



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

SHYMÊNIA REGINA PEREIRA MIRANDA

GÊNERO DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO: A (RE)ESCRITA EM FOCO

PORTO NACIONAL/TO
2026

SHYMÊNIA REGINA PEREIRA MIRANDA

GÊNERO DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO: A (RE)ESCRITA EM FOCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Mario Ribeiro Moraes

Porto Nacional/TO
2026

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

M672g Miranda, Shymênia Regina Pereira.

Gênero discursivo artigo de opinião: a (re)escrita em foco. / Shymênia Regina Pereira Miranda. – Porto Nacional, TO, 2026.

149 f.

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

Orientador: Prof. Dr. Mario Ribeiro Moraes

1. Reescrita textual. 2. Artigo de opinião. 3. Feedback docente. 4. Desenvolvimento linguístico-discursivo. 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).

Shymênia Regina Pereira Miranda

GÊNERO DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO: A (RE)ESCRITA EM FOCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 01/07/2026

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Mario Ribeiro Moraes (UFT)

Prof. Dr. Ruy Martins dos Santos Batista (IFTO)

Prof.^a Dra. Lívia Chaves de Melo (UFT)

Dedico este trabalho ao meu marido, Aparício, e à minha filha, Maria Cecília, pelo amor, paciência, compreensão e companheirismo demonstrados ao longo de toda essa jornada. Sem o apoio de vocês, este caminho teria sido muito mais difícil.

“Para que um conjunto de palavras seja um texto, é preciso que tudo, de alguma forma, esteja articulado, encadeado, ligado, o que promove a coesão e, em parte, a sua coerência” Antunes (2005, p. 173).

AGRADECIMENTOS

As palavras aqui expressas não são suficientes para demonstrar a dimensão da gratidão e alegria que sinto pela realização desse sonho e pela superação de todos os desafios enfrentados até aqui. Deus é surpreendente em cada detalhe, seus planos são infinitamente maiores do que os nossos. E aqui estou eu. Obrigada, Senhor!

Agradeço, primeiramente, a Deus por sua infinita misericórdia e pela oportunidade de ampliar horizontes, investir em conhecimento e crescer enquanto profissional. Ao longo desse percurso, pude ressignificar posturas e pensamentos que antes acreditava serem corretos e aprender muito em cada etapa dessa caminhada.

Expresso minha profunda gratidão ao meu marido, Aparício, e à minha filha, Maria Cecília, por todo o amor, paciência, compreensão e companheirismo demonstrados ao longo dessa jornada. Aos meus pais, José Vieira e Margarida, ao meu irmão, Rafael, e às minhas tias, Cida e Socorro, agradeço pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo, pelas orações e pela confiança depositada em mim. Vocês não imaginam o quanto foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Sou imensamente grata a cada um dos professores doutores que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a minha formação acadêmica durante o curso de Mestrado. Tive a honra de aprender com profissionais que compartilharam generosamente seus conhecimentos e experiências: Carlos Ludwing, Edicarlos Aquino, Wagner Silva, Neila Nunes, Maurício Alves e, de modo especial, meu orientador, professor Mario Moraes, pela orientação e pelos ensinamentos.

Expresso também minha gratidão à nossa maravilhosa turma, pelo acolhimento, pela parceria, pelas trocas de experiências, pelo apoio mútuo e pelas muitas gargalhadas compartilhadas ao longo dessa caminhada. Tive a alegria de conviver com pessoas generosas, humanas e sábias, com corações que transbordam empatia e solidariedade. Dessa convivência, nasceram amigos que levarei para toda a vida.

Entre as gratas surpresas deste percurso, destaco a amizade e o companheirismo da minha querida Luzirene — mais conhecida como Lu —, que completou o nosso trio de orientandas nesta jornada do Mestrado 2024/2 com o professor Mario. Você é, para nós, um exemplo constante de dedicação. Como aprendemos umas com as outras... Agradeço por todo o apoio, Lu, e retribuo o carinho de uma frase que você gosta de dizer: “Vocês fazem a caminhada ficar mais leve”.

Agradeço também às nossas incansáveis companheiras de estrada e de curso, Luciana e Darilene. Foi uma grande alegria e satisfação conhecer pessoas tão especiais e compartilhar essa trajetória, tanto nas disciplinas quanto nas viagens semanais no percurso Palmas–Porto Nacional. Muitos sorrisos, conversas boas e trocas de conhecimento. Obrigada, Dari e Lu, pela generosidade e companheirismo ao longo dessa caminhada!

Desde o início dessa jornada, tive a alegria de contar com a presença constante da minha querida amiga Elidiane Bispo ao meu lado. Caminhamos juntas desde a elaboração dos projetos, passando pelos estudos para a prova de seleção, até a aprovação e a conclusão dessa tão sonhada etapa. Agradeço por toda a parceria, pela paciência, pelas orações, pelo incentivo e pela força compartilhada ao longo dessa trajetória. Obrigada por caminhar comigo, amiga!

Registro também meu sincero agradecimento à querida Professora Dra. Robervânia de Lima, que generosamente dedicou horas de sua jornada semanal para nos orientar na elaboração dos nossos projetos de pesquisa, mesmo diante de sua intensa rotina de trabalho no Instituto Federal do Pará, em Conceição do Araguaia. Que Deus a abençoe e retribua em dobro todo o cuidado, carinho e disponibilidade que dedicou a mim e à Elidiane. Somos eternamente gratas.

Um agradecimento especial aos meus amigos do coração, Hugo e Klabia, por abrirem as portas da sua casa para nos acolher de maneira tão generosa, acolhedora e cuidadosa. Não tenho palavras que sejam capazes de traduzir o quanto vocês contribuíram para amenizar as dificuldades da jornada e tornaram mais leve nossa rotina semanal durante a realização das disciplinas do curso. Minha eterna gratidão.

Por fim, agradeço à diretora Maria de Fátima por abrir as portas da instituição para o desenvolvimento desta pesquisa e a todos que colaboraram espontaneamente com o estudo. Expresso também minha gratidão às professoras de Língua Portuguesa das turmas de 9º ano, Ana Paula Barbosa e Hanna Beatriz Neves, pela colaboração e disponibilidade. De modo especial, registro meu agradecimento à professora Hanna, cuja generosa contribuição foi fundamental para o êxito deste trabalho.

Registro meus mais sinceros agradecimentos a todos que, de alguma maneira, colaboraram para a concretização deste trabalho e desta etapa tão significativa da minha vida.

RESUMO

O presente trabalho investigou a reescrita do gênero discursivo Artigo de Opinião nas turmas de 9º ano da Escola Municipal Maria Aparecida Rosa, com o intuito de analisar como as práticas pedagógicas de correção, avaliação e orientação influenciam o desenvolvimento linguístico-discursivo dos estudantes. De modo específico, buscou-se responder aos seguintes questionamentos: como as práticas pedagógicas de correção, avaliação e orientação influenciam o processo de reescrita do gênero discursivo Artigo de Opinião e de que maneira essas práticas contribuem para o aprimoramento das capacidades discursivas dos alunos? A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da Linguística de Texto, especificamente sobre mecanismos de textualidade (Koch, 2002; Marcuschi, 2008; Antunes, 2003), e na Teoria da Enunciação do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2021 [1929]). Tais perspectivas, centradas no conceito de dialogismo, permitiram observar a linguagem em sua dimensão dialógica, na qual a reescrita não é vista apenas como correção gramatical, mas como um processo de responsividade ativa do sujeito frente ao seu próprio dizer e ao dizer do outro. Inserida no campo da Linguística Aplicada contemporânea, em sua vertente indisciplinar (Moita Lopes, 2006; Moita Lopes e Fabrício, 2019), esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa-interpretativista. Quanto aos procedimentos metodológicos, fundamentou-se na perspectiva etnográfica amparada nos estudos do Letramento (Street, 2014; Kleiman, 1995, 2008; Soares, 2007, 2009), o que permitiu uma observação detalhada das interações entre alunos e professoras durante as atividades de reescrita. A coleta de dados consistiu na análise de textos produzidos pelos estudantes, na aplicação de questionários semiestruturados aos docentes e na observação dos critérios de correção e *feedback*, apoiando-se em teóricos dedicados à análise das práticas de escrita e reescrita (Fiad, 2009, 2013, Lopes-Rossi, 2002). Foram analisados mecanismos discursivos e textuais como as condições de produção, função comunicativa, coesão, coerência, tema e estilo. A análise dos resultados revelou os desafios enfrentados pelos alunos na reescrita textual e as estratégias utilizadas pelos professores. Verificou-se que a prática da reescrita, quando mediada por orientações que transcendem a correção de elementos gramaticais, contribui significativamente para o desenvolvimento da competência linguística e da autonomia dos estudantes, consolidando a reescrita como um espaço privilegiado de reflexão e construção do conhecimento na Educação Básica.

Palavras-chave: Dialogismo. Artigo de Opinião. Reescrita. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study investigated the rewriting of the opinion article genre in 9th-grade classes at the Maria Aparecida Rosa Municipal School, aiming to analyze how pedagogical practices regarding correction, assessment, and guidance influence students' linguistic-discursive development. Specifically, it sought to answer the following questions: how do pedagogical practices of correction, assessment, and guidance influence the rewriting process of the opinion article genre, and in what ways do these practices contribute to the enhancement of students' discursive capabilities? The research was grounded in the premises of Text Linguistics—specifically regarding mechanisms of textuality (Koch, 2002; Marcuschi, 2008; Antunes, 2003)—and the Enunciation Theory of the Bakhtin Circle (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2021 [1929]). These perspectives, centered on the concept of dialogism, allowed for the observation of language in its dialogic dimension, wherein rewriting is viewed not merely as grammatical correction but as a process of the subject's active responsiveness to their own utterance and to the utterance of the other. Situated within the field of contemporary Applied Linguistics—specifically its “indisciplinary” strand (Moita Lopes, 2006; Moita Lopes & Fabrício, 2019)—this research adopted a qualitative-interpretative approach. Regarding methodological procedures, it relied on an ethnographic perspective supported by Literacy Studies (Street, 2014; Kleiman, 1995, 2008; Soares, 2007, 2009), enabling a detailed observation of the interactions between students and teachers during rewriting activities. Data collection involved analyzing texts produced by students, administering semi-structured questionnaires to teachers, and observing grading and feedback criteria, drawing on theorists who study writing and rewriting practices (Fiad, 2009, 2013; Lopes-Rossi, 2002). Discursive and textual mechanisms—such as production conditions, communicative function, cohesion, coherence, theme, and style—were analyzed. The analysis revealed the challenges students face during text rewriting and the strategies employed by teachers. It was found that the practice of rewriting, when guided by instructions that go beyond correcting grammatical elements, contributes significantly to the development of students' linguistic competence and autonomy, establishing rewriting as a prime opportunity for reflection and knowledge construction in basic education.

Keywords: Dialogism. Opinion article. Rewriting. Elementary and middle school education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCM	Documento Curricular Municipal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LA	Linguística Aplicada
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFT	Universidade Federal do Tocantins
FT	<i>Feedback</i> sobre a Tarefa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de Avaliação do <i>Feedback</i> Docente	66
Quadro 2 – Características discursivas do Artigo de Opinião.	68
Quadro 3 – Características linguísticas do Artigo de Opinião.	69
Quadro 4 – Relação das Habilidades sobre reescrita na matriz do 9º ano de Língua Portuguesa.	75
Quadro 5 - Mapeamento do Estado da Arte e Lacuna Científica da Pesquisa.....	79
Quadro 6 – Eixos temáticos das questões abordadas no questionário.	86
Quadro 7 – Eixos Analíticos Dialógicos.	91
Quadro 8 – Respostas dos Questionários (P1 e P2).	94
Quadro 9 – Análise Comparativa Crítica da Produção Inicial e Reescrita da Aluna A3.	120
Quadro 10 – Análise Comparativa Crítica da Produção Inicial e Reescrita da Aluna A4.	130

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa Mental: O Artigo de Opinião como Processo Dialógico.	70
Figura 2 – Produção inicial da participante A1	100
Figura 3 – <i>Feedback</i> docente da participante A1.	103
Figura 4 – Produção inicial do participante A2.....	107
Figura 5 – <i>Feedback</i> docente do participante A2.....	109
Figura 6 – Produção Inicial da participante A3.....	112
Figura 7 – <i>Feedback</i> docente da participante A3.	115
Figura 8 – Reescrita da participante A3.	117
Figura 9 – Produção inicial da participante A4.....	122
Figura 10 – <i>Feedback</i> docente da participante A4.	125
Figura 11 – Reescrita da participante A4.	128

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Trajetória de Letramento e Formação da Pesquisadora	18
2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DIALOGISMO EM MIKHAIL BAKHTIN E SEU CÍRCULO	22
2.1 Do Interior ao Exterior: O Enfoque da Expressividade Individual	23
2.2 O Sistema Normativo: A Língua sob a Ótica da Estrutura Abstrata	29
2.3 A Dimensão Enunciativo-Dialógica: A Linguagem como Prática Social	33
3 PRÁTICAS DE ESCRITA E REESCRITA: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS	41
3.1 Os Gêneros do Discurso e sua função na comunicação.....	41
3.1.1 Elementos Constitutivos dos Gêneros Discursivos: Tema, Estilo, Composição e as Condições de Produção	45
3.1.2 Pilares da textualidade: coesão, coerência, situacionalidade, intencionalidade, informatividade e intertextualidade	49
3.2 O ensino da escrita numa perspectiva dialógica.....	53
3.3 O Letramento e sua influência no desenvolvimento da escrita	56
3.4 A prática da escrita e reescrita no processo de ensino-aprendizagem	60
3.4.1 A prática da reescrita do gênero Artigo de Opinião	67
3.4.2 A Reescrita no Documento Curricular Municipal da Educação em Conceição do Araguaia: Orientações e Recomendações.....	71
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	78
4.1 Natureza e Tipo de Pesquisa.....	78
4.2 Procedimentos de coleta	85
4.3 Contexto e Participantes da pesquisa	87
4.4 Aspectos éticos da pesquisa.....	89
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS – DOS MECANISMOS DE REESCRITA AO DESEMPENHO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO	92
5.1 O perfil docente e o repertório de saberes (Eixo I).....	93
5.2 Entre a teoria e a prática: Concepções de Linguagem (Eixo II)	96
5.3 A Reescrita sob o olhar docente: Mediações e Desafios (Eixo III).....	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	138

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA AS DOCENTES	144
ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	147

1 INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo da Educação Básica, a centralidade da escrita e da reescrita de gêneros discursivos no Ensino Fundamental baseia-se na necessidade de promover letramentos que superem o uso mecânico da língua. Mais do que a simples codificação, essa prática demanda compreender a linguagem em sua dimensão dialógica, observando como a interação dos estudantes com gêneros impacta não apenas o desenvolvimento da produção textual, mas também a consolidação de sua autonomia enquanto sujeitos responsivos.

Entretanto, a atividade de produção textual não se limita à correção de palavras e sentenças que não correspondem às regras da gramática normativa, tampouco é viável apenas após a completa assimilação de definições e conceitos técnicos. Como declara Bagno (2009), as aulas de Língua Portuguesa têm se limitado, em sua grande maioria, a análises morfológicas e sintáticas, o que não garante que o aluno faça uso competente e efetivo da língua falada e escrita em situações reais de interação.

Configura-se, portanto, uma problemática social imediata: o risco de que a persistência de um modelo de ensino estritamente tradicional possa limitar o desenvolvimento discursivo do estudante da escola pública, podendo criar barreiras para a inserção crítica desse sujeito na sociedade, tornando indispensável investigar caminhos pedagógicos que ampliem sua agência e emancipação por meio da palavra.

Em face dessas questões, o objetivo geral deste estudo foi investigar a reescrita do gênero discursivo artigo de opinião em turmas de 9º ano da Escola Municipal Maria Aparecida Rosa, localizada no município de Conceição do Araguaia, estado do Pará, analisando as práticas de correção, avaliação e orientação que influenciam o desenvolvimento linguístico-discursivo dos estudantes. Nesse contexto, é indispensável que o professor atue como mediador no processo de revisão e reformulação de textos, ação fundamental para preparar os estudantes para as exigências do Ensino Médio e para o exercício da cidadania.

A presente investigação foi desenvolvida com turmas de 9º ano da Escola Municipal Maria Aparecida Rosa, localizada no município de Conceição do Araguaia, estado do Pará, e justificou-se pela necessidade de superar uma correção meramente gramatical – restrita aos aspectos formais e de superfície do texto – em favor de uma prática dialógica que promovesse a autonomia e o desenvolvimento da autoria dos alunos.

A relevância e a contribuição social desta dissertação residem na sistematização analítica e reflexiva de evidências pedagógicas que demonstram como o resgate da agência social e da autoria desses sujeitos, em fase de transição para o Ensino Médio, é afetado pelas

marcas de correção. Propondo uma reflexão crítica sobre o *feedback* docente, o estudo visa fornecer subsídios conceituais para a transformação do cotidiano das salas de aula da rede pública, capacitando os estudantes a produzirem discursos opinativos legítimos e a atuarem, por meio da palavra escrita, como cidadãos plenos, sujeitos de sua própria história e transformadores de sua realidade.

Diante dessa realidade, esta pesquisa buscou responder aos seguintes questionamentos: como as práticas pedagógicas de correção, avaliação e orientação influenciam o processo de reescrita do gênero discursivo artigo de opinião? De que maneira essas práticas contribuem para o desenvolvimento da capacidade discursiva dos estudantes?

A partir dessas indagações, delinearam-se as seguintes hipóteses, compreendidas como pressupostos investigativos abertos: 1) a prática de reescrita orientada do gênero artigo de opinião tende a propiciar espaços de reflexão crítica, favorecendo a ampliação da percepção metalinguística e a constituição da autoria do aluno-sujeito; 2) a mediação docente centrada nos elementos discursivo-enunciativos do artigo de opinião (como as condições de produção e a capacidade argumentativa) pode impulsionar o desenvolvimento de capacidades discursivas mais complexas do que aquelas focadas estritamente na superfície textual; e 3) supõe-se que abordagens de correção predominantemente normativas e centradas em aspectos formais isolados possam limitar a apreensão do texto como enunciado social, gerando, em alguns casos, uma apropriação mecânica das regras em detrimento do uso responsivo e funcional da linguagem.

Para testar tais pressuposições, o estudo delimitou-se à análise das produções textuais e das intervenções docentes em turmas de 9º ano, focando na transição entre o rascunho e o texto definitivo. O presente trabalho vincula-se à área da Linguística Aplicada (LA) do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Para alcançar esse propósito, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: 1. Analisar as abordagens pedagógicas que fundamentam a prática da escrita e reescrita; 2. Identificar e descrever as estratégias utilizadas pelos professores durante o processo de correção e *feedback*; 3. Investigar como a prática da reescrita contribui para a autonomia dos estudantes.

Com esse intuito, a pesquisa fundamentou-se nos horizontes da Linguística Aplicada (LA) contemporânea, especificamente em sua vertente indisciplinar (Moita Lopes, 2006; Moita Lopes e Fabrício, 2019), articulando-se aos pressupostos da Linguística de Texto (Koch, 2002; Marcuschi, 2008) e à perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2021 [1929]). Essa base teórica permitiu desvelar não apenas os mecanismos discursivos, mas as interações sociais e a responsividade que se estabelecem no contexto escolar.

O estudo adotou uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico (Street, 2014; Severino, 2017), o que permitiu observar detalhadamente as práticas em sala de aula. O mapeamento das dificuldades e das estratégias docentes ocorreu por meio da análise dos textos produzidos, da aplicação de questionários e da observação direta das interações. A fim de conferir maior organização à discussão proposta, esta dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos, que buscam articular a base teórica, as escolhas metodológicas e a análise dos dados.

O Capítulo 2, intitulado “Concepções de Linguagem e Dialogismo em Mikhail Bakhtin e seu Círculo”, estabelece a base teórica desta pesquisa. Nele, discutem-se a natureza dialógica da linguagem, examinando as perspectivas que norteiam a educação linguística e problematizando as visões monológicas convencionais, com fundamentação nas obras de Bakhtin (2003, 2016), Volóchinov (2021 [1929]), Geraldi (2011, 2013), entre outros autores. Nesse processo, exploram-se conceitos-chave como alteridade e responsividade, considerados essenciais para compreender o ensino de língua sob uma perspectiva interacional.

No terceiro capítulo, “Práticas de Escrita e Reescrita: uma abordagem dialógica dos gêneros discursivos”, aprofunda-se a discussão sobre ensino da escrita, a importância da reelaboração textual e da abordagem dos gêneros do discurso. Nesse contexto, articula-se a teoria do Círculo com os estudos da Linguística de Texto e as orientações dos Novos Estudos do Letramento, amparado em teóricos como Marcuschi (2008), Bakhtin (2016), Fiorin (2018), Rojo (2005), Koch (2015), Fiad (2009, 2013). Assim, a reescrita é compreendida como um processo reflexivo voltado à produção e reorganização de sentidos, transcendendo a mera correção gramatical para situar o estudante como um autor responsivo em sua realidade social.

O Capítulo 4, “Percurso Metodológico da Investigação”, expõe as escolhas que nortearam o trabalho de campo. Inicialmente, apresenta-se o contexto, acompanhado da descrição do cenário do estudo — a Escola Municipal Maria Aparecida Rosa — e dos sujeitos envolvidos. Em seguida, discutem-se os fundamentos da pesquisa etnográfica, a abordagem qualitativa, bem como os pontos de convergência entre a Linguística Aplicada e o paradigma interpretativista. Por fim, descreve-se a composição do *corpus*¹ que ampara a análise desta investigação.

¹ “*Corpus* constitui um conjunto homogêneo de amostras da língua de qualquer tipo (orais, escritos, literários, coloquiais, etc.). Tais amostras foram escolhidas como modelo de um estado ou nível de língua predeterminado. A análise dos dados lingüísticos de um *corpus* deve permitir ampliar o conhecimento das estruturas lingüísticas da língua que eles representam” (Biderman, 2001, p. 79).

No Capítulo 5, nomeado “Análise e Discussão dos Dados – Dos Mecanismos de Reescrita ao Desempenho Linguístico-Discursivo”, foram examinados os questionários respondidos pelas professoras e os registros das produções escritas e reescritas dos alunos, centrando-se no gênero artigo de opinião. A análise se fundamenta nos princípios do dialogismo, nos elementos que compõem os gêneros discursivos e nos mecanismos de textualidade. O foco retoma também os *feedbacks* fornecidos pelos docentes, com o objetivo de compreender como as orientações pedagógicas se concretizam nas produções dos alunos do 9º ano.

Por fim, o Capítulo 6, referente às “Considerações Finais”, reúne as reflexões que encerram esta dissertação. Nesta seção, retomam-se os objetivos e os questionamentos que nortearam a investigação, sintetizando os principais achados do estudo. Em suma, apresentam-se proposições para encaminhamentos pedagógicos e sugestões para o desenvolvimento de pesquisas futuras na área.

Nessa conjuntura, este trabalho objetiva contribuir para a área de Linguística Aplicada, delimitando-se ao estudo das práticas de produção textual e mediação docente ao analisar como o *feedback* das professoras orientou os alunos na reconstrução dos seus discursos. Sob a vertente dialógica do ensino de língua portuguesa, esse processo buscou transformar o erro em objeto de reflexão, para que o ato de reescrever seja reconhecido como um momento crucial de aprendizagem e de apropriação de conhecimentos indispensáveis à formação básica.

1.1 Trajetória de Letramento e Formação da Pesquisadora

Compreender o percurso que culmina na construção desta dissertação exige, fundamentalmente, superar a perspectiva de neutralidade científica e reconhecer a legitimidade dos saberes construídos por meio da experiência prática. Como discutido em minha produção autobiográfica (Miranda, 2025), minha inserção no universo do letramento foi marcada por um ambiente familiar que, embora de origens humildes e com avós analfabetos, sempre priorizou a educação e o incentivo constante à curiosidade. Meu pai, inclusive, afirma que escolheu meu nome inspirado em uma escritora, e minha infância foi povoada por gibis, jornais e a leitura de caráter religioso, o que fortaleceu a compreensão de que a escrita não é um simples produto automatizado, e sim um processo atravessado por tensões subjetivas e sociais.

Minha história com as palavras e com a educação é constituída por um processo contínuo de “quedas e levantes”², alicerçado na superação e na dedicação ao conhecimento. Natural de Conceição do Araguaia, Pará, nasci em 19 de dezembro de 1985, filha de José Vieira Miranda e Margarida Pereira de Brito. Minha formação escolar foi construída quase integralmente na Fundação Bradesco, onde ingressei em 1992 e concluí o Ensino Médio em 2003. Esse período foi fundamental para o meu desenvolvimento, permitindo-me participar de projetos variados que envolviam desde simulações eleitorais até mapeamentos ambientais. Além disso, exerci a liderança como representante de turma por boa parte da vida estudantil, experiências que me ajudaram a desenvolver responsabilidade, empatia e escuta.

Em 2004, ingressei no curso de Licenciatura em Letras pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Durante a graduação, trabalhei por dois anos na biblioteca da instituição, experiência que ampliou meu universo de leitura e contribuiu significativamente para o meu amadurecimento acadêmico. Posteriormente, busquei especializações em Docência da Língua Portuguesa (FLATED) e em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFPA), o que consolidou meu interesse por práticas de letramento e sequências didáticas.

Minha carreira docente iniciou-se em 2008, em Miracema (TO). Em 2010, retornei à minha cidade natal como servidora pública efetiva, atuando por quatro anos em escolas do campo. Em 2014, fui transferida para a zona urbana, passando a integrar o corpo docente da Escola Municipal Maria Aparecida Rosa, cenário desta pesquisa, atendendo ao Ensino Fundamental II e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse percurso, enfrentei os desafios de escolas com realidades sociais complexas, tanto na zona rural quanto na urbana. O contato com a EJA e com o Ensino Fundamental me permitiu observar, na prática, as lacunas no desenvolvimento das capacidades discursivas e a urgência de práticas pedagógicas que deem sentido ao estudo da língua.

Ao ingressar na docência da Educação Básica pública, a teoria universitária confrontou-se com a densidade do cotidiano escolar. Em minhas narrativas autobiográficas, destaco que, inicialmente, cometi o erro de ensinar uma “gramática pura e sem contexto”, focada apenas no “certo ou errado”. A angústia de ver os estudantes falharem na escrita, limitada por calendários rígidos e cobranças institucionais quantitativas, gerou o incômodo pedagógico que move esta pesquisa. Essa mudança de postura foi impulsionada pela participação em projetos como o

² O relato autobiográfico intitulado “Entre Quedas e Levantes: A Vida em Palavras” compõe a obra *Olhares, escuta e dizeres em autobiografias de professoras*, publicada pela Editora da UFT, organizado por Silva, Moraes e Guelpeli (2025). O livro está disponível para consulta no endereço: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/1034/738>.

“Bora Aprender”³, que obteve resultados expressivos em premiações de produção textual com meus alunos.

Minha trajetória, contudo, não foi feita apenas de êxitos pedagógicos, mas também marcada por eventos que testaram minha resiliência. Em 2018, após um grave acidente de moto que me deixou em coma por 13 dias, a escrita foi meu primeiro recurso de sobrevivência e comunicação; mesmo sem falar, em virtude da traqueostomia, usei papel e caneta para registrar perguntas e sentimentos no hospital, provando para mim mesma o poder libertador da palavra escrita. Contrariando diagnósticos médicos desanimadores, recuperei minha lucidez e a fala, retornando à docência em 2019 com um renovado senso de propósito. Mais recentemente, em 2023, enfrentei novos lutos e desafios pessoais que, apesar de dolorosos, me impulsionaram a realizar o sonho de ingressar no Mestrado.

A aprovação, em 2024, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG-Letras) da UFT representa um período de intensas mudanças e a oportunidade de revisitar minha prática à luz das teorias dialógicas, reconhecendo que minha identidade como pesquisadora é indissociável da minha experiência como professora e mediadora de vozes. A escolha pelo gênero discursivo artigo de opinião e pela mediação da (re)escrita nasce da urgência em validar a escola pública como legítima produtora de conhecimento, fundamentando-se em experiências reais para resistir ao silenciamento do discurso científico hegemônico.

Sob essa ótica, cumpre ressaltar que as reflexões e análises empreendidas neste trabalho não procedem de uma posição exterior ou vertida “de cima para baixo” — atitude que incorreria em uma exploração acadêmica que historicamente coloca a universidade no papel de julgadora da Educação Básica. Ao contrário, a motivação desta pesquisa e a própria leitura do *corpus* partem da experiência visceral e situada da pesquisadora-professora no “chão da escola”, forjada no compartilhamento das mesmas contradições e limites estruturais que atravessam o cotidiano dos sujeitos deste estudo.

Nessa perspectiva, longe de pretender fiscalizar ou emitir juízos de valor sobre a prática docente de forma isolada e descontextualizada, esta investigação busca visibilizar as tensões permanentes entre as exigências teórico-curriculares e a realidade concreta da sala de aula. Trata-se de um contexto frequentemente marcado pela sobrecarga de trabalho, por turmas expressivamente numerosas e pela escassez de tempo pedagógico destinado ao planejamento e

³ O Programa “Bora Aprender” foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Conceição do Araguaia – PA em 2022 durante o período pós-pandemia, a fim de amenizar os prejuízos causados, em especial a Educação, pelo período de afastamento tão necessários na ocasião da COVID-19.

à mediação individualizada, condicionantes que precisam ser considerados ao se analisar a dinâmica dos comandos de reescrita.

2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DIALOGISMO EM MIKHAIL BAKHTIN E SEU CÍRCULO

Este capítulo tem como objetivo discutir as concepções de linguagem que permeiam o ensino da escrita, articulando-as aos fundamentos do dialogismo proposto por Mikhail Bakhtin (2016, 2003), Volóchinov (2021 [1929]), Koch (2013, 2002), Bagno (2009), Geraldi (2011), entre outros autores. A escolha por abordar essas dimensões justifica-se pela relevância de se compreender como diferentes visões sobre a linguagem influenciam diretamente as práticas pedagógicas, em especial no que concerne à produção escrita e reescrita no contexto escolar. O percurso teórico parte da análise das principais concepções de linguagem e ensino presentes na tradição educacional, culminando na abordagem dialógica da linguagem como prática social, responsiva e constitutiva do sujeito. Ao longo da discussão, busca-se evidenciar como essas diferentes perspectivas repercutem no modo como a escrita é ensinada e concebida na escola.

Nos últimos anos, a discussão em torno do ensino da linguagem tem se mostrado cada vez mais necessária, impulsionada por contribuições de diferentes campos do conhecimento. Historicamente, múltiplas correntes teóricas buscaram compreender sua essência e funcionamento, influenciando a forma como a linguagem é concebida e ensinada. Nesse cenário, o pensamento de Mikhail Bakhtin, filósofo e teórico da literatura russa, constitui um marco decisivo, ao destacar o caráter dialógico da comunicação e a centralidade da interação social. Seus estudos promoveram uma ruptura com concepções tradicionais, evidenciando a necessidade de redefinir a maneira como se entende e se aborda o discurso.

Entre as décadas de 1910 e 1930, surgiu na Rússia o chamado Círculo de Bakhtin, formado pelo filósofo e por intelectuais como Volóchinov, Medviédev, entre outros, que se reuniam para discutir questões filosóficas, linguísticas e literárias. Mais do que um grupo formal, o Círculo configurou-se como um espaço de intensos debates, dos quais emergiram conceitos fundamentais como dialogismo, enunciado, compreensão responsiva e gêneros do discurso, que marcaram de maneira decisiva os estudos da linguagem.

A linguagem passa a ser compreendida, a partir desses estudos, não apenas como um veículo de comunicação, mas também como um fenômeno social e cultural que se materializa na e pela interação verbal, por meio de enunciados concretos. Tal mudança paradigmática impacta diretamente a abordagem dos educadores em relação ao ensino de línguas e à produção textual. Como salienta Bakhtin (2016, p. 11), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não

contradiz a unidade nacional de uma língua”.

Desse modo, conclui-se que não exista nenhuma esfera de atuação do homem que não dependa de alguma forma da comunicação verbal e mesmo que o uso da linguagem varie conforme o campo de desempenho, isso não compromete a unidade da língua enquanto sistema nacional, considerando que uma língua pode assumir diferentes formas de uso sem perder a identidade.

Considerando que nossas práticas de ensino são permeadas pelas teorias sobre língua e linguagem que estruturaram nossa formação, a maneira como vemos a língua, seja como um sistema fixo e estruturado ou como um fenômeno dinâmico e em constante mudança, influencia diretamente como percebemos quem ou o que está “falando” ou “produzindo” significado.

Sob essa perspectiva, evidencia-se a necessidade de o professor conhecer e saber qual das distintas concepções de linguagem e ensino melhor se ajusta a sua realidade, visto que, ao longo da história, transformações vêm influenciando a construção de conhecimento, principalmente acerca do ensino da primeira língua, em especial no que se tange ao ensino de gêneros discursivos.

Volóchinov e o Círculo de Bakhtin (2021 [1929]), ao analisarem os padrões de ensino da linguagem vigentes no período, dialogaram criticamente com duas correntes do pensamento linguístico: o Subjetivismo Individualista e o Objetivismo Abstrato. A partir da problematização dessas perspectivas, elaboraram uma concepção de linguagem centrada na interação discursiva e no caráter social dos enunciados. Cada uma dessas concepções reflete formas distintas de compreender a linguagem, situadas em determinados contextos históricos e ideológicos.

Com base em uma releitura dessas tendências e ao relacionar tais pressupostos ao contexto educacional brasileiro, Geraldi (2011, p. 34) intitulou essas três perspectivas filosófico-linguísticas de: A linguagem como expressão do pensamento; A linguagem como instrumento de comunicação; A linguagem como forma de interação. Em outras palavras, Koch (2013, p. 07, grifos nossos) complementa os termos relacionados pelo autor agregando analogias que clarificam os princípios destacados: “a) como representação (‘espelho’) do mundo e do pensamento; b) como instrumento (‘ferramenta’) de comunicação; c) como forma (‘lugar’) de interação”.

2.1 Do Interior ao Exterior: O Enfoque da Expressividade Individual

Para entender a relevância de Bakhtin e seu Círculo, é crucial primeiro analisar as

concepções de linguagem que o antecederam e que ainda hoje ressoam em nossas práticas sociais e pedagógicas. A história do estudo da linguagem, especialmente a partir do século XIX, foi marcada pela consolidação de duas grandes correntes teóricas: ⁴Subjetivismo Idealista ou Individualista e Objetivismo Abstrato. A análise detém-se, inicialmente, na primeira concepção de linguagem, a fim de expor sua estrutura fundamental e como ela repercute no cenário das reflexões linguísticas.

O ⁵Subjetivismo Individualista é visto como o primeiro dos pilares do conhecimento humano e “analisa o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua (ou seja, todos os fenômenos linguísticos sem exceção)” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 148). Melhor dizendo, vê a linguagem como um mero reflexo ou veículo das ideias que já existem na mente do indivíduo, “o conceito principal e chave da sua concepção é a *expressão*” (Volóchinov, *op. cit.*, p. 154).

Essa corrente constitui a base da tradição gramatical, sendo historicamente dominante nos modelos educacionais tradicionais. Tem suas raízes no ⁶racionalismo e no idealismo filosófico, uma vez que o ser humano pensa segundo regras universais de classificação, divisão e segmentação da realidade. De acordo com Perfeito (2005, p. 2) “a concepção de linguagem como expressão de pensamento é um princípio sustentado pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, teoricamente só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure”, e permaneceu como pilar para a construção de conhecimentos no ensino de línguas por décadas.

As bases da primeira tendência foram estabelecidas por Wilhelm von Humboldt, seu principal representante. Para além desse enquadramento, seu pensamento exerceu forte influência em toda a tradição linguística posterior da primeira tendência, entretanto seus sucessores não conseguiram alcançar o mesmo nível de elaboração filosófica nem a profundidade de suas reflexões como observam Volóchinov e o Círculo (2021 [1929], p. 149). Humboldt (1767–1835), filósofo e linguista alemão, concebia a linguagem como uma atividade criadora e incessante (*energeia*), vinculada ao espírito humano e à visão de mundo de cada povo

⁴ O termo “Subjetivismo Idealista” é frequentemente utilizado como sinônimo ou tradução de “Subjetivismo Individualista”, segundo a perspectiva de Volóchinov e o Círculo de Bakhtin. Os autores citados (2021 [1929], p. 203) afirmam que “não é por acaso que a teoria do subjetivismo individualista, como todas as teorias de expressão no geral, se originou exclusivamente no terreno idealista e espiritualista”.

⁵ Ao longo do capítulo, em alguns trechos, adotar-se-á a releitura proposta por Geraldi (2011), por favorecer a clareza no contexto brasileiro, sem, contudo, deixar de privilegiar as denominações consagradas por Valentin Volóchinov – Círculo de Bakhtin (2021).

⁶ “Todo racionalismo se caracteriza pela ideia da *condicionalidade, arbitrariedade da língua* e também pela *comparação entre o sistema da língua e o sistema de símbolos matemáticos*” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 163)

(Weltansicht), em outras palavras, a origem da língua se encontra no psiquismo individual (interior) e é projetado para fora (exterior) por meio de signos exteriores.

Essa tendência inspirou diversos teóricos também consagrados, como Aleksandr Potebniá (1835–1891), pensador russo-ucraniano, e Karl Vossler (1872–1949), também filósofo e linguista alemão, e continua a repercutir, de forma direta ou crítica, em diferentes correntes dos séculos XIX e XX. Pode-se afirmar, portanto, que a linguística pós-humboldtiana se construiu sob a influência determinante de suas formulações, as quais permanecem relevantes para os estudos da linguagem até a atualidade (Volóchinov, 2021 [1929]).

Nessa perspectiva, Potebniá, considerado o principal difusor do pensamento de Wilhelm von Humboldt na Rússia, desenvolve suas reflexões a partir das concepções humboldtianas. Para o teórico, a língua não é absolutamente autônoma nem plenamente arbitrária, mas se organiza em estreita relação com o pensamento que a precede e expõe que “o campo da linguagem nem de longe coincide com o pensamento, ou seja, não há igualdade entre pensamento e palavra” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 25). Essa posição revela sua filiação à tradição de Humboldt, ao mesmo tempo em que aponta os limites de certas abordagens linguísticas que não reconhecem o vínculo indissociável entre a atividade mental e a expressão verbal.

Potebniá defende que “até certa idade, a criança não fala, mas de algum modo pensa; o adulto compreende que a percepção dos sentidos existe antes de sua união com as palavras e, em situações de grande abstração, o pensamento abandona a linguagem por não satisfazer as suas exigências” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 25). Logo, percebe-se que a língua é um meio de comunicação que não abrange toda a riqueza do pensamento. Essa distância entre o pensar e o falar revela que a linguagem é subjetiva: o sentido surge antes da organização gramatical, e a atividade mental não está presa apenas aos moldes da língua.

Com a ascensão de Noam Chomsky nos anos 1960, o gerativismo passou a ditar os rumos da linguística, exercendo uma influência que, segundo Marcuschi (2008, p. 35), se expandiu em diversas frentes. Essa abordagem alinha-se ao que Bakhtin denomina Objetivismo Abstrato, uma vez que retira a língua de seu contexto vivo para analisá-la como um mecanismo puramente formal e independente.

No modelo gerativista, a linguagem é analisada a partir de princípios internalistas que buscam explicar a competência linguística “como uma *faculdade mental inata* instalada no ‘equipamento biológico’ e não como fenômeno social” (Marcuschi, 2008, p. 35, grifos do autor). Em outras palavras, para o gerativismo, o ser humano já nasce com uma espécie de “manual de instruções” da linguagem. Nessa visão, a língua funciona como um mecanismo

interno e universal, de modo que as interações sociais, a cultura e o contexto em que a pessoa vive não interferem na estrutura básica desse sistema.

Volóchinov (2021 [1929]) descreve de forma detalhada que, para essa concepção, a língua se reduz ao plano psicológico, desprezando a coletividade que a sustenta, pois, a fonte da língua está no interior de cada indivíduo, considerando “o enunciado monológico enquanto a última realidade, isto é, o ponto de partida do seu pensamento sobre a linguagem”. E define a partir desse ponto de vista o que seria enunciado monológico:

É um ato puramente individual, uma expressão da consciência individual, dos seus propósitos, intenções, impulsos criativos, gostos e assim por diante. A categoria da expressão é aquela superior e geral à qual é reduzido o ato linguístico, isto é, o enunciado. [...] Seria essa expressão, [...] algo que se formou e se definiu de algum modo no psiquismo do indivíduo e é objetivado para fora, para os outros com a ajuda de alguns signos externos. Desse modo, a expressão possui dois membros: o *expresso* (interior) e sua *objetivação exterior* para os outros (ou talvez até para si mesmo) (Volóchinov, 2021 [1929], p. 202, grifos do autor).

Nessa visão, cada enunciação seria produto direto da criatividade, da consciência e até da inteligência do sujeito, pois seria a materialização do que já existe em sua mente. Aqui a linguagem é reduzida a um processo de codificação e decodificação. O sujeito pensa, e a linguagem é apenas a ferramenta que ele usa para transmitir o que já foi pensado, sem levar em conta que o próprio pensamento é formado na interação com o outro. Assim, estudar a linguagem significaria investigar os atos individuais de criação, porque é neles que residiria a explicação do fenômeno linguístico.

Posto isso, ainda de acordo com Volóchinov (2021 [1929], p. 148, grifos do autor), a principal abordagem da primeira tendência se fundamenta, portanto, nos quatro princípios a seguir:

- 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 a criação artística;*
- 4) *A língua como produto pronto, como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática e 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 um instrumento pronto.*

Sob essa perspectiva, os quatro postulados formulados por Volóchinov configuram uma crítica do Círculo de Bakhtin ao Subjetivismo Idealista, cuja compreensão da linguagem a reduz à expressão da consciência individual. Ainda que enfatize a criatividade, tal concepção contribui para o afastamento da língua de seu contexto social e das relações dialógicas.

Volóchinov (2021 [1929], p. 151), em consenso com o Círculo, reconhece que “a escola de Vossler constitui uma das mais poderosas tendências do pensamento filosófico-linguístico atual”, por ter representado um avanço significativo ao introduzir a dimensão ideológica na análise da linguagem. Em sua idealização, “*tudo que se torna um fato gramatical, foi antes um fato estilístico*”, cada ato de fala era compreendido como uma criação individual, consciente e subjetiva. A gramática e a norma, nesse quadro, ocupavam posição secundária, embora permanecesse a limitação de não considerar plenamente a dimensão social, histórica e ideológica que caracteriza a linguagem.

Esse paradigma, ao desconsiderar a heterogeneidade e a variação de usos, exerceu influência direta sobre a formação escolar referente à língua portuguesa no contexto brasileiro, mantendo-se praticamente hegemônico até o final da década de 1960, com repercussões que ainda podem ser percebidas em práticas pedagógicas atuais (Perfeito, 2005).

No Brasil, durante esse período, as escolas se limitavam a áreas urbanas e beneficiavam principalmente uma parcela privilegiada da sociedade. No que diz respeito a isso, Geraldi (2011, p. 35) esclarece que “a democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas”. O autor reforça que crianças vindas de grupos sociais desprestigiados, filhos das classes trabalhadoras e de pais analfabetos, passaram a ter acesso à educação, o que representou um grande desafio para os docentes em lidar com essas diferenças até então ignoradas.

Essa mudança de perfil evidenciou o quanto a estrutura escolar estava despreparada para a nova realidade. Como observa Bagno (2009, p. 158), anteriormente o público escolar era composto por “falantes das variedades linguísticas urbanas, eram filhos de pais que sabiam ler e escrever, tinham acesso a livros e a outras fontes de cultura letrada”. Diante disso, percebe-se que o panorama da época não denunciava apenas a exclusão social, mas revelava uma escola planejada exclusivamente por e para sujeitos que já dominavam os códigos da cultura escrita, ignorando as particularidades daqueles que agora ingressavam no ensino.

A educação escolar baseava-se na ideia de que o estudante ocupava uma condição de ouvinte/receptor no processo formativo, restrito a assimilar os conteúdos transmitidos. Nessa perspectiva, o professor era colocado no centro, como autoridade absoluta, considerado o detentor do conhecimento das normas gramaticais, vistas como o padrão legítimo de expressão e sustentadas por uma concepção de língua essencialmente abstrata.

Consequentemente, “vigorou a prática pedagógica da ‘imitação dos clássicos’, [...] a escola só ficaria satisfeita quando seus alunos pudessem falar do mesmo modo como Machado de Assis escrevia seus romances” (Bagno, 2009, p. 162). Volóchinov (2021 [1929]), ao analisar

as concepções de linguagem vigentes na época, reforça que para a escola de Vossler, esta é uma perspectiva essencialmente estética da língua, compreendo-a como manifestação de natureza poética e artística, em que a verdade linguística se identifica com a beleza consciente.

Em sala de aula, propostas clássicas de atividades como “faça uma redação sobre as férias” ou “escreva a sua opinião sobre um determinado tema” são exemplos que materializam esses ideais, porque o aluno escreve como se fosse um fluxo de pensamentos, e o gênero textual assume um caráter secundário, pois não se discute qual a finalidade, quem é o destinatário, quais as características linguísticas típicas desse gênero discursivo.

De acordo com Koch (2002), no modelo de ensino com base nessa concepção, o texto escrito ou falado é geralmente percebido como o resultado do pensamento do autor, sendo a tarefa do leitor ou ouvinte apenas absorver as informações expressas pelo sujeito agente como um produto lógico, o que implica uma função predominantemente passiva por parte do receptor. Nessa conjuntura, a leitura e a escrita servem como avaliações de habilidades, aqueles que as executam com sucesso e dominam as regras da gramática normativa são vistos como indivíduos com um pensamento lógico bem desenvolvido, desconsiderando outras formas de uso e qualquer possibilidade de interpretação.

Sobre isso, Bagno (2009, p.159) expõe “o ensino tradicional sempre procurou ‘reformular’ ou ‘consertar’ a língua do aluno. A pedagogia tradicional tinha como objetivo ensinar um modelo idealizado de língua, um conjunto de regras extremamente padronizadas”. Subentende-se que o indivíduo necessita compreender e apropriar-se das regras para falar ou escrever adequadamente. No entanto, essa perspectiva acaba por reduzir a relevância da participação do leitor no processo de compreensão do texto, deixando em segundo plano a forma como experiências individuais, contextos socioculturais e outras circunstâncias podem interferir tanto na leitura quanto na produção escrita.

Diante disso, Bräkling (2002, p. 01) apresenta dois possíveis e importantes desafios a serem confrontados por aquele que ensina:

Primeiro: se falar e escrever bem é consequência de pensar bem, então, não é preciso ensinar a escrever, ler ou falar, mas a pensar; neste caso, o objeto de ensino não seria a linguagem, mas o pensamento, ou as formas de pensar. Segundo: se falar, escrever ou ler bem é consequência de pensar bem, então, poderíamos concluir que quem teria dificuldades para escrever, teria dificuldades para pensar.

Em síntese, se a habilidade de se expressar textualmente é fruto do pensamento, então o ensino não deveria focar na linguagem, mas sim no desenvolvimento do pensamento. Em segundo lugar, se a capacidade de se comunicar está diretamente ligada ao pensamento, poder-

se-ia concluir que problemas na escrita indicam problemas no pensamento, o que poderia levar à internalização da incompetência do sujeito.

Tal concepção de linguagem manifesta-se, nas práticas escolares contemporâneas, por meio de atividades que valorizam a escrita como meio de exteriorização de ideias individuais, desconsiderando, muitas vezes, o caráter interativo e social da linguagem (Fuza, Ohuschi e Menegassi, 2020). Um exemplo recorrente dessa abordagem pode ser observado em propostas de produção textual que solicitam aos estudantes a redação de temas sem qualquer articulação com contextos de interlocução, propósito comunicativo ou interlocutores reais.

Nesses casos, a linguagem é tratada como um instrumento neutro, utilizado unicamente para registrar pensamentos já formulados internamente, o que reflete uma perspectiva centrada no sujeito individual e na cognição, em detrimento da natureza dialógica da linguagem. Essa prática, embora ainda presente em muitas salas de aula, revela limitações no desenvolvimento de competências comunicativas mais amplas e socialmente situadas.

2.2 O Sistema Normativo: A Língua sob a Ótica da Estrutura Abstrata

A segunda concepção, Objetivismo Abstrato, representa um avanço em relação à visão subjetivista, pois desloca “o centro organizador de todos os fenômenos linguísticos [...] para um elemento bem diferente: o sistema linguístico, compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 155). Fundamentando-se em reconhecer a linguagem como instrumento de comunicação, declarando a língua como uma ferramenta essencial para a interlocução, tendo como única variante o dialeto culto e padrão ou normativo da língua.

Todo ato criativo individual, todo enunciado é individual e único, porém em todo enunciado há elementos idênticos aos dos outros enunciados de um grupo de um dado grupo discursivo. São justamente esses elementos *idênticos* - fonéticos, gramaticais, lexicais – e portanto *normativos* para todos os enunciados que proporcionam a unicidade de dada língua e sua compreensão para todos os membros de dada coletividade (Volóchinov, 2021 [1929], p. 155, grifos do autor).

Essa afirmação mostra a definição Bakhtiniana e de seu Círculo de que a linguagem é, ao mesmo tempo, singular e coletiva. Em outras palavras, cada enunciado traz a marca da individualidade do sujeito que o produz, expressando sua intenção comunicativa em um contexto específico. Contudo, essa compreensão só ocorrerá por meio da mobilização de recursos linguísticos estabelecidos socialmente.

Desse modo, “do ponto de vista da segunda tendência já não se trata da criação

consciente da língua pelo indivíduo falante. A língua contrapõe-se ao indivíduo como uma norma inviolável e indiscutível, à qual só lhe resta aceitar” (Volóchinov, 2021, p. 156). Nessa lógica, a língua é vista como um conjunto de normas que orienta o uso pelos falantes, contribuindo para a manutenção de uma base comum que torna possível a comunicação.

Em adição, Geraldi (2011, p. 34) enfatiza que essa abordagem “está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao leitor uma certa mensagem”. De modo a marginalizar o contexto social e outras formas de variações linguísticas, mesmo com a classe popular tendo adquirido direito à escolarização e trazendo para a escola suas culturas e diversidades linguísticas.

Assim, até a década de 90, as práticas pedagógicas dos professores eram norteadas, principalmente, pela concepção de linguagem como instrumento de comunicação, com enfoque apenas na educação interna da língua por meio da observação de modelos estabelecidos e repetição de exercícios. “Hoje, tais aspectos voltados para a mecanização e para a relevância da oratória ainda estão presentes no material didático, com a denominação, na maioria das vezes, de Leitura em voz alta” (Fuza, Ohuschi e Menegassi, 2020, p. 16).

Uma abordagem como essa orienta os alunos a verem a linguagem como um jogo de combinação de estruturas para a formação de frases e textos, sustentada pela ideia de que a língua é um código responsável por transmitir apenas o sentido pretendido pelo autor, sendo qualquer desvio considerado ruído. Como consequência, o aluno se distancia do processo de produção de sentidos, entendidos mais como algo a ser descoberto do que construído, e o interlocutor deixa de ocupar um lugar relevante na escrita, uma vez que escrever bem passa a ser associado à reprodução de modelos pré-estabelecidos, sem levar em conta o leitor e o contexto discursivo (Bräkling, 2002).

Resumidamente, Travaglia (2008, p. 22) destaca um resultado característico a essa perspectiva:

Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista e que a separa do homem no seu contexto social.

Segundo esse autor, essa tendência entende a língua como um conjunto de regras e estruturas, deixando de lado a interação e a construção de sentidos entre os falantes, de modo que a comunicação passa a ser vista como um ato isolado, desvinculado das condições sociais em que ocorre.

Logo, a língua é entendida como um mecanismo de representação, no qual a leitura e a escrita são orientadas pelo código para quem lê ou escreve um texto, de maneira que o conhecimento das palavras e da estrutura da língua tornam-se critérios essenciais a serem seguidos. O sujeito é estabelecido previamente pelo sistema linguístico, sendo suficiente que o leitor ou escritor tenha competência na decodificação do código utilizado. “Dentro dele não há lugar para quaisquer avaliações ideológicas: pior, melhor, bonito, feio e assim por diante. Em sua essência, há apenas um critério linguístico: correto e incorreto” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 157). Geraldi (2011, p. 35, grifos do autor) reforça que “as demais formas de falar, que não correspondem à forma ‘eleita’, são todas postas num mesmo saco e qualificadas como ‘errôneas’, ‘deselegantes’, ‘inadequadas para ocasião’, etc”.

Nessa corrente, a linguagem passa a ser explicada a partir dos pressupostos do Estruturalismo e encontra sua expressão mais influente na chamada “Escola de Genebra”, cuja principal referência é Ferdinand de Saussure (1857–1913). Para essa concepção, a essência da linguagem reside no sistema da língua (*langue*), entendido como um conjunto estável de normas e formas abstratas, independente do ato de fala individual (*parole*) e de seu contexto de uso, o que congela a palavra e a reduz a um signo idêntico a si mesmo. Em sua proposta, retomada em *Curso de Linguística Geral* (Saussure, 2006), o foco recai exclusivamente sobre o sistema da língua, no qual o autor “deu a todas as ideias da segunda tendência uma clareza e uma precisão surpreendentes. As suas formulações dos principais conceitos da linguística podem ser consideradas clássicas” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 164–165).

De forma geral, Volóchinov 2021 [1929], p. 162, grifos do autor) postula quatro princípios fundamentais para o Objetivismo Abstrato:

- 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 a sua 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.*

Nesse contexto, o ensino de línguas tende a centrar-se na memorização de regras e classificações gramaticais, priorizando exercícios de análise sintática e morfológica desvinculados das práticas reais de leitura e escrita, e das condições históricas de uso. O texto, quando presente, é frequentemente utilizado apenas como pretexto para a identificação de estruturas formais, e não considerado como unidade de significado ou de interação. Esse modelo de ensino, ao privilegiar o domínio do código em si mesmo, limita a ampliação da capacidade discursiva dos estudantes e reduz a língua a um sistema fechado de normas, esvaziado de sua função social e comunicativa.

Embora as formulações propostas por Volóchinov e pelo Círculo de Bakhtin sobre a primeira e a segunda tendência se apresentem como posições opostas, ambas revelam uma limitação em comum: a ausência do reconhecimento do caráter social da linguagem. Essas perspectivas deixam de considerar elementos fundamentais da comunicação, como a dimensão dialógica dos enunciados e a importância da interação na formação do sujeito.

Contrapondo as visões anteriores, e a partir da realização de estudos direcionados à sociolinguística e sobretudo pelo dialogismo bakhtiniano, percebe-se manifestações de uma língua, tanto na forma escrita quanto oral, como parte de um processo de construção interativa.

Para Bakhtin e o Círculo, a linguagem não é neutra nem meramente reflexiva: ela se constitui na relação com o outro, no espaço do diálogo e da alteridade, pois toda escolha de linguagem é intencional. Cada enunciado é uma resposta a outros enunciados, e o sujeito se forma nas tramas discursivas que o antecedem. Bakhtin (2016, p. 11) afirma que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Surgem, assim, bases para uma nova abordagem que propõe a linguagem como uma ferramenta de interação e construção social do conhecimento. Segundo Bräkling (2002, p. 03), a “linguagem, aqui, é compreendida como processo de significação do mundo, das coisas e das pessoas”, e o interlocutor passa a ter participação ativa no processo de formação de sentido do texto.

As distinções epistemológicas entre o Subjetivismo Individualista e o Objetivismo Abstrato não constituem um mero levantamento histórico nesta dissertação; ao contrário, representam os fundamentos conceituais que estão subentendidos, ainda hoje, às práticas de correção textual no cenário escolar. Compreender essas duas vertentes é fundamental para explicitar a natureza dos *feedbacks* e das marcas de correção analisadas no Capítulo 5 deste estudo.

Quando se observa uma prática de mediação docente pautada exclusivamente na sinalização de desvios gramaticais e ortográficos, materializada em círculos vermelhos e rasuras na superfície do texto, o que se testemunha é a manifestação do objetivismo abstrato. Sob essa ótica, a língua é tratada como um sistema normativo estático, e o ato de corrigir limita-se a sinalizar o erro para adequar o texto a uma estrutura abstrata, ignorando a intenção comunicativa do estudante. Por outro lado, a ausência de intervenções diretivas que auxiliem o aluno a expandir sua argumentação pode evidenciar aspectos do Subjetivismo Individualista, que concebe a escrita como expressão de uma capacidade interna e espontânea do sujeito, eximindo o professor de seu papel de mediador dialógico.

Portanto, o cruzamento dos dados apresentados (cf. Quadros 7 e 8) visa mapear o conflito entre essas visões tradicionais e a concepção dialógica da linguagem. Ao confrontar a primeira versão e a reescrita final dos artigos de opinião, busca-se investigar em que medida o *feedback* docente consegue superar as restrições normativas do Objetivismo Abstrato para se constituir como um autêntico acontecimento dialógico, capaz de impulsionar a autoria e a responsividade do aluno-sujeito.

2.3 A Dimensão Enunciativo-Dialógica: A Linguagem como Prática Social

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volóchinov e o Círculo de Bakhtin (2021 [1929]) apresentam críticas centrais à visão de linguagem como um sistema abstrato e fixo, reiterando que essa ideia não corresponde ao uso da linguagem na vida real, uma vez que a palavra utilizada pelos usuários da língua não é como um item de dicionário, com uma única definição. E, tanto o entendimento linguístico quanto as palavras empregadas pela pessoa que fala e por seu ouvinte são palavras vivas, que podem apresentar sentidos diferentes de acordo com as diversas vozes e contextos em que já foram usadas.

Isso ocorre porque a palavra não é um elemento fixo, mas um espaço de significados que se transforma no processo de interação. Por esse motivo, as normas linguísticas não podem ser vistas como absolutas, já que a língua, em sua essência, constitui-se como um fenômeno social e dialógico, sempre renovado na prática comunicativa e na apropriação feita pelos sujeitos. Em síntese, “*a palavra sempre está repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana*” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 181, grifos do autor).

Dito isso, Bakhtin (2016, p. 98) acrescenta que “a palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da ‘alma’ do falante, não pertence só a ele”, reforçando que a palavra não é propriedade individual do sujeito, mas um

fenômeno social por excelência. Toda palavra só adquire sentido entre interlocutores, ou seja, quando passa do âmbito da interioridade para a esfera da interação.

Enxergar a linguagem sob o viés da interação implica compreender que o ato de falar vai muito além da transmissão de informações; trata-se de um gesto que gera vínculos e responsabilidades mútuas. Essa abordagem reconhece que quem fala é um sujeito ativo, enfatizando que toda expressão carrega uma intencionalidade voltada ao outro. Distanciando-se de interpretações puramente técnicas, a língua assume-se como um evento vivo e dialógico. Como aponta Bakhtin (2003), é no espaço da intersubjetividade que o texto ganha vida, tornando o diálogo o elemento essencial para a produção de significados.

Diante disso, Volóchinov (2021 [1929], p. 145) frisa:

Para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social. É preciso que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico. É fundamental ainda que os nossos dois indivíduos sejam abarcados pela unidade da situação social mais próxima, isto é, que o encontro entre essas duas pessoas ocorra em um terreno determinado. O intercâmbio verbal só é possível nesse terreno determinado, por mais geral e, por assim dizer, ocasional que ele seja.

Para o autor, o universo da linguagem vai muito além do encontro de duas vozes, mas adquire significado na interação que estabelecem com o contexto social onde se manifestam. Esse enquadramento teórico demonstra que a língua só faz sentido quando vista sob a ótica do seu ambiente social. Falar, então, transcende a simples emissão de sons: pressupõe que emissor e receptor façam parte de um grupo linguístico comum e compartilhem a mesma conjuntura histórica e social. Essa corrente reconhece e estabelece que “de fato, o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – [...] é de natureza social” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 200).

Cabe destacar que, para Bakhtin (2016), o enunciado se apresenta como a verdadeira unidade da comunicação verbal. Cada enunciado, por mais simples que seja, está sempre situado num contexto específico e se relaciona com outros enunciados anteriores, ao mesmo tempo em que antecipa possíveis respostas. Portanto,

Todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias: é social. Monólogo absoluto – expressão de uma individualidade – não existe; isto é uma ficção da filosofia idealista da linguagem, que haure a língua da criação individual. A língua é dialógica (“meio de comunicação”) por natureza (Bakhtin, 2016, p. 118).

Longe de ser um evento autônomo, o enunciado constitui-se como parte integrante de

uma sequência de falas. O movimento da palavra, sempre direcionado ao outro, é o que sustenta a continuidade do diálogo. Sob essa perspectiva, o fenômeno linguístico é puramente dialógico, pois carrega em si os vestígios de vozes anteriores, ao mesmo tempo em que lança bases para a construção de novos significados e interpretações.

Entre os principais conceitos estabelecidos por Bakhtin, está o conceito de Alteridade. O termo em si não aparece de forma isolada e explícita como um capítulo nas obras analisadas, mas a ideia perpassa toda sua filosofia. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2021 [1929]), obra atribuída a Volóchinov, mas parte do Círculo de Bakhtin, a alteridade é explorada no contexto social da linguagem. A palavra, o signo ideológico, é sempre um espaço de encontro de vozes.

Volóchinov (2021 [1929]) afirma que a palavra transcende o ato puramente individual, pois ela é fundamentalmente orientada para o outro. Ao funcionar como uma “ponte” que une o falante ao seu interlocutor, a palavra se estabelece como um território comum e socialmente compartilhado, definindo o indivíduo e sua consciência na relação com a coletividade. “Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*” (Ibidem, p. 205, grifos do autor). Essa bilateralidade corrobora o conceito de alteridade em Bakhtin, em que o “eu” só se constitui plenamente a partir da perspectiva e da relação com o “outro”. A minha consciência, meu corpo e minha identidade não se completam por si mesmos; eles precisam do olhar, da voz e da avaliação do outro para ganhar forma e sentido. No que se refere a esse tema, Geraldi (2013, p. 15) frisa que “não há educação fora da relação entre o eu e o outro”.

Por esse motivo, uma das principais características que integram o enunciado é a noção de responsividade, segundo a qual todo ato de linguagem é, ao mesmo tempo, resposta e antecipação de novas réplicas, inserindo-se em uma cadeia comunicativa constante. Isso se justifica, pois “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 57). Sendo assim, a palavra nunca é neutra ou definitiva, ela carrega vozes sociais, posições ideológicas e marca de alteridade.

A compreensão, na perspectiva bakhtiniana (2016, p. 25, grifos nossos), distancia-se de qualquer passividade, configurando-se sempre como um ato de resposta. O autor categoriza esse movimento em três frentes distintas: *responsividade ativa (ou imediata)*, *responsividade passiva* e *responsividade silenciosa ou de efeito não imediato*. Mais do que uma simples classificação, essas formas de agir sobre o discurso revelam o dinamismo da comunicação humana, adaptando-se às especificidades de cada contexto enunciativo.

A *responsividade imediata* ou *ativa* é uma forma evidente de interação, marcada pela resposta rápida do interlocutor, seja por meio da fala ou de outras ações. Nesse processo, compreender um enunciado implica assumir uma posição diante dele. Como destaca Bakhtin (2016, p. 25), ao compreender o discurso, o sujeito “ocupa [...] uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda (parcial ou totalmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo”, podendo ainda produzir uma contrapalavra. Assim, toda compreensão já aponta para uma resposta, o que faz com que o ouvinte se torne falante quase imediatamente. Esse movimento é característico das interações cotidianas e revela que o enunciator constrói seu dizer considerando a reação do interlocutor.

Nesse sentido, a sala de aula representa um ambiente privilegiado para a materialização desse princípio, uma vez que nela circulam diferentes vozes – a do professor, a dos alunos, a das tradições pedagógicas e até a de outros discursos sociais. O enunciado ganha sentido no momento em que é produzido em resposta a uma situação concreta: uma explicação solicitada, uma dúvida levantada, um comentário compartilhado.

Já a chamada *responsividade passiva* se caracteriza pela aceitação ou pela consciência silenciosa do enunciado, sem que haja uma manifestação explícita imediata. De acordo com Bakhtin (2016), a simples assimilação passiva do que é ouvido corresponde apenas a um estágio abstrato da compreensão, pois o entendimento pleno só se concretiza quando se transforma em uma resposta ativa, manifestada posteriormente em forma de enunciado.

Na sala de aula, esse movimento pode ser observado quando o aluno escuta o professor ou um colega com atenção, compreende o que foi dito, mas opta por não responder verbalmente naquele instante. Isso é comum em situações que envolvem orientações ou solicitações. Ao cumprir a atividade proposta, o estudante evidencia que houve compreensão e aceitação, ainda que sem uma manifestação verbal.

Por outro lado, a *responsividade silenciosa* ou *de efeito não imediato* não se manifesta de forma imediata. Ela diz respeito às respostas que surgem algum tempo depois do contato com o enunciado, quando o sujeito já teve a oportunidade de refletir sobre o que foi dito. Como afirma Bakhtin (2016, p. 25), “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. Assim, a compreensão amadurece e pode se revelar posteriormente, seja em forma de comentário, posicionamento ou produção discursiva influenciada por aquele primeiro contato.

No âmbito escolar, essa forma de responsividade torna-se visível quando o aluno, dias após uma discussão, recupera o tema em sua produção escrita, sinalizando a continuidade dos sentidos construídos no diálogo inicial. Ao propor atividades de reescrita, o professor assume

o papel de mediador de vozes, possibilitando que os estudantes se apropriem da linguagem como prática interacional e ideológica.

Para Bakhtin (2016, p. 25), “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)”. Portanto, compreender a linguagem como fenômeno social implica reconhecer que as práticas pedagógicas não se limitam ao ensino de conteúdos formais, todavia se configuram como intercâmbios verbais vivos.

Dessa forma, compreender a linguagem como fenômeno social implica reconhecer que as práticas pedagógicas não se restringem ao ensino de conteúdo ou regras formais, mas se configuram como intercâmbios verbais vivos, nos quais sujeitos socialmente situados constroem significados coletivos. Assim, o professor, ao propor atividades de leitura, escrita e oralidade, por exemplo, atua não apenas como transmissor de saber, mas como mediador de vozes, criando condições para que os alunos tomem posse da linguagem em sua dimensão interacional e ideológica.

Bagno (2009, p. 162) afirma que “essa impossibilidade de realização concreta da norma-padrão se deve a um fato muito simples: a norma-padrão busca homogeneidade e não existe nenhuma língua viva no mundo que seja homogênea”. Nesse sentido, a tentativa de impor um comportamento linguístico uniforme em todas as situações mostra-se irreal, uma vez que as línguas são marcadas pela variação e oferecem diferentes formas de expressar um mesmo conteúdo, influenciadas por fatores sociais, culturais, históricos e individuais.

Sob essa ótica, a produção de texto é feita a partir da interação verbal e social, na qual as pessoas trocam suas experiências e saberes, e o ambiente em que se encontram determina como o enunciado será elaborado. O foco não se limita ao conhecimento da norma-padrão, todavia consiste em proporcionar o uso da língua como ferramenta de interação social. Koch e Elias (2014, p. 34) salientam que,

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.

Nota-se, a partir dessa definição, que as autoras deslocam o foco da gramática para a ação humana, compreendendo a escrita como um processo construído na relação entre sujeitos, em que o sentido não está pronto, mas se constitui no próprio ato comunicativo.

Em síntese, Volóchinov e o Círculo de Bakhtin (2021 [1929], p. 224 e 225, grifos do autor) apresentam algumas teses que expressam o seu ponto de vista acerca da Interação Discursiva:

- 1) *A língua como um sistema estável de formas normativas idênticas é somente uma abstração científica*, produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada a realidade concreta da língua.
- 2) *A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursivas dos falantes.*
- 3) *As leis da formação da língua não são de modo algum individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes.* As leis da formação da língua são sociológicas em sua essência.
- 4) *A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem.* A formação da língua, como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma “necessidade livre” ao se tornar uma necessidade consciente e voluntária.
- 5) *A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social.* O enunciado, como tal, existe entre os falantes. O ato discursivo individual (no sentido estrito da palavra “individual”) é um *contradiction in adjecto*.

As formulações do Círculo de Bakhtin revelam uma ruptura significativa com as concepções dominantes de sua época, ao compreenderem a linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico. Ao rejeitarem tanto a visão estruturalista, que a limita a um sistema normativo estável, quanto a perspectiva psicologista, que a reduz à expressão individual, os autores apontam para uma concepção dialógica que antecipa discussões fundamentais da linguística contemporânea.

Para Bakhtin (2016), a dialogicidade amplia a compreensão da linguagem ao atravessá-la em diferentes dimensões. A palavra, nesse sentido, não é neutra: ela carrega valores e sentidos que abrem o discurso para múltiplas vozes e possibilidades de interpretação. Além disso, os enunciados, antes mesmo de se concretizarem e mesmo após sua circulação, mantêm relações constantes com outros enunciados, estabelecendo diálogos e tensionamentos ao longo do tempo.

Desse modo, o surgimento de diferentes perspectivas associadas a um tema antecipa respostas imaginadas pelo locutor, que sempre considera seu interlocutor e o contexto. Por fim, o processo dialógico da linguagem evidencia a pluralidade inerente a uma língua nacional, na qual diversas linguagens e vozes estabelecem uma ampla rede de inter-relacionamentos.

Sob a lente bakhtiniana, essa dinâmica discursiva implica conceber o diálogo como um espaço de interação verbal no qual os sujeitos se constituem e se posicionam socialmente. Historicamente, contudo, o ensino de língua distanciou-se dessa concepção, pautando-se na

construção sistemática do texto e no cumprimento rígido de regras gramaticais, sintáticas e morfológicas, sem que houvesse espaço para a reflexão sobre o meio social ou sobre a intencionalidade do enunciado.

Em contraposição a esse modelo tradicional, as abordagens contemporâneas voltadas ao ensino de línguas buscam resgatar a centralidade da interação. Como explica Bagno (2009, p. 168), “as novas propostas privilegiam, portanto, as operações que um falante competente é capaz de fazer com sua língua materna”, possibilitando que a pessoa se expresse de maneira pertinente às inúmeras ocasiões de interação verbal nas quais esteja inserida na vida em comunidade.

Alinhados a esse propósito, cabe à mediação docente criar um ambiente que estimule a reflexão e a progressiva autonomia dos estudantes, afastando-se de práticas baseadas na memorização mecânica para promover um processo de coautoria e construção ativa do saber.

Em vista disso, o ensino da língua pelo viés dialógico busca explorar e exhibir uma visão mais ampla e ativa acerca das concepções de linguagem. Consideram-se, assim, as características individuais e sociais dos sujeitos em um trabalho educacional interativo, no qual o objetivo principal ultrapassa o ensino prescritivo da gramática ao aluno, concentrando-se no desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica do aluno em relação à sociedade na qual está inserido, especialmente no que diz respeito ao emprego da linguagem como instrumento de interação entre indivíduos.

Nesse sentido, a contribuição do Círculo permanece atual, pois oferece bases teóricas para reflexões que articulam língua, sociedade e cultura em diferentes campos de investigação. Volóchinov (2021 [1929], p. 218 e 219, grifos do autor) reitera que

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua.

Ao definir a interação como a realidade fundamental da língua, Volóchinov oferece a base para repensar o cenário educacional. Visto que a aprendizagem ganha sentido legítimo quando o estudante é inserido em práticas discursivas reais, como debates, rodas de conversa e produções voltadas a interlocutores efetivos. Nessas situações, a língua deixa de ser um conteúdo a ser assimilado passivamente e se converte em um espaço de interação, em que o aluno se constitui como sujeito ativo e socialmente responsável pelo seu dizer.

Contudo, para que esse movimento saia do campo das intenções e se materialize em metodologia, torna-se imprescindível observar as formas pelas quais se organizam os diálogos: os gêneros discursivos. Afinal, a comunicação humana não ocorre de maneira isolada ou abstrata, ela se molda em tipos de enunciados que a sociedade consagrou para cada situação específica de interação. Esse percurso será traçado a seguir, mostrando o funcionamento dessas formas sociais de linguagem e as razões das quais elas representam a chave para um ensino que articule a competência técnica à dimensão humana.

3 PRÁTICAS DE ESCRITA E REESCRITA: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Este capítulo discute as práticas de escrita e reescrita a partir de uma abordagem dialógica da linguagem. Para isso, considera os gêneros do discurso como centro das práticas de comunicação e do ensino de Língua Portuguesa. A análise parte da língua em uso, entendida em seu contexto social, e aproxima os pressupostos bakhtinianos das situações de sala de aula, especialmente no trabalho com a produção textual.

3.1 Os Gêneros do Discurso e sua função na comunicação

Para refletir sobre as práticas de escrita, é preciso, primeiramente, entender o conceito de gênero do discurso como uma categoria essencial para a estruturação da comunicação humana. Ao introduzir essa definição, Mikhail Bakhtin (2016) muda o foco da linguagem vista como um sistema abstrato para a linguagem em prática, contextualizada historicamente e relacionada aos diversos campos da atividade humana. Nesse sentido, a comunicação verbal não acontece de maneira caótica ou aleatória, mas por meio de formas de enunciado que são relativamente estáveis, consolidadas socialmente e que orientam as práticas discursivas.

Conforme o autor, “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (Bakhtin, 2016, p. 11-12). O teórico reforça que cada domínio da atividade social constrói modelos de enunciado que se tornam reconhecíveis e partilhados entre os interlocutores. Essas formas relativamente estáveis de enunciação, vinculadas às condições concretas de interação, configuram aquilo que Bakhtin denomina gêneros do discurso, uma vez que estruturam e orientam a comunicação em cada domínio da vida social.

Nesse ponto, constata-se que o domínio dos gêneros não é um aprendizado de padrões rígidos, mas de formas socialmente reconhecidas que organizam a prática e a compreensão textuais. Assim, ao produzir um enunciado, o sujeito não parte do zero; ele se insere em tradições discursivas já existentes, apropriando-se de modelos que orientam suas escolhas linguísticas e composicionais a todo instante. De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 16-17, grifos das autoras),

Todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero do discurso. Levantamo-nos pela manhã, damos um bom-dia a nossos filhos, afixamos na geladeira um papel pedindo à diarista que limpe o refrigerador, vemos e

respondemos nossos *e-mails*. A caminho do trabalho, passamos na agência bancária para entregar à seguradora um formulário assinado de aplicação; ao chegar ao emprego, entregamos o relatório de vendas solicitado pela chefia e que, mais tarde, vamos apresentar em reunião. Se formos professores, ao entrar em sala, fazemos a chamada; lemos, com ou para os alunos, uma crônica ou enunciado de problema matemático que está no livro didático ou na apostila/caderno; passamos uma lista de exercícios com questões e instruções; pedimos uma redação ou uma opinião sobre um fato controverso para postarmos no *blog* da turma. Em todas essas atividades, valemos-nos de vários gêneros discursivos – orais e escritos, impressos ou digitais – utilizados socialmente e típicos de nossa cultura letrada urbana: cumprimento, bilhete, mensagem eletrônica, formulário, relatório, apresentação empresarial.

A reflexão apresentada pelas autoras reitera a premissa Bakhtiniana fundamental de indissociabilidade entre a atividade humana e o uso da linguagem, evidenciando que o ato comunicativo não está desvinculado da realidade, mas apoiando-se em tipos de enunciados que guiam a interação humana e conferem clareza às trocas sociais. Logo, demonstram que a competência discursiva do sujeito é medida por sua capacidade de percorrer entre esses diversos gêneros, seja na esfera doméstica e cotidiana, seja nos ambientes profissionais e escolares.

No contexto educacional, tal concepção é determinante, pois desloca o ensino de uma gramática descontextualizada para uma abordagem centrada na linguagem em uso, em que o aluno é conduzido a reconhecer que cada interação social - do simples bilhete na geladeira à apresentação de um relatório empresarial - é mediada por convenções de gênero que estruturam nossa vivência em sociedade. Ensinar a escrever passa, então, por possibilitar ao estudante o reconhecimento das características dos gêneros, de sua função comunicativa e das condições que orientam sua produção.

Bakhtin (2016, p. 12) acrescenta: “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso”. Em outras palavras, as práticas humanas se multiplicam e se transformam constantemente, do mesmo modo que também se ampliam e se diversificam as formas de enunciação que lhes dão suporte.

Ao dialogar com esse pensamento, Marcuschi (2005, p. 10) frisa que, ao ensinar a linguagem por meio dos gêneros, é essencial “a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”. Nessa direção, entende-se que os gêneros não apenas organizam a comunicação, mas também orientam as expectativas de leitura e de produção textual, de modo que dominar um gênero implica saberes linguísticos articulares e compreensão das convenções socioculturais que o sustentam.

Nesse cenário, Geraldi (2011, p. 37) reitera que uma coisa é o sujeito “saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua [...],

outra, é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados”. Ao pontuar essa distinção, o autor reforça que a aprendizagem linguística consiste em orientar o desenvolvimento de competências discursivas que possibilitem a participação ativa e crítica nas diversas esferas sociais, ultrapassando o domínio de conceitos abstratos.

Logo, as práticas de escrita e reescrita desenvolvidas em sala de aula passam a assumir uma nova configuração, uma vez que o ato de produzir um texto deixa de ser concebido como atividade solitária ou meramente avaliativa, na medida em que implica considerar o sujeito enunciator, o interlocutor a quem o texto se destina, sua finalidade comunicativa e as condições de produção que compreendem esse enunciado. Dessa distinção entre teoria e prática, emerge a necessidade de categorizar os enunciados segundo sua complexidade. Diante disso, ao reconhecer que o enunciado se concretiza por meio de gêneros discursivos, Bakhtin (2016, p. 15, grifos nossos) adiciona:

Jamais se deve minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza do enunciado. Aqui é de fundamental importância atentar para a diferença entre os gêneros discursivos *primários (simples)* e *secundários (complexos)* – não se trata de uma diferença funcional.

Em resumo, ao destacar a imensa diversidade dos gêneros, o autor admite que eles são tão variados quanto as próprias atividades humanas. Bakhtin enfatiza que a comunicação abrange tanto as formas simples quanto as complexas, ressaltando que a distinção entre essas categorias não reside na função, mas na variação do grau de dificuldade, dos critérios e das condições de produção.

Segundo Marcuschi (2008, p. 150), “muitos fatos sociais são realidades constituídas tão somente pelo discurso citado. Daí a importância de se trabalhar esse aspecto central”. O que reforça a necessidade de conhecer e saber circular entre esses dois grupos de textos – primários e secundários, considerando que algumas coisas só existem porque se concorda, por meio da fala ou da escrita, que elas existem. O escritor defende que “os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdos*” (2008, p. 159).

Os gêneros da esfera primária, comumente denominados gêneros simples, surgem de situações momentâneas e cotidianas, em geral, de baixo grau de formalidade entre seus interlocutores - desde uma conversa familiar, uma lista de compras ou ligação telefônica. Já os gêneros complexos ou secundários se desenvolvem em contextos culturais mais formais e

elaborados, como o literário, o científico, o jornalístico e o jurídico, como romances, peças teatrais, pesquisas científicas e reportagens.

É importante destacar que um não se opõe ao outro, pelo contrário, os gêneros primários se integram aos complexos, se modificam e assumem novos aspectos, pois “perdem o vínculo imediato com a realidade concreta” (Bakhtin, 2016, p. 15), e são inseridos em contextos mais complexos de comunicação, como por exemplo uma declaração de amor pode compor a letra de uma música, um diálogo habitual pode ser inserido numa reportagem. O teórico exemplifica que

Muitas as pessoas que dominando magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação, justo porque não dominam na prática as formas do gênero desses campos. Com frequência, uma pessoa que tem pleno domínio do discurso em diferentes campos da comunicação cultural – sabe ler um relatório, desenvolver uma discussão científica, fala muito bem sobre questões sociais – em uma conversa mundana cala ou intervém de forma muito desajeitada. Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, à falta de suficiente acervo de noções sobre um enunciado inteiro que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilísticas-composicionais definidas, a uma inabilidade para tomar a palavra a tempo, começar corretamente e terminar corretamente (nesses gêneros, a composição é muito simples) (Bakhtin, 2016, p. 41).

Em síntese, o teórico sustenta que a inabilidade comunicativa não decorre de uma carência gramatical ou vocabular abstrata, mas da falta de vivência e domínio prático dos gêneros discursivos próprios de cada esfera da atividade humana. Nessa perspectiva dialógica, a aprendizagem da linguagem - e, por extensão, a prática de produção e reescrita textual na escola - exige mais do que o ensino de regras formais: requer o desenvolvimento da competência de reconhecer e articular enunciados situados conforme as exigências do contexto sociointeracional.

Nessa linha, ao exemplificar a necessidade do ensino por via dos gêneros discursivos e não por palavras ou oração descontextualizada, Bakhtin (2016, p. 49) reitera que, “no sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe. Tanto a palavra quanto a oração enquanto *unidades da língua* são desprovidas de entonação expressiva”. Isso ocorre porque,

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é a possibilidade de seu *direcionamento* a alguém, de seu *endereçamento*. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações –, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário (Bakhtin, 2016, p. 62).

O fato de o enunciado ser direcionado a alguém corrobora as ideias de Fiorin (2018, p. 22), ao afirmar que

As unidades da língua são neutras, enquanto os enunciados carregam emoções, juízo de valor, paixões... A frase *Ele é gay*, enquanto unidade da língua, é absolutamente neutra. Já quando se converte em enunciado está impregnada de respeito ou de zombaria, de desdém ou de indiferença, de raiva ou de amor e assim sucessivamente.

As distinções apresentadas pelos autores mostram que a língua fornece as ferramentas, entretanto é o enunciado que constrói o sentido social. O exemplo mencionado reforça a teoria defendida por Bakhtin de que o discurso nunca é neutro, mas carregado de ideologias e subjetividades de quem o manifesta.

É fundamental observar que a perspectiva bakhtiniana reconfigurou os estudos sobre os gêneros, incluindo novos conceitos e uma variedade de abordagens que excedem a mera classificação linguística. No cenário brasileiro, mesmo que as pesquisas sobre o tema sejam vastas, persiste certa imprecisão terminológica entre as nomenclaturas gênero discursivo e gênero textual. Para superar essa dúvida, Rojo (2005, p. 158) estabelece distinções fundamentais que auxiliam na compreensão dessas categorias

- 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.

Embora as expressões sejam frequentemente alternadas como sinônimos, Marcuschi (2008, p. 154) pondera que “todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico”. Partindo dessa ressalva, a opção pela nomenclatura gêneros do discurso neste estudo não é casual, mas sim uma escolha deliberada que orienta todo o percurso analítico.

Ao adotar a teoria bakhtiniana, busca-se apreender o fenômeno linguístico em sua totalidade, partindo das condições sociointeracionais que constituem o enunciado para, somente então, analisar sua composição textual; isso porque tais condições influenciam e estão diretamente ligadas à forma de expressão escolhida pelos sujeitos dentro do diálogo social.

3.1.1 Elementos Constitutivos dos Gêneros Discursivos: Tema, Estilo, Composição e as Condições de Produção

A teoria bakhtiniana apresenta os gêneros em uma perspectiva dialógica da linguagem, isto é, não dissocia o estudo verbal do gênero de seu contexto de produção. O que sugere reflexões sobre a forma de ensino da primeira língua, de modo a dar mais significado para o estudante, fazendo com que ele escolha de forma consciente os aspectos estilísticos e composicionais do gênero discursivo e utilize o que melhor se encaixa com a circunstância comunicativa.

A composição dos gêneros é estabelecida por três elementos fundamentais “o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Todos [...] estão indissoluvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo de atuação” (Bakhtin, 2016, p. 12, grifos do autor). Entretanto, compreender os gêneros exige considerar também as condições de produção do discurso, como o contexto sócio-histórico, a esfera social em que ocorre a interação, os sujeitos envolvidos e os papéis que desempenham, além dos objetivos comunicativos que orientam o enunciado. Desse modo, os gêneros se configuram a partir de situações concretas de uso da linguagem, o que influencia as escolhas temáticas, estilísticas e composicionais realizadas pelos interlocutores em cada contexto de interação. Volóchinov (2021, p. 280, grifos do autor) salienta que

Não somente nos limites do horizonte espacial e temporal, mas ainda valorativo e entonacional – cria um fundo aperceptivo extremamente peculiar para o enunciado alheio. Tudo isso nos permite falar sobre uma modificação específica do discurso alheio *antecipado, disperso e oculto* no contexto autoral que parece irromper no enunciado real e direto do personagem.

Conclui-se, portanto, que os elementos constitutivos do gênero não são estruturas meramente formais; eles são preenchidos por essa carga social e histórica que o falante traz consigo. Tais elementos estão interligados e operam em conjunto para atender as necessidades comunicativas de cada área de atuação humana. Rojo e Barbosa (2015, p. 87) complementam: “os temas de um texto ou enunciado se realizam somente a partir de certo estilo e de uma forma de composição específica”.

O tema, ou conteúdo temático, ultrapassa a ideia de um assunto genérico. Ele representa o sentido “único e irrepetível” do enunciado, atravessado pela valoração do locutor. É, como apontam Rojo e Barbosa (2015, p. 88), o lugar por onde a ideologia circula. Por conseguinte, percebe-se que o tema não é o que se diz, mas como se diz a partir de um lugar social. Marcuschi (2008, p. 150) amplia essa discussão ao postular que os verdadeiros eixos de um gênero são sua função social e seu contexto de circulação:

Por exemplo, uma *monografia* é produzida para obter uma nota, uma *publicidade* serve para promover a venda de um produto, uma *receita culinária* orienta na confecção de uma comida etc., pois cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. Daí falharem os estudos estritamente formais ou estruturais do gênero.

Diante disso, ao priorizar a função sobre a forma, Marcuschi (2008) esclarece que o domínio de um gênero, como o artigo de opinião em sala de aula, não decorre da memorização de sua estrutura, mas da compreensão de sua finalidade. Dessa forma, o aluno compreende que suas escolhas vocabulares e estruturais são respostas a uma necessidade específica, ganhando sentido apenas no encontro com uma circunstância histórica e social.

O estilo, por sua vez, reflete a individualidade do enunciador e sua capacidade de seleção dos recursos linguísticos. No entanto, o estilo não é puramente subjetivo; ele é forçado pelas condições do campo em que se atua. Como assevera Bakhtin (2016, p. 69), “a escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e de sua resposta antecipada”. Essa “atitude responsiva” do outro é o que molda o tom do texto. Um exemplo prático disso em sala de aula ocorre quando o aluno precisa ajustar o estilo de um e-mail: a escolha entre “E aí, beleza?” e “Prezado Senhor” não é apenas gramatical, mas sim um posicionamento de estilo determinado pela relação com o destinatário.

Na visão Bakhtiniana, o destinatário exerce ação direta sobre as escolhas vocabulares do falante. E essa influência recai sobre o estilo, uma vez que é nele que a seleção dos recursos linguísticos se efetiva. Porém, essa escolha acaba por determinar a forma (composição) e o recorte do que é dito (tema). Haja vista que “nenhuma escolha é inocente: basta ver a diferença entre ‘malandro’ e ‘rapaz folgado’. Imagine o efeito desta situação, nos dias de hoje” (Rojo e Barbosa, 2015, p. 92). Esse ajuste demonstra como as condições de produção - especificamente a relação hierárquica entre os interlocutores e a esfera de circulação - incidem diretamente sobre o estilo e a composição do gênero.

Contudo, Lopes-Rossi (2022, p. 20) considera inadequado o contexto de produção da redação escolar, uma vez que

- artificialidade das situações de redação, pois o texto produzido na escola (a redação) não é um texto autêntico, não existe na nossa vida social, não tem finalidade a não ser cumprir uma exigência do professor ou do programa de ensino;
- descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem. Ele procura reproduzir um certo “discurso da escola” ou, pelo menos, aquilo que lhe fica como uma imagem do que a escola privilegia, do que o professor “gosta que ele escreva”, do que lhe parece “bonito” numa redação;

- artificialidade dos temas propostos ou pouca possibilidade de interesse dos alunos nesses temas;
- falta de objetivos de escrita por parte do aluno, a não ser tirar nota ou cumprir uma exigência do professor;
- falta de um real leitor (exceto o professor) para o texto a ser produzido;
- falta de acompanhamento do professor nas várias etapas de elaboração do texto, ou – não raro – não existência de etapas de planejamento, organização das ideias, revisão do texto por parte dos alunos;
- atitude bastante comum do professor de comportar-se como “corretor do texto do aluno” e não como “leitor participante na construção do texto”;
- falta de ânimo do próprio professor em relação à correção de um exercício cuja eficácia ele próprio talvez questione.

Com base nas críticas apresentadas por Lopes-Rossi, observa-se que, quando a produção textual se desvincula de uma situação comunicativa socialmente significativa, a estrutura do texto deixa de cumprir uma função intencional do autor e passa a atender apenas a exigências formais. Em consequência disso, o enunciado perde seu caráter dialógico e assume uma configuração mais mecânica e padronizada. Em contraposição a essa perspectiva escolar restrita, a teoria dos gêneros defende uma concepção de forma mais flexível, relacionada às necessidades concretas de interação e aos objetivos comunicativos dos sujeitos.

Quanto à construção composicional, trata-se da organização estrutural que torna o gênero reconhecível, à forma como seus elementos se articulam para cumprir determinada finalidade comunicativa. Rojo e Barbosa (2015, p. 87, grifos das autoras) exemplificam que “somos capazes de reconhecer um soneto no texto, por causa da diagramação na página, por sua **forma** de composição (dois quartetos e dois tercetos)”. Contudo, essa composição não é estática. Maciel (2015) observa que ela se molda conforme o enunciador desenvolve o tema, resultando na arquitetura final dos parágrafos e sua extensão.

Desse modo, a articulação entre esses três elementos às condições de produção e à esfera de circulação em que o enunciado se insere promove a construção de enunciados legítimos. Uma vez que, ao estar diante de uma situação comunicativa real (oral ou escrita), o sujeito será diretamente influenciado pelo público-alvo, a finalidade do texto e ao seu contexto de comunicação. Sendo assim, compreender os gêneros do discurso implica reconhecer que a linguagem se realiza sempre em interação, respondendo a enunciados anteriores e antecipando possíveis réplicas.

Logo, esse entendimento é decisivo para o ensino da escrita, visto que possibilita ao estudante reconhecer as características dos gêneros, bem como os componentes que os constituem. Essa compreensão fornece base teórica consistente para a discussão sobre os

aspectos da textualidade e, em seguida, a prática da reescrita como movimento de revisão e reorganização dessas dimensões.

3.1.2 Pilares da textualidade: coesão, coerência, situacionalidade, intencionalidade, informatividade e intertextualidade

Se os gêneros do discurso são a estrutura social da comunicação, a textualidade representa os pilares que dão sentido e unidade a essa construção. Compreender os gêneros exige, necessariamente, o reconhecimento dos princípios que sustentam o texto como um todo significativo - a textualidade. No âmbito da Linguística Textual, o texto deixa de ser uma mera sequência de frases para ser concebido como uma unidade de sentido construída na interação. Marcuschi (2008, p. 89) assegura que “o que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e a articulação que ele põe em andamento” em contextos comunicativos reais.

Sendo assim, a textualidade se estabelece a partir de um conjunto de fatores que possibilitam que o texto cumpra sua função comunicativa, entre os quais se destacam a coesão, a coerência e as condições de produção – ou seja, elementos como a identidade social dos interlocutores, seus objetivos discursivos, as expectativas geradas pelo contexto em que o enunciado circula, fatores interacionais e contextuais que orientam a produção do enunciado – seja ele oral ou escrito.

Marcuschi (2008) salienta que um texto não se torna texto simplesmente por estar escrito, ele se torna texto por meio da interação. O que ratifica o pensamento bakhtiniano (2016, p. 48) ao declarar que “a oração enquanto unidade da língua é neutra em si mesma e não tem aspecto expressivo; ela o adquire (ou melhor, comunga com ele) unicamente em um enunciado concreto”. Com efeito, o enunciado não apenas utiliza a oração, mas a ressignifica, provando que a textualidade não é uma propriedade fixa da frase, todavia um evento que ocorre unicamente na concretude da prática social.

Entre os fatores de textualidade descritos por Koch (2015), privilegiam-se nesta análise aqueles comumente mobilizados no exame de produções escolares por incidirem diretamente sobre a construção do sentido e a progressão temática: coesão, coerência, situacionalidade, intencionalidade, informatividade e intertextualidade.

A coesão atua na superfície linguística, garantindo o encadeamento lógico, contribuindo para sua unidade estrutural. Nos textos dissertativo-argumentativos, esse critério é vital para conduzir a defesa de uma opinião. Koch (2015, p. 45, grifos nossos) cita “cinco formas de coesão: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical” e menciona que a

maioria dos pesquisadores distribuiu esses elementos em dois grandes grupos de organização textual: “a *remissão/referência a elementos anteriores* (coesão remissiva e/ou referencial) e a *coesão sequencial*, realizada de modo a garantir a continuidade do sentido”.

Na prática da escrita escolar, observa-se que a dificuldade do aluno muitas vezes não é a falta de ideias, entretanto a falta de habilidade em conectá-las, o que resulta em textos fragmentados. Koch (2015, p. 46) especifica que “entre os recursos capazes de criar a coesão referencial, foram descritos elementos de ordem gramatical, como os pronomes de terceira pessoa (retos e oblíquos), os demais pronomes (possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos), numerais [...]”. A autora exemplifica como esses elementos operam na prática:

- (1) Vá buscar as crianças na escola. *Elas* saem às cinco horas.
- (2) Todos os livros estão na estante. Os *meus* são os de capa azul.
- (3) Você pode escolher a música para a festa: *esta* é mais alegre, *aquela* é mais romântica.
- (4) Já avaliei os trabalhos. *Alguns* são excelentes! [...] (Koch, 2015, p. 46, grifos da autora).

Apesar desses recursos textuais serem fundamentais para a conexão da superfície do texto, sua função ultrapassa a simples organização formal. Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 100) ressalva que, “para muitos estudiosos do texto, os mecanismos de coesão textual formam uma espécie de gramática do texto. Porém, a expressão gramática de texto é um tanto desnorteante, pois não podemos aplicar ao texto as noções usadas para análise da frase”. Isso ocorre porque a compreensão e a progressão textuais dependem da mobilização de sentidos que vão além da superfície gramatical. No texto escrito, embora a progressão seja articulada por um planejamento prévio do autor, ela se realiza plenamente na medida em que o leitor consegue reconstruir o eixo temático (ou a unidade de sentidos), conectando o que é dito ao contexto de produção e à intencionalidade discursiva.

A coerência é “uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados. [...] Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos” (Marcuschi, 2008, p. 121). Ela representa a conexão lógica das informações, permitindo que o texto seja interpretado como uma totalidade significativa. No gênero artigo de opinião, por exemplo, a coerência se manifesta quando o aluno consegue traçar um caminho de raciocínio que guia o leitor à sua conclusão, mobilizando saberes compartilhados.

A coerência, portanto, deixa de ser puramente estrutural e assume um caráter sociointeracionista. Como destaca Marcuschi (2008, p. 89-90),

Ele pode implicar que determinado artefato linguístico possa ser um texto para alguém e não ser um texto para outra pessoa. E assim estaríamos diante de um impasse que pode conduzir ao relativismo. Mas o certo é que dada configuração linguística funciona como texto quando consegue produzir efeitos de sentido, coerência etc., do contrário não é um texto. Assim, se uma configuração linguística (o texto) não funciona como texto (realizando um gênero e um discurso) dentro de uma comunidade ou para determinadas pessoas, isso não é uma questão individual ou um problema de relativismo e sim de falhas no acesso à produção de sentido. Falamos aqui de texto como um evento que atualiza sentidos e não numa entidade que porta sentidos na independência de seus leitores. Quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como forma de ação linguística.

O autor esclarece como a coerência deixa de ser exclusivamente estrutural, passando a ser entendida como o resultado da colaboração entre os sujeitos que compõem o ato comunicativo. Entendimento que traz implicações importantes para o ensino, já que um texto considerado incoerente pode refletir dificuldades na produção de sentido em uma esfera específica, e não incapacidade cognitiva.

Sob essa ótica, Marcuschi (2008) expõe que a textualidade não pode ser dissociada das condições de produção, isto é, das circunstâncias históricas, sociais e interacionais que orientam a escolha do gênero, do estilo e da organização composicional. Nesse horizonte, as condições de produção não são externas ao texto, mas constitutivas de sua própria organização. A escolha lexical, o modo de argumentar, o grau de formalidade e a estrutura composicional são atravessados pelas relações sociais que sustentam a enunciação.

Essas escolhas são movidas pela intencionalidade, que, segundo Koch (2015, p. 51), consiste nas inúmeras formas como os indivíduos usam os textos para expor suas intenções comunicativas, articulando recursos convenientes para efetivação de seus objetivos. “Refere-se à intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesa e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize integralmente”.

No caso do gênero discursivo artigo de opinião, desenvolvido pelos estudantes do 9º ano nesta pesquisa, a intencionalidade se apresenta na forma como alguns estudantes selecionaram argumentos para sustentar seus pontos de vista à medida que se posicionaram criticamente para defender sua opinião dentro do tema abordado, com o propósito de convencer o interlocutor sobre o tema determinado.

Quanto à informatividade, para que esse convencimento ocorra, a intenção do autor precisa estar amparada por uma informação relevante. Segundo Marcuschi (2008, p. 132), esse

fator “diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido”. Em outras palavras, o grau informacional do texto depende do nível de novidade que ele oferece ao interlocutor. Ao desenvolver um texto argumentativo, por exemplo, o autor/estudante precisa de uma intenção clara e de informações que sustentem sua tese. Em adição, Koch (2015, p. 50) pontua que a informatividade tem relação com a

Previsibilidade/redundância com que a informação nele contida é veiculada. [...] É preciso que haja um equilíbrio entre informação dada e informação nova. Um texto que contenha apenas informações conhecidas caminha em círculos, é inócuo, pois falta-lhe a progressão necessária à construção do mundo textual. Por outro lado, é cognitivamente impossível a existência de textos que contenham unicamente informação nova, visto que seriam improcessáveis, devido à falta das âncoras necessárias para o processamento.

Em síntese, um texto pode apresentar baixa informatividade quando é previsível e média ou alta quando exige maior esforço cognitivo do leitor para processar as novas informações. A depender da linguagem utilizada e a maneira como os dados são organizados, pode tanto enfraquecer a força da informação quanto dificultar sua compreensão, impactando diretamente a eficiência da mensagem, ou seja, seu caráter informativo.

Ademais, a construção de sentido depende também da intertextualidade. Koch (2015, p. 51) define que “a produção e recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores”, o que corrobora a tese de que nenhum enunciado existe de maneira isolada. O que a autora denomina intertextualidade, Bakhtin define como dialogismo, o que pressupõe que todo dizer é, em essência, uma resposta ou uma reação a discursos que o antecederam.

Assim, ao produzir um texto dissertativo-argumentativo, o estudante não apenas expõe ideias estanques, mas mobiliza um repertório de textos lidos, ouvidos e vivenciados. A dependência do conhecimento de outros textos citada por Koch (2015) é o que proporciona essa memória discursiva que permite ao aluno estabelecer comparações, contradizer argumentos concretos ou reforçar seu posicionamento por meio de referências externas.

Portanto, analisar a intertextualidade nas produções dos participantes desta pesquisa significa observar como eles se situam em uma conversa social mais ampla, reagindo, contrapondo ou validando os discursos que circulam na sociedade. Nesse sentido, a produção textual passa a ser entendida como um espaço de diálogo, no qual os estudantes articulam sentidos a partir das relações que estabelecem com outros discursos.

Com base nessa perspectiva, o domínio da textualidade, que abrange não apenas a intertextualidade, mas também a coesão, a coerência, a informatividade e as condições de produção, possibilita ao aluno transitar com maior autonomia entre diferentes esferas sociais. Trabalhar esses elementos de forma integrada contribui para a formação de sujeitos capazes de produzir enunciados que, além de atenderem às normas, sejam adequados às situações comunicativas reais.

Desse modo, ao reconhecer o texto como um elemento vivo na comunicação humana, faz-se necessário adotar estratégias didáticas que reflitam essa dinâmica interativa. Diante disso, o subtópico a seguir discute como o ensino da escrita se concretiza a partir de uma abordagem genuinamente dialógica.

3.2 O ensino da escrita numa perspectiva dialógica

A constatação de que a vida cotidiana é permeada por uma infinidade de gêneros discursivos redefine a função da escola no processo de ensino da língua: esta deixa de configurar-se apenas como um espaço voltado à repetição de regras gramaticais e fórmulas textuais descontextualizadas para tornar-se um ambiente de efetivo letramento social. Com base na teoria bakhtiniana, Rojo e Barbosa (2015) apontam que as interações humanas, das mais simples às mais formais, são mediadas por esses gêneros, desde um bilhete doméstico até relatórios profissionais e acadêmicos, o que demonstra que a prática da linguagem é, antes de tudo, uma prática social estabelecida na cultura letrada.

Nesse contexto, o ensino da escrita deixa de ser uma atividade simples de codificação ou reprodução de frases desconexas e passa a ser um processo dialógico. Ensinar a escrever sob essa ótica implica em oferecer ao aluno a habilidade de criar enunciados que levem em conta a alteridade, isto é, a presença contínua de um interlocutor. Conforme Angelo, Menegassi e Fuza (2022), a escrita deve ser entendida como um espaço de interação entre indivíduos, no qual o autor não só apresenta ideias, mas também responde a discursos já existentes e antecipa as reações de quem irá ler seu texto.

Essa perspectiva converge para a premissa de que, “toda compreensão verdadeira é ativa e possui um embrião de resposta. Apenas a compreensão ativa é capaz de dominar o tema, pois um processo de formação só pode ser apreendido com a ajuda de outro processo também de formação” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 232). Assim, o processo de formação do aluno como escritor depende de sua capacidade de se engajar nesse diálogo constante, onde cada texto

produzido é, simultaneamente, um ponto de chegada de leituras anteriores e um ponto de partida para novas interações discursivas.

O modelo clássico de ensino de escrita, centrado na tríade narração, descrição e dissertação, tem sido amplamente questionado desde a década de 80 por investigações nas áreas da Linguística e da Linguística Aplicada. Essas críticas incidem, sobretudo, sobre a precariedade das condições de produção no ambiente escolar, um cenário que Lopes-Rossi (2002, p. 20-21) classifica como inadequado por caracterizarem atividades desprovidas de efetividade social. A autora estabelece como principais pontos a

- ✓ Artificialidade das situações de redação, pois o texto produzido na escola (a redação) não é um texto autêntico, não existe na nossa vida social, não tem finalidade a não ser cumprir uma exigência do professor ou do programa de ensino;
- ✓ Descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem [...];
- ✓ Artificialidade dos temas propostos ou pouco possibilidade de interesse dos alunos nesses temas;
- ✓ Falta de um real leitor (exceto o professor) para o texto a ser produzido;
- ✓ Falta de acompanhamento do professor nas várias etapas de elaboração do texto, ou – não raro – não existência das etapas de planejamento, organização das ideias, revisão do texto por parte dos alunos;
- ✓ Atitude bastante comum do professor de comportar-se como “corretor do texto do aluno” e não como “leitor participativo na construção do texto” [...].

Em síntese, as críticas apresentadas revelam como a escrita acaba perdendo sua força como prática social situada. Quando o texto produzido na escola não encontra um propósito para além da nota e o professor se posiciona apenas como examinador, o texto perde sua função dialógica. Por isso, é fundamental substituir os modelos fixos de redação por uma abordagem baseada nos gêneros discursivos. Só assim a escrita recupera sua funcionalidade, deixando de ser uma prática mecânica e descontextualizada para se tornar uma ferramenta de expressão e atuação no meio social.

Contudo, para que essa transição pedagógica se efetive, é indispensável deslocar o olhar para o mediador desse processo: o professor. Nesse sentido, Kleiman (2008, p. 494) expõe que o desenvolvimento dos alunos está diretamente ligado à concepção adotada e ao repertório teórico adquiridos na formação dos profissionais que atuam em sala, visto que

Isso implica, da perspectiva do ensino, que é relevante, na formação do professor, a capacidade de atualizar, com base na prática social, seus conhecimentos sobre o funcionamento dos gêneros como elementos orientadores da prática de produção textual dos seus alunos. Para fazer isso, o professor precisa de amplos e diversificados conhecimentos linguísticos, como, por exemplo, sobre o funcionamento dos textos.

Nesse aspecto, não basta que o docente conheça os gêneros de forma teórica, é preciso saber mobilizá-los nas práticas de sala de aula. Isso implica compreender como os textos funcionam em diferentes contextos e ajudar os alunos a fazerem uso desses conhecimentos em suas produções.

Para isso, Lopes-Rossi (2002, p. 31) salienta, “a leitura de gêneros discursivos na escola não pressupõe sempre a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão”. Essa perspectiva estabelece uma hierarquia funcional no ensino de línguas, se por um lado a leitura possui autonomia como prática social, por outro, a escrita é dependente do conhecimento prévio resultante do contato com outros textos da mesma esfera, oportunizando que o aluno reconheça a função social, o estilo e a construção composicional necessários para que seu texto atue de forma eficiente no campo de comunicação pretendida, antes de tentar reproduzi-los.

No âmbito do ensino e do desenvolvimento da escrita, o professor passa a desempenhar a função de mediador ao promover o contato do estudante com a pluralidade de vozes e textos que circundam o tema proposto. Uma oferta de repertório que não objetiva o simples acúmulo de informações, mas sim a ativação do dialogismo indispensável à origem de um novo enunciado. A esse respeito, Ritter e Ohuschi (2022, p. 423) elucidam que a leitura

[...] estabelece relações dialógicas com outros enunciados da cadeia do discurso, como provérbios e ditados populares, para auxiliar o sujeito-leitor na construção de sentidos e de valor sobre conceitos subjetivos, questões filosóficas e doutrinárias. Essa construção, porém, não pode ser fechada, reduzida, direcionada. Precisa permitir a produção de sentidos e valorações próprias, constituídas na situação de interação estabelecida em sala de aula, sempre a considerar o contexto sócio-histórico, cultural e ideológico dos alunos.

Sendo assim, essa abertura para sentidos e valorações próprias, mencionadas pelos autores, corrobora para a ideia de que a compreensão é, por natureza, um ato responsivo e ativo. Como postula Volóchinov (2021 [1929]), o sentido não está depositado no texto como algo estático, mas revela-se no encontro entre o enunciado e o âmbito social do leitor.

Dentro dessa abordagem dialógica, a responsividade surge como categoria central para compreender o ensino da escrita. Ao postular que “todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de um dado campo de comunicação”, Bakhtin (2016, p. 57) destaca que o ato de escrever se configura em uma ação, na qual o sujeito reage, adapta-se ou confronta os discursos já existentes. Essa dinâmica ocorre porque as “palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e

reacentuamos” (Bakhtin, 2016, p. 54); o que exige que o estudante, ao produzir seu texto, estabeleça um diálogo com essas vozes para estruturar sua própria autoria.

Consequentemente, o docente, em especial o de língua portuguesa, necessita ter clareza do quanto a produção textual precisa ser uma atividade de interação que demande análise, reflexão e revisão por parte do aluno, a fim de que possam gradualmente desenvolver sua consciência em relação às escolhas linguísticas feitas na elaboração de textos. Nessa perspectiva, Antunes (2005) reitera que a escrita na escola deve ser um exercício de reflexão e escolhas, em que a coesão e a coerência servem à construção de um sentido que ultrapassa os limites do papel e alcança a vida social do estudante.

Portanto, a perspectiva dialógica no ensino da escrita rompe com a tradição da produção textual na escola sem função social. Como reforçam Angelo, Menegassi e Fuza (2022), o foco desloca-se do produto final para o processo de elaboração dos sentidos, preparando o caminho para que o estudante compreenda a escrita não como uma tarefa escolar maçante, mas como um gesto de inserção e participação na sociedade.

3.3 O Letramento e sua influência no desenvolvimento da escrita

A necessidade de promover a escrita como um gesto de participação social — discutida anteriormente sob a ótica dialógica — torna a discussão sobre o ensino da escrita indissociável das considerações sobre o conceito de letramento. Afinal, é por meio do letramento que se viabiliza o impacto direto no aprimoramento da performance comunicativa dos alunos em contextos reais.

Considerando que a instituição escolar atua com a missão essencial de inserir o indivíduo na cultura letrada por meio da escolarização, Soares (2007, p. 2) argumenta que essa função exercida pela escola possui duas dimensões complementares: a alfabetização e o letramento. Entretanto, a autora esclarece, “alfabetização é vocábulo de uso corrente, cujo sentido não suscita dúvidas nem desperta polêmicas; o mesmo não ocorre com o vocábulo letramento”.

O termo letramento surgiu no Brasil na década de 1980 como tradução do inglês *literacy* e designa um conjunto de práticas sociais que abrangem a leitura e a escrita, indo além da mera aquisição do sistema alfabético e ortográfico. Enquanto a alfabetização refere-se ao domínio da tecnologia da escrita, o letramento diz respeito ao uso efetivo e competente dessa tecnologia em práticas sociais diversificadas (Soares, 2009).

Nesses termos, a alfabetização consiste no aprendizado técnico e funcional, enquanto o letramento garante que esse aprendizado se converta em competência para agir socialmente, integrando o aluno de forma plena ao mundo escrito. Ao fundamentar essa perspectiva, Soares (2009, p. 72) destaca que o letramento transcende a técnica, ancorando-se na satisfação de necessidades linguísticas e na vivência de valores e práticas sociais. Sendo assim,

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Desse modo, as práticas de letramento manifestam-se a partir de demandas concretas de uso da língua escrita, emergindo de forma situada conforme as necessidades dos sujeitos em seus respectivos grupos sociais. Tal perspectiva reitera que o exercício da leitura e da escrita não é universal, mas moldado pelas especificidades e particularidades de cada contexto cultural.

Complementando essa perspectiva, Kleiman (1995, p. 19) define o letramento como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para a Linguística Aplicada, essa definição é crucial, pois desloca o eixo do ensino da norma gramatical isolada para a competência discursiva. Na prática da reescrita, o letramento influencia o desenvolvimento do aluno ao permitir que ele perceba a escrita como uma ferramenta de interlocução, e não apenas como um exercício escolar de correção de erros.

Considerando a multiplicidade de interesses e as variadas necessidades que regem os usos sociais da linguagem escrita, torna-se impossível idealizar o letramento como um acontecimento único e homogêneo. Diante dessa complexidade, a literatura da área, conduzida pelos estudos de Street (2014), propõe uma distinção fundamental entre dois modelos interpretativos: o autônomo e o ideológico.

Sob essa ótica, a diferença está presente na forma como se compreende o impacto da escrita na sociedade. “O modelo autônomo de letramento pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social”. Por outro lado, aqueles que aderem ao modelo ideológico “se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessa prática” (Street, 2014, p. 44).

Nessa vertente sociocultural, Barton e Hamilton (2012)⁷ expandem a compreensão do modelo ideológico ao proporem que o letramento deve ser entendido como uma prática socialmente situada que pode ser inferida a partir dos eventos de letramento. Enquanto o evento é o episódio observável, como o momento em que o aluno do 9º ano redige seu artigo de opinião, a prática envolve as normas, valores e relações de poder que sustentam esse ato discursivo. Assim, a reescrita do gênero não é apenas um ajuste gramatical, mas uma negociação de sentidos dentro de uma prática situada que envolve a identidade do aluno e as expectativas da esfera escolar.

Ao considerar que o letramento é culturalmente situado e moldado por relações de poder, percebe-se que aprender a escrever em um gênero específico é, acima de tudo, aprender a participar de uma prática social estabelecida. Nesse sentido, Barton e Hamilton (2012, p. 29) apontam que “a alfabetização como prática social considera a alfabetização como: Processo, e não objeto de posse ou troca; [...] um recurso de identidade, a construção de significados e pessoas”. Essa definição rompe com a concepção de letramento como um conjunto estável de conhecimentos a ser repassado aos indivíduos, reafirmando-o como um fluxo contínuo de construção subjetiva. Logo, o desenvolvimento da escrita no 9º ano deve ser visto como um processo de (re)descoberta, no qual o aluno utiliza a língua para afirmar sua identidade e agir socialmente.

Nessa perspectiva, a influência desses modelos no desenvolvimento da escrita é determinante para a formação desse sujeito letrado. Levando em conta o contexto desta pesquisa, quando o trabalho com gêneros discursivos nas turmas de 9º ano se fundamenta no modelo ideológico, a reescrita deixa de ser uma busca por uma “redação perfeita” (visão autônoma) e passa a ser um exercício de agência social. Fazendo com que o estudante compreenda que o sucesso de sua produção escrita não depende apenas da correção gramatical, todavia da sua capacidade de negociar sentidos dentro de um gênero específico, considerando o interlocutor, o suporte, o propósito comunicativo, e como discutem Morais e Silva (2017), as ideologias e vozes simétricas e assimétricas que atravessam os textos-discursos e esferas de poder. Os autores esclarecem que

No modelo de letramento ideológico como prática social, os professores são levados a abordar os textos valorizando o conhecimento e as práticas letradas que os alunos

⁷ As citações de Barton e Hamilton (2012) utilizadas neste trabalho foram traduzidas livremente pela autora a partir do artigo *Local Literacies: Reading and writing in one community*, originalmente publicado em língua inglesa. A tradução foi realizada com auxílio da ferramenta Google Tradutor. Texto disponível em: https://www.academia.edu/12860191/Local_Literacies_Reading_and_Writing_in_One_Community Acesso em: 16 jun. 2026.

trazem de casa e da própria comunidade. Assim, a escola precisa ser capaz de perceber as diferentes mundividências dos alunos e se ajustar a elas, ensinando-os a construir conhecimentos e participar, amplamente, das práticas sociais, pelos usos da escrita e da leitura. Precisa ainda levar o aluno a entender as relações sociais simétricas e assimétricas nos contextos em que vive, além de posicionar-se criticamente, pela leitura de literatura, com vistas à transformação ou à emancipação social. (Morais e Silva, 2017, p. 23-24)

Dessa forma, a abordagem proposta pelos autores desloca o eixo do ensino para além da técnica, exigindo que a mediação docente considere as vivências do aluno como ponto de partida para a ampliação de seu repertório. Ao reconhecer as assimetrias sociais mencionadas por Moraes e Silva, o trabalho com a reescrita ganha um contorno de letramento crítico, no qual o texto passa a ser uma ferramenta de intervenção na realidade imediata do estudante.

Na prática, isso ocorre quando, ao propor a escrita de uma carta de reclamação a um órgão público, por exemplo, o professor discute não apenas a norma culta, mas o poder de persuasão e o impacto social daquele gênero na comunidade do aluno. No processo de produção com foco numa determinada intenção, analisando quem é o destinatário e qual o tom adequado para ser ouvido, o estudante deixa de ocupar uma posição passiva e assume o papel de sujeito que reivindica, compreendendo que sua palavra tem força política.

Entretanto, essa dimensão social do letramento não se restringe às grandes esferas de atuação política; ela é condição fundamental para a autonomia nas situações mais básicas da vida. A necessidade de articular técnica e prática social torna-se ainda mais evidente quando se observa os efeitos da exclusão digital e do analfabetismo funcional no cotidiano.

Nesse sentido, Kleiman (1995) desenha um cenário em que situações aparentemente simples do cotidiano, como preparar uma lista de compras, tornam-se desafios exaustivos para quem não é escolarizado. Isso reforça a tese de Soares (2007) sobre a responsabilidade da escola como mediadora do mundo escrito. Se a escrita integra cada momento do cotidiano nas sociedades industriais, a escolarização falha ao não transformar essas práticas em algo familiar. Visto que,

Essas atividades que, para um sujeito letrado, são apenas mais uma forma de se comunicar com os outros e de agir sobre o meio, quase tão automáticas como falar e que não requerem, portanto, grandes esforços de concentração ou interpretação, representam verdadeiros obstáculos para os grandes grupos de brasileiros não-escolarizados, que não tiveram acesso à escola, ou foram prematuramente expulsos dela. Essa escrita ambiental e rotineira, representa, entretanto, apenas uma das funções da escrita, das mais básicas. O domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e por meio deles, a possibilidade de acesso ao poder (Kleiman, 1995, p. 07-08).

A escrita presente em todas as situações descritas por Kleiman serve de alerta para o ensino da primeira língua. A autora enfatiza que é preciso considerar o contexto sócio-histórico e ideológico dos estudantes para que a escrita deixe de ser um obstáculo e se torne uma manifestação consciente, uma ferramenta que permita ao aluno ter autonomia e capacidade de ação, podendo se deslocar com naturalidade pelas atividades que demandam o uso dessa linguagem.

Conclui-se, portanto, que a eficiência no ensino da língua materna está na capacidade de converter a técnica de escrita em práticas sociais que darão autonomia a esse sujeito/aluno. Quando a escola assume a responsabilidade apontada por Soares (2003), fundamentando no modelo ideológico apresentado por Street (2014), ela rompe o ciclo de exclusão que transforma tarefas rotineiras em obstáculos insuperáveis, como os exemplos citados por Kleiman (1995). Nessa perspectiva, o letramento relaciona-se ao uso efetivo da escrita nas diferentes situações sociais, pois, conforme afirma Soares (2009, p. 43) “letramento é usar a escrita para se orientar no mundo, nas ruas, para receber instruções, enfim, é usar a escrita para não ficar perdido”.

Contudo, para que o letramento deixe de ser um ideal teórico e se converta em uma ferramenta de agência social, é indispensável observar a realidade das salas de aula. A efetivação dessas práticas sociais depende, fundamentalmente, da forma como a atividade de produção textual é conduzida no ambiente escolar. Conforme Gasparotto (2026, p. 257), “as pesquisas no campo da produção textual escrita e dos processos de revisão e reescrita no Brasil acompanharam o avanço dos estudos na compreensão do que é a escrita e de como se dá seu aprendizado escolar”.

Nesse sentido, a transição de um modelo de escrita meramente avaliativo para um processo focado na interação e no aprimoramento contínuo exige uma análise crítica sobre as metodologias vigentes, especialmente no que tange à prática da escrita e da reescrita desenvolvida em sala de aula.

3.4 A prática da escrita e reescrita no processo de ensino-aprendizagem

A investigação sobre a escrita e a reescrita no contexto educacional brasileiro (ex.: Geraldi, 2011; Ruiz, 2010; Fuza et al., 2020) revela que o desenvolvimento da competência escritora ainda enfrenta desafios estruturais e metodológicos, uma vez que o ensino da produção textual permanece, em muitos casos, vinculado a práticas tradicionais. Sobre isso, Bagno (2009, p. 157) ressalta que “o modo tradicional de ensino de língua não atende às reais necessidades

do indivíduo aprendiz nem responde às demandas mais amplas da sociedade no que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita e à formação cultural e intelectual dos cidadãos”.

As críticas ao ensino contemporâneo recaem, em grande parte, sobre o desempenho linguístico dos estudantes, frequentemente visto como insuficiente. Essa percepção ganha força diante das dificuldades que os jovens demonstram ao tentar organizar e expor o pensamento, seja na fala ou na escrita. A esse respeito, Geraldi (2011, p. 33) ratifica que

no inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já nos habituamos a chamar de “crise do sistema educacional brasileiro”, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. Não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na “era da comunicação”, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença.

Um diagnóstico que vem sendo reforçado por indicadores recorrentes, como o baixo rendimento em redações de vestibulares e a nítida barreira que alunos de diferentes níveis escolares encontram ao redigir textos de natureza acadêmica. Nesse sentido, Batista-Santos e Oliveira (2019, p. 711) declaram que algumas pesquisas “têm demonstrado que os alunos ingressantes em cursos de graduação possuem preocupantes dificuldades na leitura e produção de gêneros textuais diversos, especificamente os acadêmicos (resumos, resenhas, artigos científicos, dissertações etc.)”.

Somado a isso, Muniz (2018, p. 12) ao se referir a uma parcela dos estudantes que apresenta dificuldades de leitura e interpretação, afirma que

Dentre os vários paradoxos que a escola brasileira apresenta, um dos mais preocupantes é que esta vê-se desafiada a enfrentar a questão dos alunos que chegam ao Ensino Médio sem terem desenvolvido habilidades de proficiência na área da leitura, entre outras modalidades da Educação Básica. São sujeitos que sabem ler, mas que, infelizmente, não são capazes de interagir cognitivamente com o texto. Deste modo, não conseguem construir sentidos, dominar a capacidade crítico-reflexiva e levar em consideração o que está explícito e implícito nas entrelinhas de um texto, por mais simples que este seja.

Dessa forma, percebe-se que essa formação não está acontecendo de forma satisfatória, pois muitos estudantes, após doze anos na educação básica, concluem sua trajetória escolar sem desenvolver plenamente as competências de produção e compreensão textual necessárias para interagir de modo significativo em diferentes contextos sociais.

Nesse contexto, a reescrita apresenta-se como uma ferramenta estratégica para desconstruir esse *déficit*, pois propõe que o texto escolar deixe de ser visto como um produto

final e um mero cumprimento de tarefas burocráticas para abrir espaço para uma interação discursiva. Assim, transformando o estudante em um sujeito capaz de compreender os sentidos de seu enunciado e as relações dialógicas que estabelece com seus interlocutores. Em consideração a isso, Gonçalves (2013, p. 23) postula que

[...]a reescrita vai possibilitar ao aluno ajustar o que se tem a dizer à forma de dizer de um determinado gênero. Isso contribui para a constituição do aluno enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, bem como vai ajudar o aluno a escolher adequadamente as estratégias para realizar sua tarefa: ter para quem dizer o que tem a dizer.

À medida que o texto é submetido à avaliação do docente, espera-se um retorno que “envolve necessariamente uma ação que promova sua melhoria” (Hoffmann, 2008, p. 17). Portanto, avaliar significa oferecer possibilidades de evolução, destacando os pontos positivos e sinalizando os aspectos que necessitam de revisão e reflexão por meio do processo de reescrita, o que contribui para uma aprendizagem significativa.

Contudo, a despeito desse horizonte formativo e dialógico, a realidade das salas de aula frequentemente se distancia de tais prerrogativas, circunscrevendo a reescrita textual a um exercício estritamente mecânico e corretivo. Em vez de se constituir como um espaço de expansão da competência discursiva e da reflexão enunciativa, a reescrita passa a ser operada sob o viés da punição ao erro, espaço no qual a intervenção docente se restringe a apontamentos normativos e superficiais. Nessa perspectiva, de acordo com Leite e Pereira (2013, p. 41),

Na tradição escolar de reescrita textual, o trabalho do aluno tem incidido principalmente, ou até exclusivamente, sobre elementos da superfície textual, notadamente os desvios às regras da Gramática Tradicional (concordância, ortografia, pontuação apenas como sinal, regência, acentuação), ignorando ou relegando a segundo plano outros aspectos característicos do texto. Isso significa [...] a “higienização” do texto, uma “operação limpeza”: os problemas de ordem fonológica, morfológica, lexical e sintática.

Diante desse contexto, a prática pedagógica tende a ser reduzida a um ciclo de produções isoladas, em que a escrita assume predominantemente um caráter avaliativo, e a correção textual passa a ter como principal finalidade a atribuição de notas. Essa prática priva o estudante da experiência de reescrever e aprimorar seu texto, consolidando a ideia equivocada de que a escrita é um dom espontâneo e não um trabalho de construção e reconstrução constante.

Para contrapor essa visão e fundamentar a escrita como processo de reconstrução, Fiad (2009, p. 148) define que a “reescrita refere-se principalmente ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando

um texto terminal”. Isso mostra que o texto não surge pronto e acabado, mas é construído por meio de sucessivas reformulações que permitem ao sujeito revisar, ampliar e reorganizar suas ideias até alcançar uma versão mais elaborada do enunciado. A autora apresenta dois aspectos fundamentais que merecem ser considerados ao se desenvolver o ensino da língua por meio da reescrita:

Por um lado, refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos processos individuais caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem. (Fiad, 2009, p. 148)

A análise de Fiad revela que a reescrita, enquanto prática de consciência discursiva, funciona como uma ferramenta essencial para o desempenho social do aluno. O processo de refacção orientado pelo docente possibilita que o estudante ajuste seu enunciado às intenções comunicativas, transformando o ato de escrever em uma ação consciente e precisa no desenvolvimento da competência escritora. É nesse contexto que a prática da reescrita se apresenta não como uma simples correção de erros, mas sim como um processo de reflexão sobre as escolhas discursivas dos estudantes.

Além do mais, sob a perspectiva processual da linguagem, a escrita e a reescrita não constituem etapas isoladas ou independentes; ao contrário, integram um único fluxo contínuo de criação discursiva. Fiad (2009, p.158) deixa claro, “a reescrita é uma prática que não se dissocia da escrita, que pode e deve ser incorporada ao ensino da escrita, que pode levar os alunos a se descobrirem nas possibilidades da língua e a gostarem de reescrever”. Reforçando assim, a dependência entre o ato de escrever e reescrever, validando a ideia de reescrita como um processo contínuo de experimentação.

No que se refere o aspecto dialógico da atividade docente, destacam-se as práticas da revisão e reescrita textuais, visando o desenvolvimento do indivíduo como sujeito crítico e reflexivo quanto ao processo de escrita, reforçando apontamentos sobre inadequações gramaticais. Afinal, intervir em um texto exige que o aluno e o professor compreendam o enunciado não como um componente isolado da linguagem, mas sim como uma produção que tem propósitos definidos e interlocutores reais. Contudo, embora se reconheça o papel fundamental da reescrita no amadurecimento das produções textuais, sua aplicação prática ainda é pouco incorporada às práticas pedagógicas. Sobre essa questão, Fuza e Menegassi (2012, p. 42) observam que,

Muitos professores não assumem a tarefa de revisão textual com a responsabilidade necessária, efetuando revisões confusas e superficiais, além de não criar a reescrita em todas as produções, o que acaba sendo extremamente preocupante, tendo em vista que essas são as etapas mais importantes no processo de produção, pois não só conduzem à melhoria do produto, mas fazem com que o aluno reflita mais profundamente a respeito da sua escrita.

O que gera essa lacuna no acompanhamento sistemático da escrita, na maioria dos casos, não procede de uma negligência intencional, mas sim de uma dinâmica de ensino que reduz a produção a um ciclo de tarefas isoladas, em que o texto é visto como um produto a ser avaliado pontualmente, e não como um objeto de reflexão contínua. Nesse sentido, a partir dos pressupostos de Wolf (2008), constata-se que quando o docente realiza esse tipo de correção puramente convencional que se assemelha às revisões confusas e superficiais apontadas por Fuza e Menegassi (2012), estabelece-se um severo ruído comunicativo no ambiente escolar.

Ao se deparar com rasuras e marcações normativas desprovidas de contextualização, o estudante, na condição de receptor, mostra-se incapaz de decodificar a real intencionalidade do professor (emissor). Essa percepção ilustra a assimetria que Wolf (2008, p. 121) define como uma decodificação na qual “os destinatários realizam uma interpretação das mensagens diferente das intenções do emissor e do modo como ele previa que se daria a decodificação.” Isto é, o aluno não compartilha dos mesmos subcódigos normativos do docente.

Para que ocorra um processo comunicativo eficaz e formativo na produção textual, é preciso transformar o ato avaliativo em um processo de negociação, visto que “emissor e receptor são companheiros ativos no processo de comunicação” (Wolf, 2008, p. 61), exigindo um *feedback* dialógico que funcione como um fluxo contínuo de ressignificação, no qual o discente compreenda as orientações recebidas para que se torne apto a responder à altura, ressignificando o próprio dizer por meio do ato de reescrever. É nesse processo que a reescrita reside justamente na possibilidade de transformar a resposta do docente em ação dialógica e reflexiva para a evolução discursiva do estudante e consolidar, de fato, a sua aprendizagem.

Essa necessidade de reciprocidade na interlocução encontra sustentação na literatura crítica dedicada ao estudo do *feedback* na escrita escolar, a qual problematiza as condições sob as quais essa intervenção se torna efetivamente pedagógica. Assim, o modelo de Hattie e Timperley (2007)⁸ sustenta que a eficácia desse retorno reside na sua capacidade de reduzir a discrepância entre o entendimento atual do aluno e o objetivo pretendido. E ainda, de acordo

⁸ As citações de Hattie e Timperley (2007) utilizadas neste trabalho foram traduzidas livremente pela autora a partir do artigo *The Power of Feedback*, originalmente publicado em língua inglesa. A tradução foi realizada com auxílio da ferramenta Google Tradutor. Texto disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258182775_The_Power_of_Feedback. Acesso em: 15 junho 2026.

com os autores, para o *feedback* ser efetivo deve responder a três perguntas essenciais para reduzir a discrepância entre o entendimento atual e o objetivo pretendido, visto que

O *feedback* eficaz deve responder a três grandes perguntas feitas por um professor e/ou por um aluno: Para onde estou indo? (Quais são os objetivos?), como estou indo? (Que progresso está sendo feito em direção ao objetivo?) e para onde vou a seguir? (Que atividades precisam ser realizadas para fazer melhor progresso?) (Hattie e Timperley (2007, p. 3).

Sob a ótica de David Nicol (2010)⁹, essas três dimensões só ganham utilidade pedagógica real quando o *feedback* é dialógico e interativo, ou seja, quando o aluno “faz algo” com a informação recebida. Historicamente, o *feedback* era parte de um sistema que envolvia a elaboração e reelaboração (*drafting and redrafting*) de tarefas, um contexto que o autor defende recuperar para que o estudante deixe de ser um receptor passivo e passe a ser um agente ativo da sua própria escrita. Portanto, a reescrita é o espaço onde as três perguntas deixam de ser conceitos teóricos e se tornam ações práticas, permitindo que o discente transite entre o seu desempenho real e o potencial de aprendizagem do gênero estudado.

Além disso, a reescrita torna-se uma ferramenta efetiva de aprendizagem quando articulada a diferentes níveis de *feedback*. De acordo com os estudos de Hattie e Timperley (2007) o *feedback* opera em quatro níveis principais: *Feedback* sobre a Tarefa (*FT - Feedback About the Task*), este é mais comum na sala de aula, denominado como *feedback* corretivo, no qual auxilia nas correções imediatas do texto e foca em quão bem uma tarefa está sendo realizada, como distinguir respostas corretas de incorretas ou adquirir informações superficiais.

O segundo é *Feedback* sobre o Processo da Tarefa (*FP - Feedback About the Processing of the Task*), este nível é direcionado aos processos subjacentes necessários para completar uma tarefa ou criar um produto. Desse modo, focando em estratégias de detecção de erros, relações entre ideias e na construção de significado, sendo considerado mais eficaz do que o *feedback* sobre a tarefa para promover uma aprendizagem profunda.

O terceiro *Feedback* sobre a Autorregulação (*FR - Feedback About Self-Regulation*), foca na forma como o estudante monitora, direciona e regula suas próprias ações em direção ao objetivo de aprendizagem. Este nível envolve a capacidade de criar *feedback* interno,

⁹ Tradução livre realizada pela autora a partir do artigo From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education (NICOL, 2010), publicado originalmente em língua inglesa, com auxílio da ferramenta Google Tradutor. Texto disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233337186_From_monologue_to_dialogue_Improving_written_feedback_processes_in_mass_higher_education. Acesso em: 16 junho 2026.

autoavaliar-se e ter confiança para continuar a tarefa, sendo fundamental para o desenvolvimento da autonomia e autoeficácia do aluno.

Por fim, o quarto é o *Feedback* sobre o “Eu” como Pessoa (*FS - Feedback About the Self as a Person*), este nível consiste em avaliações pessoais e afetivas, geralmente na forma de elogios, como por exemplo, “Você é um aluno eficiente”. Conforme os autores este é o nível menos eficaz, pois raramente contém informações úteis sobre a tarefa e costuma desviar a atenção do aluno do processo de aprendizagem. Desse modo, a reescrita consolida-se como o espaço prático onde esses diferentes níveis de pareceres ganham materialidade.

Em síntese, a articulação entre os pressupostos teóricos examinados evidencia que o sucesso no ensino da produção escrita depende da superação dos modelos tradicionais de correção em prol de uma abordagem processual e dialógica. Sob esse viés, ao interagir com o retorno mediador do professor, o estudante deixa a condição de receptor passivo e assume o papel de agente ativo de seu próprio dizer, desenvolvendo a autonomia necessária para monitorar e aperfeiçoar sua produção textual.

Diante disso, para operacionalizar essa perspectiva na Educação Básica, faz-se fundamental adotar critérios explícitos e multidimensionais que deem conta de analisar tanto a estrutura da intervenção quanto o seu potencial comunicacional. Desse modo, a fim de guiar o exame das práticas de mediação de P1 e P2, sintetiza-se, no Quadro 1, a exposição de critérios analíticos construídos a partir do diálogo entre Hattie e Timperley (2007), Nicol (2010) e as bases da comunicação de Mauro Wolf (2008).

Quadro 1 – Critérios de Avaliação do *Feedback* Docente

Critério de Qualidade do <i>Feedback</i>	Base Teórica Utilizada	O que este critério avalia na análise de P1 e P2?
Nível de Focalização (Tarefa vs. Processo)	Hattie & Timperley (2007)	Se o comentário da professora foca apenas na correção do produto/erro imediato (Tarefa) ou se orienta o aluno em como estruturar o pensamento (Processo).
Dimensão de Direcionamento	Hattie & Timperley (2007)	Se a intervenção gera uma ação real para o futuro da reescrita (“Para onde ir agora?”), fornecendo pistas acionáveis.
Superação do Monólogo (Interação Dialógica)	Nicol (2010)	Se o <i>feedback</i> funciona apenas como uma transmissão unidirecional de ordens (monólogo) ou se abre espaço para

		a resposta ativa do estudante (diálogo).
Estímulo à Autorregulação e Especificidade	Nicol (2010)	Se as marcas escritas são específicas o suficiente para que o próprio aluno consiga monitorar e corrigir seu texto de forma autônoma.
Contexto de Recepção da Mensagem	Wolf (2008)	Como as condições ambientais, ruídos de comunicação e a sobrecarga do receptor (aluno) e do emissor (professor) afetam a eficácia do <i>feedback</i> .

Fonte: Elaborado pela autora.

A articulação desses critérios analíticos funciona como uma estrutura metodológica indispensável para mostrar as nuances das interações escritas ocorridas nas margens das produções textuais. Ao cruzar os níveis de foco do *feedback* (Hattie e Timperley, 2007) com a necessidade de superação do modelo puramente monológico (Nicol, 2010), torna-se possível examinar em que medida as intervenções promovem a autonomia e a autorregulação do aluno-autor.

Ademais, a inclusão da dimensão contextual e dos ruídos de recepção mapeados por Mauro Wolf (2008) resguarda a análise de um viés puramente prescritivo, permitindo compreender de que forma as condições reais de trabalho docente e as restrições de tempo pedagógico moldam as mensagens que circulam no canal comunicativo da sala de aula. É sob o crivo dessas balizas científicas que se assentam as análises detalhadas a seguir.

3.4.1 A prática da reescrita do gênero Artigo de Opinião

A transição de uma escrita genérica para a produção de um gênero específico exige que o aluno mobilize não apenas o domínio da norma, mas sua capacidade de persuasão. No caso do artigo de opinião, gênero discursivo amplamente mobilizado na esfera jornalística e observado em sala, essa exigência é acentuada, uma vez que o estudante precisa sustentar um ponto de vista, expor fatos e argumentar com coerência sobre temas de relevância social diante de um interlocutor socialmente situado.

Para compreender a especificidade desse gênero, é preciso observar que ele se constitui como uma ferramenta de intervenção social. Segundo Bräkling (2000, p. 227), o gênero artigo de opinião é

[...] um gênero do discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor.

Diante disso, essa complexidade descrita pela autora revela que o ato de argumentar não se restringe a uma técnica escolar, todavia se desdobra em uma prática social essencial.

Conforme afirma Lopes-Rossi (2002, p. 23), “a argumentação é uma necessidade cotidiana e, como as outras formas de organização do discurso, realiza-se por meio de características textuais e condições de produção específicas”. Logo, a competência argumentativa não se revela como um dom natural, mas como uma habilidade que demanda mediação pedagógica intencional e situada.

Ao definir a argumentação como uma necessidade do dia a dia, a autora valida a importância de se trabalhar com gêneros que circulam fora dos muros da escola, respeitando suas características textuais específicas. Para que essa competência seja desenvolvida efetivamente, o professor pode utilizar a metodologia da reescrita orientada aplicada a gêneros, como por exemplo o debate regrado seguido de produção de artigo de opinião sobre temas que afetam a comunidade local, como o uso de redes sociais ou questões ambientais do bairro.

Boff, Köche e Marinello (2009, p. 03) esclarecem que o gênero artigo de opinião “pertence à ordem do argumentar, uma vez que o sujeito enunciador assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende”. No horizonte desta pesquisa voltada ao 9º ano, percebe-se a importância de se trabalhar um gênero dessa natureza, visto que o artigo de opinião possibilita desenvolver nos alunos a capacidade argumentativa, habilidade que, por vezes, encontra-se em estágio inicial durante a adolescência, demandando estímulo constante.

Nessa mesma linha de raciocínio, de acordo com Lopes-Rossi (2002, p. 23), “estudar ou escrever uma argumentação é algo mais complexo do que apenas entender ou reproduzir aquele texto dissertativo (ou argumentativo) que tradicionalmente se cobra dos alunos nas tarefas de redação”. Visto que o refinamento do texto argumentativo vai além de uma correção formal, mas sim um ajuste da estratégia persuasiva para convencer o leitor pretendido. Além disso, a produção deve apresentar algumas características específicas, que podem ser classificadas como discursivas e linguísticas, como mostra o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Características discursivas do Artigo de Opinião.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ colocar-se discursivamente como autor; ✓ construir a imagem dos interlocutores, seus pontos de vista (leitores); |
|---|

- ✓ considerar o lugar institucional e o momento social de onde se enuncia;
- ✓ estabelecer o objeto do enunciado;
- ✓ pôr-se em uma relação valorativa (posicionamento) diante do objeto do enunciado e dos outros discursos sobre o mesmo objeto.

Fonte: Rodrigues (2000, p. 217).

As características elencadas pela autora revelam que o artigo de opinião exige do estudante um exercício de alteridade e consciência social. Ao assumir-se como autor e considerar o lugar institucional da enunciação, o discente supera o relato de informações para comprometer-se com seu próprio discurso. Tal processo evidencia a natureza dialógica do gênero, pois a escrita ocorre em resposta a discursos prévios. Em vista disso, a relação valorativa mencionada pelo autor reforça que o domínio do gênero demanda o desenvolvimento da capacidade de posicionamento crítico na arena discursiva.

Para que esse posicionamento autoral e a natureza dialógica do texto sejam efetivados, o enunciador mobiliza ferramentas da língua que conferem ao discurso a força persuasiva necessária. As propriedades linguísticas que dão suporte a essa construção são detalhadas por Bräkling (2000) no Quadro 3:

Quadro 3 – Características linguísticas do Artigo de Opinião.

- ✓ a organização do discurso quase sempre em terceira pessoa;
- ✓ o uso do presente do indicativo – ou do subjuntivo – na apresentação da questão, dos argumentos e contra-argumentos;
- ✓ a possibilidade de uso do pretérito em uma explicação ou apresentação de dados;
- ✓ a presença de citações de palavra alheias;
- ✓ a articulação coesiva por operadores argumentativos.

Fonte: Bräkling (2000, p. 227).

Quanto às propriedades linguísticas, a sistematização proposta por Bräkling (2000) demonstra que a eficácia de um artigo de opinião depende de escolhas gramaticais estratégicas que sustentam a argumentação. O uso predominante da terceira pessoa e do presente do indicativo, por exemplo, confere um tom de objetividade e atualidade ao discurso, transformando a opinião particular em uma tese de relevância coletiva.

Além disso, a presença de “citações de palavras alheias” e o emprego de “operadores argumentativos” evidenciam o caráter dialógico do gênero; enquanto as citações convocam vozes de autoridade para validar o ponto de vista do autor, os operadores garantem a progressão lógica e a coesão necessária para guiar o interlocutor por meio do raciocínio persuasivo.

Nesse sentido, Rodrigues (2005, p. 173) esclarece que:

Como a finalidade discursiva do artigo não se orienta especificamente para apresentação dos acontecimentos sociais em si (como no gênero notícia), mas para a sua apreciação, eles se constituem como um fundo discursivo dialogizador, considerado de domínio do leitor, a partir do qual o articulista constrói seu acento de valor, e que o leitor precisa reconstruir na sua reação-resposta.

Sob tal perspectiva, os elementos constitutivos do gênero — como a escolha do tema, a estrutura argumentativa e o tom da linguagem — devem convergir para esse “acento de valor”. A importância da reescrita, portanto, está na oportunidade de o aluno-autor refinar a sua apreciação crítica, garantindo que o seu texto não seja apenas uma exposição de informações, mas um convite ao diálogo que provoque uma tomada de posição no seu interlocutor.

Ademais, o sujeito estabelece vínculos dialógicos com discursos precedentes ao absorver múltiplas vozes e seus respectivos juízos de valor. Dinâmica que pode ocorrer por meio de um “movimento dialógico de assimilação”, quando o autor valida e adere a tais perspectivas, ou através de um “movimento dialógico de distanciamento”, caso o objetivo seja refutar ou deslegitimar as vozes incorporadas (Rodrigues, 2005, p. 158).

Para melhor visualização de como esses conceitos se articulam na prática pedagógica, a Figura 1 sistematiza os elementos que estruturam o gênero artigo de opinião sob a perspectiva adotada neste estudo.

Figura 1 – Mapa Mental: O Artigo de Opinião como Processo Dialógico.



Fonte: Elaborado pela autora.

O mapa mental auxilia na compreensão de que o artigo de opinião é um processo contínuo de escolhas, alimentado por debates e vozes que circulam na sociedade. O esquema acima evidencia que a escrita não nasce do vazio, mas da articulação de saberes que ganham forma na reescrita. Nesse sentido, o docente deve mediar o aprendizado sob a premissa de que “a escrita não é resultado de inspiração e que não há uma fórmula mágica que possibilite a sua concretização” (Fiad, 2013, p. 465).

Sobre a necessidade da reescrita, Fiad (2009, p. 158) enfatiza que mesmo ao finalizar um texto, um novo olhar por meio da reescrita poderá trazer possibilidades de aprimoramento. “Isso, além de ensinar às crianças novas possibilidades gramaticais e estilísticas, ensina que o exercício da escrita pode ser algo agradável e interminável”.

Consequentemente, a compreensão da reescrita como um eixo central no ensino do artigo de opinião e de outros gêneros argumentativos não encontra eco apenas na literatura acadêmica, mas também nas diretrizes que regulam o ensino básico no país. É por meio dessas diretrizes e políticas públicas educacionais que essas teorias ganham o estatuto de diretriz pedagógica e, por isso, tornam-se uma exigência no trabalho dos professores.

Assim, para compreender como esse ideal de escrita processual se traduz na realidade local, torna-se imprescindível analisar o Documento Curricular Municipal da Educação em Conceição do Araguaia, verificando as orientações, recomendações e de que maneira as normativas locais dialogam com os preceitos nacionais de letramento e dialogismo.

3.4.2 A Reescrita no Documento Curricular Municipal da Educação em Conceição do Araguaia: Orientações e Recomendações

O Documento Curricular Municipal (DCM) de Conceição do Araguaia surge no contexto das orientações nacionais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que demandou dos estados e municípios a reorganização de seus referenciais curriculares. No Estado do Pará, esse processo resultou na estruturação do Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA), alinhado à BNCC e concebido como documento-base para orientar as redes municipais de ensino.

Até então, o município de Conceição do Araguaia seguia as diretrizes do documento curricular estadual. Entretanto, diante da necessidade de adequação às especificidades locais, iniciou-se um movimento de estudos, análises e reflexões que culminou na elaboração do Documento Curricular do próprio município. Esse processo foi conduzido por uma comissão

instituída oficialmente, a partir da Portaria nº 210/2019, responsável por discutir o DCE-PA por áreas do conhecimento e avaliar suas possibilidades de adequação à realidade municipal.

O município de Conceição do Araguaia atende a três modalidades de ensino – Educação Infantil (Creche, Pré-Escola, Nível I e II), Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Fundamental II (6º ao 9º ano), além da Educação de Jovens e Adultos (1º a 4º etapa). No que se refere à área de Língua Portuguesa, o Documento Curricular Municipal de Conceição do Araguaia organiza-se por meio de uma matriz curricular que contempla os diferentes segmentos e etapas de ensino, estruturada a partir de eixos e subeixos que orientam o trabalho pedagógico com a linguagem.

Esses eixos fundamentam os conceitos dos objetivos de aprendizagem e das habilidades a serem desenvolvidas em cada ano ou etapa, considerando as práticas sociais de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica. Tal organização assegura a progressão das aprendizagens, a articulação entre os níveis de ensino e a valorização do uso da língua em contextos significativos, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e com a Concepção de Linguagem Interacionista adotada pela Rede Municipal de Ensino. Nessa perspectiva,

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala (Geraldi, 2011, p. 34).

A Concepção de Linguagem Interacionista que fundamenta o Documento Curricular Municipal compreende a língua não como um sistema fechado de regras, mas como prática social, histórica e situada, construída na interação entre os sujeitos. Sob essa concepção, conforme aponta Geraldi (1984), a linguagem constitui-se como espaço de ação e de produção de sentidos, no qual o sujeito, ao dizer, age sobre o outro e estabelece vínculos que se constroem no próprio ato discursivo.

Esse entendimento desloca o ensino de Língua Portuguesa de uma abordagem centrada exclusivamente na normatização gramatical para uma prática pedagógica que valoriza os usos efetivos da língua. É nesse contexto que a escrita passa a ser concebida como processo, demandando planejamento, textualização, revisão e reescrita, etapas essenciais para a construção do sentido, para o desenvolvimento da autoria e para a ampliação das competências discursivas dos alunos. Fiad (1991, p. 90) enfatiza que “[...] pensar hoje a produção escrita de textos tem como princípio olhar essa produção como resultado de um processo ou ainda ela mesma como um processo”. A partir dessa perspectiva, compreende-se a escrita como um

percurso dinâmico, marcado por etapas, reformulações e tomadas de decisão do sujeito que escreve.

Instituída como referência para o planejamento pedagógico dos professores da rede municipal de ensino, a diretriz curricular em questão integra a reescrita dentre as habilidades de Língua Portuguesa essenciais para o 9º ano. Observa-se que, ainda que o termo não seja contemplado explicitamente nos descritores, essa prática se manifesta por meio de terminologias como revisão e edição. Assim, entre as principais habilidades de Língua Portuguesa identificadas, destaca-se a EF69LP51¹⁰, que preconiza que os estudantes precisam

Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (DCM, 2020, p. 163).

Dessa forma, observa-se que ainda que o termo “reescrita” não integre de forma isolada como uma habilidade específica, o documento o incorpora de modo transversal, sobretudo nas orientações relativas ao trabalho com os anos finais do Ensino Fundamental. O que dialoga diretamente com a habilidade EF69LP07, prevista na BNCC, no eixo de Produção de Textos, mais precisamente no campo Estratégias de Produção, a qual estabelece que, ao longo do Ensino Fundamental — especialmente do 6º ao 9º ano —, os estudantes devem ser estimulados e orientados a

Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (Brasil, 2018, p. 142).

¹⁰ As habilidades dispostas no Documento Curricular Municipal são identificadas por meio de códigos alfanuméricos. Tomando como exemplo o código da primeira habilidade citada **EF69LP51** por meio da seguinte representação: **EF** – O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental; **69** – O primeiro par de números indica o ano (1 a 9) a que se refere a habilidade, ou, no caso de Língua Portuguesa [...], o bloco de anos; **LP** – O segundo par de letras indica o componente curricular; **51** - O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos (DCM, 2020, p. 64 e 65, grifos nossos).

A orientação da BNCC reforça uma concepção de escrita entendida como processo e prática social, na qual a produção textual se constrói a partir da consideração do contexto de produção, dos interlocutores, dos objetivos comunicativos e do gênero discursivo. À medida em que essa diretriz reforça etapas como planejamento, revisão e reescrita, realizadas com a mediação do professor e a colaboração dos colegas, o documento destaca a reescrita como prática pedagógica crucial para o aprimoramento dos textos produzidos. Tal indicação incorporada de forma sintética no Documento Curricular Municipal orienta o trabalho desenvolvido em sala de aula para promover a reflexão sobre a linguagem, o desenvolvimento da autoria e a qualificação progressiva da escrita dos estudantes.

O ensino de Língua Portuguesa, por décadas, organizou-se com base em uma concepção que priorizava a teoria gramatical, o próprio código, e “o trabalho com os gêneros era restrito à exposição ou visitação dos alunos à diversidade de textos que circulam na sociedade”, como bem aponta o DCM (2020, p. 87). Contudo, as habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II estabelecidas nos últimos anos, orientam o aluno a produzir textos considerando o gênero, o tema, os interlocutores e a finalidade comunicativa, com atenção a especificações que correspondem a uma prática de revisão que não apenas corrige erros, mas amadurece o discurso sob critérios linguísticos rigorosos e necessários para a comunicação efetiva.

Outra habilidade de destaque no Documento Curricular é a EF69LP22, que consiste em

Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão (DCM, 2020, p. 166).

Desse modo, ao recomendar tais práticas, o DCM reforça a centralidade da reescrita como etapa constitutiva do processo de produção textual. A exigência que o aluno justifique pontos de vista, organize argumentos e detalhe propostas de intervenção demanda um trabalho de reflexão contínua sobre a adequação do texto ao seu propósito comunicativo. Uma tarefa que exige mais do que clareza nas ideias, pois envolve o domínio de mecanismos que sustentam a estrutura argumentativa.

É nesse ponto que se articula a habilidade EF69LP18, voltada especificamente aos recursos linguísticos:

Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.) (DCM, 2020, p. 164).

Ademais, ao mobilizar operadores de conexão adequados, a reescrita assume papel relevante para o aprimoramento da clareza, da consistência argumentativa e da intencionalidade comunicativa; o que favorece a evolução da capacidade de linguagem e da participação crítica dos estudantes em questões que atravessam a vida escolar e comunitária, conforme preconizam orientações no Documento Curricular Municipal.

Os parâmetros estabelecidos para o encerramento dos anos finais do Ensino Fundamental apoiam-se na concepção de que a língua não é “não como um sistema previamente construído, do qual os sujeitos se apropriam nas diferentes situações de interação, mas como um sistema que prevê recursos linguísticos que são explorados indefinidamente nas interações” (Fiad, 2013, p. 466). Com essa mudança no foco, o ensino deixa de priorizar apenas a memorização da estrutura para proporcionar ao aluno a exploração de inúmeras possibilidades de interação e sentido.

O Quadro 4 a seguir reúne as seis habilidades da matriz do 9º ano relacionadas à reescrita, seja por mencionar a palavra de forma explícita ou pelo uso de vocábulos correlacionados. Essas habilidades assumem formas que favorecem a multimodalidade e a intervenção social, garantindo que o currículo seja significativo para a realidade dos alunos de Conceição do Araguaia, sem desconsiderar as diretrizes nacionais que asseguram o oferecimento de diferentes suportes educacionais.

Quadro 4 – Relação das Habilidades sobre reescrita na matriz do 9º ano de Língua Portuguesa.

Habilidade (Código)	Foco Principal na Reescrita	Importância para o Estudante	Influência no Desenvolvimento da Escrita
EF69LP51 (DCM, p. 163)	Estética e Autoria: Planejamento e reescrita voltados ao texto literário.	Desenvolve a sensibilidade estética e a verossimilhança.	Supera a escrita utilitária, permitindo que o aluno refine o estilo e a criatividade.
EF69LP18 (DCM, p. 164)	Coesão e Argumentação: Uso de operadores lógicos e conectivos.	Garante a progressão temática e a força dos argumentos.	Transforma o texto em um organismo articulado, evitando ideias fragmentadas.

EF69LP07 (DCM, p. 166)	Colaboração e Redesign: Revisão com auxílio do professor e dos pares.	Fomenta o aprendizado social e o aprimoramento compartilhado.	Ensina que o texto é um processo inacabado que exige cortes, ajustes e reformulações.
EF69LP22 (DCM, p. 166)	Escrita Propositiva: Revisão de textos reivindicatórios e sociais.	Fortalece a cidadania e a capacidade de intervenção social.	Treina a precisão do discurso para atingir objetivos reais na comunidade/escola.
EF69LP08 (DCM, p. 168)	Multimodalidade e Norma: Edição de gêneros jornalísticos e midiáticos.	Integra a norma culta com ferramentas digitais (foto, áudio, vídeo).	Alinha a escrita às demandas da cultura digital e à adequação técnica da mídia.
EF69LP12 (DCM, p. 170)	Produção Oral e Multissemiótica: Reescrita/redesign de vídeos e áudios.	Desenvolve o planejamento do discurso oral e elementos cinésicos.	Expande o conceito de reescrita para além do papel, englobando a performance e o ritmo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, o alinhamento do DCM de Conceição do Araguaia com a BNCC é evidente na incorporação das competências gerais e das habilidades específicas de Língua Portuguesa para o 9º ano que definem e mobilizam conhecimentos, conceitos e procedimentos para assegurar os direitos formativos dos estudantes, mostrando que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013).

Logo, a abordagem feita no DCM favorece o desenvolvimento de competências comunicativas que valorizam a diversidade, possibilitam a equidade, promovendo autonomia e criticidade, ao mesmo tempo em que os prepara para atuar comunicativamente nos diferentes contextos sociais. A concepção de reescrita presente no documento é fundamentada em uma perspectiva dialógica dos gêneros discursivos, alinhada às diretrizes da BNCC e que reconhece a escrita como um processo sucessivo de construção de sentidos, mediado pela interação social e pela reflexão sobre a linguagem.

Diante do consenso entre as esferas nacional, estadual e municipal de que a reescrita é dimensão indissociável da produção textual, esta pesquisa busca investigar o diálogo entre a norma e a prática. Embora as diretrizes curriculares, incluindo a BNCC e as orientações no Documento Curricular de Conceição do Araguaia, prescrevam a escrita como um processo contínuo e inacabado, acabam por não explicitar de que modo essas indicações se concretizam no cotidiano escolar.

Assim, o presente estudo propôs-se a analisar em que medida as práticas de correção e avaliação desenvolvidas nas turmas de 9º ano da Escola Municipal Maria Aparecida Rosa

efetivamente incorporam tais princípios, verificando seu impacto no desenvolvimento das competências discursivo-interacionais dos estudantes.

Nesse cenário, marcado pela proposta de uma educação linguística dialógica, importa verificar como esses preceitos se manifestam nas interações em sala de aula. Para isso, o próximo capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados na análise desenvolvida na Escola Municipal Maria Aparecida Rosa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo descreve o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento deste estudo, com vistas ao alcance de seus objetivos acadêmicos. Os procedimentos empregados ao longo da investigação foram fundamentais para que esses objetivos fossem alcançados. Assim, esta seção apresenta os elementos que orientaram a pesquisa, incluindo o cenário investigado, o perfil dos sujeitos participantes, a natureza e o tipo de pesquisa, os procedimentos técnicos de tratamento dos dados e os aspectos éticos que nortearam a observação.

A análise, de natureza qualitativo-interpretativista, reafirmou seu compromisso com a Linguística Aplicada (LA) ao investigar como o estudante se constituiu como autor por meio da reescrita. Nesse sentido, buscou-se compreender as práticas de linguagem em seus contextos de uso, observando como os sujeitos interagem e produzem sentidos no ambiente escolar.

Para tanto, o estudo apoiou-se em uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico (Street, 2014; Severino, 2017). Tal caminho viabilizou a interpretação dos significados produzidos, considerou a complexidade das interações pedagógicas e o modo como se materializam, na prática docente, as atividades voltadas à produção e à reescrita textual.

4.1 Natureza e Tipo de Pesquisa

A opção por uma investigação situada no campo da Linguística Aplicada (LA) contemporânea, especificamente em sua vertente Indisciplinar (Moita Lopes, 2006; Moita Lopes e Fabrício, 2019), exigiu um olhar atento às realidades no contexto escolar, que, quando examinadas a partir de parâmetros considerados normativos, podem ser descaracterizadas ou ter seus aspectos constitutivos ocultados.

Essa escolha epistemológica justifica-se pelo fato de a LA Indisciplinar privilegiar a compreensão de problemas sociais complexos, nos quais a linguagem ocupa papel central. Tal perspectiva aproxima-se do pensamento bakhtiniano, que rejeita o isolamento abstrato da língua e postula que o fenômeno verbal somente se realiza plenamente na vivência histórica e dialógica dos enunciados concretos.

Nesse sentido, utilizou-se a pesquisa etnográfica como base metodológica, visto que essa abordagem viabilizou a imersão profunda no dia a dia das turmas, permitindo que a pesquisadora acompanhasse as dinâmicas de sala de aula em sua espontaneidade.

Sob a ótica de Street (2014), esse movimento é essencial para compreender as práticas de letramento não como habilidades isoladas, mas como eventos sociais e culturais moldados pelas interações reais entre os sujeitos. Afinal, a Linguística Aplicada contemporânea busca criar clareza sobre problemas nos quais a linguagem desempenha um papel central, buscando compreender como as práticas discursivas constroem a realidade social.

Conforme Severino (2017, p. 133),

A pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades, os modos de vida do indivíduo ou do grupo social. Faz um registro detalhado dos aspectos singulares da vida dos sujeitos observados em suas relações socioculturais. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa.

Por certo, o uso metafórico da expressão “lente de aumento” indica que a pesquisa etnográfica se aprofunda nos detalhes do cotidiano, oferecendo uma visão mais clara e rica sobre o que estava sendo realizado em sala de aula. Todavia, Street (2014, p. 66) esclarece:

A etnografia por si só não é uma solução mágica para o ‘problema’ de investigar o letramento: sem clareza teórica, a investigação empírica do letramento apenas reproduzirá nossos próprios preconceitos, qualquer que seja o sentido que atribuímos a ‘etnografia’.

Portanto, para realizar uma investigação dessa natureza, foi indispensável o embasamento teórico sólido acerca das concepções e teorias que norteiam o assunto abordado a fim de evitar que os resultados fossem tendenciosos ou limitados. Apesar de o fragmento referir-se ao letramento, as orientações aplicam-se a qualquer temática.

Moita Lopes e Fabrício (2019) esclarecem como tornou-se fundamental entender a diversidade e assimilar como as práticas de linguagem produzem e reproduzem a estrutura social. Para os autores, as grandes generalizações tornam-se frágeis em um mundo em mobilidade acelerada, onde a circulação de textos e pessoas produz significados sempre novos. Nesse sentido, criticam metodologias positivistas que não conseguem dar conta desse fluxo:

As grandes generalizações tornam-se frágeis em um mundo em mobilidade cada vez mais rápida [...]. A tarefa parece, então, requerer a produção de histórias que se performatizam aqui e ali na construção do conhecimento. Narrativas totalizantes [...] parecem deslocadas e estranhas em contextos intensamente cambiantes. A mesma crítica cabe a metodologias positivistas que igualmente não podem dar conta do fluxo e performativizações (Moita Lopes e Fabrício, 2019, p. 715-716).

Nesta perspectiva, ao abrir mão de narrativas totalizantes,¹¹ a LA Indisciplinar privilegia a análise de contextos concretos de produção de sentidos, reconhecendo a complexidade dos fenômenos sociais e discursivos e afastando-se de explicações fundamentadas em modelos fixos e universais. Desse modo, este estudo volta-se para a realidade da sala de aula, buscando compreender o *feedback* docente e a reescrita dos estudantes como práticas construídas na interação, marcadas pelo diálogo e pela produção de sentidos, e não como procedimentos puramente técnicos.

Em consonância com esse posicionamento, a presente investigação assumiu o compromisso de produzir conhecimentos situados, atentos às particularidades da reescrita textual. A escolha pela etnografia, portanto, não buscou leis universais, mas sim a compreensão das práticas de escrita e reescrita dos alunos no contexto específico da Escola Maria Aparecida Rosa.

Desse modo, em contraposição ao positivismo, a abordagem qualitativo-interpretativista surge como caminho ao enfatizar que a realidade é construída a partir da interação e da interpretação do observador. Tal concepção encontra suporte em Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), ao garantir que a interpretação do autor está “enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” no processo de construção do conhecimento.

Essa postura ativa da pesquisadora é o que define o caráter subjetivo e relacional da investigação. Reforçando essa perspectiva sobre a natureza qualitativa, Campos (2004, p. 611) complementa que

No universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados, deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (corpus), tal fato se deve, invariavelmente, à pluralidade de significados atribuídos ao produtor de tais dados, ou seja, seu caráter polissêmico numa abordagem naturalística.

Sob essa ótica, o tratamento dos dados não se limita à descrição superficial, mas busca mostrar as camadas de significação presentes nos discursos docentes. Logo, a presente pesquisa insere-se plenamente no modelo interpretativista, uma vez que prioriza a subjetividade e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas de linguagem, buscando descrever a densidade do fenômeno educativo em sua complexidade natural.

¹¹ Narrativa totalizante ou Metanarrativa é “uma grande narrativa com o objetivo de explicar de forma totalizante os acontecimentos e, principalmente, sua projeção futura através de um único discurso” (Deus, 2019, p. 192).

Embora as pesquisas atuais em LA e Educação já tenham consolidado as discussões sobre o gênero discursivo artigo de opinião e o processo de reescrita, a presente pesquisa delimita-se em uma lacuna específica que diferencia seu propósito investigativo de produções correlatas. Para explicitar essa demarcação científica e evidenciar a contribuição inédita deste estudo, o Quadro 5 estabelece um mapeamento comparativo com pesquisas referenciais da área.

Quadro 5 - Mapeamento do Estado da Arte e Lacuna Científica da Pesquisa

Estudo (Ano, autor e tipo)	Título do Trabalho	Objetivo Principal	Material/Corpus/Sujeitos	Aproximações Teóricas/ Metodológicas	Contribuições/ Aproximação com a Pesquisa
2016 NASCIMENTO, Aline de Sousa. <i>Dissertação de Mestrado (PROFLETRAS - UFC)</i>	O gênero discursivo artigo de opinião em práticas de letramento escolar	Investigar o trabalho com o artigo de opinião em práticas de letramento escolar, mediante intervenção didática voltada ao desenvolvimento da capacidade argumentativa de estudantes do 9º ano.	65 estudantes de duas turmas de 9º ano de uma escola pública; corpus analítico constituído por 18 artigos de opinião produzidos por estudantes que aderiram voluntariamente à pesquisa.	Pesquisa qualitativa, fundamentada nos estudos do letramento e nas concepções de gênero discursivo e argumentação. Desenvolve uma intervenção didática organizada em sequência didática, com produção inicial e produção posterior de artigos de opinião.	Aproximação: Investiga o gênero artigo de opinião em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, envolvendo produção inicial, intervenção didática e produção posterior do texto. Diferenciação: enquanto Nascimento concentra-se no desenvolvimento da competência argumentativa e na apropriação da estrutura e dos recursos argumentativos do artigo de opinião por meio de uma sequência didática, esta pesquisa focaliza a mediação docente, os modos de realização do <i>feedback</i> e seus efeitos sobre a reescrita, a progressão argumentativa, a responsividade e a autoria discente.
2021 ASSIS, Lara Roberta Silva; MOURA, Rodrigo Milhomem de; FERNANDES, Eliane Marques da Fonseca. <i>Artigo Científico - Diálogo das Letras, v. 10, 2021.</i>	O processo de (re)escrita do gênero artigo de opinião com estudantes do 9º ano de uma escola pública de Goiás	Discutir a escrita como prática social e dialógica e analisar duas produções do gênero artigo de opinião e suas respectivas reescritas, produzidas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.	Aproximadamente 120 estudantes de quatro turmas de 9º ano de uma escola pública de Goiânia e a professora de Língua Portuguesa; para análise, foram selecionados dois artigos de opinião e suas respectivas reescritas.	Pesquisa qualitativa de caráter interpretativista; perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin e estudos sobre escrita, revisão e reescrita, especialmente Menegassi.	Aproximação: investiga a produção e a reescrita do gênero artigo de opinião com estudantes do 9º ano, considerando as relações dialógicas entre professor(a), aluno(a), escrita e reescrita. Diferenciação: embora o estudo também considere as contribuições da professora e a responsividade dos estudantes, concentra sua análise nas operações linguísticas e dialógicas realizadas na passagem da primeira para a segunda versão de dois textos. Esta pesquisa, por sua vez, toma o <i>feedback</i> docente como objeto de análise, investigando sua formulação,

					sua incorporação pelos estudantes e seus efeitos na reescrita, na progressão argumentativa, na responsividade e na autoria discente.
2013 GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. <i>Artigo Científico publicado no periódico Calidoscópio (Unisinos)</i>	A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio	Compreender como as escolhas do professor na revisão textual influenciam as escolhas e a compreensão do aluno na reescrita, considerando o dialogismo, a responsividade e as operações linguístico-discursivas.	Produções textuais (biografia e comentário) de uma aluna do 2º ano do Ensino Médio de escola cooperativa de Terra Rica-PR e entrevista semiestruturada com seu professor de Língua Portuguesa.	Pesquisa qualitativa, fundamentada no dialogismo e na responsividade do Círculo de Bakhtin; estudos sobre revisão e reescrita e tipologias de correção (Serafini, Ruiz); operações linguístico-discursivas e responsividade na reescrita (Menegassi).	Aproximação: investiga a participação do professor na revisão e reescrita, analisando como diferentes formas de correção influenciam as respostas do aluno e suas reformulações textuais, em perspectiva dialógica e responsiva. Diferenciação: enquanto Gasparotto e Menegassi analisam a relação entre os tipos de correção empregados por um professor e as respostas de uma aluna do Ensino Médio na reescrita de textos dos gêneros biografia e comentário, esta pesquisa investiga o feedback docente no processo de reescrita do artigo de opinião com estudantes do 9º ano, ampliando a análise para seus efeitos na progressão argumentativa, responsividade e autoria discente.
2025 MACEDO, Jane de Lima <i>Dissertação de Mestrado – PROFLETRAS/UFCG</i>	Escrita e reescrita do texto dissertativo-argumentativo: redação escolar: proposições para os anos finais do Ensino Fundamental	Investigar o uso de articuladores textuais no gênero redação escolar por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, visando produzir material de apoio pedagógico para o trabalho com a escrita e a reescrita em sala de aula.	25 estudantes do 9º ano de uma escola pública de Missão Velha-CE; corpus constituído por 71 textos produzidos ao longo da intervenção, dos quais foram selecionadas as produções de 10 estudantes que realizaram as três versões propostas para análise.	Pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e quantitativa, desenvolvida por meio da pesquisa-ação e de oficina diagnóstica em uma turma de 9º ano. Fundamenta-se na perspectiva textual-interativa e nos estudos sobre escrita, argumentação, textualidade, revisão e reescrita.	Aproximação: investiga a escrita e a reescrita de textos argumentativos no 9º ano do Ensino Fundamental, em contexto de escola pública, articulando produção textual, argumentação e intervenção pedagógica. Diferenciação: enquanto Macêdo concentra-se no uso e na funcionalidade dos articuladores textuais na construção da argumentação, desenvolvendo uma intervenção por meio de pesquisa-ação e produzindo um Caderno Pedagógico,

					esta pesquisa toma a mediação docente e o feedback como objeto de análise, investigando sua relação com a reescrita do artigo de opinião e seus efeitos na progressão argumentativa, responsividade e autoria discente.
--	--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A síntese apresentada no Quadro 1 evidencia que, embora a literatura em Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa venha discutindo os avanços da reescrita textual, ainda persiste uma lacuna no que tange à compreensão minuciosa das marcas de feedback e sua efetiva recepção responsiva pelos estudantes no chão da escola pública. A identificação dessa lacuna reafirma a necessidade de uma abordagem metodológica que não apenas observe o produto final, mas acompanhe o processo interacional e as condições concretas de produção. Assim, para responder às questões investigativas e preencher a lacuna delimitada, delinear-se os procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta de dados detalhados na seção a seguir.

4.2 Procedimentos de coleta

A investigação teve como propósito examinar as técnicas didáticas de correção, avaliação e orientação que impactam o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos discentes, investigando como se processa a reescrita do gênero discursivo artigo de opinião nas turmas selecionadas. A coleta de dados foi estruturada em quatro etapas interdependentes, descritas a seguir.

Na fase inicial, procedeu-se à solicitação e análise de documentos legais e pedagógicos, entre os quais se incluem a autorização da Secretaria de Educação (SEMEC) e da equipe gestora, os planos de aula, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Documento Curricular Municipal (DCM). De acordo com Lüdke e André (2012), a análise documental constitui um recurso metodológico relevante tanto para a triangulação de dados quanto para a apreensão do fenômeno investigado a partir de sua materialização em registros institucionais.

Sobre isso, Severino (2017, p. 137) complementa, “no caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Em consonância com essa definição, esta pesquisa amparou-se no suporte documental das produções textuais dos estudantes, compreendendo tanto a primeira versão quanto a reescrita final, as quais portaram as intervenções e marcas de correção de uma das docentes participantes.

O segundo momento consistiu na aplicação de um questionário semiestruturado de natureza mista, constituído por dez perguntas (cinco objetivas e cinco subjetivas), dirigido às docentes de Língua Portuguesa e Produção Textual do 9º ano. Esse instrumento permitiu o

mapeamento das concepções de linguagem que sustentam a prática pedagógica das participantes, bem como informações relevantes sobre suas vivências profissionais, a identificação de saberes, crenças e desafios do dia a dia escolar, além da compreensão do ponto de vista das professoras sobre o processo de reescrita.

Nesse contexto, Gil (2008) reforça que o questionário possibilita o conhecimento de opiniões, sentimentos e expectativas sobre situações vivenciadas pelos sujeitos. Nessa mesma perspectiva, Severino (2017, p. 141) explica que o questionário consiste em um

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos.

Para fins de organização e posterior análise, as dez questões formuladas no questionário semiestruturado aplicado às docentes (Apêndice A) foram agrupadas em três eixos fundamentais, conforme apresentado no Quadro 6, a seguir:

Quadro 1 – Eixos temáticos das questões abordadas no questionário.

Eixo I – Perfil e Trajetória Profissional	Eixo II – Concepções de Linguagem e Abordagens Pedagógicas	Eixo III – O Processo de Reescrita e Mediação Docente
Compreende a identificação do tempo de experiência docente e a formação acadêmica das participantes, elementos cruciais para compreender o repertório de saberes que embasam suas práticas.	Agrupa os questionamentos sobre a teoria que sustenta o ensino (se centrada no professor, no aluno ou na interação) e o impacto percebido dessas escolhas no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos discentes.	Reúne as questões específicas sobre a importância da reescrita, o nível de autonomia percebido nos alunos, as estratégias de <i>feedback</i> e correção utilizadas, bem como os desafios práticos enfrentados no cotidiano da produção textual e sugestões para o aprimoramento do ensino na unidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora.

A terceira etapa configurou-se pela observação não participante, recurso indispensável para pesquisas de cunho etnográfico. Nessa modalidade, a pesquisadora assumiu o papel de “observador total”, ou seja, “aquele que não interage com o grupo observado. Nesse papel, [...] pode estar na presença do grupo sem estabelecer relações interpessoais” (Lüdke; André, 2012, p. 29), de modo a preservar a espontaneidade das interações em sala de aula.

Os dados coletados com as docentes revelam que ambas acreditam no impacto positivo da reescrita. Contudo, a análise documental das produções dos estudantes exigiu cautela

interpretativa. Seguindo a lógica de Gil (2008, p. 27, grifos do autor), “a partir da observação, é possível formular uma hipótese explicativa da causa do fenômeno. Portanto, por meio da indução chega-se a conclusões que são apenas prováveis”. Desse modo, a melhora observada entre a primeira e a segunda versão dos textos sugere que a prática da reescrita contribuiu para o desempenho acadêmico.

Todavia, é preciso considerar que os resultados em ambientes de aprendizagem guardam margens de incerteza, uma vez que fatores como o nível de autonomia do aluno, classificado como “médio” pelas professoras, e a natureza dos *feedbacks* influenciam diretamente a eficácia desse fenômeno.

As observações ocorreram em conformidade com o planejamento das docentes regentes e os horários estabelecidos pela escola. O acompanhamento das aulas estendeu-se por um período de três meses (setembro a novembro de 2025), tempo necessário para o monitoramento oportuno das etapas de escrita e reescrita, respeitando-se as adaptações de cronograma impostas pelo calendário de avaliações externas.

4.3 Contexto e Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Aparecida Rosa, situada na Travessa Fortaleza, nº 390, bairro Emerêncio, no município de Conceição do Araguaia – PA. A instituição foi fundada em 20 de outubro de 1976, e seu nome constitui uma homenagem à professora Maria Aparecida Rosa, educadora paulista que realizou relevante serviço na área da educação à comunidade conceicionense.

No presente momento, a unidade atende a 797 estudantes matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (1ª e 2ª fases) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A estrutura física compõe-se de treze salas de aula, sendo doze no prédio oficial e uma sala anexa destinada à Educação Infantil, localizada na creche Vila dos Pescadores. A instituição conta, ainda, com uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes com necessidades especiais composta por profissionais especialistas, uma quadra coberta e vestiário, inaugurados em 24 de junho de 2016, além de uma biblioteca com acervo de 2.598 livros, que abrangem diversificadas obras literárias e fontes de pesquisa voltadas às diferentes áreas da educação básica.

O cotidiano da instituição é coordenado por uma equipe gestora formada por uma diretora e dois vice-diretores, com o apoio de quatro orientadoras pedagógicas. Esse núcleo central é responsável por articular as diretrizes de ensino e colaborar com o desenvolvimento

das atividades escolares. Somam-se a eles 51 professores que, com formações em diversas áreas, garantem a regência de todos os componentes curriculares. Essa diversidade no corpo docente é fundamental para o processo de aprendizagem dentro do contexto que foi investigado.

Devido ao fato de a pesquisadora residir em Conceição do Araguaia e integrar o quadro profissional da instituição mencionada, o estudo desenvolveu-se nesse estabelecimento com as turmas que finalizavam o último ano do Ensino Fundamental. Tal escolha visou contribuir diretamente para a qualificação da escrita dos estudantes que ingressariam no Ensino Médio em 2026, além de buscar o aprimoramento das práticas de linguagem no contexto da comunidade local.

A pesquisa em campo teve início no segundo semestre do ano letivo de 2025, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Tocantins. Os dados foram extraídos a partir de observações realizadas nas turmas de 9º ano (A e B) do Ensino Fundamental, durante o período de três meses (setembro a novembro). O acompanhamento das aulas ocorreu em conformidade com os horários estabelecidos no cronograma institucional e com o planejamento das professoras regentes.

Entretanto, é relevante destacar que o período de coleta coincidiu com a aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), voltado aos estudantes que finalizam os ciclos do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e do Ensino Médio (3ª série). Como essa avaliação ocorre a cada dois anos, 2025 foi marcado pela concentração de esforços na preparação dos estudantes. Consequentemente, o planejamento docente sofreu alterações significativas ao longo do período, em virtude da realização frequente de simulados e de atividades extraclasse focadas nos descritores exigidos para o 9º ano.

Diante desse cenário, as referidas alterações demandaram uma adaptação constante do cronograma de observação e uma articulação estreita com as professoras regentes. Tal postura foi essencial para garantir que as etapas de produção e reescrita de textos - foco central desta pesquisa - fossem acompanhadas em sua totalidade, preservando o rigor da coleta e a efetividade dos registros gerados no cotidiano escolar, independentemente das interferências do calendário avaliativo externo.

Os sujeitos centrais desta investigação compreendem um grupo de 27 estudantes (que se prontificaram a participar e entregaram os Termos de Consentimento Livre Esclarecido assinados por seus responsáveis) dos 54 regularmente matriculados nas duas turmas de 9º ano mencionadas, e duas professoras de Língua Portuguesa, doravante identificadas como P1 e P2.

O corpo discente é formado por adolescentes com idade média de 14 anos, dos quais grande parte é proveniente de famílias que enfrentam condições de vulnerabilidade

socioeconômica, residindo no entorno da unidade escolar. Esse cenário impõe desafios significativos ao processo de ensino e aprendizagem; todavia, evidencia a função primordial da escola como espaço de garantia do direito ao saber, de formação da cidadania e de estímulo ao senso crítico do corpo discente.

Durante as observações iniciais, notou-se um perfil heterogêneo no que tange às competências de escrita, apresentando desde alunos com leitura fluida até aqueles que manifestam resistências severas ao ato de produzir e, principalmente, de reescrever seus textos.

Quanto às docentes, participaram desta etapa da pesquisa duas professoras com formação em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa com perfis profissionais distintos, o que enriquece a análise dos dados por oferecer perspectivas de diferentes estágios da carreira do magistério. A Docente P1 possui 18 anos de experiência no ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Produção Textual; por outro lado, a Docente P2 é iniciante no magistério, atuando há cerca de três anos nesses componentes curriculares.

Essa dualidade entre a experiência consolidada e a prática iniciante permitiu, no próximo capítulo, discutir como o tempo de regência e a formação continuada influenciam as concepções de reescrita e as estratégias de mediação adotadas em sala de aula. A escolha por essas profissionais justificou-se pelo fato de serem as regentes das turmas de encerramento do Ensino Fundamental, estágio em que a consolidação da autonomia autoral se torna um objetivo pedagógico central.

4.4 Aspectos éticos da pesquisa

A condução desta investigação pautou-se pelo rigor ético exigido para pesquisas que envolvem seres humanos, em estrita observância às diretrizes das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), bem como às normas operacionais complementares. O protocolo de pesquisa foi submetido e aprovado - Número do Parecer: 7.647.494 - pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins (CEP/UFT), garantindo a integridade e a proteção dos direitos de todos os participantes.

A entrada na Escola Municipal Maria Aparecida Rosa ocorreu por meio de autorização formal da Secretaria Municipal de Educação, da direção escolar e do consentimento livre dos envolvidos. Considerando que os estudantes das turmas de 9º ano são adolescentes, a participação foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais ou responsáveis, além do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelos próprios alunos. Aos docentes participantes, também foi apresentado e

coletado o respectivo TCLE. Em todos os documentos, foram esclarecidos os objetivos, os procedimentos, os riscos e os benefícios da pesquisa, assegurando aos participantes o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Assim, a fim de proteger a identidade e a privacidade dos sujeitos envolvidos na investigação, adotou-se o uso de pseudônimos para se referir a docentes e alunos. Os professores foram identificados pela letra “P” seguida de numeração (P1 e P2), enquanto os estudantes foram designados pela letra “A” (A1, A2, A3 e assim sucessivamente). Esse procedimento de identificação visou assegurar o sigilo das informações e o bem-estar dos participantes, evitando quaisquer danos à sua autoestima ou prestígio social e profissional.

Reconhecendo que toda pesquisa envolve riscos, ainda que mínimos, foram considerados possíveis desconfortos como fadiga durante o preenchimento de questionários ou timidez frente à observação em sala de aula. Para reduzir tais ocorrências, a pesquisadora manteve uma postura de escuta e respeito ao tempo dos sujeitos, garantindo que as atividades de coleta não interferissem negativamente na rotina pedagógica.

Em contrapartida, os benefícios projetados residem na reflexão crítica sobre as práticas de reescrita, oferecendo aos participantes e à comunidade escolar novas perspectivas para o aprimoramento das capacidades de linguagem no Ensino Fundamental. Espera-se que os dados obtidos não apenas subsidiem o debate acadêmico, mas também retornem à instituição e contribuam para a reflexão sobre a prática pedagógica.

Os critérios para a inclusão de participantes na pesquisa foram os seguintes: a) ser aluno devidamente matriculado nas turmas de 9º ano da escola municipal Maria Aparecida Rosa; b) ser docente de língua portuguesa ou da disciplina práticas de leitura e produção textual nas referidas turmas; e c) ter o consentimento de participação espontânea e uso dos dados coletados informados por meio do preenchimento do TCLE, seja para professores ou alunos via assinatura dos responsáveis. E como critérios de exclusão: a) alunos e professores que se opuserem a participar espontaneamente da pesquisa; e b) demais professores de língua portuguesa da unidade que não ministram aulas nas turmas mencionadas.

Finalizada a descrição dos caminhos investigativos e dos cuidados éticos que sustentaram esta investigação, estabeleceu-se a base necessária para o tratamento rigoroso das informações coletadas. A clareza nos critérios de participação e o respeito à integridade dos sujeitos permitiram a constituição de um *corpus* autêntico e representativo da realidade escolar.

Dessa forma, ao abdicar de uma abordagem metodológica externa e estritamente documental, esta pesquisa assume a natureza qualitativo-interpretativista própria da LA. O

exame do *corpus* não visa quantificar recorrências ou isolar conteúdos textuais, mas sim compreender os enunciados em sua dimensão responsiva e histórica.

Portanto, o desenho metodológico organiza-se em eixos analíticos orientados pela estrutura dialógica do discurso, confrontando as marcas de intervenção das docentes (P1 e P2) com os movimentos de reescrita operados pelos alunos-autores. Esse movimento analítico assegura a coerência interna do estudo, avaliando o *feedback* não como um produto isolado, e sim como um elo vivo na cadeia da comunicação discursiva. Para fins de sistematização, os eixos que orientam o processo compreensivo desta pesquisa estão sintetizados no Quadro 7 a seguir:

Quadro 2 – Eixos Analíticos Dialógicos.

EIXO ANALÍTICO DIALÓGICO	UNIDADE DE ENUNCIÇÃO OBSERVADA	BASE TEÓRICA NA LA E CÍRCULO DE BAKHTIN
Mediação Corretivo-Normativa	Marcas de correção ortográfica e gramatical na superfície do papel (P1).	Hattie e Timperley (2007) / Concepção de linguagem como estrutura.
Interação Responsiva-Pedagógica	Bilhetes pedagógicos, perguntas marginais e estímulo à reescrita (P2).	Nicol (2010) / Dialogismo e Alteridade (Bakhtin, 2016)
Apropriação Discursiva do Aluno	Modificações textuais feitas pelos alunos da 1ª para a 2ª versão do artigo de opinião.	Concepção de sujeito autônomo e projeto enunciativo (Geraldi, 2011).

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da consolidação desses eixos teórico-analíticos, a pesquisa afasta-se de uma perspectiva prescritiva para adentrar na compreensão profunda das dinâmicas de refacção textual. Desse modo, encerra-se este percurso metodológico e dá-se início, no capítulo seguinte, à apresentação e análise detalhada dos dados gerados, observando como os enunciados de P1 e P2 repercutiram na escrita e na autoria dos estudantes.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS – DOS MECANISMOS DE REESCRITA AO DESEMPENHO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO

Em consonância com as delimitações teóricas estabelecidas no Capítulo 2 e atendendo à natureza empírica do *corpus* selecionado, as análises linguístico-discursivas operadas neste capítulo centram-se, prioritariamente, nas categorias bakhtinianas de Alteridade e Responsividade. Optou-se por delimitar o escopo analítico a esses conceitos-chave por compreender que o processo de reescrita textual constitui, por excelência, um acontecimento dialógico gerado pelo tensionamento com o olhar do outro (alteridade do *feedback* docente) e concretizado na capacidade de réplica ativa do estudante (responsividade na versão reescrita). Dessa forma, evitou-se a dispersão conceitual, focando estritamente nos mecanismos que elucidam o impacto da mediação na constituição da autoria escolar.

Esta etapa dedica-se à investigação dos dados gerados por meio dos questionários respondidos pelas docentes P1 e P2 e das produções textuais dos estudantes. A discussão inicia-se pela análise dos questionários, visto que, conforme detalhado no percurso metodológico, esse instrumento propiciou uma compreensão aprofundada acerca das concepções de linguagem e de ensino adotadas pelas professoras, bem como de suas experiências com a prática da reescrita textual.

No que tange às produções textuais, estas permitiram identificar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de escrita do gênero artigo de opinião e os sentidos construídos durante a reescrita dos textos. A análise desse *corpus* documental possibilita, assim, confrontar o discurso docente com as evidências materiais da sala de aula, revelando como o *feedback* e a mediação efetivamente colaboram para a ampliação das capacidades discursivas dos colaboradores.

A seleção das quatro amostras textuais que compõem o objeto de estudo desta investigação, sendo duas produções correspondentes à turma de P1 e duas à turma de P2, não ocorreu de maneira aleatória, mas obedeceu a critérios intencionais de amostragem qualitativa, pautados na representatividade do fenômeno investigado. Como critérios de inclusão e refinamento, delimitou-se que as produções escolhidas deveriam:

- a) contemplar a completude do percurso processual da escrita (englobando o texto inicial, o *feedback* docente e a versão reescrita);
- b) apresentar a recorrência de fenômenos típicos do processo de transição da oralidade para a modalidade escrita no gênero artigo de opinião; e

c) manifestar uma riqueza de marcas linguístico-discursivas, expondo de forma evidente as tensões, os avanços ou os limites gerados pela intervenção de cada professora.

Dessa forma, as trajetórias de escrita das alunas selecionadas (como A3 e A4) constituem casos exemplares e analiticamente densos. Elas não buscam uma representatividade estatística do todo, mas sim a profundidade necessária para compreender como diferentes perfis de mediação pedagógica impactam diretamente a constituição do aluno-sujeito e a afirmação de sua voz autoral.

Consequentemente, as lacunas identificadas serão apresentadas na íntegra, considerando tanto aspectos de textualidade (coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, intencionalidade e intertextualidade), quanto aos elementos constitutivos do gênero discursivo (estilo, conteúdo temático e construção composicional).

Essa perspectiva fundamenta-se nos princípios estabelecidos pelo Círculo de Bakhtin, especialmente nas proposições de Volóchinov (2021 [1929], p. 204, grifos do autor) de que “a palavra é orientada para o interlocutor”, sendo moldada de acordo com a posição social e a relação definida entre os sujeitos. Dessa forma, ao escreverem, os participantes da pesquisa adaptaram sua linguagem a um interlocutor (no caso da pesquisa, à professora), de modo que o processo produtivo aqui analisado é intrinsecamente marcado por essa antecipação da compreensão e da resposta do outro.

No decorrer da análise, foram considerados conceitos de dialogismo e alteridade presentes nas produções, a fim de compreender como os alunos reagiram e participaram das interações propostas pelas professoras, caracterizando um gesto de responsividade. Desse modo, procurou-se compreender a dinâmica do processo produtivo dos participantes da pesquisa.

5.1 O perfil docente e o repertório de saberes (Eixo I)

A compreensão das práticas de ensino exige, necessariamente, um olhar atento sobre quem as executa e sob quais saberes essas ações se sustentam. Neste subtópico, foi delineado o perfil das colaboradoras desta pesquisa, compreendendo que a identidade docente é uma construção plural e heterogênea mantida tanto pela formação acadêmica quanto pela experiência de sala de aula. Conforme postula Tardif (2011, p. 36), “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Isto é, o conhecimento do professor não se reduz a uma única fonte, mas articula múltiplos

domínios, com destaque para os saberes experienciais, que surgem do exercício cotidiano da profissão e permitem ao docente validar e integrar os demais conhecimentos em sua prática.

Para aprofundar a compreensão sobre os conhecimentos que fundamentam as práticas das colaboradoras, as informações coletadas por meio dos questionários e documentos foram organizadas em três categorias temáticas, que nortearão a discussão dos dados: Eixo I - Perfil e Trajetória Profissional, que abrange os dados de identificação e o repertório formativo; Eixo II - Concepções de Linguagem e Abordagens Pedagógicas, referente às questões de 1 a 3; e Eixo III - O Processo de Reescrita e Mediação Docente, que compreende as questões de 4 a 10. Essa sistematização permite confrontar as concepções teóricas declaradas com as evidências da prática pedagógica, conforme se detalha a seguir, iniciando-se pelo exame do perfil e da trajetória das docentes.

Quadro 3 – Respostas dos Questionários (P1 e P2).

QUESTÃO PROPOSTA	PROFESSORA P1	PROFESSORA P2
Questionário de pesquisa para os docentes		
Tempo de experiência no ensino de língua portuguesa:	18 anos	3 anos
Formação Acadêmica:	Licenciatura Plena em Língua Portuguesa	Letras com habilitação em Língua Portuguesa
1) Qual abordagem pedagógica você utiliza para ensinar a reescrita de gêneros discursivos?	Uma abordagem na qual o aluno é visto como um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento e o professor atua como mediador, criando situações de aprendizagem que estimulam a curiosidade e a reflexão, permitindo que os estudantes explorem e descubram conceitos por conta própria.	Uma abordagem que enfatiza a interação entre alunos e professores, bem como entre os próprios alunos. O aprendizado acontece através da colaboração e do diálogo, no qual as experiências e conhecimentos prévios dos alunos são valorizados. O professor facilita discussões e atividades em grupo para promover um ambiente de aprendizado dinâmico.
2) Como você acredita que essa abordagem impacta o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos?	A abordagem entre alunos e professor é fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos motivando-os a aprender e praticar a língua.	Sim, pois, dessa forma, o aluno sente-se mais livre e confortável para escrever, considerando suas próprias vivências e confiando no professor para auxiliá-lo nesse processo.
3) Na sua opinião, a prática da reescrita é importante para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes? () Sim () Não () Indiferente Justifique sua resposta:	Sim. A prática da reescrita é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes. Ajudando-os a revisar e reorganizar suas ideias.	Sim, porque, dessa forma, o aluno poderá identificar onde tem dificuldades, buscar melhorar.

4) De 1 a 5, como você avaliaria o nível de autonomia dos alunos durante a reescrita? (1) Muito baixo (2) Baixo (3) Médio (4) Alto (5) Muito alto	(4) Alto	(3) Médio
5) Descreva uma situação em que a prática da reescrita tenha promovido uma aprendizagem significativa para os alunos.	Ao elaborar uma redação o aluno reescreve o texto, fazendo mudanças significativas na estrutura e organização das ideias, revisando e editando seus textos.	Ainda não tive experiência com a reescrita pois iniciei recentemente como docente da disciplina de produção textual.
6) Quais estratégias você utiliza para corrigir e dar <i>feedback</i> aos textos dos alunos?	Leio os textos dos alunos atentamente, procurando entender o que eles estão tentando comunicar, identifico os pontos fortes e fracos do texto, destacando o que pode ser melhorado.	Costumo propor textos em sala de aula, assim, posso observar as dificuldades dos alunos e oferecer dicas de como aperfeiçoar a escrita.
7) Você sente que essas práticas impactam a reescrita dos alunos? () Sim () Não Justifique sua resposta:	Sim. Desenvolvem habilidades de pensamento crítico, aumento de confiança, melhora a qualidade dos desenvolver textos.	Sim. Sim, pois, assim, eles conseguem identificar suas próprias dificuldades, buscar melhorar esses aspectos.
8) Quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos na reescrita de gêneros discursivos?	Compreensão, organização das ideias, uso de linguagem apropriada, controle da gramática e da ortografia.	Acredito que os desafios mais presentes sejam vícios de linguagem, a ortografia e a falta de conhecimento das regras gramaticais.
9) Você já implementou alguma proposta didática específica para o ensino da reescrita? () Sim () Não Se sim, descreva brevemente a proposta:	Sim. Roda de leitura, exposição de trabalhos, desenvolvimento de textos etc.	Não.
10) Que sugestões você daria para melhorar o ensino da reescrita na sua escola?	Treinamento dos professores com estratégias, cursos entre os professores, desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, análise e revisão com os alunos.	Acredito que, ao focar na gramática dos estudantes, trabalhar a ortografia e sempre realizar devolutivas dos trabalhos de escrita, fazendo as devidas observações, é possível promover avanços significativos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados organizados no Quadro 8 revelam que a diversidade de experiências das docentes participantes constitui um panorama multifacetado sobre o ensino da reescrita. No âmbito do Eixo I, destaca-se que a professora P1 possui 18 anos de experiência no ensino de Língua Portuguesa, em contrapartida aos 3 anos de atuação da professora P2. Apesar de possuir menor tempo de regência e declarar a ausência de experiências prévias com a prática sistemática da reescrita, P2 manifestou uma postura dialógica e receptiva. Essa abertura por parte da educadora foi determinante para a viabilização desta pesquisa, uma vez que a docente se propôs

a integrar a reescrita como um eixo constitutivo de sua prática em sala de aula, permitindo a observação direta da evolução do desempenho linguístico dos estudantes do 9º ano.

A distinção entre a experiência consolidada e a prática iniciante permite discutir como o tempo de exercício docente e a formação continuada influenciam as escolhas pedagógicas relacionadas nos eixos subsequentes. Afinal, como pontua Pimenta (2004, p. 5-4, grifos nossos),

A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. Uma organização curricular propiciadora dessa compreensão parte da *análise do real* com o recurso das teorias, da cultura pedagógica, para *propor e gestar novas práticas*, num exercício coletivo de criatividade.

Assim, a opção por esses dois perfis distintos ancora-se na premissa de Pimenta (2004) de que a educação está imersa em um tempo histórico determinado, materializado aqui pelas diferentes trajetórias de P1 e P2 no sistema educacional. A partir da “análise do real”, ou seja, do exame das correções e mediações feitas no gênero artigo de opinião, buscou-se compreender como os saberes acumulados, ou em formação, permitem a cada docente “propor e gestar” práticas de reescrita que respondam aos desafios do cenário educacional contemporâneo.

Entretanto, a análise do real revela diferenças que o tempo de magistério, por si só, não antecipa. Embora a experiência de P1 sugerisse um repertório mais profundo de estratégias de mediação, os dados mostram que sua atuação se restringiu a intervenções normativas pontuais, como correções ortográficas e de translineação. Por sua vez, a prática de P2, ainda que iniciante, demonstrou uma abertura maior ao diálogo com o texto do aluno, apresentando apontamentos sobre a estrutura argumentativa e a organização do gênero, além de alinhar-se aos saberes de formação discutidos por Tardif (2011), refletindo as perspectivas acadêmicas mais recentes. Essa oposição entre o tempo de carreira e a profundidade da mediação conduz a uma reflexão sobre como os saberes docentes se estagnam ou se renovam diante do desafio da reescrita.

O estágio seguinte da análise concentra-se no Eixo II, no qual foram investigadas as concepções de linguagem que fundamentam o trabalho docente. Buscou-se compreender de que maneira a teoria mencionada pelas professoras se manifesta no cotidiano escolar, observando a existência de eventuais descompassos nesse processo e avaliando se as estratégias de correção ainda reproduzem visões automatizadas, vinculadas a modelos como Subjetivismo ou ao Objetivismo, comumente consolidadas durante a carreira no magistério.

5.2 Entre a teoria e a prática: Concepções de Linguagem (Eixo II)

Nessa direção, ao serem questionadas sobre a abordagem pedagógica utilizada (Questão 1), as duas professoras se identificaram com perspectivas que valorizam a participação do aluno e a interação. No entanto, as justificativas apresentadas revelam diferenças na forma como cada uma compreende o papel da linguagem no desenvolvimento do estudante.

A professora P1 justifica sua escolha enfatizando que a interação é o motor para a prática linguística, afirmando que “a abordagem entre alunos e professor é fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos motivando-os a aprender e praticar a língua”. Nota-se que sua visão de interação está fortemente ligada à motivação e ao exercício formal da linguagem.

Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Ferreiro (2001, p. 93), para quem o desenvolvimento cognitivo deve ser entendido como um “processo interativo e construtivo”. Nessa linha, a autora amplia o conceito de interação ao destacar “a natureza assimiladora – e não simplesmente ‘registradora’ – do conhecimento”. Sob essa ótica, a prática defendida por P1 não deve ser vista apenas como um estímulo à participação, mas como o espaço onde o sujeito utiliza sua “organização de esquemas de assimilação” para transformar o objeto social da linguagem em conhecimento real.

Assim, a interação deixa de ser apenas um recurso motivacional e passa a constituir a base que permite ao aluno organizar seu pensamento de forma autônoma. Pois, “todo conhecimento implica sempre uma parte que é fornecida pelo objeto (com suas propriedades físicas, sociais e culturais) e uma parte que é fornecida pelo sujeito (com a organização de seus esquemas de assimilação)” (Ferreiro, 2001, p. 93). Nesse sentido, a mediação docente pautada no diálogo busca substituir a coação pela cooperação, transformando o erro em uma ferramenta pedagógica de reflexão e não apenas de correção formal.

Por outro lado, a professora P2 traz uma justificativa que desloca o foco para o bem-estar subjetivo e a identidade do aluno no processo de escrita. Segundo a docente, a abordagem interacionista é eficaz “pois, dessa forma, o aluno sente-se mais livre e confortável para escrever, considerando suas próprias vivências e confiando no professor para auxiliá-lo nesse processo”. Sob o viés dialógico de Bakhtin (2016), essa fala evidencia a linguagem como uma atividade social e responsiva.

Sob essa perspectiva, a escrita não é um ato isolado, mas um encontro de vozes; nela, o aluno não apenas transfere informações para o papel, mas dirige sua palavra a um interlocutor. A “confiança” e o “conforto” mencionados por P2 são as bases para a alteridade: o reconhecimento de que o texto do aluno é construído para e com o professor. Nesse sentido, o

professor deixa de ser um simples corretor de normas para tornar-se o destinatário necessário que acolhe o discurso do sujeito, permitindo que as vivências do discente ganhem sentido no espaço dialógico.

Dessa forma, a produção textual torna-se um campo de confronto de valorações sociais, onde o aluno se sente autorizado a assumir sua posição responsiva através da segurança mediada pela figura docente.

Para além da classificação das abordagens pedagógicas, o Eixo II permite desvelar as concepções de linguagem que sustentam o olhar docente. Ao analisarem o impacto de suas práticas (Questão 2) e a relevância da reescrita (Questão 3), as profissionais deixaram transparecer uma certa tensão entre a escrita como expressão de vivências (ponto enfatizado por P2 ao mencionar o conforto e a confiança do aluno) e a escrita como organização lógica do pensamento, foco central da justificativa de P1, particularidades que são fundamentais para compreender se a reescrita é concebida como um espaço de reflexão sobre a língua ou meramente como um estágio de correção técnica.

Sobre isso, Antunes (2003, p. 33) esclarece que, por muito tempo, essa correção técnica foi utilizada com o objetivo de “marcar o ‘certo’ e o ‘errado’, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem, fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se tem algo a dizer”. Com isso, difundiu-se a ideia de que o português é uma língua difícil e complexa de aprender. Percepção que ecoa nas dificuldades relatadas por P1 e P2, cujas respostas sugerem que o desafio da reescrita ainda transita entre a superação desses estigmas e a necessidade de adequação normativa.

Em suma, as evidências colhidas no Eixo II sugerem que, enquanto P1 instrumentaliza a interação como via para a “prática da língua”, P2 a ressignifica como um território de acolhimento e alteridade. A diferença de concepções entre as docentes é o que fundamenta as divergências observadas no Eixo III, onde as estratégias de correção oscilam entre o rigor da norma-padrão e a valorização da subjetividade argumentativa do discente.

Sob essa perspectiva de ensino, cumpre recordar as ponderações de Fuza e Menegassi (2012), ao sinalizar que as dinâmicas de revisão e reescrita muitas vezes se processam de modo confuso e superficial no cenário escolar, deixando-se de assegurar a reelaboração em todas as produções textuais. Trata-se de uma realidade preocupante, dado que a revisão e a reescrita constituem as etapas cruciais do processo de produção, responsáveis não apenas por conduzir à melhoria do produto final, mas também por mobilizar o estudante a refletir atentamente sobre sua própria escrita.

O que gera essa lacuna no acompanhamento sistemático da escrita, na maioria dos casos, não procede de uma negligência intencional, mas de barreiras estruturais que sufocam o trabalho docente. A necessidade de cumprir extensos cronogramas curriculares, somada à alta carga horária e ao número excessivo de alunos por turma, impõe uma dinâmica de produtividade que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade do processo de ensino.

Cumprir ressaltar, à luz da Linguística Aplicada Indisciplinar, que a análise das marcas de correção e dos *feedbacks* produzidos pelas docentes não se move, sob hipótese alguma, por um viés de julgamento prescritivo ou de fiscalização acadêmica. Reconhece-se que as práticas de avaliação e orientação observadas estão intrinsecamente ligadas ao entorno socioeconômico, às condições estruturais de trabalho e à histórica sobrecarga de componentes letivos que caracterizam o cotidiano dos professores da Educação Básica pública brasileira.

Portanto, os limites identificados nas intervenções — como a predominância de correções normativas de superfície — não devem ser lidos como falha ou incapacidade individual, mas sim como reflexo de um sistema educacional que muitas vezes inviabiliza o tempo pedagógico necessário para a elaboração de mediações estritamente dialógicas. Longe de exercer um olhar colonialista ou puramente denunciativo, este estudo busca compreender essas práticas em seu contexto real, visando oferecer uma devolução reflexiva que colabore com o trabalho docente, sem a intenção de culpar o professor.

5.3 A Reescrita sob o olhar docente: Mediações e Desafios (Eixo III).

Neste estágio, a análise dedica-se às práticas de reescrita, tomando o texto em sua dimensão dialógica, ou seja, como parte integrante na cadeia de comunicação discursiva que responde a discursos anteriores e antecipa uma compreensão responsiva. Sob a lente do Círculo de Bakhtin, busca-se investigar como as mediações docentes articulam os elementos da Linguística Textual (LT), como coesão, coerência, intertextualidade e informatividade, à realização linguístico-discursiva dos componentes do gênero: tema, forma composicional e estilo.

Ao analisar as práticas de correção e os *feedbacks* oferecidos pelas professoras colaboradoras, cumpre destacar, sob a ótica da Linguística Aplicada crítica, que tais intervenções não ocorrem em um vácuo teórico, mas estão intimamente tensionadas pelas condições materiais e institucionais do trabalho docente na Educação Básica. Sob a pressão de turmas numerosas, cumprimentos de prazos curriculares e elevada carga horária em sala de aula, o tempo pedagógico destinado à devolutiva individualizada e dialógica pode ser reduzido.

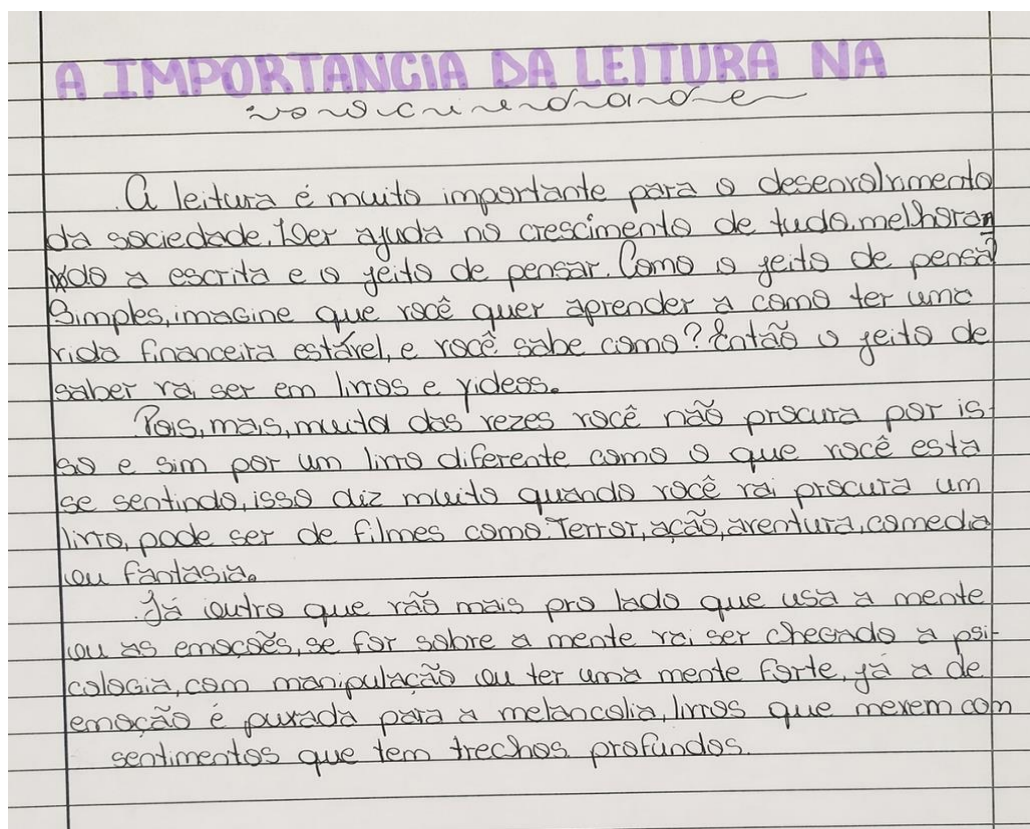
Nesse sentido, busca-se evitar uma leitura punitiva ou potencialmente colonialista acerca da atuação das docentes, procurando compreender como as práticas de feedback observadas emergem como respostas possíveis no interior do arcabouço e das condições concretas em que o trabalho escolar se realiza.

É nesse contexto que a proposta deste eixo se delineia: observar em que medida as intervenções das professoras superam a visão de correção como simples adequação ortográfica e normativa e passam a considerar a responsividade e o dialogismo inerentes ao ato de escrever.

No que se refere ao contexto de produção dos textos, por se tratar de uma pesquisa etnográfica, conduzida sob a perspectiva da observação não participante, a pesquisadora não exerceu influência sobre as escolhas dos temas selecionados pelas docentes. As profissionais optaram por temáticas distintas para o desenvolvimento do gênero discursivo artigo de opinião: enquanto a professora P1 expôs textos que abordaram “A importância da leitura na sociedade”, a P2 distribuiu textos sobre “A proibição do uso de celulares na escola”. Ambas exploraram a estrutura desse gênero por meio de slides, imagens e explicações orais, com base nos assuntos discutidos, elas propuseram que os estudantes desenvolvessem suas produções.

A Figura 2 ilustra a versão inicial da produção da participante A1, desenvolvida a partir do tema “A importância da leitura na sociedade.

Figura 2 – Produção inicial da participante A1



Transcrição da produção inicial de A1

A IMPORTANCIA DA LEITURA NA Sociedade A leitura é muito importante para o desenvolvimento da sociedade, ler ajuda no crescimento de tudo, melhorando a escrita e o jeito de pensar. Como o jeito de pensar? Simples, imagine que você quer aprender a como ter uma vida financeira estável, e você sabe como? Então o jeito de saber vai ser em livros e vídeos. Pois, mais, muitas das vezes você não procura por isso e sim por um livro diferente como o que você está se sentindo, isso diz muito quando você vai procurar um livro, pode ser de filmes como: Terror, ação, aventura, comédia ou fantasia. Já outra que não mais pro lado que usa a mente ou as emoções, se for sobre a mente vai ser chegado a psicologia, com manipulação ou ter uma mente forte, já a de emoção é puxada para a melancolia livros que mexem com os sentimentos que tem trechos profundos.
--

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da produção inicial da estudante A1 revela um enunciado situado em uma prática social que tensiona a formalidade escolar e a vivência cotidiana. Sob a ótica do Círculo de Bakhtin, observa-se que o tema “A importância da leitura” não é tratado apenas como um tópico abstrato, mas como um objeto discursivo em disputa, onde a aluna busca exercer sua responsabilidade imediata ao justificar a utilidade da leitura para o “*desenvolvimento da sociedade*”.

No que concerne à articulação com a LT, os elementos de coesão e o uso de conectivos como “*Então*”, “*Pois*” e “*Já*” funcionam como ferramentas que dão suporte à forma

composicional do gênero; o uso desses recursos linguísticos demonstra o esforço da discente em organizar seu estilo e atender as especificidades do gênero escolar exigido.

Embora seja observado o empenho da aluna, a produção oscila entre as marcas da oralidade e a tentativa de uma escrita mais monitorada. Para ilustrar as instabilidades estruturais na produção de A1, destacam-se recortes que evidenciam o conflito entre a composição textual e o estilo marcado pelo registro falado. A discente utiliza estruturas típicas da fala para organizar seu raciocínio, como se observa nos trechos “*Como o jeito de pensa Simples, imagine que...*” ou em “*outra que vão mais pro lado*”. A primeira construção, marcada pela ausência de pontuação subordinativa, a falta de desinência verbal e pela presença de um imperativo dialógico (“imagine”), e a segunda pela falta de concordância, demonstram que a coesão é guiada pelo fluxo do pensamento e não pelas normas de encadeamento textual.

Sob a perspectiva da Linguística Textual, esses elementos evidenciam que a situacionalidade e a informatividade sobrepõem-se à precisão gramatical, de modo que o foco da mensagem recai na transmissão do tema e na carga expressiva do discurso. Nesse sentido, como afirma Koch (2015, p. 12), a coerência não constitui uma propriedade intrínseca ao texto, não obstante “um fenômeno muito mais amplo, visto que ela se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função [...] de fatores, de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional”.

Tal compreensão permite interpretar a produção da aluna não como um conjunto de falhas isoladas, mas como um enunciado que busca cumprir sua função social. Nessa perspectiva, evidencia-se a situacionalidade, que deve ser compreendida em estreita relação com as condições de produção do gênero. Como aponta a teoria dialógica, essas condições ultrapassam o limite do verbal, pois, conforme explica Volóchinov (2019, p. 118-119), “esse *contexto extraverbal* do enunciado é composto por três aspectos: 1) o *horizonte espacial comum* entre os falantes (a unidade do visível: o quarto, a janela, etc.); 2) o *conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois*; e finalmente 3) a *avaliação comum* dessa situação”.

Ao priorizar a dimensão social e interativa, a aluna A1 mobiliza recursos para afetar seu interlocutor por meio de um apelo à experiência subjetiva. Nesse sentido, Medviédév (2012, p. 200) afirma que o “gênero é um conjunto dos meios de orientação coletiva na realidade”. Conforme desenvolvia seu texto sobre a leitura, A1 não estava apenas cumprindo uma tarefa escolar; ela estava tentando “compreender novos aspectos” da vida dela (finanças, emoções, mente forte) por meio do gênero discursivo. Os desvios estruturais ocorrem porque a aluna está priorizando essa orientação ideológica (o que o tema significa para ela na prática social) em detrimento do acabamento formal da língua.

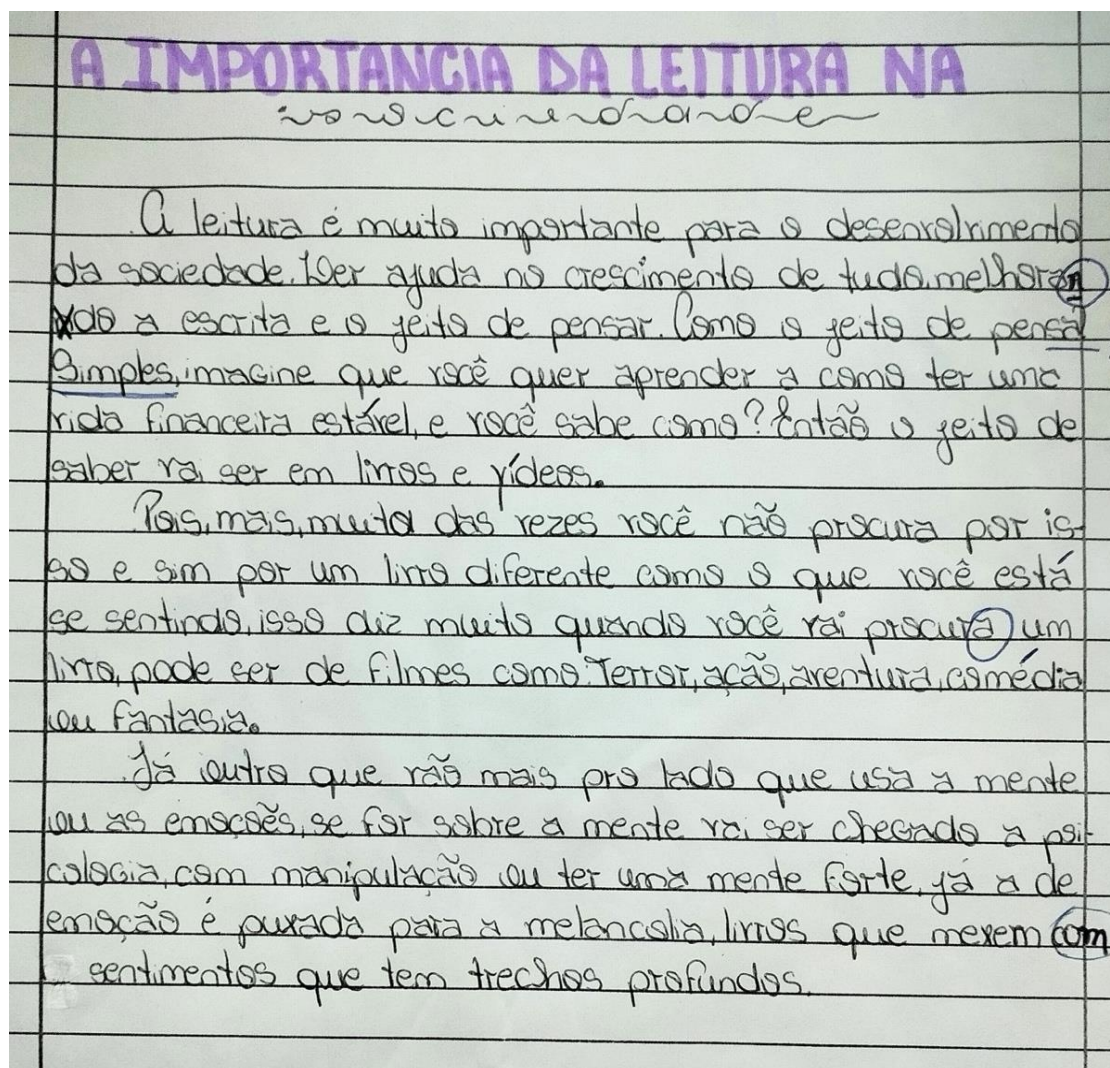
A informatividade manifesta-se de forma latente quando a estudante convoca discursos contemporâneos para validar seu argumento. Ao mencionar a leitura voltada para uma “*vida financeira estável*” ou para o entendimento da “*psicologia com manipulação*”, o enunciado revela uma situacionalidade profunda, à medida que apresenta o diálogo com o discurso usual e do autoaperfeiçoamento, muito presentes na cultura digital atual.

Da mesma forma, a menção a livros que remetem a “*emoções*” e “*melancolia*” demonstra uma intertextualidade com o universo literário sentimental, revelando o caráter dialógico da linguagem, em que a voz da aluna se constitui no encontro com vozes sociais pré-existentes.

Em síntese, A1 traz para o texto a forma como ela se comunica e compreende o mundo fora da escola, utilizando o gênero como um meio de orientação na realidade, conforme postulado por Medviédev (2012). No entanto, ao deslocar o olhar para a intervenção da professora P1, observa-se que tal potencial dialógico não encontra eco na mediação docente. A partir de agora, analisa-se o que a docente observa, aponta e acrescenta à produção de A1, evidenciando como suas contribuições, predominantemente focadas na correção gramatical isolada, deixam de explorar a riqueza intertextual da discente.

Nota-se, preliminarmente, uma postura vinculada ao Objetivismo Abstrato, que prioriza a forma linguística em detrimento do sentido, resultando em uma intervenção que pouco contribui para a expansão das capacidades discursivas da aluna no contexto da prática social em questão, como se observa na Figura 3, que apresenta o *feedback* da docente à participante A1.

Figura 3 – *Feedback* docente da participante A1.

Transcrição do *feedback* docente da participante A1¹²

A IMPORTANCIA DA LEITURA NA Sociedade

A leitura é muito importante para o desenvolvimento da sociedade, ler ajuda no crescimento de tudo, melhorando a escrita e o jeito de pensar. Como o jeito de **pensa Simples (?)**, imagine que você quer aprender a como ter uma vida financeira estável, e você sabe como? Então o jeito de saber vai ser em livros e vídeos.

Pois, mais, muitas das vezes você não procura por isso e sim por um livro diferente como o que você está se sentindo, isso diz muito quando você vai **procura** um livro, pode ser de filmes como: Terror, ação, aventura, **comédia** ou fantasia.

Já outra que vão mais pro lado que usa a mente ou as emoções, se for sobre a mente vai ser chegado **à** psicologia, **com** manipulação ou ter uma mente forte, já a de emoção é puxada para a melancolia livros que mexem com os sentimentos que tem trechos profundos.

Fonte: Dados da pesquisa.

¹²As intervenções realizadas pela docente P1, originalmente indicadas por meio de círculos, sublinhados ou colocação de acentos gráficos (destacando falta de pontuação, desvios gramaticais e problemas com translineações), foram representadas, nesta transcrição, por palavras em negrito e sublinhadas. Salvo, a o questionamento feito por meio de uma interrogação, observação inserida entre parênteses, em itálico, conforme aparecem no texto corrigido. Ressalta-se que tais adaptações visam preservar o conteúdo das intervenções originais, ao mesmo tempo em que garantem maior legibilidade e padronização para fins de análise.

A análise das intervenções realizadas pela docente P1 tende a evidenciar um conjunto de marcas frequentemente concentradas no nível do produto e da superfície textual, caracterizando o que Hattie e Timperley (2007) denominam como *Feedback* sobre a Tarefa (FT). Embora esse tipo de apontamento pontual e normativo possa, conforme pondera Nicol (2010), limitar o potencial de desenvolvimento autônomo do discente na refacção textual, sua fragilidade também pode ser explicada sob a ótica da sociologia da comunicação de Wolf (2008). Ao reduzir a intervenção a correções superficiais, estabelece-se um ruído no canal comunicativo entre professor e aluno, no qual a marcação corretiva corre o risco de ser decodificada pelo estudante apenas como uma imposição punitiva, e não como uma orientação compreensível voltada à construção de sentido.

Contudo, importa modalizar rigorosamente a leitura dessas escolhas pedagógicas. Longe de indicar um déficit de repertório teórico ou eventual falta de compromisso profissional por parte da docente, esse cenário reflete a opção por apontamentos mais diretos e simplificados como uma legítima estratégia de sobrevivência profissional diante da precarização do trabalho na Educação Básica. O cumprimento de calendários institucionais rígidos, a cobrança sistemática por metas e notas em prazos reduzidos, somados à ausência de horários de planejamento extraclasse voltados ao acompanhamento individualizado e à expressiva sobrecarga decorrente de centenas de produções textuais para correção semanal, impõem limites severos à mediação processual.

Assim, as práticas de intervenção observadas refletem, antes de tudo, as respostas possíveis da professora às pressões estruturais de seu contexto de atuação, evidenciando o fosso existente entre as prescrições teórico-metodológicas e a viabilidade material de sua execução no chão da escola.

Sobre isso, Geraldi (2011, p. 62) salienta que

a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

A prática de correção observada, quando tensionada por essa perspectiva, evidencia como a centralização nos aspectos formais do texto — imposta pelas exigências do sistema de ensino — acaba por reduzir temporariamente o espaço para a visibilidade das vozes sociais e das tensões dialógicas que constituem o gênero artigo de opinião. Como consequência direta desse contexto precarizado, a dimensão dialógica e o princípio da alteridade (Bakhtin, 2016)

tendem a ser deixados em segundo plano na dinâmica da sala de aula, não por negligência docente, mas por imperativos da estrutura escolar.

Marcuschi (2011, p. 20) reitera que “quando ensinamos gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura, não um simples modo de produção textual”, ou seja, para o autor, escrever é, essencialmente, um exercício de cidadania e inserção cultural. Em outras palavras, o aprendizado de gêneros transcende a simples apropriação de normas linguísticas ou estruturas formais rígidas. Nesse sentido, o papel do ensino de língua deve ser o de fornecer ao estudante as ferramentas necessárias para que ele reconheça as intenções, os contextos e as relações de poder intrínsecas a cada prática social, permitindo que sua produção textual seja um reflexo de sua agência no mundo.

Considerando esse cenário, ao assumir o papel de corretora final, realizando diretamente intervenções no texto em vez de orientar a aluna na identificação e resolução dos problemas, a professora reduz o potencial formativo do erro. Ademais, a não exploração de temas relevantes mobilizados pela discente, como psicologia, manipulação e melancolia, faz com que tais aspectos permaneçam pouco desenvolvidos, limitando o aprofundamento temático do enunciado.

Embora as correções de P1 ofereçam uma melhoria imediata na legibilidade do texto, facilitando a compreensão de sentenças antes truncadas, elas geram contribuições limitadas para o desenvolvimento da autonomia da aluna. Um retorno focado apenas na norma culta não auxilia o estudante a perceber que seu texto ainda evidencia forte influência da oralidade, apresentando traços do gênero “relato pessoal”, distanciando-se da objetividade exigida na produção acadêmica.

Conforme observado, a professora não desenvolveu atividades de reescrita após o *feedback*. De acordo com a docente, a ausência dessa etapa decorreu de condicionantes institucionais e calendários rígidos, fatores que interromperam o ciclo de aprendizagem relacionado à convivência contínua com os gêneros que circulam na vida cotidiana.

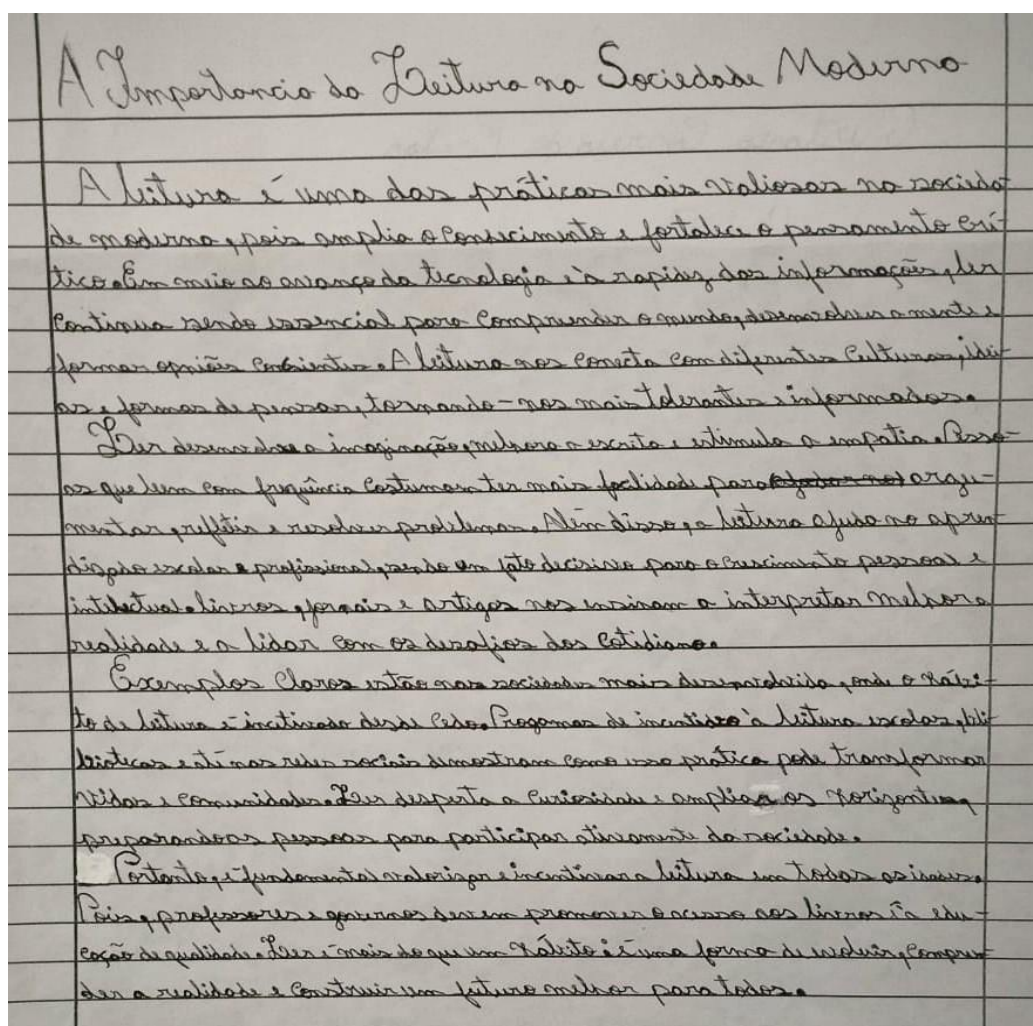
Essa vivência é fundamental, pois, como afirma Koch (2015, p. 153), “leva os usuários a desenvolver uma competência metagenérica, que lhes possibilita interagir de forma conveniente em cada uma dessas práticas”. Sem a etapa da reescrita, as correções tendem a assumir um caráter conclusivo, dificultando que a aluna processe as sugestões recebidas e busque, de maneira autônoma, aprimorar aspectos como a formalidade e a coesão textual.

A reescrita teria sido o espaço ideal para que A1 transformasse expressões genéricas como “*crescimento de tudo*” em conceitos mais precisos, ou para que estruturasse melhor a analogia entre a leitura financeira e a leitura literária. Assim, a prática da educadora configura-

se como uma avaliação somativa de superfície, que aponta o erro, contudo não fornece os instrumentos necessários para a reconstrução do sujeito na linguagem.

Porém, essa tendência de P1 em priorizar a superfície linguística, observada nesta análise, consolida-se como um padrão de atuação. Na sequência, a Figura 4 apresenta a produção do aluno A2.

Figura 4 – Produção inicial do participante A2.



Transcrição da produção inicial do participante A2

A Importancia da Leitura na Sociedade Moderna

A leitura é uma das práticas mais valiosas na sociedade moderna, pois amplia o conhecimento e fortalece o pensamento crítico. Em meio ao avanço da tecnologia e a rapidez das informações, ler continua sendo essencial para compreender o mundo, desenvolver a mente e formar opiniões consientes. A leitura nos conecta com diferentes culturas, ideias e formas de pensar, tornando-nos mais tolerantes e informados.

Ler desenvolve a imaginação, melhora a escrita e estimula a empatia. Pessoas que leem com frequência costumam ter mais facilidade para argumentar, refletir e resolver problemas. Além disso, a leitura ajuda no aprendizado escolar e profissional, sendo um fato decisivo para o crescimento pessoal e intelectual. livros, jornais e artigos nos ensinam a interpretar melhor a realidade e a lidar com os desafios dos cotidiano.

Exemplos claros estão em sociedades mais desenvolvida, onde o hábito de leitura é incentivado desde cedo. Programas de incentivo a leitura escolas, bibliotecas e até nas redes sociais demonstram como essa prática pode transformar vidas e comunidades. Ler desperta a curiosidade e ampliar os horizontes, preparando as pessoas para participar ativamente da sociedade.

Portanto, é fundamental valorizar e incentivar a leitura em todas as idades. Pois, professores e governos devem promover o acesso aos livros e à educação de qualidade. Ler, mais do que um hábito: é uma forma de evoluir, compreender a realidade e construir um futuro melhor para todos.

Fonte: Dados da pesquisa.

A escrita de A2 sinaliza um processo de incorporação do registro formal e das normas que regem o gênero dissertativo-argumentativo. Verifica-se um esforço consistente em adequar o texto às exigências da esfera escolar, revelando sensibilidade às condições de produção do enunciado. A presença de uma tese explicitada, a organização argumentativa em parágrafos e o uso de operadores conclusivos, como “*portanto*”, indicam a compreensão da finalidade comunicativa e do público interlocutor.

Além disso, ao mobilizar expressões como “*pensamento crítico*”, “*sociedade moderna*” e “*participar ativamente da sociedade*”, ele apresente o uso dialógico da linguagem ao incorporar vozes sociais amplamente difundidas nos discursos educacionais e midiáticos acerca do papel transformador da leitura, adequando seu dizer ao contexto avaliativo e à prática social em que o texto se insere. Desse modo, a situacionalidade manifesta-se na forma como o estudante orienta sua escrita pelas exigências do gênero, pelo tema proposto e pelas expectativas da interação escolar.

No que se refere aos componentes do gênero discursivo, observa-se que o aluno demonstra domínio temático e relativa organização composicional, articulando argumentos pertinentes ao tema proposto e mobilizando informações socialmente compartilhadas sobre a relevância da leitura na contemporaneidade.

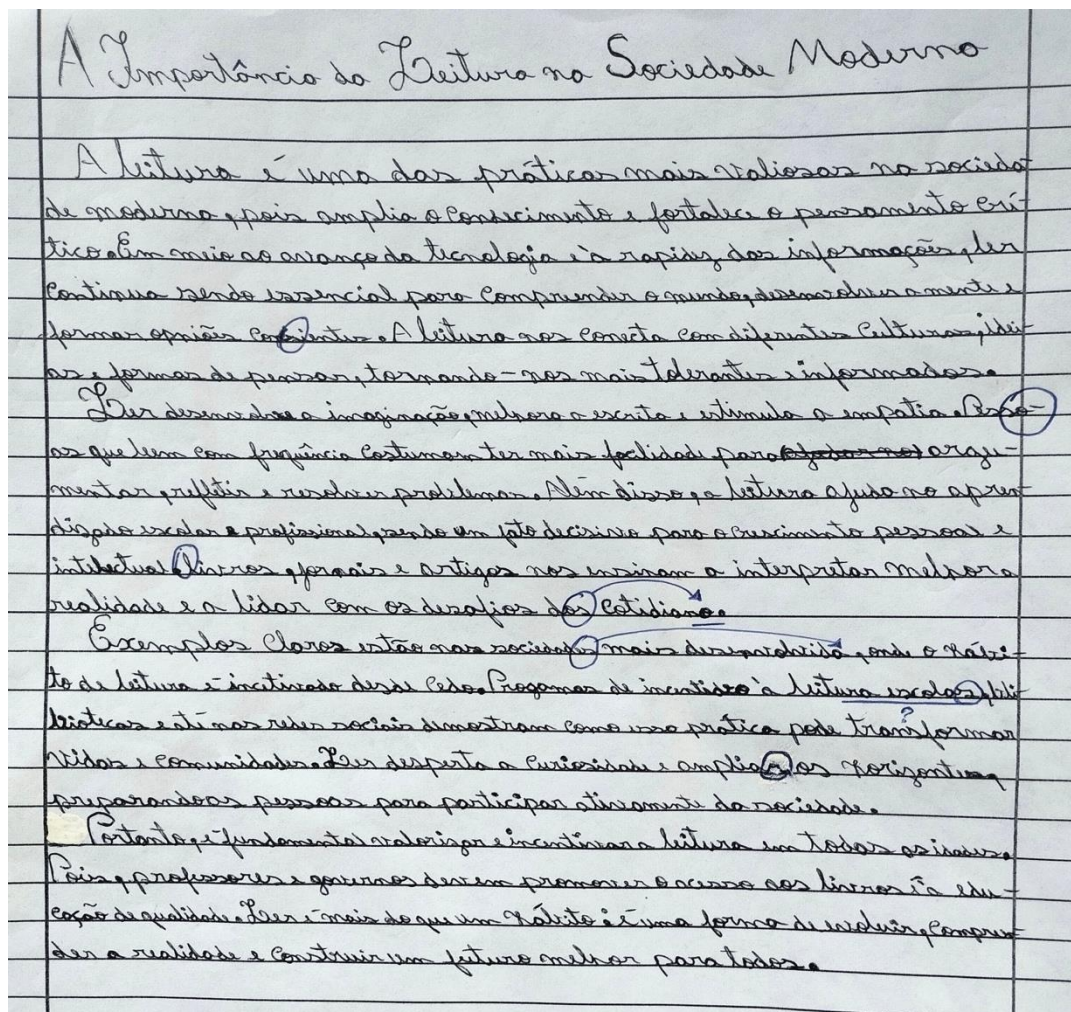
Quanto à informatividade do texto, observa-se a presença de um dialogismo constitutivo: ao mencionar a importância de “*livros, jornais e artigos*” e a responsabilidade de “*professores e governos*”, o aluno mobiliza, em seu enunciado, vozes e discursos que circulam socialmente, demonstrando que seu texto se configura como uma resposta ativa a outros enunciados da mesma esfera.

Contudo, ao confrontar esse enunciado com o *feedback* oferecido pela professora P1, nota-se uma dissonância entre a produção do aluno e a prática avaliativa. As intervenções docentes, caracterizadas por marcações circulares e correções ortográficas pontuais em termos específicos, concentram-se predominantemente na superfície linguística do texto.

Dessa forma, torna-se necessário examinar, em seguida, como essas intervenções materializam determinada concepção de linguagem e em que medida favorecem — ou limitam

— a reflexão do estudante sobre seu próprio processo de escrita, a construção do gênero discursivo e a ampliação do repertório temático. A Figura 5 expõe o *feedback* docente, permitindo verificar a recorrência dessa mesma orientação no tratamento dos textos.

Figura 5 – Feedback docente do participante A2.



Transcrição do *feedback* docente do participante A2

A Importância (Importância) da Leitura na Sociedade Moderna

A leitura é uma das práticas mais valiosas na sociedade moderna, pois amplia o conhecimento e fortalece o pensamento crítico. Em meio ao avanço da tecnologia e a rapidez das informações, ler continua sendo essencial para compreender o mundo, desenvolver a mente e formar opiniões consientes. A leitura nos conecta com diferentes culturas, ideias e formas de pensar, tornando-nos mais tolerantes e informados.

Ler desenvolve a imaginação, melhora a escrita e estimula a empatia. Pessoas que leem com frequência costumam ter mais facilidade para argumentar, refletir e resolver problemas. Além disso, a leitura ajuda no aprendizado escolar e profissional, sendo um fato decisivo para o crescimento pessoal e intelectual. Livros, jornais e artigos nos ensinam a interpretar melhor a realidade e a lidar com os desafios dos cotidianos.

Exemplos claros estão em sociedades mais desenvolvidas, onde o hábito de leitura é incentivado desde cedo. Programas de incentivo a (à) leitura em escolas (?), bibliotecas e até nas redes sociais demonstram como essa prática pode transformar vidas e comunidades. Ler desperta a curiosidade e ampliar os horizontes, preparando as pessoas para participar ativamente da sociedade.

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da produção do aluno A2 e das intervenções realizadas pela docente P1 evidencia a predominância de uma prática corretiva centrada nos aspectos formais da escrita, especialmente em ocorrências ortográficas, gramaticais e pontuais ajustes lexicais como a falta de concordância. As marcações concentram-se em inadequações como “*consientes*”, “*cotidiano*”, “*desenvolvida*” e “*ampliar*”, além de questões relacionadas à construção sintática.

Embora as correções recaiam sobre aspectos que, à luz da Linguística Textual, colaboram para a construção linguístico-discursiva do gênero, como a coesão, a informatividade e a escolha vocabular, tais intervenções não vêm acompanhadas de orientações que levem o aluno a refletir sobre suas próprias escolhas na escrita. A professora aponta os desvios, mas não discute os sentidos produzidos por eles nem propõe caminhos para a reformulação do texto, restringindo sua atuação à indicação da forma tida como adequada.

Os direcionamentos utilizados por P1 revelam uma concepção de linguagem próxima ao Objetivismo Abstrato, uma vez que privilegiam a materialidade linguística em detrimento das condições de produção do enunciado e das relações dialógicas que o constituem. Essa abordagem acaba por focalizar o texto como um sinal gráfico a ser reparado.

No entanto, importa sublinhar que essa dinâmica não anula o papel do aluno enquanto sujeito comunicativo, mas evidencia as limitações estruturais do próprio contexto escolar, que frequentemente condiciona a atuação docente a intervenções mais localizadas e imediatas. É justamente a necessidade de qualificar essa intervenção que torna a mediação docente indispensável para a evolução da escrita do estudante.

A esse respeito, Hoffmann (2013, p. 46) afirma:

Sem uma ação mediadora, ele [o aluno] não irá escrever melhor. A melhoria das aprendizagens irá ocorrer a partir dos três elementos envolvidos no processo: o avaliador/mediador com a intenção de orientar o aluno, este motivado a cooperar e os conteúdos e atividades pedagógicas necessárias para isso.

A reflexão da autora evidencia que o aprimoramento da escrita não ocorre de forma espontânea, mas resulta de um processo construído na interação entre professor, aluno e objeto de conhecimento. No contexto da produção textual, isso significa que a aprendizagem se fortalece quando o docente assume uma postura mediadora, oferecendo orientações que ultrapassem a simples indicação de erros e promovam a reflexão sobre as escolhas linguísticas e discursivas.

Contudo, concomitantemente, exige-se do estudante uma participação ativa e responsiva, condição essencial para que a reescrita se converta em um espaço efetivo de construção de sentidos e desenvolvimento da autoria.

As mediações da docente incidem, ainda, sobre aspectos relacionados ao uso do mesmo modo e paralelismo sintático, em construções como “*Programas de incentivo à leitura escolas, bibliotecas...*” e “*Ler desperta a curiosidade e ampliar os horizontes*”, assinalando descompassos sintáticos que comprometem a articulação interna do enunciado e sua progressão textual.

Também não se evidenciam intervenções que contemplem a situacionalidade do texto, isto é, sua vinculação a práticas sociais concretas, nem reflexões acerca do interlocutor, da intencionalidade comunicativa ou da esfera de circulação do gênero. Sob o enfoque bakhtiniano, essa ausência compromete o caráter formativo da correção, na medida em que desloca o texto de sua condição de enunciado historicamente situado para concebê-lo predominantemente como um objeto linguístico acabado.

Assim, a prática avaliativa da docente P1 mantém o mesmo padrão observado na primeira amostra: uma correção predominantemente normativa, pouco dialógica e centrada na superfície textual. Ainda que elementos da LT estejam implicitamente presentes nas intervenções, eles não são mobilizados em favor de uma abordagem interacional da escrita, o que limita as possibilidades de desenvolvimento da autoria e da consciência discursiva do estudante.

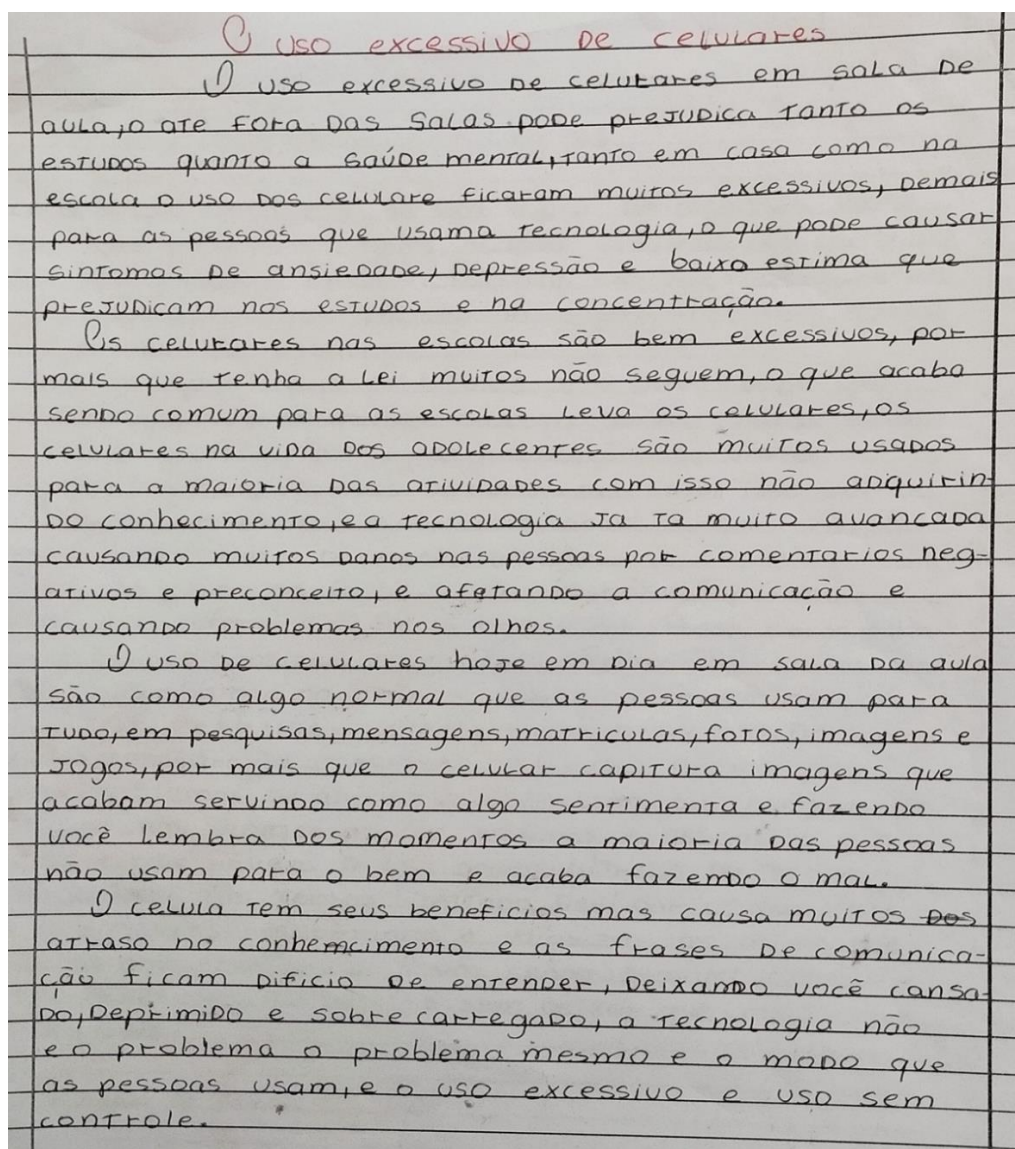
A análise das práticas da professora P1, sem o caráter dialógico, acaba por cristalizar o texto como um produto acabado e o erro como uma falha a ser apenas assinalada. Sem o “olhar de retorno” e a interação mediada, o potencial formativo do *feedback* se dilui, restando ao aluno uma compreensão superficial da estrutura do gênero.

Em contrapartida, as análises que seguem, referentes à prática da segunda professora, exibem um cenário distinto: nele, a reescrita deixa de ser uma etapa eventual para tornar-se o eixo central da atividade linguística. Ao instituir o vaivém do texto, a nova amostra permite verificar como a mobilização dos elementos de coesão, estilo e tema se reconfigura no

movimento dialógico, oferecendo subsídios para confrontar o impacto da intervenção docente na autonomia e no aprimoramento metalinguístico dos estudantes.

A Figura 6 apresenta a produção inicial da participante A3, desenvolvida sobre o tema “A proibição do uso de celulares nas escolas”.

Figura 6 – Produção inicial da participante A3.



Transcrição da produção inicial da participante A3

O uso excessivo de celulares

O uso excessivo de celulares em sala de aula, o ate fora das salas pode prejudica tanto os estudos quanto a saúde mental, tanto em casa como na escola o uso dos celulare ficaram muitos excessivos, demais para as pessoas que usama tecnologia, o que pode causar sintomas de ansiedade, depressão e baixa estima que prejudicam nos estudos e na concentração.

Os celulares nas escolas são bem excessivos, por mais que tenha a lei muitos não seguem, o que acaba sendo comum para as escolas leva os celulares, os celulares na vida dos adolescentes são muitos usados para a maioria das atividades com isso não adquirindo conhecimento, e a tecnologia ja ta muito avançada causando muitos danos nas pessoas por comentarios negativos e preconceito, e afetando a comunicação e causando problemas nos olhos.

O uso de celulares hoje em sala da aula são como algo normal que as pessoas usam para tudo, em pesquisas, mensagens, matriculas, fotos, imagens, e jogos, por mais que o celular capitura imagens que acabam servindo como algo sentimenta e fazendo você lembra dos momentos a maioria das pessoas não usam para o bem e acaba fazendo o mal.

O celula tem seus beneficios mas causa muitos atraso no conhecimento e as frases de comunicação

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da sequência de produções da aluna A3 evidencia um processo de progressivo amadurecimento na apropriação do gênero discursivo artigo de opinião, aqui concebido como um enunciado socialmente situado, que se constitui nas práticas de debate público acerca da tecnologia, mais especificamente no que se refere ao uso de celulares no contexto escolar.

A produção inicial da participante A3 caracterizou-se por um conteúdo temático de natureza genérica e circular. O enunciado mencionava tópicos distintos — como saúde mental, legislação, danos físicos e comunicação — sem, contudo, aprofundar-se em nenhum deles. As frases limitavam-se a constatações imediatas, como se observa no trecho: *“o uso dos celulares ficaram muitos excessivos, demais para as pessoas que usava tecnologia, o que pode causar sintomas de ansiedade, depressão e baixa estima que prejudicam nos estudos e na concentração”*. Dessa forma, evidencia-se que a versão inicial carecia de uma densidade informativa que contextualizasse o problema social em questão.

Sob a ótica de Koch (2015), a informatividade era baixa, pois o enunciado pouco dialogava com outros discursos ou fatos históricos, mantendo-se em uma zona de senso comum. A falta de consistência temática revelava um sujeito que, embora manifestasse um posicionamento, ainda não dominava as estratégias linguístico-discursivas necessárias para sustentar sua voz de forma assertiva perante o interlocutor.

A escrita apresenta o que Koch (2015) descreve como um texto que “caminha em círculos”, pois repete informações sem uma progressão temática clara. A aluna menciona o prejuízo aos estudos em vários parágrafos sem adicionar perspectivas significativas. Contudo, no último parágrafo, A3 afirma que *“a tecnologia não é o problema o problema mesmo é o modo que as pessoas usam”*, o que parece contradizer o tom pessimista dos parágrafos anteriores sobre os danos causados pelos dispositivos (ansiedade, depressão, danos nos olhos).

Ainda assim, as informações utilizadas ao se referir a esses prejuízos, mostra como manifesta-se a intertextualidade no modo como a aluna traz para o texto vozes de outros discursos (médicos, escolares, sociais) para tratar do tema do celular. Isso é o dialogismo em

essência: o enunciado de A3 é atravessado por discursos sobre “ansiedade”, “depressão” e “regras escolares”.

Ainda assim, as informações mobilizadas ao longo do texto evidenciam a presença da intertextualidade, uma vez que a aluna traz para o texto vozes oriundas de diferentes esferas sociais — médica, escolar e midiática — para construir sua argumentação sobre o uso do celular. Trata-se de uma manifestação do dialogismo (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2021 [1929]), já que o enunciado de A3 é atravessado por discursos socialmente compartilhados acerca de temas como “ansiedade”, “depressão” e “regras escolares”.

Outro ponto que merece atenção reside na excessiva utilização da vírgula para separar orações que deveriam ser encerradas com ponto final, comprometendo a coesão sequencial. Por exemplo: “*O uso excessivo de celulares em sala de aula, o até fora das salas pode prejudica tanto os estudos quanto a saúde mental, tanto em casa como na escola o uso dos celulare ficaram muitos excessivos...*”. A ausência de pontos finais cria o que Bakhtin (2016, p. 29, grifos do autor) denomina como falta de “*limites absolutamente precisos*” do enunciado, fazendo com que o texto pareça um fluxo de fala ininterrupto em detrimento de uma construção escrita deliberada.

Essa característica se estende aos processos de referenciação, nos quais os “objetos de discurso” não são mantidos ou introduzidos adequadamente. O uso impreciso de pronomes e elipses dificulta a identificação referencial, gerando embaraços na continuidade do sentido.

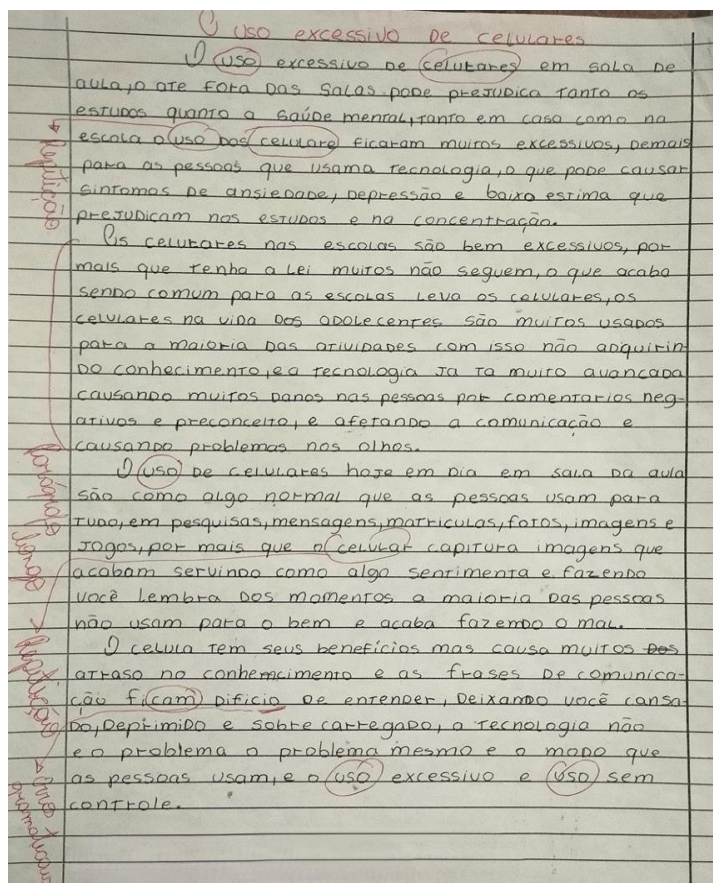
Ademais, a organização em parágrafos mal delimitados prejudicava a percepção da hierarquia argumentativa. Por meio dessa forma composicional fragilizada, percebe-se que, naquele estágio, a escrita era vista pela aluna mais como uma transcrição do pensamento do que como a construção de um objeto discursivo situado. Visto que muitos períodos estavam soltos, sem conexões explícitas, não havia uma distinção clara entre as etapas de introdução, desenvolvimento e conclusão.

Do ponto de vista da construção composicional, o texto exibia uma estrutura fragmentada, com ideias justapostas sem o uso de operadores argumentativos que estabelecessem relações de causa, consequência ou concessão. Predominava o que a Linguística Textual classifica como coesão por recorrência, em que termos como “uso”, “celular” e “excessivo” apareciam de forma redundante limitando o estilo a um registro coloquial. Somam-se a isso falhas de concordância verbal e nominal, como em “*o uso dos celulare ficaram muitos excessivos*” e “*O celula tem seus benefícios mas causa muitos atraso*”.

Em suma, a produção de A3 reflete um estágio inicial de escrita em que a competência sociocomunicativa e a habilidade textual ainda demandavam mediação para que ela conseguisse

transitar dos gêneros primários (cotidianos) para os gêneros secundários (mais complexos e formais), conforme discutido por Bakhtin (2016). Foi precisamente sobre esses pontos de dificuldades do sentido que a mediação de P2 incidiu, provocando um rompimento necessário para o salto qualitativo observado posteriormente na reescrita em determinados pontos, como se observa na Figura 7.

Figura 7 – Feedback docente da participante A3.



Transcrição do *feedback* docente da participante A3¹³

O uso excessivo de celulares

O uso excessivo de celulares em sala de aula, o ate fora das salas pode prejudica tanto os estudos quanto a saúde mental, tanto em casa como na escola o uso dos celulares (*Repetição*) ficaram muitos excessivos, demais para as pessoas que usama tecnologia, o que pode causar sintomas de ansiedade, depressão e baixa estima que prejudicam nos estudos e na concentração.

Os celulares nas escolas são bem excessivos, por mais que tenha a lei muitos não seguem, o que acaba sendo comum para as escolas leva os celulares, os celulares na vida dos adolescentes são muitos usados para a maioria das atividades com isso não adquirindo conhecimento, e a tecnologia ja ta muito avançada causando muitos danos nas pessoas por comentarios negativos e preconceito, e afetando a comunicação e causando problemas nos olhos. (*Parágrafo longo*)

O uso de celulares hoje em sala da aula são como algo normal que as pessoas usam para tudo, em pesquisas, mensagens, matriculas, fotos, imagens, e jogos, por mais que o celular (*Repetição*) captura imagens que acabam servindo como algo sentimenta e fazendo você lembra dos momentos a maioria das pessoas não usam para o bem e acabam fazemdo o mal.

O celula tem seus benefícios mas causa muitos atraso no conhecimento e as frases de comunicação Ficam dificio (*Erros gramaticais*) de entender, deixando você cansado, deprimido e sobre carregado, a tecnologia não e o problema o problema mesmo e o modo que as pessoas usam, e o uso excessivo e o uso sem controle.

Fonte: Dados da pesquisa.

A classificação da abordagem da P2 como uma intervenção mediadora e dialógica fundamenta-se nos critérios analíticos de qualidade propostos por Nicol (2010) e Hattie e Timperley (2007). Conforme utiliza questionamentos na margem do texto, P2 afasta-se de um modelo expositivo e linear — o que Nicol (2010) conceitua como um *feedback* monológico — para instaurar um espaço de interlocução. À luz da teoria comunicacional de Mauro Wolf (2008), essa especificidade e clareza reduzem a ambiguidade garantindo que a mensagem pedagógica alcance o estudante de maneira funcional e estimule sua autorregulação ativa.

Sob a perspectiva de Bakhtin (2016), essa devolutiva configura-se como um acontecimento dialógico no qual o professor assume o papel do interlocutor indispensável para que o enunciado do aluno ganhe novos sentidos. Consequentemente, o *feedback* deixa de ser apenas um apontamento de erros para tornar-se uma provocação à alteridade, inserindo o texto do estudante na cadeia viva da comunicação discursiva.

Esse entendimento converge com as proposições de Batista-Santos e Silva (2018), ao reforçarem que o *feedback* atua como uma estratégia essencial de mediação para o desenvolvimento da aprendizagem. Diante disso, a devolutiva docente consolida-se como uma etapa crucial para o refinamento da escrita, oferecendo ao estudante a oportunidade de identificar lacunas conceituais, reestruturar suas produções e explorar novas possibilidades discursivas voltadas à progressão argumentativa.

Ao dispensar uma correção puramente normativa (focada apenas no “certo ou errado” gramatical), a professora atua como o “outro” bakhtiniano (alteridade), cujas marcas no texto funcionam como enunciados que demandam uma resposta ativa do aluno. Segundo Bakhtin (2016, p. 25), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso)”. À medida que P2 indicou aspectos que demandavam atenção discursiva, sem reescrevê-los, preservou a autoria do discente e o estimulou a refletir sobre sua própria produção.

Nas intervenções de P2 na primeira versão do texto da aluna, destaca-se a recorrência de círculos em termos como “uso”, “celular” e “excessivo”, acompanhados da nota lateral “repetição”. Embora essas sinalizações possam parecer, à primeira vista, uma correção

puramente mecânica da coesão lexical, elas atuam como estímulos para o refinamento do estilo e da forma composicional do gênero. Como aponta Antunes (2005), a coesão não deve ser ensinada como uma lista de substituições, mas como um recurso que garante a continuidade do sentido.

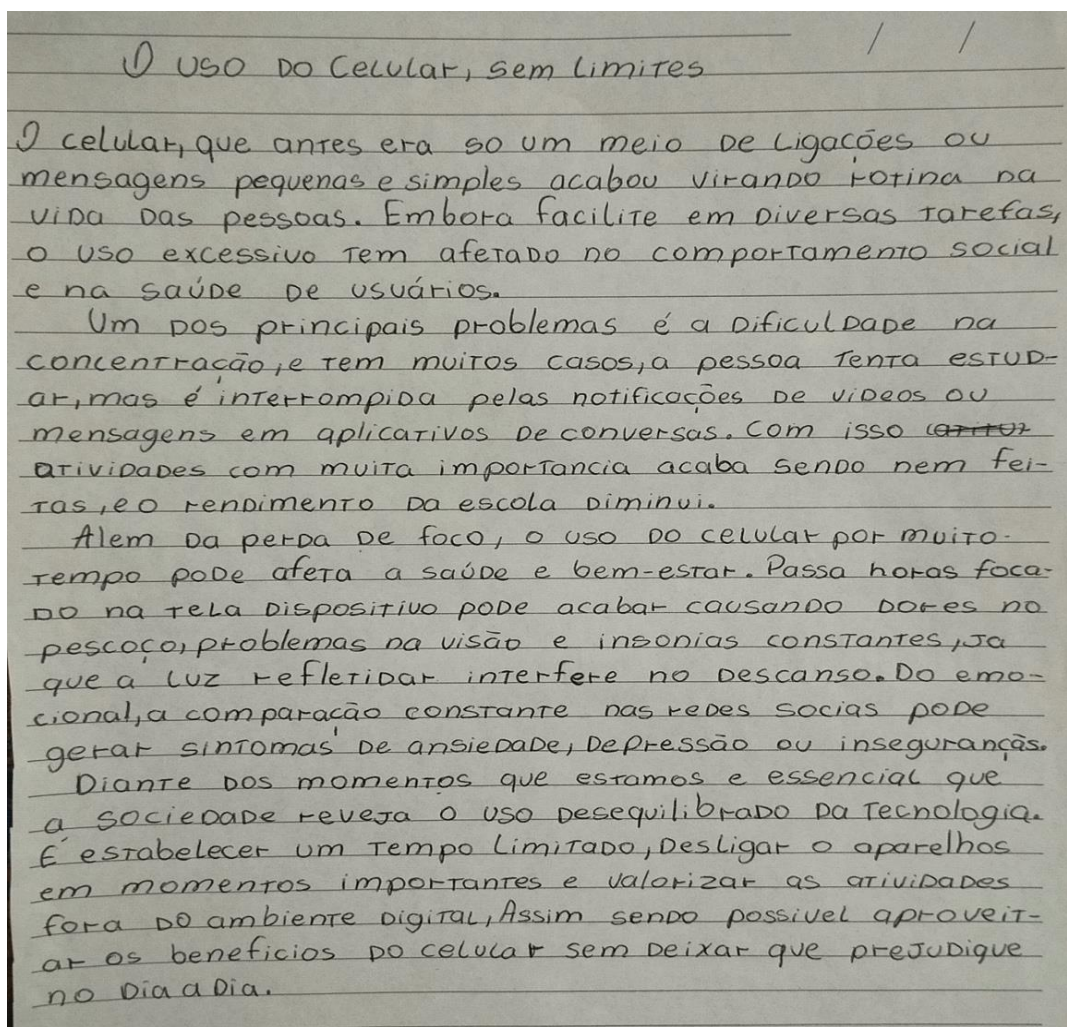
Sobre essa dinâmica, Possati (2013, p. 33) observa que,

Conforme o professor faz sugestões e o aluno relê seu texto, reformula e aprimora algumas partes, a produção textual vai ganhando outra organização que, na maioria das vezes, resulta em um texto mais bem organizado do que anteriormente; o texto é trabalhado para que chegue a uma versão “final”.

Outro ponto relevante na mediação de P2 reside na marcação para a divisão de parágrafos extensos. Sob a ótica bakhtiniana, essa intervenção incide diretamente sobre a forma composicional do enunciado, uma vez que a estruturação em parágrafos auxilia na delimitação das unidades de sentido que compõem o tema. Koch (2015) destaca que o parágrafo não é apenas uma divisão visual, mas uma unidade cognitiva e discursiva essencial para a progressão temática e para a sinalização das etapas de construção do sentido.

A Figura 8 apresenta a reescrita do participante A3, com o objetivo de evidenciar as melhorias realizadas a partir das orientações da docente.

Figura 8 – Reescrita da participante A3.



Transcrição da reescrita da participante A3

O uso do celular, sem limites

O celular que antes era só um meio de ligações ou mensagens pequenas e simples acabou virando rotina na vida das pessoas. Embora facilite em diversas tarefas, o uso excessivo tem afetado no comportamento social e na saúde de usuários.

Um dos principais problemas é a dificuldades na concentração, e tem muitos casos, a pessoa tenta estudar, mas é interrompida pelas notificações de vídeos ou mensagens ou mensagens em aplicativos de conversas. Com isso atividades com muita importância acaba sendo nem feitas, e o rendimento da escola diminui.

Além da perda de foco, o uso do celular por muito tempo pode afetar a saúde e bem-estar. Passa horas focado na tela dispositivo pode acabar causando dores no pescoço, problemas na visão e insônias constantes, já que a luz refletida interfere no descanso. Do emocional, a comparação constante das redes sociais pode gerar sintomas de ansiedade, depressão ou inseguranças.

Diante dos momentos que estamos e essencial que a sociedade reveja o uso desequilibrado da tecnologia. É estabelecer um tempo limitado, desligar o aparelhos em momentos importantes e valorizar as atividades fora do ambiente digital. Assim sendo possível aproveitar os benefícios do celular sem deixar que prejudique no dia a dia.

Fonte: Dados da pesquisa.

As intervenções da docente para evitar a repetição e melhorar a pontuação não visam apenas a gramática, mas à organização da forma composicional do artigo de opinião. Ao utilizar

pronomes e conectivos na reescrita, A3 consegue encadear os argumentos de forma mais complexa, o que também marca um estilo mais assertivo e formal, típico da esfera jornalística.

Em comparação com a produção inicial, nota-se que a aluna adotou estratégias de organização que corroboram o que propõe a Linguística Textual. Conforme Koch (2015, p. 49), a organização dos parágrafos é um elemento de Linguística Textual que contribui para a realização linguístico-discursiva do texto, permitindo que o leitor processe as informações de maneira organizada. A autora esclarece que

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relação semântica e/ou pragmático-discursiva, à medida que se faz o texto progredir.

Na reescrita, a aluna responde a esse comando ao distribuir seus argumentos em blocos distintos (histórico, saúde física e emocional, e conclusão). Tal organização demonstra não apenas a compreensão da arquitetura do gênero, mas também uma preocupação legítima com a acessibilidade do sentido para o seu interlocutor.

A mobilização de melhores recursos coesivos por parte de A3 representa qualidade da mediação nos pontos abordados pela P2. No campo da sinonímia, a discente substitui o termo recorrente “celular” por variantes como “dispositivo” e “aparelho, além de utilizar a elipse ao omitir o sujeito em passagens como “Embora facilite em diversas tarefas”, em que a referência ao objeto celular é recuperada pelo contexto sem a necessidade de repetição nominal. Esses procedimentos, segundo Koch (2015), não são apenas correções gramaticais, mas estratégias que densificam a unidade temática e o estilo do enunciado.

Na reescrita, observa-se ainda o uso de operadores como “Embora”, “Além da” e “Diante dos”, que articulam as diferentes vozes no texto e permitem que a aluna assumira uma posição responsiva clara. Em vez de apenas listar fatos, a estudante passa a confrontar valores sociais, como a praticidade tecnológica versus o impacto na saúde mental. Conforme defendido por Marcuschi (2008), essa “tessitura” possibilita que a aluna se posicione como um sujeito que propõe soluções, cumprindo a função social do gênero. Em adição, Antunes (2005, P. 47) reforça que a coesão funciona “como sendo essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”.

A reescrita da aluna revela um salto qualitativo no que diz respeito à informatividade e ao tema. Diferente da primeira versão, que se limitava a afirmações genéricas, a nova produção insere uma contextualização histórica ao mencionar que o celular “antes era só um meio de

ligações” e amplia a carga de informações (detalhando problemas de visão e dores no pescoço), o que torna o enunciado mais relevante e responsivo às exigências do gênero.

A ampliação do repertório informativo desenvolvido pela aluna não se configura como um simples acréscimo de dados; trata-se de uma manifestação do dialogismo. Na reescrita, a A3 evidencia que a informatividade não constitui um elemento isolado; ao contrário, configura-se como um recurso fundamental para que o texto cumpra sua função social de informar e convencer.

De acordo com Bakhtin (2016), o enunciado é um elo na cadeia de comunicação; ao resgatar o passado do objeto para contrastar com o presente, a aluna estabelece uma relação interdiscursiva com o conhecimento social acumulado sobre a tecnologia, transformando a opinião em um argumento situado e fundamentado.

Em síntese, observa-se que os elementos da LT contribuem para a realização linguístico-discursiva dos componentes do gênero (tema, composição e estilo). A coesão, por exemplo, não se encerra em si mesma, mas atende à estrutura da forma composicional do artigo de opinião, permitindo que os argumentos fluam em uma cadeia de sentidos. Da mesma forma, a intertextualidade revela o dialogismo intrínseco ao enunciado, onde a aluna dialoga com discursos sociais preexistentes para dar autoridade ao seu tema.

Para evidenciar materialmente esse processo de reformulação, sistematiza-se, no Quadro 9, o confronto entre a primeira versão do texto de A3 e a respectiva reescrita orientada pelos apontamentos da docente.

Quadro 4 – Análise Comparativa Crítica da Produção Inicial e Reescrita da Aluna A3.

Critérios Teóricos	Primeira Versão (V1)	Intervenção Docente (Feedback)	Versão Reescrita (V2)	Impacto no Desenvolvimento da Autoria e Capacidade Discursiva
Coesão e Coerência	Presença marcante de repetições lexicais exaustivas (“uso”, “celulares”) e truncamento sintático que emula a oralidade. Frases longas sem o devido encadeamento conectivo.	Apontamentos de margem circundando as repetições e sinalizando problemas de concordância gramatical.	Substituição de termos repetitivos por elipses e marcadores adversativos funcionais: <i>“Embora facilite em diversas tarefas, o uso excessivo tem afetado...”</i>	Transição consciente do fluxo associativo oral para a densidade de um texto estruturado na modalidade escrita e formal.

CrITÉRIOS TeÓricos	Primeira Versão (V1)	Intervenção Docente (Feedback)	Versão Reescrita (V2)	Impacto no Desenvolvimento da Autoria e Capacidade Discursiva
Progressão Argumentativa e Informatividade	Estruturação de argumentos circulares e redundantes sobre prejuízos visuais e sociais. Repetição exaustiva da mesma ideia básica ao longo de quatro parágrafos.	Sinalização estrutural na margem esquerda apontando os parágrafos redundantes e cobrando novas perspectivas (“Repetição”).	Segmentação temática bem delimitada: Parágrafo 2 foca na perda de foco escolar; Parágrafo 3 foca na saúde física/psíquica (insônia, ansiedade).	Evolução da informatividade pelo aprofundamento das causas e efeitos. O texto deixa de orbitar o senso comum para construir uma arquitetura de causa/consequência.
Responsividade e Adequação ao Gênero	Uso frequente de interlocução direta baseada em vivências cotidianas descontextualizadas (“fazendo você lembrar dos momentos...”).	Provocação a respeito da marca de interlocução direta e da necessidade de readequar o registro ao público leitor.	Eliminação completa do “você” genérico. Utilização de sujeitos indeterminados e estruturas impessoais (“a pessoa tenta estudar”, “pode gerar sintomas”).	Distanciamento enunciativo fundamental para o artigo de opinião. A aluna assume a postura de um sujeito-autor que analisa o cenário com autoridade e distanciamento crítico, sem perder a força de sua tese.

Fonte: Elaborado pela autora.

A sistematização analítica exposta no Quadro 9 evidencia que o processo de refacção textual da aluna A3 transcendeu a mera correção ortográfica superficial, materializando o que Geraldi (2011) caracteriza como uma autêntica atividade de produção baseada no diálogo. A transição da primeira versão (V1) para a reescrita final (V2) revela um salto qualitativo na estrutura argumentativa do artigo de opinião. Ao ser instigada por sinalizações orientadoras que funcionaram como estimuladores de reflexão, e não como marcas punitivas, a estudante ativou sua capacidade responsiva. As repetições lexicais exaustivas do termo “celular”, identificadas na primeira versão, cederam lugar a omissões por elipse e ao emprego de operadores adversativos funcionais, demonstrando que os mecanismos de coesão, conforme preconiza Koch (2014), atuam diretamente na construção da coerência global e no direcionamento dos sentidos pretendidos pelo sujeito-autor.

Sob a lente bakhtiniana, o distanciamento enunciativo operado por A3 na reescrita é o índice mais contundente da elevação de sua autoria. A supressão do “você” genérico, marca linguística típica da oralidade e do fluxo associativo cotidiano, e a consequente adoção de

estruturas impessoais conferiram ao texto o tom de autoridade exigido pela esfera jornalístico-midiática na qual o artigo de opinião circula. Assim, a informatividade do enunciado expandiu-se: o texto deixou de limitar-se ao senso comum efetivo para organizar um raciocínio lógico de causa e consequência (perda de foco versus impactos psicossociais). Os dados sustentam a tese defendida nesta dissertação, indicando que uma mediação pedagógica ancorada na concepção de linguagem como interação discursiva confere ao estudante a agência necessária para converter o erro em lacuna formativa, reconfigurando seu dizer em um enunciado socialmente engajado.

À vista disso, o *feedback* da docente é a força que impulsiona, que instiga essa responsividade, movendo o aluno de uma escrita escolarizada para uma prática discursiva consciente. Tais evidências ratificam a perspectiva de que “o sucesso das atividades de reescrita depende tanto do tipo de orientação do professor quanto da habilidade do aluno ao alterar seu texto” (Fiad, 2009, p. 155).

No caso da aluna A3, a associação entre a mediação indicativa da professora e a capacidade responsiva da estudante resultou no aperfeiçoamento do enunciado. A fim de verificar se essa dinâmica de mediação dialógica se mantém constante nas práticas de P2, analisa-se, a seguir, a versão inicial da produção de uma segunda estudante a partir da Figura 9, observando como as orientações docentes ecoam em diferentes processos de reescrita.

Figura 9 – Produção inicial da participante A4.

O uso de celulares tornou-se um dos principais símbolos da sociedade, o telefone passou a ser utilizado mais no cotidiano para trabalho, facilitar tarefas e conectar pessoas na internet, no entanto o celular é usado também em sala de aula, os alunos usa durante as aulas o que atrapalha a aula tirando a concentração e o uso excessivo, quase grande, discussões sobre impactos sociais, comportamento e educacionais.

Por outro lado, o celular contribui positivamente para a vida moderna, Através dele, é possível se conectar mais rápido, acessar tarefas com mais facilidade, conversar com familiares e amigos distantes, além de realizar atividades como pagar conta, estudar e trabalhar, aplicativos educacionais, por exemplo, auxiliam estudantes na pesquisa e organização dos estudos.

Por outro lado, o uso excessivo do celular traz consequências negativas, muitas pessoas passam hora no celular que desenvolve dependência tecnológica e deixando de viver momentos reais de convívio. Nas escolas, o aparelho pode distrair os alunos na aula e prejudica o aprendizado.

Portanto, o celular é uma ferramenta importante no dia a dia e muito útil, mais é necessário promover o uso consciente do celular. É importante estabelecer limites, especialmente entre crianças e adolescentes, e incentivar a interação presencial e desconexão. Ter consciência do tempo de uso e buscar momentos para viver desconectado pode ajudar a manter a vida saudável.

Transcrição da produção inicial da participante A4

O uso de celulares tornou-se um dos principais símbolos da sociedade, o telefone passou a ser utilizado mais no cotidiano para trabalho, facilitar tarefas e conectar pessoas na internet, no entanto o celular é usado também em sala de aula, os alunos usa durante as aulas o que atrapalha a aula tirando a concentração e o uso excessivo, quase grande, discussões sobre impactos sociais, comportamento e educacionais.

Por outro lado, o celular contribui positivamente para a vida moderna, Através dele, é possível se conectar mais rápido, acessar tarefas com mais facilidade, conversar com familiares e amigos distantes além de realizar atividades como pagar conta, estudar e trabalhar, aplicativos educacionais, por exemplo, auxiliam estudantes na pesquisa e organização dos estudos.

Por outro lado, o uso excessivo do celular traz consequências negativas, muitas pessoas passam hora no celular que desenvolve dependência tecnológica e deixando de viver momentos reais de convívio. Nas escolas, o aparelho pode distrair os alunos na aula e prejudica o aprendizado.

Portanto, o celular é uma ferramenta importante no dia a dia e muito útil, mais é necessário promover o uso consciente do celular. É importante estabelecer limites, especialmente entre crianças e adolescentes, e incentivar a interação presencial e desconexão. Ter consciência do tempo de uso e buscar momentos para viver desconectado pode ajudar a manter a vida saudável.

A análise das produções textuais da segunda aluna da docente P2 revela um processo de maturação do enunciado que vai além da simples organização gramatical, situando-se em uma prática social de argumentação escolar. A observação da primeira produção (Texto 1) permite notar que os elementos da Linguística Textual contribuem diretamente para a realização linguístico-discursiva dos componentes do gênero.

Partindo da base teórica do Círculo de Bakhtin, observa-se que o texto de A4 já manifesta uma percepção clara do tema “O impacto do uso de celulares” e mobiliza uma forma composicional orientada pelo confronto de perspectivas, explicitado pelo uso de operadores como “*por outro lado*”. Nesse primeiro momento, conectores de oposição e conclusão, como “*no entanto*”, “*por outro lado*” e “*portanto*”, organizam o conteúdo temático em torno da dicotomia entre “o celular como facilitador versus como elemento de dispersão” em sala de aula, contribuindo para a realização verbal da estrutura composicional do gênero, o que evidencia o dialogismo intrínseco à discussão.

Sob a ótica bakhtiniana, esse primeiro texto manifesta um dialogismo ainda muito baseado na realidade imediata e no senso comum escolar, em que a informatividade se dá pela enumeração de tarefas cotidianas (“*trabalhar, pagar contas, estudar*”). A informatividade pautada em tarefas cotidianas revela que a produção de A4 recorre a discursos já reproduzidos em seu entorno social, o que demonstra que o enunciado se constrói em resposta a discursos sociais prévios sobre a funcionalidade técnica do aparelho.

Entretanto, essa oscilação observada não deve ser interpretada apenas como erro gramatical, uma vez que o texto ainda busca certa estabilidade entre o coloquial e o formal, revelando uma tensão característica de sujeitos em processo de letramento, que procuram adequar sua voz às exigências da norma padrão e às expectativas de acabamento do gênero dissertativo.

Nessa perspectiva, não se pressupõe uma correspondência mecânica entre formas linguísticas e efeitos de sentido, como se cada recurso gramatical produzisse, de modo automático, um único resultado interpretativo. Ao contrário, os elementos linguísticos e textuais operam de maneira flexível e relacional, sendo mobilizados conforme as condições de produção, os propósitos comunicativos e as especificidades do gênero.

Trata-se, portanto, de aproximações produtivas, em que as escolhas do sujeito enunciator se orientam para determinados efeitos de sentido, sem, contudo, se reduzirem a esquemas fixos, o que reforça o caráter dinâmico e situado da enunciação, em consonância com Volóchinov (2021 [1929], p. 109) que afirma que “as formas do signo são condicionadas, antes

Transcrição do *Feedback* docente da participante A4

O uso de celulares tornou-se um dos principais símbolos da sociedade, o telefone passou a ser utilizado mais no cotidiano para trabalho, facilitar tarefas e conectar pessoas na internet, no entanto o celular é usado também em sala de aula, os alunos usam durante as aulas o que atrapalha a aula tirando a concentração e o uso excessivo, quase grande, discussões sobre impactos sociais, comportamento e educacionais. *(Mistura de Informações)*

Por outro lado, o celular contribui positivamente para a vida moderna, Através *(Atenção, letra maiúscula)* dele, é possível se conectar mais rápido, acessar tarefas com mais facilidade, conversar com familiares e amigos distantes além de realizar atividades como pagar conta, estudar e trabalhar, aplicativos educacionais, por exemplo, auxiliam estudantes na pesquisa e organização dos estudos. *(Bons argumentos, mas alguns trechos sem lógica)*

Por outro lado, o uso excessivo do celular traz consequências negativas, muitas pessoas passam horas no celular que desenvolve dependência tecnológica e deixam de viver momentos reais de convívio. *(Conclua suas ideias)* Nas escolas, o aparelho pode distrair os alunos na aula e prejudicar o aprendizado.

Portanto, o celular é uma ferramenta importante no dia a dia e muito útil, mais é necessário promover o uso *(Repetição)* consciente do celular. É importante estabelecer limites, especialmente entre crianças e adolescentes, e incentivar a interação presencial e desconexão. Ter consciência do tempo de uso e buscar momentos para viver desconectado pode ajudar a manter a vida saudável. *(Conclusão confusa, seja clara)*

Fonte: Dados da pesquisa.

As intervenções realizadas pela docente P2, destacadas em vermelho, não se restringem a correções pontuais de natureza gramatical, embora essas sejam predominantes, mas também incidem sobre aspectos relacionados à organização e à clareza do enunciado. À medida que sinaliza as repetições, desvios e inadequações, a professora orienta a aluna quanto à necessidade de maior controle sobre os recursos linguísticos mobilizados, o que contribui diretamente para a forma composicional do gênero, tendo em vista que favorece um encadeamento mais coeso e uma progressão temática mais estável.

Sob a perspectiva bakhtiniana, o *feedback* atua como a voz do interlocutor que instiga a responsividade do autor. Ao sinalizar pontos como “atenção”, “conclusão confusa” ou a necessidade de “letra maiúscula”, P2 não apenas aponta falhas normativas, mas convoca a estudante a um maior rigor com o acabamento do enunciado para que o texto “faça sentido” para quem lê. Essa mediação é fundamental para que o texto deixe de ser um amontoado de frases e passe a se constituir como um elo na cadeia de comunicação da esfera escolar, orientando o estilo da aluna para uma tonalidade mais formal e consciente.

Nesse sentido, as considerações da professora funcionam como gatilhos para a reorganização da forma composicional e do conteúdo temático. Ao provocar a aprendiz sobre a clareza da conclusão ou a organização dos parágrafos, a docente tensiona o projeto de dizer da discente, forçando-a a buscar recursos da Linguística Textual — como conectivos mais precisos e um encadeamento lógico mais fluido — para sustentar sua argumentação.

No entanto, compreende-se que tais intervenções, ao privilegiarem o nível normativo, revelam uma face do Objetivismo Abstrato, no qual a língua é apresentada como um sistema de regras a serem seguidas. Observa-se, contudo, que essa inclinação normativa não anula o caráter dialógico da ação docente; antes, coloca a norma como requisito para a legitimidade discursiva no interior da esfera argumentativa, incidindo de modo mais evidente sobre o estilo, em aspectos relacionados à organização do enunciado, como o encadeamento e a clareza.

O *feedback* contribui, assim, para o aprimoramento formal, enquanto a docente assume o papel de interlocutora que projeta sobre o texto as expectativas de circulação. Suas intervenções são marcas de um diálogo assimétrico, porém necessário, no qual estilo e composição são refinados pela necessidade de o enunciado ser validado pelo outro. Materializa-se, nesta interação, uma forma de coautoria mediada pela alteridade, que orienta o olhar da aluna para a informatividade como elemento de persuasão.

Nessa perspectiva, o retorno dado pela professora também evidencia a importância da voz social do discente, ao promover a reflexão sobre o próprio dizer, a adequação do tom adotado e a consistência dos argumentos mobilizados para a construção da persuasão. A compreensão dessa dinâmica favorece o reconhecimento do valor social da própria opinião e possibilita que os estudantes se percebam como sujeitos capazes de participar, de modo consciente e crítico, das discussões de seu tempo.

Desse modo, com o intuito de evidenciar as contribuições de uma correção de caráter dialógico, a Figura 11 apresenta a reescrita da participante A4

Figura 11 – Reescrita da participante A4.

O uso de celulares tornou-se um dos principais símbolos da sociedade contemporânea. O aparelho, antes apenas um meio de comunicação, transformou-se em uma ferramenta indispensável no cotidiano, utilizado para trabalhar, estudar e resolver diversas tarefas. Entretanto, seu uso excessivo tem gerado debates sobre impactos sociais, comportamentais e educacionais, especialmente entre crianças e adolescentes.

Em primeiro lugar, o celular contribui para a vida moderna ao facilitar o acesso rápido à informação. Com ele, é possível realizar pesquisas, organizar estudo, participar de aulas on-line e utilizar aplicativos educativos que apoiam o aprendizado. Além disso, o aparelho permite comunicação imediata com familiares e colegas, tornando muitas atividades mais práticas e acessíveis.

Por outro lado, o uso exagerado do celular pode causar prejuízos. Muitos estudantes passam horas conectados, distraindo-se durante as aulas e reduzindo o desempenho escolar. A constante exposição às redes sociais pode gerar ansiedade, dependência tecnológica e dificuldade de concentração. No ambiente escolar, notificações frequentes podem desviar a atenção dos alunos e comprometer a aprendizagem.

Portanto, embora o celular seja uma ferramenta importante, seu uso deve ser equilibrado e consciente. É essencial estabelecer limites, principalmente entre jovens, para evitar a dependência e preservar o foco nas atividades presenciais. Incentivar momentos sem tecnologia e refletir sobre o tempo de uso contribui para que o celular seja um recurso aliado, e não um obstáculo, no desenvolvimento acadêmico e social.

Transcrição da reescrita da participante A4

O uso de celulares tornou-se um dos principais símbolos da sociedade contemporânea. O aparelho antes apenas um meio de comunicação, transformou-se em uma ferramenta indispensável no cotidiano, utilizado para trabalhar, estudar e resolver diversas tarefas. Entretanto, seu uso excessivo tem gerado debates sobre impactos sociais, comportamentais e educacionais, especialmente entre crianças e adolescentes.

Em primeiro lugar, o celular contribui para a vida moderna ao facilitar o acesso rápido à informação. Com ele, é possível realizar pesquisas, organizar estudo, participar de aulas on-line e utilizar aplicativos educativos que apoiam o aprendizado. Além disso, o aparelho permite comunicação imediata com familiares e colegas, tornando muitas atividades mais práticas e acessíveis.

Por outro lado, o uso exagerado do celular pode causar prejuízos. Muitos estudantes passam horas conectados, distraindo-se durante as aulas e reduzindo o desempenho escolar. A constante exposição às redes sociais pode gerar ansiedade, dependência tecnológica e dificuldade de concentração. No ambiente escolar, notificações frequentes podem desviar a atenção dos alunos e comprometer a aprendizagem.

Portanto, embora o celular seja uma ferramenta importante, seu uso deve ser equilibrado e consciente. É essencial estabelecer limites, principalmente entre jovens, para evitar a dependência e preservar o foco nas atividades presenciais. Incentivar momentos sem tecnologia e refletir sobre o tempo de uso contribui para que o celular seja um recurso aliado, e não um obstáculo, no desenvolvimento acadêmico e social.

Ao avançarmos para a análise da reescrita, observa-se um salto qualitativo na realização linguístico-discursiva do enunciado, fruto da postura responsiva da aluna às marcas de *feedback* da docente P2. Se na produção inicial os elementos da Linguística Textual operavam de forma ainda hesitante, no segundo texto eles passam a servir como suportes de uma forma composicional muito mais robusta. O uso de articuladores metadiscursivos e sequenciais, tais como “*Em primeiro lugar*”, “*Além disso*” e “*Portanto, embora...*”, demonstra uma consciência maior do projeto de texto, organizando o pensamento de forma hierárquica e fluida.

Sob o prisma do dialogismo, o Texto 2 revela uma expansão significativa do conteúdo temático. A aluna deixa de transitar apenas pela superfície do cotidiano imediato e passa a incorporar vozes sociais que discutem a “*sociedade contemporânea*”, a “*dependência tecnológica*” e os “*prejuízos ao desempenho escolar*”. Essa intertextualidade não é meramente cumulativa; ela reflete o que Bakhtin denomina como o processo de assimilação da palavra alheia, onde a aluna reorganiza seu discurso a partir do embate com outras esferas (médica, pedagógica e social).

Quanto ao estilo, nota-se uma busca por maior precisão lexical e formalidade. A substituição de termos genéricos por expressões como “*sociedade contemporânea*”, “*ferramenta indispensável*” e “*exposição às redes sociais*” indica que a aluna está ajustando seu tom para adequar-se à autoridade exigida pelo gênero dissertativo-argumentativo. O esforço de A4 para elevar o nível de formalidade solicitado pela situação, reflete a intenção de atender às expectativas do ambiente acadêmico, elevando o registro linguístico para adequá-lo ao contexto de produção escolar.

Assim, as intervenções da professora, que no Texto 1 focavam em aspectos formais e de clareza, funcionaram como provocadores dialógicos que levaram a aluna a buscar um melhor acabamento para o seu enunciado. Logo, a coesão e a coerência aqui identificadas não são propriedades textuais isoladas, mas sim marcas da evolução da participante enquanto sujeito que se posiciona de forma consciente e crítica na cadeia da comunicação discursiva. A mobilização desses recursos da LT funciona, portanto, como a materialização do projeto de dizer da aluna, transformando a estrutura composicional em um percurso lógico que visa convencer o interlocutor.

No que diz respeito à relação entre as duas produções, observa-se uma nítida intertextualidade interna manifestada por meio do processo de reescrita. A segunda versão atua como uma expansão da primeira, evidenciando um esforço de refinamento argumentativo. Um exemplo claro dessa evolução ocorre na abertura do texto: enquanto a primeira versão limita-

se a afirmar que “*o uso de celulares tornou-se um dos principais símbolos da sociedade*”, a reescrita amplia o escopo temporal ao classificar essa mesma sociedade como “*contemporânea*”. Essa inclusão adjetiva, somada à reestruturação frasal, demonstra que a aluna estabelece um diálogo crítico com o próprio rascunho, buscando elevar a precisão informativa e a densidade conceitual do texto final.

A transição entre as diferentes versões do texto analisado revela o que Koch (2015, p. 153-152) define como o “conhecimento, pelo menos intuitivo, de estratégias de construção e interpretação de textos próprios de cada gênero”. Ao comparar a produção inicial com a etapa de aprimoramento discursivo, percebe-se que o sujeito autor busca ativamente discernir o que é “adequado ou inadequado no interior das práticas sociais em que se acham engajados” no caso, a esfera acadêmico-escolar.

Portanto, as marcas de reescrita e as hesitações lexicais não são erros aleatórios, mas sim o exercício prático desse discernimento mencionado por Koch. O sujeito demonstra um engajamento nas práticas sociais de linguagem ao tentar alinhar seu dizer ao tom de autoridade e à precisão informativa que a situação de produção exige.

Em última análise, a trajetória entre a primeira produção e a reescrita evidencia que o letramento escolar se processa na zona de tensão entre a palavra própria e a palavra alheia. A apropriação de um estilo mais refinado e de uma composição coesa revela que a aluna não apenas “corrigiu” seu texto, mas expandiu sua capacidade responsiva.

A partir dessa premissa, visando dar continuidade à investigação empírica para mapear as especificidades desse processo de reelaboração, sistematiza-se, no Quadro 10, o confronto analítico entre a versão inicial do texto produzido pela Aluna A4 e a sua respectiva reescrita. A exposição dessas matrizes comparativas torna-se fundamental para evidenciar, sob o prisma da microanálise, de que maneira as marcas de intervenção e os direcionamentos operados pela docente repercutiram diretamente na tomada de consciência e no subsequente amadurecimento argumentativo do estudante.

Quadro 5 – Análise Comparativa Crítica da Produção Inicial e Reescrita da Aluna A4.

Critérios Teóricos	Primeira Versão (V1)	Intervenção Docente (Feedback)	Versão Reescrita (V2)	Impacto no Desenvolvimento da Autoria e Capacidade Discursiva
Coesão e Coerência	Parágrafos introduzidos por operadores de	Apontamentos na margem alertando para a repetição do	Substituição e refinamento dos organizadores	Apropriação pragmática dos operadores textuais.

CrITÉRIOS TeÓricos	Primeira Versão (V1)	Intervenção Docente (Feedback)	Versão Reescrita (V2)	Impacto no Desenvolvimento da Autoria e Capacidade Discursiva
	transição mecânicos (“ <i>Por outro lado</i> ”, “ <i>Por outro lado</i> ”, “ <i>Portanto</i> ”), gerando uma quebra na lógica de contra-argumentação.	operador lógico (“ <i>repetição</i> ”) e necessidade de readequação lexical.	textuais na reescrita: “ <i>Em primeiro lugar</i> ”, seguido do balanceamento antitético “ <i>Por outro lado</i> ”.	A estudante compreende que os conectivos não são adornos, mas peças de articulação para o direcionamento de sentidos do leitor.
Progressão Argumentativa e Informatividade	Estrutura de tópicos lineares e binários (lista de benefícios <i>versus</i> lista de malefícios), diluindo a força de sustentação de um ponto de vista central.	Apontamentos pontuais sinalizando “ <i>conclusão confusa</i> ”, “ <i>atenção</i> ” e indicações para melhorar o fechamento do raciocínio argumentativo.	O parágrafo de fechamento (conclusão) ganha fôlego, propondo o estabelecimento de limites e estendendo-se para o verso da folha de maneira mais fluida.	Embora a estrutura global do texto ainda guarde forte apego ao modelo escolarizado tradicional de prós e contras, a reescrita demonstra esforço em aprofundar as justificativas e validar as consequências do uso.
Responsividade e Adequação ao Gênero	Dificuldade em assumir uma postura responsiva ativa e axiológica, apresentando um tom estritamente expositivo e relatorial que se distancia do caráter persuasivo e polêmico inerente ao gênero discursivo artigo de opinião. Ademais, constata-se a presença de desvios pontuais de pontuação e de concordância que quebram o ritmo jornalístico-opinativo do gênero.	Intervenções focadas em círculos vermelhos na superfície do texto e correções ortográficas localizadas, sem questionamentos dialógicos direcionados ao posicionamento crítico da aluna.	Correção das inadequações formais e reorganização da estrutura visual de parágrafos. Manutenção do posicionamento superficial, sem aprofundamento da réplica social.	O foco da mediação direcionou a agência da aluna prioritariamente para a adequação normativa e formal do gênero. O texto ganha em polimento gramatical, embora o desenvolvimento da autonomia argumentativa e da responsividade ativa sejam contidos devido ao caráter monológico do <i>feedback</i> recebido.

Fonte: Elaborado pela autora.

A comparação analítica apresentada no Quadro 10 permite compreender as nuances e as limitações de um processo de reescrita cuja mediação docente esteve predominantemente balizada por apontamentos de superfície. No caso da aluna A4, as marcas vermelhas da intervenção pedagógica atuaram de forma pontual sobre a norma-padrão e os desvios de grafia, o que reflete as marcas latentes do Objetivismo Abstrato criticado por Bakhtin/Volóchinov (2021 [1929]), em que a língua é percebida como um código estático a ser assimilado pelo discente.

Embora o texto reescrito (V2) manifeste um visível aprimoramento gramatical e uma organização textual mais adequada e cuidadosa, nota-se que a estrutura argumentativa de base permaneceu restrita a uma sequência de tópicos sem aprofundamento argumentativo (uma estrutura que se limita a listar os benefícios e malefícios), sem que houvesse o desenvolvimento de uma tese central fortemente defendida.

Apesar do viés marcadamente normativo do *feedback* recebido, a agência da aluna A4 manifestou-se na readequação dos operadores textuais na reescrita. A substituição da repetição redundante do conectivo “Por outro lado” pela sequência lógica “Em primeiro lugar” e “Por outro lado” demonstra que, mesmo em um ambiente de correção tradicional, o sujeito-aluno realiza esforços conscientes de estruturação da textualidade.

Contudo, conforme evidenciado no verso da reescrita (Figura 11), o prolongamento do parágrafo conclusivo, embora revele um engajamento ativo na tarefa escolar, resultou em uma ampliação textual que tendeu à circularidade, sem expandir substancialmente os níveis de informatividade ou de densidade crítica. As evidências sustentam a terceira hipótese desta investigação, sinalizando que intervenções focadas de forma estrita na superfície linguística tendem a limitar a apreensão do texto como enunciado social vivo, gerando uma apropriação técnica da estrutura em detrimento do pleno desenvolvimento da autonomia discursiva e da assinatura autoral do estudante.

Desse modo, as considerações finais desta análise apontam para o fato de que a escrita escolar, quando mediada por intervenções que provocam o sujeito, deixa de ser um exercício de repetição para tornar-se um espaço de afirmação de autoria e de inserção consciente nas esferas públicas de debate.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade na qual a comunicação escrita se consolida como elemento central, a competência para produzir e revisar textos adequados a distintos contextos e gêneros revela-se fundamental para a integração dos alunos nas esferas social e acadêmica. Nesse sentido, a partir das evidências colhidas na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Aparecida Rosa, em Conceição do Araguaia, junto às turmas de 9º ano de 2025, tornou-se possível analisar e descrever como as práticas pedagógicas de correção, avaliação e orientação influenciam o processo de reescrita do gênero discursivo artigo de opinião.

Diante do cenário investigado, defende-se a tese de que a reescrita escolar só se constitui como um dispositivo de ampliação das capacidades discursivo-interacionais e de emersão da autoria se for estruturada a partir de uma mediação docente de base dialógico-enunciativa. Desvinculada desse olhar sobre o enunciado vivo, a revisão textual restringe-se a um ato mecânico de correção normativa que silencia a agência do aluno-sujeito.

Desse modo, as análises desenvolvidas, em diálogo com o referencial teórico que sustenta este estudo, permitiram responder às questões norteadoras da investigação, alcançar os objetivos específicos estabelecidos e revelar seus principais resultados e contribuições.

No que se refere à primeira hipótese levantada, de que a prática de reescrita orientada do gênero artigo de opinião tenderia a propiciar espaços de reflexão crítica, favorecendo a ampliação da percepção metalinguística e a constituição da autoria do aluno-sujeito, a análise das produções textuais confirmou essa suposição. Os dados evidenciaram que esse processo investigado se configurou como um espaço privilegiado de tensão entre o discurso monológico e a alteridade discursiva, permitindo ao estudante expandir sua capacidade responsiva e sua autoria.

No entanto, os resultados demonstraram que o aprimoramento das habilidades metalinguísticas e o desenvolvimento da autoria não ocorrem de forma espontânea ou puramente mecânica; eles são frutos de uma interação mediada, na qual os apontamentos docentes desviam o erro do lugar de simples falha gramatical para transformá-lo em ferramenta pedagógica de reflexão discursiva. Nas amostras analisadas, percebeu-se que, quando instigados por práticas de *feedback* que provocam a autonomia, os alunos demonstraram um engajamento ativo no refinamento do artigo de opinião, empenhando-se em alinhar suas falas às exigências de argumentação, precisão e autoridade que o gênero e a esfera pública exigem do sujeito-autor.

Com relação à segunda hipótese, de que a mediação docente centrada nos elementos discursivo-enunciativos do artigo de opinião (como as condições de produção e a capacidade argumentativa) poderia impulsionar o desenvolvimento de capacidades discursivas mais complexas do que aquelas focadas estritamente na superfície textual, cabe fazer uma importante delimitação. Em virtude do calendário escolar do 9º ano, marcado pela aplicação de simulados para a avaliação do SAEB, aulões e pelo trabalho específico com descritores, o escopo inicial da pesquisa foi redefinido, tornando possível acompanhar as etapas de reescrita de apenas um gênero.

Todavia, essa delimitação não enfraqueceu o pressuposto investigativo; ao contrário, confirmou-o qualitativamente. As evidências materiais da sala de aula demonstraram que a centralidade no gênero artigo de opinião possibilitou aos estudantes a incorporação de vozes sociais e de discursos que circulam em diversas esferas, como a digital e a midiática, superando a mera repetição mecânica de regras gramaticais. Ao reescreverem orientados pelos aspectos enunciativos do gênero, os alunos realizaram um esforço consciente de adequação ao registro formal e à situação de produção, transformando expressões genéricas em conceitos argumentativos mais precisos e organizando suas tomadas de posição em parágrafos coesos e persuasivos.

O movimento dialógico de “vaivém”, proporcionado pelo retorno de uma das professoras com relação ao texto, mostrou-se essencial para que a escrita deixasse de ser uma simples transcrição do pensamento e passasse a ser um objeto discursivo situado, favorecendo um entendimento mais amplo das estruturas linguísticas em contextos reais de uso. Tal constatação reforça a importância de um ensino pautado no diálogo, em que o *feedback* docente funciona como um elo que convoca a responsividade do aluno.

Nesse cenário, o ensino da escrita não pode se limitar à correção de desvios formais, mas deve contemplar práticas que favoreçam a reflexão sobre o uso da linguagem em situações reais de interação. Essa perspectiva encontra respaldo em Gasparotto e Menegassi (2013, p. 30), ao destacarem que

grande parte das pesquisas voltadas à produção textual dedica-se a estudar a etapa do planejamento, enquanto a revisão e a reescrita, etapas também fundamentais para a prática e aprimoramento da produção escrita, não são ainda muito contempladas pelos pesquisadores.

Alinhados a essa lacuna, os dados da presente pesquisa sinalizaram a validação da terceira hipótese. Evidenciou-se que a predominância de modelos de correção voltados

prioritariamente aos aspectos formais isolados tende a limitar a apreensão do texto como enunciado social, favorecendo, em grande medida, uma apropriação restrita ao plano normativo em detrimento do uso responsivo, funcional e persuasivo da linguagem no Artigo de Opinião.

As análises revelaram um descompasso significativo entre as concepções teóricas declaradas pelos docentes e suas práticas efetivas de correção. Verificou-se que estratégias de *feedback* focadas predominantemente na superfície linguística e na norma-padrão - que remetem a uma visão de ensino da linguagem pelo viés do Objetivismo Abstrato, tendem a reduzir o potencial formativo da atividade, resultando em intervenções que oferecem pouca margem para a expansão das capacidades discursivas e da autoria do discente.

Por fim, a escassez de etapas de refacção textual sistemática e mediada no cotidiano escolar não deve ser interpretada como uma escolha deliberada ou negligência da docente, mas sim como sintoma direto de um sistema educacional pautado por calendários rígidos e cobranças mercadológicas por resultados em avaliações externas. Ao redefinir essa leitura, esta pesquisa reafirma sua firme recusa a uma postura colonialista ou extrativista, na qual a Universidade se coloca em um patamar de superioridade para ditar normas, prescrever receitas ou fiscalizar o fazer pedagógico da Escola Básica. Entende-se que o saber escolar possui densidade própria e é forjado em meio a contradições materiais que não podem ser ignoradas pela produção acadêmica.

Nessa perspectiva, defende-se que qualquer proposta voltada ao fortalecimento da mediação dialógica e à implementação de *feedbacks* qualitativos sobre a reescrita textual pressupõe, de forma evidente e indispensável, a transformação estrutural das condições de trabalho docente. Não é viável demandar do professor de Língua Portuguesa o acompanhamento processual e singularizado da escrita sem que haja a readequação de sua jornada profissional, o que exige a redução da carga horária de regência em favor do aumento efetivo das horas de planejamento e de análise analítico-descritiva das produções dos estudantes.

Desse modo, os achados desta dissertação não se configuram como um diagnóstico punitivo ou de responsabilização individual dos professores, mas erguem-se como subsídios e reivindicações político-pedagógicas direcionados às redes públicas de ensino. Espera-se que este estudo sirva de instrumento de luta para exigir políticas educacionais que garantam o provimento de condições materiais, temporais e formativas indispensáveis para que o trabalho com a reescrita e com a dimensão dialógica da linguagem se materialize, de fato, como um direito de aprendizagem no chão da escola pública.

A fim de aprofundar as razões desse cenário e validar as suposições levantadas, os objetivos específicos desta dissertação buscaram mapear as nuances da mediação docente no contexto escolar. Sob esse prisma, o estudo cumpriu a meta de analisar as abordagens pedagógicas (objetivo a.) ao contrastar o perfil das participantes. A análise evidenciou que a abordagem de P1, focada na gramática com o fim em si mesma, reflete um objetivismo que pouco contribui para o pensamento crítico, ao passo que a postura de P2, ao conceber o texto como um enunciado vivo e situado, conseguiu promover uma evolução concreta nas capacidades discursivas das discentes.

No que tange à identificação de estratégias e desafios (objetivo b.), a investigação descreveu com precisão como o *feedback* de P1 focou na superfície textual (ortografia) e o de P2 na estrutura argumentativa. Os desafios dos alunos foram mapeados desde a dificuldade inicial em transpor a oralidade e o senso comum até a complexidade de organizar a progressão temática e a coesão textual no artigo de opinião.

Acerca das contribuições do processo de revisão e edição para a autonomia e para a aprendizagem significativa (objetivo c.), estas foram evidenciadas nos resultados obtidos com as alunas A3 e A4. O processo de reescrita, orientado por uma mediação responsiva, possibilitou que as estudantes assumissem o papel de autoras, realizando escolhas lexicais mais precisas, empregando conectivos mais complexos e ampliando a informatividade de seus textos.

À vista disso, os resultados indicam que a reescrita, quando desvinculada de uma correção meramente punitiva ou mecânica, configura-se como um importante motor para a construção da autonomia discursiva e para a apropriação consciente dos recursos linguísticos pelos estudantes.

A sustentação dessa tese evidencia que, sem a mediação que leve o aluno a entender como se posicionar e como agir por meio do texto, a produção escrita acaba distanciando-se da complexa teia de interações sociais que define a verdadeira competência discursiva. Portanto, valida-se o posicionamento defendido nesta análise: o *feedback* docente orientado para os aspectos enunciativos e a reescrita processual são condições necessárias para que o erro seja deslocado para o lugar de espaço formativo, permitindo ao aluno assumir, de fato, sua posição de autor.

Espera-se que as reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação possam contribuir, ainda que de forma inicial, para a ressignificação das práticas de ensino da escrita no contexto escolar. Nesse sentido, propõe-se a adoção de estratégias pedagógicas que valorizem a reescrita como etapa constitutiva do processo de produção textual, tais como a utilização de roteiros de

revisão orientada, a oferta de *feedback* dialógico, estruturado por meio de questionamentos que estimulem a reflexão dos alunos, e a implementação de ciclos de escrita que contemplem diferentes versões do texto. Tais estratégias podem constituir objeto de futuras pesquisas intervencionistas. Além disso, os achados desta dissertação podem servir como subsídio para o planejamento de ações de formação continuada e para a valorização do trabalho docente, ao propor caminhos que viabilizem a reescrita no âmbito da carga horária efetivamente disponível ao professor, sem lhe impor sobrecarga adicional.

Ademais, práticas como a revisão entre pares e o uso de critérios explícitos de avaliação podem favorecer o desenvolvimento da autonomia discente e da consciência sobre o funcionamento dos gêneros discursivos. Tais encaminhamentos visam deslocar o foco de uma correção meramente normativa para uma abordagem formativa, na qual o aluno se reconheça como sujeito ativo na construção de seu dizer, compreendendo a reescrita não como mera obrigação escolar, mas como um instrumento fundamental para o aprimoramento de sua competência discursiva.

REFERÊNCIAS

- RITTER, Lilian Cristina Buzato; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis. In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (org.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 419-452.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ASSIS, Lara Roberta Silva; MOURA, Rodrigo Milhomem de; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. O processo de (re) escrita do gênero artigo de opinião com estudantes do 9º ano de uma escola pública de Goiás. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v.10, p. 1-20, e02121, 2021. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/3246/2820> Acesso em: 16 jun. 2026.
- BAGNO, Marcos. Os objetivos do ensino de língua na escola: uma mudança de foco. In: COELHO, Lígia Martha (org.). **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 157-171.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização e tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/12860191/Local_Literacies_Reading_and_Writing_in_One_Community Acesso em: 16 jun. 2026.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira.; SILVA, Cleliléia Neves. 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://www.researchgate.net/publication/346748627_OS_FEEDBACKS_SOB_O_OLHAR_DO_ALUNO_NA_UNIVERSIDADE_ESTRATEGIAS_PARA_O_DESENVOLVIMENTO_DO_LETRAMENTO_ACADEMICO Acesso em: 05 mai. 2026.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. O professor universitário como agente letrador: interfaces com o desenvolvimento do letramento acadêmico. **Linguagem & Ensino**, v. 22, n. 3, 2019, p. 710–732. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336267036_O_professor_universitario_como_agente_e_letrador_interfaces_com_o_desenvolvimento_do_letramento_academico Acesso em: 15 jun. 2026.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOFF, O. M. B.; KOCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **REVEL**. Vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2766>. Acesso em: 28 fev. 2026.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Língua Portuguesa. Módulo 1: O Ensino da Língua Portuguesa: linguagem, interação e participação social**. Unidade 5. REDEENSINAR/UNIARARAS, 2002.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (org.). **A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 221-248.

BRASIL. MEC/SEB/ DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, n. 57, p. 611-614, set./out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 mar. 2026

CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA (PA). Prefeitura Municipal. **Documento Curricular Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Conceição do Araguaia, PA: Prefeitura Municipal, 2020.

DEUS, Flávio Rocha de. Cioran e a Pós-Modernidade: Uma Crítica às Metanarrativas. **Lampejo Revista Eletrônica**, v. 8, n. 1, 2019, p. 192- 201. Disponível em: https://revistalampejo.org/index.php/lampejo/pt_BR/article/view/302. Acesso em: 25 fev. 2026.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre, SP: Artmed, 2001.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/gbJwWJwK9QYQDzdXKsNxfyz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2026.

FIAD, Raquel Salek. **Reescrita de textos: uma prática social e escolar**. Organon, Porto Alegre, nº 46, jan./jun. 2009, p. 147-159.

FIAD, Raquel Salek. **Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos**. Lingüística e Ensino de Línguas: O foco. Campinas, 1991.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

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

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e de leitura no ensino de língua. In: FUZA, A. F. et al. (orgs.). **Interação e escrita no ensino de língua**. São Paulo: Pontes, 2020. p. 11-32.

GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão e Reescrita: Da Concepção de Trabalho à Prática Pedagógica. In: FUZA, Â. F.; CIAVOLELLA, B.; OHUSCHI, M. C. G. (orgs.). **Práticas de linguagem e interação no ensino de línguas: homenagem a Renilson José Menegassi**. 1. ed. Palmas, TO: EdUFT, 2026. p. 257-284.

GASPAROTTO, Denise Moreira e MENEGASSI, José Renilson. **A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno do Ensino Médio**. Calidoscópio, vol. 11 n. 1: 29-43, Unisinos, 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.04> Acesso em: 12 jun. 2026

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GERALDI, João Wanderley (Org.); ALMEIDA, Milton José [et.al] **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Adair Vieira. 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**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 23.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. *The power of feedback. Review of Educational Research*, [S. l.], v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258182775_The_Power_of_Feedback. Acesso em: 15 jun. 2026.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 15-36.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações: metodologias e instrumentos de avaliação**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-59.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação de professores de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KOCH, Ingedore G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (orgs.). **Interação, Gêneros e Letramento: A (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 41.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MACEDO, Jane de Lima. **Escrita e reescrita do texto dissertativo-argumentativo redação escolar**: proposições para os anos finais do ensino fundamental. 2025. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba Brasil, 2025. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/43788> Acesso em: 17 jul. 2026

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.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Apresentação. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 09-13.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais e ensino: configuração, dinamicidade e circulação. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, Acir M., GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim S. (Orgs.). 4º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MEDVIÉDEV, Pavel Nikolaevich. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MIRANDA, Shymênia Regina Pereira. Entre quedas e levantes: a vida em palavras. In: SILVA, Wagner Rodrigues, MORAIS, Mario Ribeiro, GUELPELI, Paulo Pércio (Orgs.). **Olhares, escutas e dizeres**: em autobiografias de professoras. Palmas, TO: EDUFT, 2025. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/1034>. Acesso em: 04 jan. 2026.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. **Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada**. Calidoscópio, 17(4): 711-723, 2019. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em: 03 mar. 2026.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAIS, Mario Ribeiro; SILVA, Wagner Rodrigues. Afinal, existe crise de leitura literária? **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**. Inhumas, Goiás. v.9 n.3 – 2017. p. 1– 26. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6040>. Acesso em: 12 mai. 2026.

MUNIZ, Elton Diego de Oliveira. **Dificuldades na formação do hábito de leitura em alunos do ensino médio**: contradições resultantes do analfabetismo funcional. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4565/1/EDOM30052018.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2026.

NASCIMENTO, Aline de Sousa. **O gênero discursivo artigo de opinião em práticas de letramento escolar**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22096>. Acesso em: 16 jun. 2026

NICOL, David. *From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education*. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, [S. l.], v. 35, n. 5, p. 501-517, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233337186_From_monologue_to_dialogue_Improving_written_feedback_processes_in_mass_higher_education. Acesso em: 15 jun. 2026.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular do Estado do Pará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Belém: SEDUC, 2019.

PERFEITO, Alba Maria. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

POSSATI, J. F. **A reescrita dialógica**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (org.). **A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 207-220.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L. et al. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. et al. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RUIZ, E.D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo, Contexto, 2010. 191 p.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

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

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. **Construir Notícias**, Recife – PE, n. 37, nov./dez. 2007. Disponível em: <https://www.construinoticias.com.br/letramento-e-escolarizacao/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021 [1929].

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

WOLF, Mauro. **Teorias das comunicações de massa**. Tradução de Karina Jannini. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA AS DOCENTES

<u>Questionário de pesquisa para os docentes</u>
Tempo de experiência no ensino de língua portuguesa:
Formação acadêmica:
1) Qual abordagem pedagógica você utiliza para ensinar a reescrita de gêneros discursivos? () Um abordagem na qual o aluno é visto como um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento e o professor atua como mediador, criando situações de aprendizagem que estimulam a curiosidade e a reflexão, permitindo que os estudantes explorem e descubram conceitos por conta própria. () Uma abordagem com o foco na transmissão de conhecimento do professor para o aluno, na qual o ensino é centrado no professor, que utiliza métodos expositivos e avaliações padronizadas para medir a aprendizagem. Os estudantes geralmente têm um papel mais passivo, absorvendo informações que são apresentadas de forma direta. () Uma abordagem que enfatiza a interação entre alunos e professores, bem como entre os próprios alunos. O aprendizado acontece através da colaboração e do diálogo, no qual as experiências e conhecimentos prévios dos alunos são valorizados. O professor facilita discussões e atividades em grupo para promover um ambiente de aprendizado dinâmico. () Outra: _____ _____
2) Como você acredita que essa abordagem impacta o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos? _____ _____ _____
3) Na sua opinião, a prática da reescrita é importante para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes? () Sim () Não () Indiferente Justifique sua resposta: _____ _____ _____
4) De 1 a 5, como você avaliaria o nível de autonomia dos alunos durante a reescrita?

(1) Muito baixo (2) Baixo (3) Médio (4) Alto (5) Muito alto
5) Descreva uma situação em que a prática da reescrita tenha promovido uma aprendizagem significativa para os alunos. Resposta: _____ _____ _____ _____
6) Quais estratégias você utiliza para corrigir e dar <i>feedback</i> aos textos dos alunos? Resposta: _____ _____ _____ _____
7) Você sente que essas práticas impactam a reescrita dos alunos? () Sim () Não Justifique sua resposta: _____ _____ _____ _____
8) Quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos na reescrita de gêneros? Resposta: _____ _____ _____ _____
9) Você já implementou alguma proposta didática específica para o ensino da reescrita? () Sim () Não Se sim, descreva brevemente a proposta: _____

10) Que sugestões você daria para melhorar o ensino da reescrita na sua escola?
Resposta: _____

ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A REESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE CORREÇÕES E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS

Pesquisador: SHYMENIA REGINA PEREIRA MIRANDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89044625.6.0000.5519

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - CAMPUS PORTO NACIONAL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.647.494

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa com título A REESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE CORREÇÕES E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS apresentado ao Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional., com orientação do Dr. Mário Ribeiro Moraes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Investigar a reescrita de gêneros textuais nas turmas de 9º ano da escola municipal Maria Aparecida Rosa, analisando as práticas pedagógicas de correção, avaliação e orientação que influenciam o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes

Objetivos Específicos

Analisar as abordagens pedagógicas que fundamentam a prática da reescrita, bem como suas implicações no desenvolvimento das habilidades linguísticas e pensamento crítico dos estudantes.

Identificar e descrever as estratégias utilizadas pelos professores durante o processo de correção e feedback dos textos dos alunos, focando em como essas práticas impactam a reescrita e quais os principais desafios enfrentados pelos alunos na reescrita de gêneros

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO **Município:** PALMAS

Telefone: (63)3229-4023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 7.647.494

textuais por meio da análise dos textos produzidos.

Investigar como a prática da reescrita contribui para o desenvolvimento da competência linguística e da autonomia dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Apresentar uma proposta didática para o ensino da reescrita no ensino fundamental

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos (baixo): fadiga quanto ao tempo destinado ao preenchimento do questionário, timidez e vergonha; exposição de imagem

Benefícios: reflexão sobre os padrões adotados com a reescrita de gêneros textuais no contexto do Ensino Fundamental, assumindo assim, novas perspectivas com relação às práticas da reescrita; tornar os alunos sujeitos críticos e eficientes na comunicação escrita em diferentes contextos, aprimorando suas habilidades linguísticas a medida em que, sob orientação do docente, revisam e reescrevem seus textos: acesso aos resultados deste estudo, que serão divulgados em diferentes meios de comunicação técnico-científicos: oral e impresso, sempre com fins de produção do conhecimento científico

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Relevância do estudo para desenvolvimento das habilidades formais de escrita e também das habilidades políticas pela argumentação e clareza nos posicionamentos como sujeitos, para os estudantes e para os professores da disciplina língua portuguesa como instrumento para avaliação e orientação de suas práticas pedagógicas, em sala de aula

Metodologia

Utilização da pesquisa etnográfica e observação não participante, coleta de documentos legais e pedagógicos (com consulta autorizada pela direção escolar como planos de aula, plano de ensino da instituição e documento curricular do município) e da análise de conteúdo (para mapear, nos textos produzidos, as limitações e níveis de engajamento desses estudantes, identificando as principais dificuldades enfrentadas durante a realização dessa atividade e como esses desafios afetam sua capacidade de desenvolver competências linguísticas no que diz respeito a organização das ideias, coesão, coerência, estrutura textual, entre outros aspectos que auxiliam no aperfeiçoamento da habilidade escrita com base nos textos produzidos durante as aulas)

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 7.647.494

Procedimentos de coleta e análise dos dados

Sujeitos da pesquisa:

2 (duas) docentes de Língua Portuguesa;

54 (cinquenta e quatro) estudantes das duas turmas dos 9º anos da escola municipal Maria Aparecida Rosa investigar como ocorre a reescrita de gêneros textuais nas turmas mencionadas, examinando as técnicas didáticas de correção, avaliação e orientação que impactam o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos discentes.

Aplicação de um questionário semiestruturado aos docentes das disciplinas de língua portuguesa e práticas de leitura e produção que trabalham com as turmas de 9º ano da instituição citada, com 10 (dez) perguntas, sendo 5 (cinco) objetivas/fechadas e 5 (cinco) subjetivas/abertas,

Sujeitos envolvidos na investigação serão nomeados por pseudônimos correspondentes a sequência numérica da quantidade de docentes (P1 e P2) e estudantes participantes (A1, A2, A3 e assim sucessivamente)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Declaração da pesquisadora

TCLE para professores e responsáveis pelos estudantes

TALE para estudantes do 9º ano (14 e 15 anos)

Carta autorização da Secretaria Municipal de Educação (Conceição do Araguaia/PA)

Carta autorização da escola municipal (Direção escolar)

Folha de rosto

Informações básicas do projeto

Projeto completo

Cronograma (não especificado etapa de submissão e aprovação no CEP/UFT)

Orçamento próprio

Recomendações:

Especificar no cronograma a etapa de submissão e aprovação no CEP/UFT

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3229-4023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT**



Continuação do Parecer: 7.647.494

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2517586.pdf	14/05/2025 12:25:39		Aceito
Outros	Questionario_Professores.docx	14/05/2025 12:23:32	SHYMENIA REGINA PEREIRA MIRANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido.docx	14/05/2025 12:19:13	SHYMENIA REGINA PEREIRA MIRANDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	12/05/2025 15:20:54	SHYMENIA REGINA PEREIRA MIRANDA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	12/05/2025 15:15:24	SHYMENIA REGINA PEREIRA MIRANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores.docx	12/05/2025 14:55:00	SHYMENIA REGINA PEREIRA MIRANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais_ou_Responsaveis.docx	12/05/2025 14:54:42	SHYMENIA REGINA PEREIRA MIRANDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_do_Orientador.pdf	12/05/2025 14:53:19	SHYMENIA REGINA PEREIRA MIRANDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_autorizacao_SEMEC.pdf	12/05/2025 14:52:51	SHYMENIA REGINA PEREIRA MIRANDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_autorizacao_ESCOLA.pdf	12/05/2025 14:52:34	SHYMENIA REGINA PEREIRA MIRANDA	Aceito
Outros	Projeto.docx	12/05/2025 14:50:02	SHYMENIA REGINA PEREIRA MIRANDA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	25/04/2025 18:54:21	SHYMENIA REGINA PEREIRA MIRANDA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	25/04/2025 18:52:07	SHYMENIA REGINA PEREIRA MIRANDA	Aceito

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 7.647.494

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 17 de Junho de 2025

Assinado por:

MARCELO GONZALEZ BRASIL FAGUNDES
(Coordenador(a))

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3229-4023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br