar o desenvolvimento textual. Nesse sentido, o trecho mencionado poderia ser incorporado ao segundo parágrafo (a seguir) como complemento.

*A agricultura passou por um intenso processo de mecanização nas últimas décadas, um dos principais reflexos disso foi a redução da mão de obra para a realização de colheitas e plantio. Onde abriu a proliferação de equipamentos como colhedeira, semeadeiras e tratores. O principal objetivo desses equipamentos é contribuir para o aumento da produção.*

No trecho citado anteriormente, observamos a utilização do recurso argumentativo de causa e consequência, por meio do qual se estabelece uma conexão entre uma motivação e dois desdobramentos resultantes, como destacado no fragmento analisado. Esse momento se revela oportuno para que a produtora desenvolva uma postura crítica em relação ao tema abordado.

Notamos que os segmentos apresentados sustentam os argumentos que oferecem suporte à tese proposta. Entretanto, a tese em si apenas se torna evidente no terceiro parágrafo, destoando das convenções tradicionalmente esperadas na estrutura de um texto dissertativo-argumentativo. Com base no exposto, é possível inferirmos que o trecho possui uma função introdutória, ao abordar o tema geral como elemento central e um dos fatores determinantes para o êxito dos camponeses.

*A tecnologia no campo é um dos principais fatores para o sucesso dos moradores da zona rural. esses produtores que ainda tem preconceito com as maquinas agrícolas, computadores e sistemas de alta tecnologia podem perder espaço facilmente para computadores do ramo.*

Nos parágrafos anteriores, ainda, observamos que a aluna utiliza traços expositivos em partes específicas do texto, apresentando exemplos como: “[...] *computadores de bordo para máquinas agrícolas, aplicativos de identificação de pragas e doenças*”; “*colhedeira, semeadeiras e tratores*”; e “[...] *máquinas agrícolas, computadores e sistemas de alta tecnologia [...]*”. Tal abordagem é recorrente no gênero dissertativo-argumentativo, pois contribui para fundamentar a tese defendida. Contudo, percebe-se que esses exemplos poderiam ser reunidos em um único parágrafo, promovendo maior concisão e evitando redundâncias.

O último parágrafo sugere soluções para questões que não foram previamente abordadas ou exploradas ao longo do texto, como notado no trecho: “*Já se foi a época em que os fazendeiros ficavam à mercê dos serviços braçal. Dessa forma, é essencial adotar medidas inovadoras, que garantem a qualidade da produção e aumentam a segurança no trabalho.*”

Observamos que, ao longo do texto, não há uma análise ou reflexão referente aos aspectos destacados no fragmento citado anteriormente. Dessa forma, o parágrafo conclusivo não apresenta uma proposta de intervenção do tema abordado. Além disso, durante a leitura, identificamos que os argumentos sugeridos estão baseados majoritariamente em opiniões pessoais, uma vez que não constatamos referências a dados concretos ou citações (vozes de autoridade) que respaldem os posicionamentos apresentados. Considerando, em complemento, a resposta fornecida pela aluna no questionário aplicado, torna-se evidente sua dificuldade em articular e estruturar os argumentos de maneira consistente.

No que diz respeito ao **estilo**, observamos o uso da reiteração por meio de hiperônimos quando a estudante emprega as expressões “*moradores da zona rural*”, “*produtores*” e “*fazendeiros*”. Essa escolha evita a repetição direta dos mesmos termos para designar aqueles ligados ao campo, conferindo maior variação lexical ao texto. Tal estratégia reflete um importante mecanismo de coesão lexical, que “tem o valor semântico de categorizar, isto é, de reunir, numa classe, itens diferentes sob o enfoque de algum traço comum entre eles” (Antunes, 2010, p. 127). Esse mesmo cuidado estilístico não é observado em relação às palavras “*principal*” e “*equipamentos*”, que aparecem de maneira recorrente no decorrer do texto, sem variações significativas para evitar a repetição direta, o que pode ser considerado como um estilo individual da estudante que está em processo formativo de autoria e do repertório linguístico e cultural.

Analisamos também a utilização da substituição pronominal por meio da combinação de preposição com o pronome demonstrativo, como observado no termo “disso”. Um exemplo desse fenômeno pode ser encontrado no trecho: “[...] *um dos principais reflexos disso* [...]”. Além disso, verificamos a formação do termo “desses”, usado na sentença: “*O principal objetivo desses equipamentos* [...]”. No entanto, há uma ocorrência de substituição pronominal inadequada no trecho “[...] *esses produtores que ainda têm preconceito com as máquinas* [...]”, uma vez que o pronome demonstrativo “esses” não apresentam uma conexão clara ou referência direta ao conteúdo previamente mencionado, o que compromete a coesão textual.

Nos trechos destacados, “*São computadores de bordo para máquinas agrícolas, aplicativos de identificação de pragas e doenças*”, “[...] *equipamentos como colhedoras, semeadeiras e tratores*” e “*máquinas agrícolas, computadores e sistemas de alta tecnologia*”, é possível identificar a ocorrência de paralelismo sintático. Este recurso, que reforça a organização e a fluidez textual, configura-se como um elemento coesivo característico da reiteração (Antunes, 2010). Entretanto, conforme já mencionado anteriormente, a mobilização estratégica desse recurso pode ser potencializada ao não se restringir à abrangência de fragmentos isolados e ao considerá-lo como uma possibilidade unificadora dentro de um mesmo parágrafo para enriquecer o efeito textual.

No trecho “[...] *um dos principais reflexos disso foi a redução da mão de obra para a realização de colheitas e plantio, onde abriu a proliferação de equipamentos como colhedora* [...]”, verificamos uma incoerência textual no uso do pronome relativo “onde”. A lacuna decorre do fato de que “onde” é um termo reservado para expressar relações com ideias de lugar, o que não se aplica ao contexto apresentado. O fragmento em questão não estabelece conexão com nenhuma noção de espaço geográfico ou localidade, tornando o emprego desse pronome inadequado para introduzir os eventos descritos.

A escolha lexical feita pela aluna tem o intuito de reforçar a relevância da tecnologia no campo, selecionando termos que ampliem a carga expressiva e intensifiquem as ideias apresentadas. Exemplos desses vocábulos incluem “*cada vez mais*”, “*muitos*” e “*mais*”, no primeiro parágrafo, além de “*intenso*”, “*proliferação*” e “*aumento*”, encontrados no segundo parágrafo. Contudo, a repetição excessiva desses termos, especialmente no início do texto, gera um certo efeito de redundância pouco elegante, o que reduz a harmonia argumentativa e compromete a fluidez discursiva.

Ao analisarmos elementos que pressupõem **marcas de autoria** no gênero dissertativo-argumentativo, destacamos, em particular, os operadores argumentativos, as modalizações e o emprego funcional de determinados verbos, que conferem maior progressão ao texto. Este

gênero, ao buscar influenciar o leitor a aderir a um ponto de vista específico, necessita de tais elementos como estratégias indispensáveis para enriquecer a lógica argumentativa e garantir a coesão textual.

Uma análise inicial revela o uso do operador discursivo-argumentativo “*como*” no trecho: “*Onde abriu a proliferação de equipamentos como colhedeira, semeadeiras e tratores*”. Nesse contexto, o conector contribui ao ampliar os exemplos dados, atribuindo maior abstração ao argumento defendido. Paralelamente, a escritora emprega sua opinião por intermédio de estratégia de adverbialização como em: “*Já se foi o tempo em que os fazendeiros ficavam à mercê dos serviços braçais*”. O uso do advérbio “*já*” sugere tempos remotos de metodologia arcaica, ao mesmo tempo em que enfatiza a mudança, demarcando que houve distinção significativa entre o passado e o cenário atual, este predominantemente mecanizado. Dessa forma, a aluna sugere implicitamente que a sociedade deve se adaptar a essas mudanças que, aparentemente, tornam-se inevitáveis.

Outro advérbio utilizado de forma pontual aparece no meio de um dos parágrafos: “*esses produtores que ainda têm preconceito com as máquinas agrícolas [...]*”. Nesse cenário, o operador cumpre o papel de aludir a um pressuposto — a existência preconcebida de ideias negativas sobre o uso de máquinas agrícolas —, que é, então, contestado pela argumentação explícita a favor da mecanização. Isso reforça o discurso ideológico presente, útil para sustentar o ponto de vista da escritora.

Ademais, observamos também o emprego do operador discursivo “*dessa forma*”, registrado na sentença: “*dessa forma, é essencial adotar medidas inovadoras [...]*”. Funcionando como um elemento de estrutura conclusiva, este operador atribui encaminhamento lógico às ideias previamente delineadas pela autora ao sintetizar reflexões em uma medida prática, embora sua eficácia pudesse ser prejudicada quando há a quebra ou simples abundância desnecessária na argumentação textual/discursiva.

### 5.2.1 Reescrita (produção final): Colaboradora 1

No processo de reescrita, foram realizadas observações detalhadas e orientações personalizadas sobre a produção inicial de cada aluno. Essas intervenções buscaram respeitar e valorizar as particularidades da escrita de cada estudante, contemplando seus estilos e dificuldades individuais. Para a Colaboradora 1, foram sugeridas ações específicas para aprimorar sua redação. Recomendamos que ela revisitasse atentamente a leitura dos textos

motivadores apresentados, com o propósito de fortalecer a construção argumentativa e aprofundar seus posicionamentos.

Além disso, orientamos que ela concentrasse especial atenção na estrutura composicional do texto, um ponto em que manifestou maior dificuldade na etapa inicial da produção. Paralelamente, dedicamos tempo para discutir com a aluna os aspectos considerados inadequados na primeira versão do texto. Essa abordagem teve como objetivo sanar que tais lacunas comprometessem a qualidade da versão final. Para isso, especificamos em um quadro as orientações feitas. Vale ressaltar que o processo de reescrita, desenvolvido ao longo de um bimestre, foi entendido como o momento de conclusão textual, configurando-se como a produção definitiva da aluna nesse contexto específico.

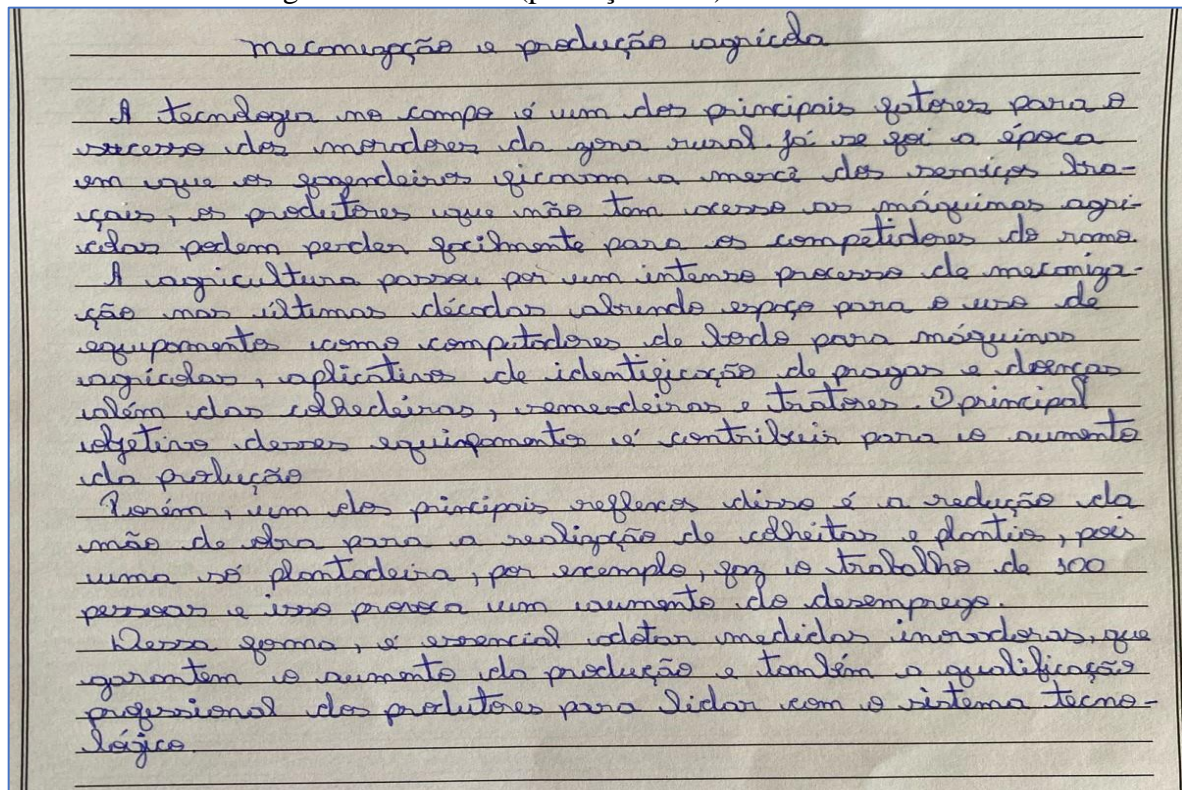
Quadro 9 - feedbacks dados à Colaboradora 1

<b>Aspectos observados</b>	<b>Feedbacks correspondentes</b>
Conteúdo temático	(1) É interessante escolher um título para a sua produção, isso pode direcionar a atenção do leitor para o assunto que você discute. (2) Evitar repetição de ideias e palavras.
Características composicionais	(3) Apresentar dados ou informações como estatísticas, pesquisas ou exemplos para fortalecer a sua tese. (4) Evidenciar a problemática com argumentos contundentes (5) Propor intervenção para a problemática a ser elencada. Como o desafio/problema pode ser superado?
Estilo	(6) Rever o uso de “ <i>onde</i> ”, pois o termo anterior não faz referência à localidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Segue a redação final, resultante deste trabalho responsivo e dialógico:

Figura 3 - Reescrita (produção final) Colaboradora01



### Mecanização e produção agrícola

A tecnologia no campo é um dos principais fatores para o sucesso dos moradores da zona rural. Já se foi a época em que os fazendeiros ficavam a mercê dos serviços braçais, os produtores que não tem acesso as máquinas agrícolas podem perder facilmente para os competidores do ramo.

A agricultura passou por um intenso processo de mecanização nas últimas décadas abrindo espaço para o uso de equipamentos como computadores de bordo para máquinas agrícolas, aplicativos de identificação de pragas e doenças além das colhedeiças, semeadeiras e tratores. O principal objetivo desses equipamentos é contribuir para o aumento da produção.

Porém, um dos principais reflexos disso é a redução da mão de obra para a realização de colheitas e plantios, pois uma só plantadeira, por exemplo, faz o trabalho de 100 pessoas e isso provoca um aumento do desemprego.

Dessa forma, é essencial adotar medidas inovadoras, que garantem o aumento da produção e também a qualificação profissional dos produtores para lidar com o sistema tecnológico.

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Ao analisarmos a produção final da estudante em comparação à produção inicial, identificamos avanços significativos em sua escrita, resultado direto das orientações oferecidas ao longo do processo de reescrita. Embora algumas questões tenham permanecido sem uma revisão, consideramos que o texto atende às demandas propostas, adaptando-se ao gênero dissertativo-argumentativo.

As mudanças no conteúdo temático são evidentes desde o início do texto, quando a aluna passa a intitulá-lo de “Mecanização e produção agrícola”. Essa escolha evidencia clareza na delimitação do tema e indica ao leitor uma direção para o desenvolvimento argumentativo. Tais alterações demonstram esforço em alinhar a produção à complexidade exigida por essa tipologia textual.

Por meio de suas ações, a autora mantém o enfoque na importância da tecnologia para a agricultura como eixo central de sua argumentação. Agora, porém, observamos maior profundidade na exposição do impacto gerado pela mecanização. Por exemplo, na análise do excerto: “[...] pois uma só plantadeira, por exemplo, faz o trabalho de 100 pessoas”, percebemos uma compreensão mais sólida e objetiva ao sustentar suas ideias com exemplos fundamentados e de impacto persuasivo.

Esse posicionamento, evidentemente mais amadurecido em relação à tentativa inicial, se distingue pela interlocução crítica que a escritora assume frente à tese principal. Ela não se limita à defesa direta, mas também pontua reflexões centradas em possíveis implicações negativas, como ao indicar a redução da mão de obra: “*Porém, um dos reflexos disso foi a redução da mão de obra para a realização de colheitas e plantios [...] elevando a produção e diminuindo a quantidade de emprego*”. Ainda que essa problemática não tenha sido tão detalhada ao longo do texto, verificamos um avanço no desenvolvimento argumentativo e no uso de diferentes perspectivas.

Outra alteração importante está relacionada às mudanças simbólicas em alguns detalhes discursivos, como a troca da expressão da versão inicial “*esses produtores que ainda têm preconceito com as máquinas agrícolas*” pela formulação reestruturada “*Os produtores que ainda não têm acesso ao sistema de alta tecnologia [...]*”. Essa revisão do enunciado evidencia não só maior domínio do tema como também novas posturas interpretativas resultantes das reflexões instigadas pelos *feedbacks* pré-reescrita.

No que diz respeito à organização composicional do gênero dissertativo-argumentativo, observamos que foram implementadas mudanças significativas na organização textual. Assim como na proposta original, o texto é estruturado em 4 (quatro) parágrafos. Porém, nesta nova versão, as características composicionais estão mais claras e nitidamente delimitadas,

evidenciando um avanço na coesão e na clareza argumentativa do conteúdo desenvolvido. Porém, a conclusão não permanece sem proposição de intervenção que caracterize as “*medidas inovadoras*” citadas.

Em relação ao **estilo**, são identificadas algumas estratégias na reescrita. Observamos a manutenção da repetição por meio de hiperônimos como “*moradores, fazendeiros e produtores*”, todos apresentados logo no início. Contudo, no segundo parágrafo, não houve substituição, evidenciando a repetição do termo “*equipamentos*”. Percebemos também a alteração de usos inadequados de pronomes, tanto possessivos como “*esse*”, quanto relativos como “*onde*”, além da exclusão do excesso de termos de intensidade que tornavam o texto redundante.

Quanto às **marcas de autoria**, notamos a inclusão de uma variedade de operadores discursivos que enriquecem a argumentação. O uso do articulador “**além das**” (de + as) adiciona itens que fortalecem a argumentação da autora. Adicionalmente, o uso de, “**porém**” estabelece uma contraposição ao argumento anterior, enriquecendo o texto argumentativo. Ainda, no mesmo parágrafo, foram usados outros articuladores como, “*pois*”, e “**por exemplo**”. Estes ilustram motivo e especificação respectivamente, ao clarificar com: “*uma só plantadeira, por exemplo, faz o trabalho de 100 pessoas*”, ampliando o peso do argumento apresentado.

Comparando o texto original e sua versão reescrita, detectamos avanço significativo por parte da estudante no domínio do gênero dissertativo-argumentativo, evidenciado pelas melhorias realizadas após receber feedback detalhado. Isso confirma a importância dos feedbacks como ferramenta valiosa no aperfeiçoamento e lapidação de uma reescrita eficaz.

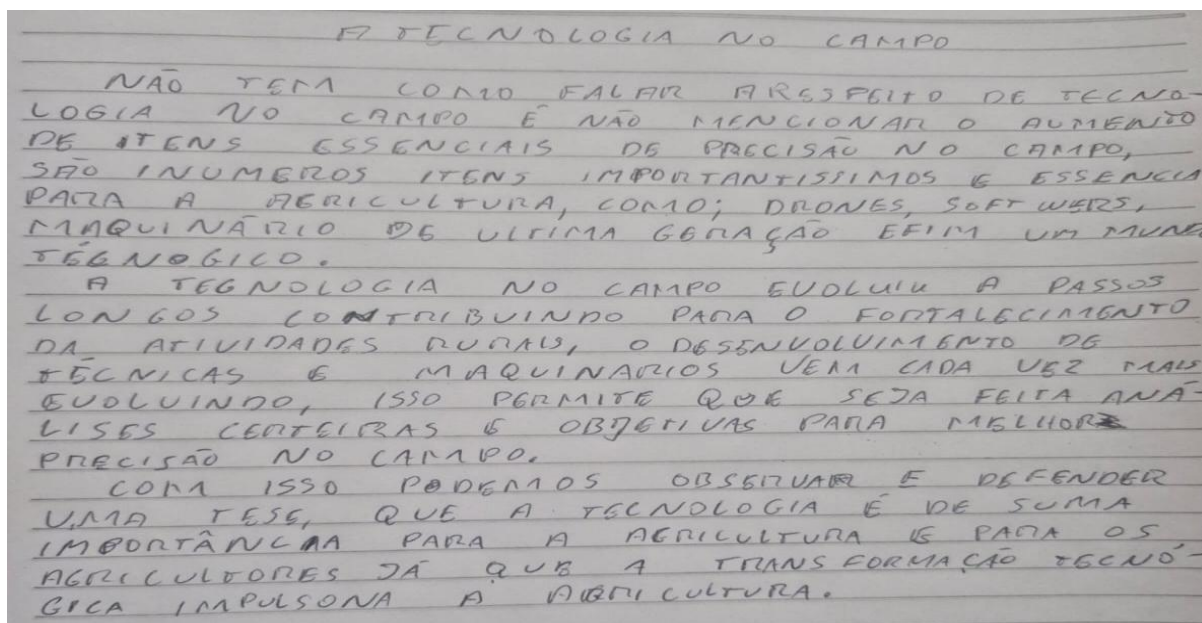
Ao analisarmos o texto original em comparação com a versão reescrita, é perceptível o progresso significativo da estudante na apropriação do gênero dissertativo-argumentativo. Esse desenvolvimento se manifesta nas mudanças realizadas durante o processo de reescrita, que demonstram a compreensão do feedback detalhado e assertivo. As implicações dessas orientações ressaltam a importância do feedback como um instrumento pedagógico significativo, capaz de possibilitar o desenvolvimento de habilidades inerentes ao processo de escrita.

### **5.3 Produção inicial: colaborador 2**

A produção inicial do colaborador 2, intitulada “A Tecnologia no Campo”, apresenta reflexões sobre a importância da tecnologia no setor agrícola, destacando o papel de ferramentas modernas, como drones, *softwares* e maquinários de última geração, no fortalecimento das atividades rurais. O texto busca evidenciar como a evolução tecnológica tem contribuído para

o desenvolvimento de técnicas mais precisas e eficientes, ressaltando sua relevância para agricultores e para o progresso da agricultura como um todo. A abordagem do colaborador demonstra uma tentativa de defender a tese de que a transformação tecnológica é impulsionada o setor agrícola, enfatizando os avanços alcançados e sua importância no campo. Dito isso, vejamos a seguir a análise da Produção Inicial.

Figura 4 - Produção inicial do Colaborador 2



A TECNOLOGIA NO CAMPO  
NÃO TEM COMO FALAR A RESPEITO DE TECNOLOGIA NO CAMPO É NÃO MENCIONAR O AUMENTO DE ITENS ESSENCIAIS DE PRECISÃO NO CAMPO, SÃO INUMEROS ITENS IMPORTANTÍSSIMOS E ESSENCIAIS PARA A AGRICULTURA, COMO; DRONES, SOFTWARES, MAQUINÁRIO DE ÚLTIMA GERAÇÃO ENFIM UM MUNDO TECNOLÓGICO.

A TECNOLOGIA NO CAMPO EVOLUIU A PASSOS LONGOS CONTRIBUINDO PARA O FORTALECIMENTO DA ATIVIDADES RURAIS, O DESENVOLVIMENTO DE TÉCNICAS E MAQUINÁRIOS VEM CADA VEZ MAIS EVOLUINDO, PROVA DISSO É QUE MUITOS AGRICULTORES JÁ UTILIZAM A TECNOLOGIA DIGITAL NA PRODUÇÃO, ASSIM PERMITINDO QUE SEJA FEITA ANÁLISES CERTEIRAS E OBJETIVAS PARA MELHOR PRECISÃO NO CAMPO.

COM ISSO PODEMOS OBSERVAR E DEFENDER UMA TESE, QUE A TECNOLOGIA É DE SUMA IMPORTÂNCIA PARA A AGRICULTURA E PARA OS AGRICULTORES, MAS NEM TODOS OS AGRICULTORES TEM ACESSO AS TECNOLOGIAS.

Nessa análise, a transcrição e os fragmentos no texto, aparecem em letra bastão para representarmos fielmente o manuscrito do colaborador 2.

No que se refere ao **conteúdo temático**, observamos que a produção inicial do colaborador 2 aborda a relevância da tecnologia no setor agrícola, destacando ferramentas modernas como drones, softwares e maquinários de última geração. No entanto, a análise revela fragilidades significativas em termos de profundidade argumentativa, coesão textual e adequação ao gênero dissertativo-argumentativo. Vejamos a afirmação: *“A TECNOLOGIA NO CAMPO EVOLUIU A PASSOS LONGOS CONTRIBUINDO PARA O FORTALECIMENTO DAS ATIVIDADES RURAIS”*. Embora essa afirmação demonstre algum conhecimento sobre o tema, ela não é acompanhada de dados, exemplos concretos ou análises mais elaboradas que sustentem a tese.

Além disso, o texto apresenta redundância de ideias, repetindo que a tecnologia é essencial para a agricultura, sem oferecer novos elementos ou perspectivas, como no fragmento: *“COM ISSO PODEMOS OBSERVAR E DEFENDER UMA TESE, QUE A TECNOLOGIA É DE SUMA IMPORTÂNCIA PARA A AGRICULTURA E PARA OS AGRICULTORES JÁ QUE A TRANSFORMAÇÃO TECNOLÓGICA IMPULSIONA A AGRICULTURA”*. Essa repetição enfraquece a progressão temática e evidencia a superficialidade da abordagem. Além disso, o autor limita-se a mencionar os avanços tecnológicos de forma genérica, sem explorar dados concretos, exemplos específicos ou análises críticas que sustentem sua tese.

Segundo Bakhtin (2011), o conteúdo temático de um enunciado deve refletir um diálogo com outros discursos e contextos sociais, algo que não se evidencia no texto, pois o autor limita-se a reproduzir ideias amplamente difundidas sem problematizá-las ou contextualizá-las, o que nos leva a inferir que sua compreensão demonstra uma responsividade passiva.

Quanto às **características composicionais**, o texto não atende plenamente às exigências do gênero dissertativo-argumentativo. Apesar de apresentar uma introdução, desenvolvimento e conclusão, a organização das ideias carece de progressão lógica e argumentativa. Na introdução, o autor menciona alguns elementos tecnológicos, como *“DRONES, SOFTWARES, MAQUINÁRIO DE ÚLTIMA GERAÇÃO”*, mas não os explora de forma aprofundada ou relaciona esses aspectos a uma problemática central. No desenvolvimento, há uma valorização genérica da evolução tecnológica, como no trecho: *“O DESENVOLVIMENTO DE TÉCNICAS E MAQUINÁRIOS VEM CADA VEZ MAIS EVOLUÍDO, ISSO PERMITE QUE SEJA FEITA ANÁLISES CERTEIRAS E OBJETIVAS PARA MELHOR PRECISÃO NO CAMPO”*.

No entanto, o texto não apresenta recursos argumentativos, como dados estatísticos, citações, comparações ou fatos históricos, que poderiam reforçar a tese e persuadir o leitor. A conclusão, por sua vez, apenas reafirma a importância da tecnologia no campo, sem apresentar uma síntese crítica ou propor soluções, o que compromete a adequação ao gênero. Conforme Bakhtin, os gêneros discursivos possuem uma estrutura relativamente estável, e a não observância dessa estrutura prejudica a eficácia comunicativa do texto. Nessa mesma direção, concordamos com Cavalcante (2017, p. 138) ao afirmar que a estrutura composicional desse gênero, deve “privilegiar a estrutura constitutiva do raciocínio, aquela em que se constroem argumentos com o objetivo de provar para o interlocutor uma certa tese ou opinião”.

A **dimensão estilo** no texto do colaborador 2 apresenta alguns desvios relacionados a aspectos linguísticos e discursivos, que podem comprometer a clareza, a coesão e a coerência textual, além de dificultar a adequação ao gênero dissertativo-argumentativo. A coesão textual, que é responsável por garantir a conexão entre as partes do texto, revela fragilidades significativas. Embora o autor utilize conectores, como “*COM ISSO*” no trecho “*COM ISSO PODEMOS OBSERVAR E DEFENDER UMA TESE, QUE A TECNOLOGIA É DE SUMA IMPORTÂNCIA PARA A AGRICULTURA*”, o uso desse recurso é insuficiente para estabelecer relações claras entre as ideias. A expressão “*com isso*” é vaga e não explicita de forma precisa a relação entre a evolução tecnológica mencionada anteriormente e a tese defendida no texto. Além disso, há uma ausência de outros conectores que poderiam enriquecer o texto e garantir maior progressão argumentativa. A ausência de conectores mais precisos compromete o fluxo de leitura e a unidade de sentido.

No que diz respeito à coerência, que se refere à lógica e à articulação das ideias no texto, observamos que o aluno apresenta dificuldades em manter uma linha de raciocínio consistente. Por exemplo, no trecho “*A TECNOLOGIA NO CAMPO EVOLUIU A PASSOS LONGOS CONTRIBUINDO PARA O FORTALECIMENTO DAS ATIVIDADES RURAIS [...]*”, o autor introduz um ponto importante, mas não o desenvolve com argumentos ou exemplos concretos que sustentem a afirmação. Essa ausência de aprofundamento compromete a coerência global, pois o leitor não encontra justificativas suficientes para aceitar a tese apresentada. Além disso, a repetição de ideias, como no trecho “*A TRANSFORMAÇÃO TECNOLÓGICA IMPULSIONA A AGRICULTURA*”, reforça a superficialidade do texto e evidencia a carência de uma progressão temática clara.

No nível da concordância, notamos um desvio significativo no trecho “*ISSO PERMITE QUE SEJA FEITA ANÁLISES CERTEIRAS E OBJETIVAS PARA MELHOR PRECISÃO NO CAMPO*”. O uso de “*SEJA FEITA*” no singular entra em conflito com o termo “*ANÁLISES*”,

que está no plural, evidenciando um problema de concordância verbal e nominal. Esse tipo de desvio não apenas compromete a correção gramatical do texto, mas também afeta a fluidez da leitura e a credibilidade do autor enquanto produtor de um texto formal. Outro desvio ocorre no uso de “*SOFTWARES*”, que apresenta um desvio ortográfico, indicando, possivelmente, falta de revisão e cuidado com a escrita.

Quanto aos os desvios de acentuação e pontuação, no texto do colaborador 2 revela problemas que comprometem a clareza e a adequação ao gênero dissertativo-argumentativo. No que diz respeito à acentuação, há desvios que indicam uma falta de domínio das normas ortográficas vigentes, como em “*inumeros*” e “*importantissimos*”, que deveriam ser grafados como “*inúmeros*” e “*importantíssimos*”, respectivamente, devido à regra de acentuação das palavras proparoxítonas. Além disso, no trecho “*um mundo tecnológico*”, observamos um desvio na acentuação da palavra “*tecnológico*”, que deveria seguir a regra de acentuação das proparoxítonas.

Esses desvios não apenas comprometem a correção gramatical, mas também afetam a credibilidade do texto, especialmente em um gênero que exige formalidade e precisão. A ausência de revisão também é perceptível no uso de “*softwers*”, que apresenta uma lacuna ortográfico e deveria ser corrigido ou substituído por um termo equivalente em português, como “*softwares*” ou “*programas de computador*”.

No que se refere à pontuação, o texto apresenta problemas que prejudicam a fluidez e a organização das ideias. No início, no trecho “*Não tem como falar a respeito de tecnologia no campo é não mencionar o aumento de itens essenciais de precisão no campo*”, há uma inadequação no uso do verbo “*é*”, que deveria ser substituído por “*e*”, já que não há necessidade de um verbo de ligação nessa construção. Além disso, no mesmo trecho, a repetição de “*no campo*” causa redundância e compromete a coesão textual. No trecho “*como; drones, softwers, maquinário de ultima geração enfim um mundo tecnológico*”, o uso do ponto e vírgula (“*;*”) é inadequado, pois não cumpre a função de separar elementos de uma enumeração, o que seria mais apropriado com vírgulas.

Além disso, a ausência de vírgula antes de “*ENFIM*” torna a frase confusa, prejudicando a leitura. Outro exemplo de pontuação inadequada está em “*ISSO PERMITE QUE SEJA FEITA ANÁLISES CERTEIRAS E OBJETIVAS PARA MELHOR PRECISÃO NO CAMPO*”, onde a ausência de vírgulas para separar orações explicativas ou destacar elementos importantes dificulta a compreensão. A pontuação inadequada, portanto, não apenas prejudica a organização sintática, mas também afeta a clareza e a progressão das ideias.

As **marcas de autoria do colaborador 2** são limitadas e pouco evidentes, o que enfraquece o texto enquanto produção argumentativa. De acordo com Bakhtin (2011), a autoria se manifesta na maneira como o produtor do texto dialoga com outros discursos, apresenta sua posição e organiza as ideias em um enunciado único. No texto analisado, há uma ausência quase completa dos modalizadores, que são recursos linguísticos utilizados para expressar a posição do autor em relação ao que está sendo dito.

Modalizadores são importantes em textos dissertativo-argumentativos porque ajudam a indicar certeza, dúvida, possibilidade ou necessidade, fortalecendo a argumentação. No texto do colaborador, a ausência de expressões como “*é possível afirmar*”, “*os dados indicam*” ou “*pode-se concluir*” enfraquece a construção argumentativa e deixa o texto com um tom excessivamente genérico, sem demonstrar uma postura crítica ou analítica por parte do autor, ou seja, legitimar algumas marcas de autoria.

Além disso, a repetição de termos como “TECNOLOGIA”, “CAMPO” e “AGRICULTURA” demonstra uma limitação no repertório lexical, o que contribui para a superficialidade do texto. A ausência de uma voz autoral clara e de argumentos aprofundados reforça uma produção textual que não se destaca enquanto discurso crítico e reflexivo, comprometendo a interação com o leitor e a eficácia do texto enquanto gênero argumentativo.

Por fim, para Bakhtin (2011) o estilo de um enunciado está diretamente relacionado à esfera de comunicação em que ele é produzido. No caso de um texto dissertativo-argumentativo, espera-se que o estilo seja marcado por clareza, formalidade e precisão, características que são comprometidas pelos desvios identificados no texto do colaborador 2. Além disso, a ausência de modalizadores e de recursos que expressem a posição crítica do autor em relação ao tema abordado enfraquece a interação discursiva, que, segundo Bakhtin, é essencial para a construção de sentido em qualquer enunciado.

Pela necessidade de adequações na produção inicial do colaborador 2, oferecemos a ele alguns *feedbacks* (orientações) para ajudá-lo a fazer uma reescrita mais adequada. No quadro a seguir, destacamos alguns desses comentários para facilitar o entendimento.

Quadro 10 - *Feedbacks* dados do colaborador 2 para a reescrita

<b>Aspectos observados</b>	<b>Feedbacks correspondentes</b>
Conteúdo temático	(1) É interessante definir um título para a sua produção, isso pode direcionar a atenção do leitor para o assunto que você discute. (2) Evitar repetição de ideias e palavras

Características composicionais	<p>(3) Apresentar dados ou informações como estatísticas, pesquisas ou exemplos para fortalecer a sua tese.</p> <p>(4) Elencar problemática a ser discutida em sua produção escrita. Há desafios? Qual(is)?</p> <p>(5) Propor intervenção para a problemática a ser elencada. Como o desafio/problema pode ser superado?</p>
Estilo	<p>(6) Substituir o verbo “é” pela conjunção “e”.</p> <p>(7) Verificar os desvios de:  <u>Concordância</u>: “seja feita” (<b>sejam feitas</b>);  <u>Ortográfico</u>: “softwers” (<b>softwares</b>),  inúmeros (<b>inúmeros</b>), importantíssimos (<b>importantíssimos</b>),  tecnológico (<b>tecnológico</b>).</p> <p><u>Pontuação</u>: uso de vírgulas após “<b>enfim</b>” e antes de “<b>para melhor precisão no campo</b>”</p> <p>(8) Explorar o uso de conectores ajuda a fortalecer sua argumentação.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

### 5.3.1 Reescrita: Colaborador 2

A partir da análise da versão inicial apresentada pelo Colaborador 2, foram fornecidas orientações detalhadas com o intuito de subsidiar o processo de reescrita. Esses *feedbacks* buscaram abordar as fragilidades identificadas, como repetição de ideias, superficialidade argumentativa e desvios linguísticos, promovendo uma reestruturação que garantisse maior rigor conceitual, consistência discursiva e adequação ao nível de produção esperado para um estudante do último ano do Ensino Médio.

Figura 5 - Reescrita do colaborador 2

TECNOLOGIA NO CAMPO: IMPORTÂNCIA E DESAFIOS

NÃO TEM COMO FALAR A RESPEITO DE TECNOLOGIA NO CAMPO E NÃO MENCIONAR O AUMENTO DE ITENS ESSENCIAIS DE PRECISÃO NO CAMPO, QUE SÃO INÚMEROS E IMPORTANTÍSSIMOS PARA A AGRICULTURA PODEMOS CITAR POR EXEMPLO, DRONES, SOFTWARES, MAQUINÁRIOS DE ÚLTIMA GERAÇÃO CONSEQUENTEMENTE, UM MUNDO TECNOLÓGICO.

ESSA TECNOLOGIA EVOLUIU A PASSOS LONGOS CONTRIBUINDO PARA O FORTALECIMENTO DAS ATIVIDADES RURAIS E O DESENVOLVIMENTO DE TÉCNICAS E MAQUINÁRIOS PERMITE QUE SEJAM FEITAS ANÁLISES CERTEIRAS E OBJETIVAS PARA MELHOR PRECISÃO NO CAMPO.

PARA TER UMA IDEIA DO CRESCIMENTO DA TECNOLOGIA NO CAMPO, A EMBRAPA (EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISAS AGROPECUÁRIAS) E O INPE (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS) AFIRMA QUE 84% DOS AGRICULTORES BRASILEIROS FAZEM USO DE PELO MENOS UMA TECNOLOGIA DIGITAL COMO INSTRUMENTO DE APOIO A PRODUÇÃO AGRÍCOLA.

MAS, TAMBÉM HÁ DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS TECNOLÓGICOS ENTRE ELES ESTÁ A DIFICULDADE DE ACESSO DOS AGRICULTORES EM SE CONECTAR COM A INTERNET E TAMBÉM O ALTO VALOR DOS EQUIPAMENTOS E DA IMPLANTAÇÃO DA TECNOLOGIA NAS ÁREAS RURAIS.

COM ISSO, É NECESSÁRIO SUPERAR OS DESAFIOS ENFRENTADOS PARA QUE A TECNOLOGIA SEJA REALMENTE ALIADA DOS AGRICULTORES E ISSO PODE SER FEITO POR MEIO DE MAIOR INVESTIMENTO NO CAMPO NO QUE DIZ RESPEITO A TECNOLOGIA.

Fonte: dados da pesquisa (2022).

#### TECNOLOGIA NO CAMPO: IMPORTÂNCIA E DESAFIOS

NÃO TEM COMO FALAR A RESPEITO DE TECNOLOGIA NO CAMPO E NÃO MENCIONAR O AUMENTO DE ITENS ESSENCIAIS DE PRECISÃO NO CAMPO, QUE SÃO INÚMEROS E IMPORTANTÍSSIMOS PARA A AGRICULTURA PODEMOS CITAR POR EXEMPLO, DRONES, SOFTWARES, MAQUINÁRIOS DE ÚLTIMA GERAÇÃO CONSEQUENTEMENTE, UM MUNDO TECNOLÓGICO.

ESSA TECNOLOGIA EVOLUIU A PASSOS LONGOS CONTRIBUINDO PARA O FORTALECIMENTO DAS ATIVIDADES RURAIS E O DESENVOLVIMENTO DE TÉCNICAS E MAQUINÁRIOS PERMITE QUE SEJAM FEITAS ANÁLISES CERTEIRAS E OBJETIVAS PARA MELHOR PRECISÃO NO CAMPO.

PARA TER UMA IDEIA DO CRESCIMENTO DA TECNOLOGIA NO CAMPO, A EMBRAPA (EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISAS AGROPECUÁRIAS) E O INPE (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS) AFIRMA QUE 84% DOS AGRICULTORES BRASILEIROS FAZEM USO DE PELO MENOS UMA TECNOLOGIA DIGITAL COMO INSTRUMENTO DE APOIO A PRODUÇÃO AGRÍCOLA.

MAS, TAMBÉM HÁ DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS TECNOLÓGICOS ENTRE ELES ESTÁ A DIFICULDADE DE ACESSO DOS AGRICULTORES EM SE CONECTAR COM A INTERNET E TAMBÉM O ALTO VALOR DOS EQUIPAMENTOS E DA IMPLANTAÇÃO DA TECNOLOGIA NAS ÁREAS RURAIS.

COM ISSO, É NECESSÁRIO SUPERAR OS DESAFIOS ENFRENTADOS PARA QUE A TECNOLOGIA SEJA REALMENTE ALIADA DOS AGRICULTORES E ISSO PODE SER FEITO ATRAVÉS DE MAIOR INVESTIMENTO NO CAMPO NO QUE DIZ RESPEITO A TECNOLOGIA.

Ao analisar o **conteúdo temático** da versão revisada, constatamos que o estudante manteve o enfoque nas questões relacionadas à tecnologia, destacando sua relevância para o setor agrícola. Diferentemente da primeira versão, o texto apresenta, desde o início, um direcionamento discursivo mais claro, evidenciado pelo título “Tecnologia no Campo: Importância e Desafios”, conforme sugerido nos *feedbacks* anteriores. O autor continua enfatizando a evolução tecnológica e sua contribuição para o fortalecimento da agricultura, demonstrando uma compreensão mais ampla do papel da tecnologia como agente de transformação social e econômica no contexto rural.

Embora ainda haja recorrência na repetição de palavras e ideias, observamos uma melhora significativa na argumentação, especialmente pela inclusão de dados objetivos que fundamentam o tema abordado. Um exemplo disso é o uso da informação no terceiro parágrafo:

A EMBRAPA (EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA) E O INPE (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS) AFIRMAM QUE 84% DOS AGRICULTORES BRASILEIROS UTILIZAM AO MENOS UMA TECNOLOGIA DIGITAL COMO FERRAMENTA DE APOIO À PRODUÇÃO AGRÍCOLA.

Essa referência confere maior credibilidade ao discurso, ao mesmo tempo em que reforça o impacto das inovações tecnológicas no setor. Adicionalmente, o texto aborda os desafios enfrentados pelos agricultores, como as dificuldades de acesso à internet e o elevado custo dos equipamentos. Apesar de ainda apresentar uma abordagem superficial, essa discussão demonstra uma percepção inicial sobre as limitações sociais e econômicas que dificultam a plena implementação dessas tecnologias. Tal reflexão dialoga com o pensamento de Bakhtin, que defende que o entendimento do mundo deve considerar múltiplas vozes e contextos, incluindo os obstáculos enfrentados por diferentes grupos sociais.

No que se refere à **construção composicional**, percebemos avanços na estrutura textual. O colaborador organiza seu texto em cinco parágrafos, com maior definição discursiva, especialmente no desenvolvimento argumentativo. Apesar da introdução não apresentar informações inovadoras que despertem o interesse do leitor, o desenvolvimento utiliza dados concretos, como o mencionado anteriormente, para sustentar a tese, promovendo maior consistência argumentativa. Além disso, o autor reconhece os benefícios da tecnologia no campo enquanto identifica os desafios, como exemplificado no quarto parágrafo: “*HÁ, TAMBÉM, OBSTÁCULOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS TECNOLÓGICOS, ENTRE ELES A DIFICULDADE DE ACESSO À INTERNET E O ALTO CUSTO DOS DISPOSITIVOS E DA INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA NAS ÁREAS*”

*RURAIS.*” No entanto, ainda é necessário aprofundar os argumentos para garantir maior robustez ao discurso e convencer o leitor sobre a relevância dos desafios mencionados.

A conclusão apresenta uma proposta de intervenção, ainda que de forma vaga, ao destacar a necessidade de superar os obstáculos existentes para promover um desenvolvimento mais justo e acessível. Com isso, o autor consegue estabelecer uma conexão com a tese central do texto, como observado na expressão “[...] PARA QUE A TECNOLOGIA SEJA REALMENTE ALIADA DOS AGRICULTORES [...]”. Em síntese, a produção aproxima-se, de maneira mais consistente, do perfil esperado para o gênero dissertativo-argumentativo. Os ajustes realizados na construção composicional evidenciam uma atitude ativa responsiva frente aos feedbacks fornecidos.

No **plano estilístico**, também identificamos melhorias na fluidez e organização das ideias. O uso de conectores, como “E”, “MAS” e “COM ISSO”, contribui para a coesão textual, estabelecendo relações claras entre os elementos do discurso. Conforme Koch (2010), o emprego de elementos coesivos aumenta a legibilidade do texto ao explicitar as relações semânticas entre os enunciados. Ainda assim, persistem dificuldades na substituição de palavras repetidas e na organização dos parágrafos, o que compromete parcialmente a clareza do texto. Como lembra Antunes (2010, p. 123), “[...] é impossível estipular quantas vezes uma mesma palavra pode ocorrer. Mais vale averiguar por que, para que (ou com que funções) uma palavra volta a ocorrer”.

Quanto à **coerência**, o texto apresenta maior articulação das ideias, destacando a importância da tecnologia no campo, seus avanços e os desafios enfrentados. A inclusão de dados de fontes confiáveis, como a EMBRAPA e o INPE, reforça a relação entre os argumentos e o tema central, ampliando a credibilidade do discurso. Entretanto, os problemas de repetição e organização continuam sendo aspectos a serem aprimorados para garantir maior precisão e sofisticação argumentativa.

Em relação à **pontuação e concordância**, embora o autor tenha corrigido alguns desvios apontados nos feedbacks, essas dificuldades ainda aparecem de forma recorrente. Ressaltamos que tais aspectos estão intimamente relacionados ao processo de letramento e demandam tempo para serem plenamente superados. Contudo, considerando que se trata da última etapa do Ensino Médio, essa situação exige atenção especial.

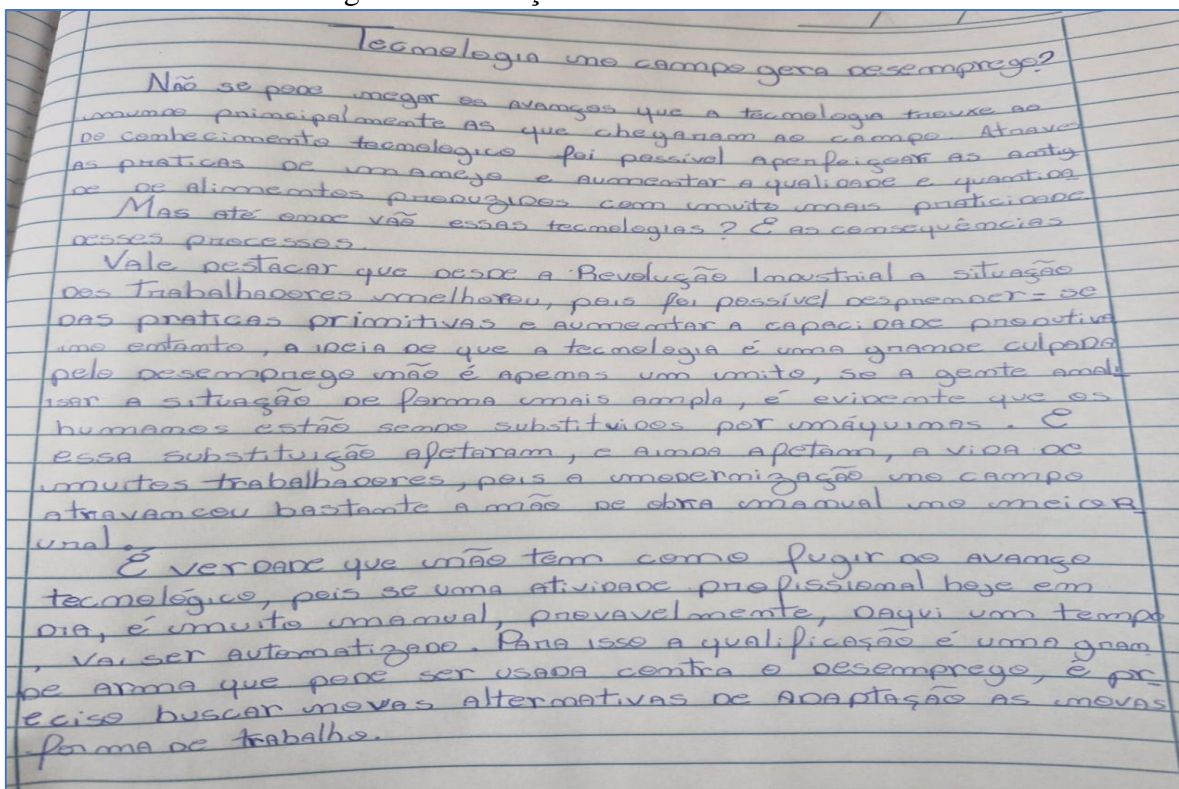
Por fim, os **modalizadores** utilizados pelo autor, como “NÃO TEM COMO”, “É NECESSÁRIO” e “PODE SER FEITO”, contribuem para a construção da intenção argumentativa e evidenciam sua posição crítica em relação ao tema. Esses elementos, embora discretos, ajudam a construir marcas de autoria, especialmente quando o autor incorpora dados

de instituições renomadas, como a EMBRAPA e o INPE. Conforme Sobrinho (2020), ao integrar vozes externas ao texto, o autor cria um espaço de diálogo que permite ao leitor construir reflexões sobre o ponto de vista apresentado. Essa estratégia torna o texto mais eficiente e acessível, aproximando-o do perfil esperado para o gênero dissertativo-argumentativo.

#### 5.4 Produção inicial: colaboradora 3

A primeira escrita do gênero dissertativo-argumentativo da colaboradora 3 apresenta uma análise sobre os avanços tecnológicos no campo, destacando tanto os benefícios quanto as possíveis consequências negativas, como o impacto no emprego. Além disso, o texto expressa uma reflexão sobre o papel da tecnologia na sociedade, sugerindo como alternativas para enfrentar as mudanças a adaptação e a qualificação. Com isso, seguimos agora para a análise de produção em questão.

Figura 6 - Produção inicial da colaboradora 3



### Tecnologia no campo gera desemprego?

Não se pode negar os avanços que a tecnologia trouxe ao mundo principalmente as que chegaram ao campo. Através do conhecimento tecnológico foi possível aperfeiçoar as antigas práticas de manejo e aumentar a qualidade e quantidade de alimentos produzidos com muito mais praticidade.

Mas até onde vão essas tecnologias? E as consequências desses processos.

Vale destacar que desde a Revolução Industrial a situação dos trabalhadores melhorou, pois foi possível desprender-se das práticas primitivas e aumentar a capacidade produtiva. No entanto, a ideia de que a tecnologia é uma grande culpada pelo desemprego não é apenas um mito, se a gente analisar a situação de forma mais ampla, é evidente que os humanos estão sendo substituídos por máquinas. E essa substituição afetaram, e ainda afetam, a vida de muitos trabalhadores, pois a modernização no campo avançou bastante a mão de obra manual no meio rural.

É verdade que não tem como fugir do avanço tecnológico, pois se uma atividade profissional hoje em dia, é muito manual, provavelmente, daqui um tempo, vai ser automatizado. Para isso a qualificação é uma grande arma que pode ser usada contra o desemprego, é preciso buscar novas alternativas de adaptação as novas formas de trabalho.

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Ao observarmos o texto produzido, no que se refere ao **conteúdo temático**, verificamos que acontece um delineamento dessa dimensão quando a colaboradora 3 intitula a sua redação com o questionamento “*Tecnologia no campo gera desemprego?*”. O título provoca a curiosidade ao questionar uma possível relação entre o avanço tecnológico e o aumento do desemprego no meio rural, estimulando o leitor a pensar sobre os impactos dessa transformação.

No segundo parágrafo, a autora evidencia seu posicionamento ao recorrer à *Revolução Industrial* como marco histórico para reconhecer os benefícios advindos das inovações tecnológicas. Contudo, observamos uma insuficiência na contextualização do tema, o que demanda do leitor conhecimentos prévios sobre o referido período histórico. Nesse mesmo parágrafo, são abordadas as limitações e os impactos sociais decorrentes do progresso tecnológico, especialmente ao problematizar o desemprego como consequência direta desse avanço. Tal reflexão é exemplificada em trechos como: “[...] a ideia de que a tecnologia é uma grande culpada pelo desemprego não é apenas um mito [...]” e “[...] é evidente que os humanos estão sendo substituídos por máquinas. E essa substituição afetou, e ainda afeta, a vida de muitos trabalhadores”.

No terceiro e último parágrafo, a escritora demonstra uma compreensão mais aprofundada acerca da inevitabilidade do avanço tecnológico, destacando a qualificação profissional como estratégia indispensável para se adaptar às exigências do mercado de trabalho. Essa perspectiva ressalta o papel do discurso enquanto espaço de diálogo social, no

qual diferentes interesses e concepções se entrelaçam e, por vezes, entram em conflito. Tal abordagem é ilustrada por trechos como “[...] se uma atividade profissional hoje em dia, é muito manual, provavelmente, daqui um tempo, vai ser automatizado” e “[...] a qualificação é uma grande arma que pode ser usada contra o desemprego, é preciso buscar novas alternativas de adaptação às novas formas de trabalho”.

No que diz respeito à **organização composicional**, observamos que a autora estrutura seu texto com características próprias do gênero artigo de opinião, desenvolvendo o tema a partir de uma tese central: a tecnologia, embora traga benefícios, também gera impactos adversos, como a substituição da força de trabalho humana por máquinas. Essa tese é sustentada por argumentos relevantes, capazes de persuadir o leitor, e é introduzida já no título “*Tecnologia no campo gera desemprego?*”. Koch e Elias (2022, p. 168) destacam que “essa estratégia tem o peso ainda maior quando é no início do texto, pois é ela quem vai orientar as respostas que hão de vir no desenrolar do texto”.

Para fundamentar sua tese, a Colaboradora 3 recorre a marcos históricos, como a Revolução Industrial, e a fenômenos contemporâneos, como a automação no setor agrícola. Contudo, a argumentação poderia ser aprimorada com uma descrição mais detalhada sobre os mecanismos e impactos desses processos, proporcionando maior contextualização ao leitor. Além disso, emprega-se a relação de causa e efeito ao afirmar que a substituição de trabalhadores por máquinas é uma consequência direta do avanço tecnológico, especialmente no contexto da modernização agrícola.

A autora também busca persuadir o leitor ao destacar a qualificação profissional como estratégia essencial para mitigar os efeitos do desemprego gerado pela automação, caracterizando uma intenção persuasiva típica do gênero dissertativo-argumentativo. Ademais, observa-se uma retomada de ideias na conclusão, quando se emprega a frase “*É verdade que não tem como fugir do avanço tecnológico [...]*”, que remete à afirmação inicial “*Não se pode negar os avanços que a tecnologia trouxe ao mundo [...]*”. Esse tipo de conexão evidencia uma orientação argumentativa consistente ao longo do texto.

No entanto, percebemos certa generalização na solução apresentada, uma vez que a autora não especifica como a qualificação profissional e a adaptação ao avanço tecnológico podem ser efetivamente implementadas entre os trabalhadores rurais, especialmente aqueles inseridos no contexto agrícola. Esse desvio compromete a relação direta entre o tema proposto e o impacto da tecnologia no campo.

Quanto ao **estilo**, é pertinente reiterar o que Bakhtin (2011) defende sobre a indissociabilidade dos elementos constitutivos do enunciado, os quais se inter-relacionam para

conferir sentido ao discurso. Nesse contexto, Voloshinov (2013, p. 11) afirma que “julgamentos de valor antes de tudo, determinam a seleção de palavras do autor e a recepção desta seleção (a co-seleção) pelo ouvinte”. Isso significa que, antes mesmo de comunicar algo, o autor já considera o que é relevante ou significativo para ele, o que impacta diretamente na escolha lexical e na construção do texto.

A autora utiliza recursos coesivos para expressar seu julgamento sobre a temática, evidenciando uma tentativa de fundamentar sua opinião de maneira mais elaborada. Essa intenção é perceptível, por exemplo, na substituição pronominal presente em trechos como “*Mas até onde vão essas tecnologias? E as consequências desses processos?*”, em que os pronomes estabelecem referência às tecnologias e processos mencionados anteriormente. Segundo Antunes (2010), os pronomes desempenham um papel crucial na formação de cadeias de referência, contribuindo para a articulação e coesão textual.

Além disso, são empregados operadores argumentativos, como conjunções – “*mas*”, “*e*”, “*pois*”, “*no entanto*” – e marcadores de destaque – “*vale destacar que*” –, bem como expressões temporais – “*desde a Revolução Industrial*” – e de finalidade – “*para isso*”. Esses recursos linguísticos conectam ideias, reforçam argumentos e orientam o leitor na progressão textual.

Entretanto, notamos um equívoco na utilização da expressão “*para isso*” no último parágrafo:

*É verdade que não tem como fugir do avanço tecnológico, pois se uma atividade profissional hoje em dia, é muito manual, provavelmente, daqui um tempo, vai ser automatizado. Para isso a qualificação é uma grande arma que pode ser usada contra o desemprego, é preciso buscar novas alternativas de adaptação às novas formas de trabalho.*

Nesse trecho, a relação lógica entre as ideias não é plenamente clara, sugerindo que a qualificação poderia evitar a automação, o que não corresponde ao entendimento pretendido. No contexto do texto, a expressão “*por isso*” seria mais adequada, indicando que a qualificação é uma resposta necessária às transformações tecnológicas para minimizar os impactos no emprego.

Quanto à **coerência textual**, identificamos inconsistências gramaticais que prejudicam a clareza argumentativa, como desvios de concordância. Por exemplo, no primeiro parágrafo, a frase “*Não se pode negar os avanços que a tecnologia trouxe ao mundo, principalmente as que chegaram ao campo*” apresenta inadequação no uso do artigo “*as*”, que deve concordar com

“*avanços*”. No segundo parágrafo, os verbos em “*essa substituição afetaram, e ainda afetam*” devem ser corrigidos para “*afetou*” e “*afeta*”, concordando com o sujeito singular. No terceiro parágrafo, o adequado é “*vai ser automatizada*”, em concordância com o gênero feminino de “*atividade profissional*”.

Adicionalmente, há desvios de acentuação e pontuação que comprometem o sentido do texto. Palavras como “*através*” e “*práticas*” aparecem sem o acento agudo, e há ausência de crase em “*adaptação às novas formas de trabalho*”. Também se observa inadequação na pontuação, como a ausência de ponto de interrogação em “E as consequências desses processos”, além do uso equivocado de vírgulas em trechos como “se a gente analisar”. Esses ajustes são fundamentais para garantir a fluidez e a precisão do texto.

Por último, destacamos a voz autoral da colaboradora, que alterna entre uma perspectiva neutra e uma postura crítica, mobilizando dados históricos e reflexões contemporâneas para sustentar sua tese. O uso de modalizações, como “*é evidente*”, “*é verdade*” e “*provavelmente*”, confere ao texto um caráter analítico e acessível, permitindo que o leitor compreenda o posicionamento da autora e as implicações do tema abordado.

Diante do exposto, os *feedbacks* foram fornecidos com o objetivo de que as inadequações identificadas na produção textual fossem corrigidas por meio do processo de reescrita. Afinal, conforme argumentam Gonçalves e Bazarim (2022, p. 12), “a correção não pode ser entendida como uma atividade isolada, limitada à identificação de ‘erros’ nas produções dos alunos, sem que lhes seja oferecida a oportunidade de reescrita”. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, o quadro contendo os principais *feedbacks* e orientações destinados à reformulação da redação da estudante.

Quadro 11 - *Feedbacks* dados à Colaboradora 3

<b>Aspectos observados</b>	<b>Feedbacks correspondentes</b>
Conteúdo temático	(1) sugiro a inclusão de informações mais detalhadas sobre a Revolução Industrial, de forma a ampliar o entendimento do leitor acerca do tema e fortalecer o teor argumentativo da produção textual.
Características composicionais	(2) Sugiro direcionar o discurso aos trabalhadores rurais, garantindo maior foco na relação entre tecnologia e emprego no campo, evitando desvios argumentativos que possam comprometer a coesão temática.

Estilo	<p>(3) Substituir a expressão “para isso” por “por isso” no último parágrafo, a fim de evitar equívocos interpretativos e assegurar maior clareza na relação lógica entre as ideias.</p> <p>(4) Revisar inadequações gramaticais e ortográficas, como:</p> <p><b>Concordância:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Corrigir a frase “<i>Não se pode negar os avanços que a tecnologia trouxe ao mundo principalmente as que chegaram ao campo</i>” para “Não se pode negar os avanços que a tecnologia trouxe ao mundo, principalmente os que chegaram ao campo”.</li> <li>✓ Ajustar os verbos “afetaram, afetam” para “afetou, afeta” e substituir “automatizado” por “automatizada”, em conformidade com o gênero do sujeito.</li> </ul> <p><b>Ortografia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Corrigir palavras como “atraves” para “através”, “praticas” para “práticas” e incluir a crase em “às novas formas de trabalho”.</li> </ul> <p><b>Pontuação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Inserir o ponto de interrogação na frase “E as consequências desses processos?”, garantindo a correção do uso de pontuação interrogativa.</li> <li>✓ Aplicar vírgulas após conectivos como “mas”, “por isso”, “desde a Revolução Industrial” e expressões como “das práticas primitivas”, otimizando a fluidez textual.</li> <li>✓ Eliminar o uso desnecessário de vírgula antes de “se a gente analisar” e ajustar pausas inadequadas após “hoje em dia” e “provavelmente”.</li> </ul>
--------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

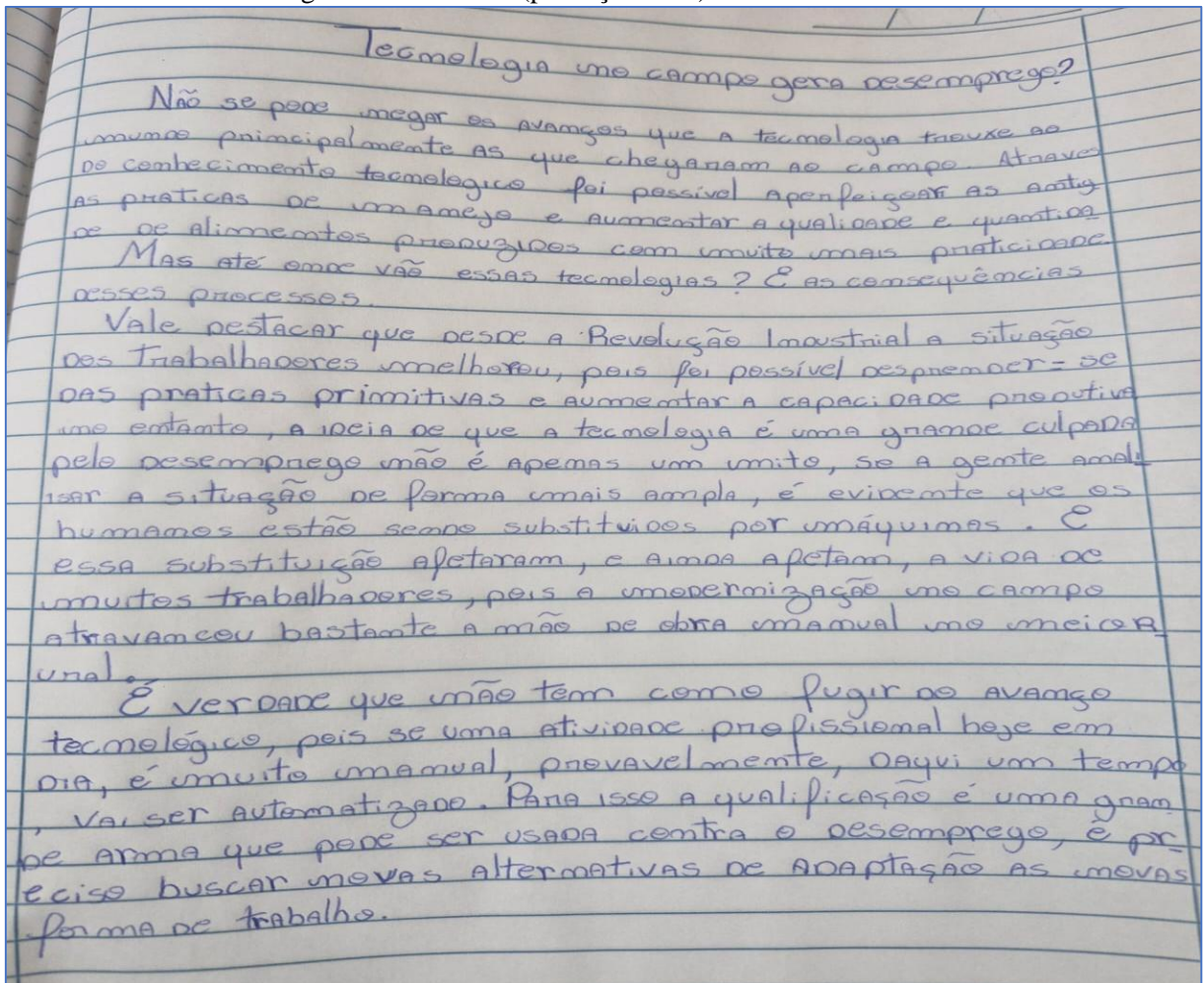
Por fim, importa destacarmos que a análise crítica e os ajustes sugeridos não apenas corrigem aspectos técnicos, mas também promovem a ressignificação da construção textual como um todo. A reescrita oportuniza à autora um exercício de reflexão sobre a relação entre tecnologia e trabalho rural, permitindo que seu discurso se torne mais consistente, acessível e

alinhado ao gênero dissertativo-argumentativo. Além disso, ao acionar os *feedbacks*, a produção textual ganha em profundidade e rigor acadêmico, contribuindo para que o leitor compreenda de maneira mais clara e fundamentada os impactos da modernização tecnológica no campo.

#### 5.4.1 Reescrita (produção final): Colaboradora 3

Após a aplicação das orientações fornecidas na primeira produção textual, apresentamos agora a reescrita e a versão final elaborada pela colaboradora 3. Embora reconheçamos que esta versão final ainda possa conter algumas lacunas, é possível observar avanços significativos. Tal progresso reflete o desenvolvimento gradual da estudante, que utilizou a versão inicial como ponto de partida para aprimorar sua argumentação e estrutura textual.

Figura 7 - Reescrita (produção final) da colaboradora 3



### Tecnologia no campo gera desemprego?

Não se pode negar os avanços que a tecnologia trouxe ao mundo, principalmente os que chegaram ao campo. Através do conhecimento tecnológico foi possível aperfeiçoar as antigas práticas de manejo e aumentar a qualidade e quantidade de alimentos produzidos com muito mais praticidade. Mas até onde vão essas tecnologias? E as consequências desses processos?

Vale destacar que desde a Primeira Revolução Industrial ocorrida na metade do século XVIII e que foi responsável pelo grande desenvolvimento tecnológico, a situação dos trabalhadores melhorou, pois foi possível desprender-se das práticas primitivas e aumentar a capacidade produtiva. Vale destacar também, que no campo, essa transformação foi ainda maior com a Revolução Verde, que aconteceu entre 1940 e 1970 e trouxe inovações para o mundo agrícola.

No entanto, a ideia de que a tecnologia é uma grande culpada pelo desemprego não é apenas um mito; se a gente analisar a situação de forma mais ampla, é evidente que os trabalhadores do campo estão sendo substituídos por máquinas. Essa substituição afetou, e ainda afeta, a vida de muitas pessoas, pois a modernização no campo atravancou bastante a mão de obra manual no meio rural e fez com que aumentasse o desemprego estrutural.

É verdade que não tem como fugir do avanço tecnológico, pois se uma atividade profissional hoje em dia é muito manual, provavelmente daqui um tempo, vai ser automatizada. Por isso, a qualificação é uma grande arma que pode ser usada contra o desemprego, é preciso que os trabalhadores rurais busquem novas alternativas de adaptação às novas formas de trabalho.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A análise da reescrita realizada pela Colaboradora 3 revela que, em relação ao **conteúdo temático**, a estudante manteve sua compreensão sobre a temática proposta, tal como observado na versão inicial. Ela discute, de forma reflexiva, a relação entre tecnologia, trabalho e sociedade, enriquecendo sua abordagem ao incorporar dados mais robustos, como informações sobre a Revolução Industrial. Sob a perspectiva da teoria bakhtiniana, que explora as vozes, os discursos e as contradições presentes na sociedade, observa-se que a autora mobiliza esses conceitos ao discutir os impactos da tecnologia no campo e no mercado de trabalho.

O texto evidencia que, embora a tecnologia tenha promovido avanços significativos na produção agrícola, ela também desencadeou consequências adversas, como o desemprego estrutural decorrente da substituição da mão de obra manual por máquinas: “[...] pois a modernização no campo atravancou bastante a mão de obra manual no meio rural e fez com que aumentasse o desemprego estrutural”. Essa dualidade reflete a ideia bakhtiniana de que os discursos e práticas sociais são permeados por múltiplas vozes e interesses, frequentemente em conflito. Ademais, a necessidade de qualificação e adaptação dos trabalhadores rurais ilustra

um diálogo constante entre o passado e o presente, entre o tradicional e o moderno, elementos centrais na teoria de Bakhtin.

No que tange à **construção composicional**, a colaboradora 3 demonstrou avanços ao reorganizar o texto em cinco parágrafos estruturados, nos quais aborda os benefícios e os efeitos negativos da tecnologia de maneira mais sistemática. Diferentemente da versão inicial, ela incorporou argumentos mais pertinentes, como a referência à Primeira Revolução Industrial, que ocorreu na segunda metade do século XVIII e foi responsável pelo grande desenvolvimento tecnológico. Esse acréscimo proporciona maior fundamentação ao tema abordado. Além disso, a autora incluiu informações sobre a Revolução Verde, conforme sugerido nos *feedbacks*, ao afirmar: “*vale destacar também, que no campo, essa transformação foi ainda maior com a Revolução Verde, que aconteceu entre 1940 e 1970 e trouxe inovações para o mundo agrícola*”. A inclusão desse trecho amplia a análise ao evidenciar tanto os avanços quanto os desafios gerados pela tecnologia, como o desemprego estrutural.

Para sustentar os efeitos negativos da modernização tecnológica, a colaboradora reconhece, no terceiro parágrafo, que a automação de tarefas pode gerar desemprego em setores específicos, sobretudo no meio rural. A estudante avança na argumentação ao afirmar que a automação tende a substituir atividades manuais, sugerindo que a adaptação dos trabalhadores rurais por meio da aquisição de novas habilidades é essencial para enfrentar os desafios impostos pela modernização.

Quanto ao **estilo**, notamos um avanço significativo na segunda versão, resultado da aplicação das orientações fornecidas nos *feedbacks*. A colaboradora corrigiu inconsistências relacionadas à concordância, ortografia e pontuação, o que contribuiu para maior clareza e articulação textual. No entanto, persistem pequenos ajustes necessários, como a inclusão de uma vírgula após “século XVIII” no trecho: “*Vale destacar que desde a Primeira Revolução Industrial ocorrida na metade do século XVIII e que foi responsável pelo grande desenvolvimento tecnológico [...]*”. Essa modificação facilitaria a compreensão do leitor.

No que se refere à **autoria**, a estudante mantém uma voz autoral que busca dialogar com diferentes perspectivas e realidades, refletindo uma visão crítica e fundamentada sobre o tema. A inclusão de expressões como “*vale destacar também*” reforça sua tomada de posição, ao mesmo tempo em que estabelece conexões entre fatos históricos, como a Revolução Industrial e a Revolução Verde, e sua reflexão pessoal. Essa estratégia evidencia o uso da intertextualidade, permitindo contextualizar o impacto da tecnologia no campo e na sociedade. Além disso, essa prática pode ser interpretada como uma marca estilística da autora, que utiliza o processo dialógico para construir sua enunciação e escapar do senso comum.

Por fim, observamos que a colaboradora 3 conseguiu se apropriar do tema e aprimorar a estrutura composicional do gênero dissertativo-argumentativo, evidenciando sua tomada de posição e o gerenciamento de vozes. A produção final reflete não apenas avanços técnicos, mas também uma maior maturidade na construção textual e na manifestação de sua individualidade como autora.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, investigamos como jovens camponeses do Ensino Médio se constituem como autores de suas produções escritas, com foco no gênero dissertativo-argumentativo, por meio do processo de escrita e reescrita orientada. Para alcançar esse objetivo, levantamos as seguintes problematizações: (1) de que forma os jovens camponeses assumem a autoria de suas produções textuais? (2) como o processo de reescrita contribui para o desenvolvimento da competência escritora dos estudantes da Educação Básica? (3) quais concepções e dificuldades relacionadas à escrita são evidenciadas nas produções dos alunos?

Fundamentada na perspectiva dialógica da linguagem, esta pesquisa revelou que as relações dialógicas se manifestam de diversas formas nas produções dissertativo-argumentativas dos estudantes. Inicialmente, essas relações emergem na construção do tema, mediada pelas práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância, que favorecem o aprofundamento crítico dos estudantes sobre a temática proposta. Esse processo configura-se como uma interação dialógica que envolve professor, estudante, família e comunidade.

Com base nos princípios de Bakhtin (2011), compreendemos que o dialogismo é constitutivo da linguagem e, portanto, intrínseco à produção textual. No gênero dissertativo-argumentativo, observamos o caráter responsivo da escrita, que dialoga com outras vozes e responde aos discursos previamente estabelecidos sobre o tema. Assim, ao interagir com discursos alheios, os estudantes fazem escolhas lexicais e discursivas que revelam suas compreensões sobre o tema, influenciadas por valores axiológicos.

Nesse contexto, os elementos linguísticos e discursivos mobilizados pelos jovens camponeses permitem que eles assumam a autoria de suas produções. Contudo, os textos analisados evidenciaram dificuldades significativas, tanto no domínio das normas gramaticais quanto na construção discursiva, comprometida pela prevalência de ideias baseadas no senso comum. A partir dessas constatações, apontamos a reescrita orientada como uma estratégia pedagógica basilar para potencializar o desenvolvimento da competência escritora.

O ensino da escrita, especialmente no âmbito da Educação Básica, torna-se mais ativo quando os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre suas produções textuais e realizar ressignificações a partir de *feedbacks* fornecidos pelo professor. Sob essa perspectiva, o texto produzido pelo aluno é sempre provisório, sujeito a revisões e reescritas mediadas pelo docente, como afirmam Gonçalves e Bazarim (2022).

Para desenvolvermos a reescrita, seguimos etapas metodológicas próprias da Pedagogia da Alternância. Inicialmente, promovemos discussões sobre o gênero dissertativo-

argumentativo, destacando sua função social e características. Em seguida, os estudantes produziram textos com base na temática “Tecnologia no Campo”, que foram submetidos a *feedbacks* e orientações escritas, culminando em refações realizadas no Caderno da Realidade. Esse processo permitiu que os alunos realizassem alterações em suas produções, abrangendo aspectos como conteúdo temático, construção composicional e estilo, os quais influenciaram diretamente os elementos de autoria.

Apesar dos avanços observados, constatamos que a compreensão do propósito do gênero foi insatisfatória em alguns casos, o que indica a necessidade de ajustes contínuos nas produções textuais. Optamos por considerar a segunda produção como representativa dos resultados, acreditando que a prática da reescrita pode ser aplicada a outras temáticas trabalhadas no Plano de Estudo e integrada às aulas regulares.

As reflexões realizadas nesta pesquisa indicam que a reescrita orientada, mediada pelo Caderno da Realidade, contribui significativamente para o desenvolvimento da competência escritora. Contudo, para que essa prática seja significativa, é imprescindível que os professores responsáveis possuam formação específica na área de linguagem e estejam preparados para conduzir as práticas de escrita e reescrita de forma responsiva. Nos Centros de Formação por Alternância, essa tarefa é frequentemente atribuída a tutores que, em muitos casos, não possuem formação adequada para acompanhar e orientar as produções textuais, o que representa um desafio para a implementação da metodologia.

No que se refere às concepções de escrita dos participantes, as entrevistas e produções textuais revelaram dificuldades recorrentes, como a organização das ideias, a construção de argumentos fundamentados e o uso da norma culta da língua. Essas limitações podem ser atribuídas a fatores como as condições de ensino enfrentadas por estudantes oriundos da zona rural e ao impacto do ensino remoto durante o período pandêmico de 2020, quando os colaboradores da pesquisa cursaram os dois primeiros anos do Ensino Médio por meio de roteiros impressos enviados quinzenalmente.

Com base nos resultados obtidos, sugerimos que pesquisas futuras explorem diferentes abordagens para ampliar o alcance e a relevância das práticas de escrita e reescrita orientada. A partir das evidências levantadas, destacamos a relevância de investigar metodologias alternativas para o ensino da escrita em contextos rurais, considerando as especificidades culturais e sociais dos estudantes e suas realidades locais. Além disso, é fundamental realizarmos estudos sobre programas de formação continuada para professores que atuam em Centros de Formação por Alternância, com foco na mediação das práticas de escrita e na ampliação de sua competência pedagógica.

Outro aspecto que merece atenção é o impacto das ferramentas digitais no processo de escrita e reescrita orientada, verificando seu potencial para aprimorar a produção textual e promover maior interação entre estudantes e professores. Por fim, torna-se imprescindível investigar os efeitos do ensino remoto na competência escritora de estudantes da zona rural, destacando estratégias para minimizar as lacunas geradas durante o período pandêmico e potencializar o desenvolvimento textual desses alunos. O quadro seguinte apresenta o resumo das respostas obtidas na pesquisa.

Quadro 12 - Resumo: Respostas às Perguntas de Pesquisa

Pergunta de Pesquisa	Resposta
(1) De que forma os jovens camponeses assumem a autoria de suas produções textuais?	Os jovens camponeses assumem a autoria de suas produções textuais por meio da mobilização de elementos linguísticos e discursivos que refletem suas compreensões sobre o tema, influenciadas por valores axiológicos e relações dialógicas.
(2) Como o processo de reescrita contribui para o desenvolvimento da competência escritora dos estudantes da Educação Básica?	O processo de reescrita, mediado por <i>feedbacks</i> e orientações docentes, permite reflexões críticas sobre os textos produzidos, promovendo melhorias em aspectos temáticos, composicionais e estilísticos, além de fortalecer a autoria.
(3) Quais concepções e dificuldades relacionadas à escrita são evidenciadas nas produções dos alunos?	As produções revelaram dificuldades na organização das ideias, construção de argumentos fundamentados e uso da norma culta. Essas limitações refletem as condições de ensino enfrentadas por estudantes rurais e os impactos do ensino remoto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Diante do exposto, reafirmamos a relevância da reescrita orientada no desenvolvimento da competência escritora dos jovens camponeses, mediada por professores em constante processo de formação e alinhados às realidades sociais dos educandos. Os *feedbacks* fornecidos pela pesquisadora desempenharam papel fundamental na reflexão e desenvolvimento das produções dos estudantes.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa mobiliza contribuições relevantes para docentes da Educação Básica, pesquisadores e profissionais envolvidos nos Centros de Formação por Alternância, além de estudantes interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre o gênero dissertativo-argumentativo. Ressaltamos que a missão do docente transcende o espaço da sala de aula, estendendo-se ao compromisso de inspirar e impulsionar o desenvolvimento integral do estudante, promovendo práticas pedagógicas que favoreçam a formação crítica e autoral.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Análises de textos: fundamentos e práticas**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ARAÚJO, Júlio; BARROS, Marcilene Gaspar; SILVA, Elinaldo Soares. **Práticas de reescrita no ensino do gênero resenha**. RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 109-130, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011[1959].
- BATISTA-SANTOS, D. O.; SILVA, C. N. Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, v. 7, n.1, p. 55 – 78, jan. /Abr., 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=8TbVirQAAAAJ&hl=pt-BR>
- BATISTA-SANTOS, D. Oliveira. **Prática dialógica de leitura na universidade**: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP. 2018, p. 248.
- BATISTA-SANTOS, D. Oliveira.; SILVA, D. H. P. de. Práticas de escrita na universidade: vozes de autoria no gênero resenha. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 17, n. 2, p. 356-374, maio/ago. 2021.
- BAZARIM, M.; SANTOS, M. C. S. dos. Como se ensina e como se aprende a corrigir redação na universidade: um estudo de caso em linguística aplicada. **Revista Letras Escreve**, v.12, n. 1, 1º sem., 2022.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2ª ed. Ver. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 87-98.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- CATARIN, M. M.; BERTUCCI, R. A.; ALMEIDA, R.C. A análise do texto dissertativo-argumentativo. *In*: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo.; CORRÊA, Vilma Reche.[Orgs]. **Textos dissertativos-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p. 81-91.
- CAVALCANTE, M.M. A argumentação persuasiva. *In*: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo.; CORRÊA, Vilma Reche.[Orgs]. **Textos dissertativos-argumentativos: subsídios**

**para qualificação de avaliadores.** Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p. 137- 41.

CAVALCANTI, M. A propósito de lingüística aplicada. **Trabalhos em lingüística aplicada.** V. 7, n. 2, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é lingüística aplicada? *In:* PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Org.). **Lingüística aplicada:** da aplicação lingüística à lingüística transdisciplinar. São Paulo: Educ,1992. p. 15-23.

CZEVERTY, P.C.; ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Revisão textual pelo viés dialógico na formação docente inicial. **Signótica**, v.33, 2021.

CLARK, K. HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin.** Tradução J. Guinsburg – São Paulo: Perspectiva, 2017.

COROA, Maria Luiza. O texto dissertativo-argumentativo. *In:* GARCEZ, Lucília Helena do Carmo.; CORRÊA, Vilma Reche.[Orgs]. **Textos dissertativos-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores.** Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p. 59-71.

COSTA, Lucas Piter. Reflexões sobre o estatuto da lingüística aplicada: novos rumos para velhos temas. **Entrepalavras**, Fortaleza – ano 3, v.3, n.1, p. 237 – 301, jan/jul 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativos e quantitativos e misto. Tradução de Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN. Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARACO, C. A. A modalidade escrita formal da língua. *In:* GARCEZ, Lucília Helena do Carmo.; CORRÊA, Vilma Reche.[Orgs]. **Textos dissertativos-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores.** Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p. 15-21.

FIAD, R. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, n. 46, p. 147-159, jan./jun. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, A. F. R. de. **Palavra: Signo ideológico.** Série Apontamentos. – Maceió: EDUFAL, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 4 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. Da Redação à Produção de textos. *In:* GERALDI, J.W; CITELLI, B. (Orgs). **Aprender e Ensinar com Textos de Alunos.** V. 1, São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-24.

GOMES, E. M. M.; GOMES, M. A. **O texto dissertativo – argumentativo: construções e articulações** – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2023.

GONÇALVES, A.V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM Milene (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. SP: Pontes Editores, 2022.

GONÇALVES, A. V. BAZARIM, M. (org.). **Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco**. 3 ed. Revista e ampliada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

GUIMARÃES. E. V.; SILVA. W. R. Prática de pesquisa na produção de dissertação escolar. In: FUZA, Ângela Francine; PEREIRA, Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes [Orgs.] **Pesquisas em Linguística Aplicada e Práticas de Linguagem**. 1. Ed.- Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 207-241.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53. P. 1-25, dez, 2007.

KOCH, I. G.V. **A coesão textual**. 22. ed. – São Paulo : Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. 1. ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. Ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2022.

MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho. Os elementos constitutivos do enunciado em suas relações dialógicas: um exemplo de análise. **Linguagem em (Dis) curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n.2, p.249-266, maio/ago.2015.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2ª ed. Ver. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 131-148.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, Lívia Chaves de; BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. Prática dialógica de escrita: Reflexões sobre materiais didáticos nos relatórios de estágio em ensino de Língua Inglesa. In.: FUZA, Ângela Francine (org), et.al. **Pesquisas em Linguística Aplicada e Práticas de Linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C; ROCA, P. (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. SP: Ed. Contexto, p. 11-24, 2009.

NASCIMENTO, C. E. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, Adair Vieira. BAZARIM, Milene (Orgs.).

**Interação, Gêneros e Letramento: a (re) escrita em foco.** 3 ed. Revista e ampliada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v.14, n.1, p.177-194, jan./abr.2014.

ROCHA, I. X de O. **Uma reflexão sobre a formação integral nas EFAs:** contributos do Caderno da Realidade nesse processo na EFA de Riacho de Santana – Bahia, 2003. 242f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rebelais de Tours, Lisboa/Tours, 2003.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In:* MEURER, J, L.; BONINI, Adair.; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, Jacqueline, P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2020.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** – Tradução: Maria Augusta Bastos de Matos: adaptação Ana Maria Marcondes Garcia – 7. Ed. – São Paulo, 1995.

SIGNORINI, Inês. ‘Construindo com a escrita ‘outras cenas de fala’. *In:* Signorini, I.(org) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, p. 97-134, 2011.

SILVA, A. P. **A escrita de universitários ingressantes:** o resumo como prática dialógica responsiva na produção textual acadêmica. 2021. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional – Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2021.

SILVA, Cícero da. Formação e letramento no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância: Alguns apontamentos. **Entrepalavras**, Fortaleza, v,9, n.2, p. 473-491, maio-ago/2019.

SILVA, C. da; MOREIRA, F. Caderno da Realidade enquanto gênero discursivo: conceituação, constituição e práticas sociais. *In:* SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6., 2011, Natal. **Anais.Natal: SIGET; UFRN**, 2011. p. 1-15.

SILVA, C. da. **Pedagogia da Alternância: um estudo do gênero caderno da realidade com foco na retextualização.** Araguaína [s.n], 2011.

SILVA, C. da. **Pedagogia da Alternância:** práticas de letramento em uma Escola Família Agrícola brasileira. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína – Curso de Pós-Graduação em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SOBRAL, Adail. Ético e estético: Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed., 7ª reimpressão. \_ São Paulo: Contexto, 2021.

SOBRINHO, Viviane Vieira de. **Indícios de autoria em textos dissertativo-argumentativos do exame nacional do ensino médio – enem**. 2019. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2020.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**; tradução Marcos Bagno. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TOCANTINS, Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. **Projeto Político Pedagógico. Porto Nacional**: Escola Família Agrícola de Porto Nacional, 2022.

VOLÓCHINOV, V.N. A palavra e sua função social. *In*: \_\_\_\_\_. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013. p. 189-212.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3 ed. – São Paulo: Editora 34, 2021.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica**. Press, 1976[1926]. Circulação para uso didático. VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.