



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

ELIDIANE FERREIRA BISPO CORRÊA

**PARA ALÉM DA MARGEM: O DESPERTAR DA AUTORIA E O
DIALOGISMO NA REESCRITA ESCOLAR**

Porto Nacional - TO

2026

Elidiane Ferreira Bispo Corrêa

Para além da margem: o despertar da autoria e o dialogismo na reescrita escolar

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

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

CS24p Corrêa, Elidiane Ferreira Bispo.
 Para além da margem: o despertar da autoria e o dialogismo na reescrita escolar / Elidiane Ferreira Bispo Corrêa. – Porto Nacional, TO, 2026.
 139 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 Morais

 1. Reescrita. 2. Dissertação escolar. 3. Dialogismo. 4. Gênero 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).

ELIDIANE FERREIRA BISPO CORRÊA

PARA ALÉM DA MARGEM: O DESPERTAR DA AUTORIA E O DIALOGISMO
NA REESCRITA ESCOLAR

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

Data de aprovação: 01 /07 /2026

Banca Examinadora

Prof. Dr. Mario Ribeiro Moraes, UFT.

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

Profa. Dra. Érica de Cássia Maia Ferreira, UEMASUL.

Dedico este trabalho ao meu esposo, pelo amor, apoio e paciência ao longo de toda essa caminhada. Sua presença, incentivo e compreensão foram fundamentais para que eu seguisse firme, mesmo nos momentos mais desafiadores. Essa conquista também é sua.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por Sua infinita bondade, por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo desta caminhada, e à intercessão de Nossa Senhora, nossa Mãe do Céu, que sempre esteve à frente, guiando e protegendo cada passo dessa trajetória.

À minha família, base de tudo, expresso minha profunda gratidão. Ao meu pai, José Da Guia Paulino Bispo, e à minha mãe, Eroildes Ferreira Bispo, pelo amor incondicional, pelos ensinamentos e pelo apoio constante, que foram fundamentais para que eu nunca desistisse dos meus sonhos. Ao meu esposo, Adailton da Silva Corrêa, agradeço pelo companheirismo, paciência, incentivo diário e compreensão nos momentos de ausência e cansaço. Sua presença foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Ao meu professor orientador, Prof. Dr. Mario Ribeiro Moraes, agradeço imensamente pela paciência, dedicação e pelos valiosos ensinamentos compartilhados ao longo do processo de orientação, que contribuíram significativamente para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Guardo também com profunda gratidão um momento muito especial vivido em Belém, durante um trabalho realizado no GELLNORTE, conduzido pelos professores Mário Moraes e Wagner Silva, no âmbito da disciplina Letramento e Ensino, cursada durante o mestrado. Aquele encontro marcou minha trajetória de uma forma que talvez as palavras não consigam traduzir completamente. Foi ali que algo muito profundo aconteceu dentro de mim: um peso antigo, uma angústia que eu carregava silenciosamente desde o ensino básico, finalmente encontrou espaço para ser compreendida e, de certa forma, aliviada. O cuidado, a escuta e a sensibilidade de vocês transformaram aquele momento em um verdadeiro gesto de acolhimento e libertação.

Mais do que orientadores e professores, vocês foram instrumentos de transformação em minha vida acadêmica e pessoal. Sou imensamente grata por terem me ajudado não apenas a construir conhecimento, mas também a reencontrar confiança, dignidade e esperança no meu próprio percurso. Levo comigo, para sempre, o aprendizado, o respeito e a profunda admiração por tudo o que representam em minha caminhada.

À minha amiga Shymênia Miranda, com quem caminhei do início ao fim desta jornada, dividindo angústias, esperanças e conquistas. Juntas acreditamos em um sonho que, para nós, muitas vezes parecia distante e até impossível, mas Deus nos mostrou que era, sim, possível. E, no decorrer dessa caminhada, recebemos um presente especial: a Luzirene (Lu). Assim, o que começou com duas sonhadoras transformou-se em um trio unido pela amizade, pela fé e pelo

desejo de aprender. Caminhamos juntas, compartilhando conhecimentos, apoiando-nos nos momentos difíceis e celebrando cada pequena vitória. Essa conquista carrega um pouco de cada uma de nós, pois foi construída com união, força e companheirismo. Por isso, esta vitória também é nossa.

Agradeço, de forma muito especial, à Profa. Dra. Robervania, pois sem sua ajuda não estaria no mestrado. Mesmo com uma agenda sempre lotada, nunca deixou de nos acolher com paciência, atenção e compromisso, dispondo de seu tempo para nos orientar e acreditar em nosso potencial. Sua generosidade e disponibilidade foram fundamentais nesse processo, pois nos incentivou em cada etapa, quando muitas vezes nós mesmas duvidávamos que seria possível chegar até aqui. Sou profundamente grata também pelas palavras de fé e pelas orações que ela fazia por mim e por Shymênia, pedindo a Deus que abrisse os caminhos para que conseguíssemos ingressar no mestrado.

Aos meus colegas de trabalho das escolas estaduais Acy de Barros e Wilson Leite, expresso minha gratidão pelo apoio, compreensão e colaboração na organização dos horários, que tornaram possível minha participação nas aulas do mestrado. Agradeço, em especial, a Dona Divina Barros, Aleandro Miranda, Vanderly Marinho, Lucivania Gomes, Dayse Alves, Poliana Resende e a todos os professores que contribuíram generosamente nas trocas de horários. Meu muito obrigada.

À minha amiga Eliane Miranda, agradeço de maneira especial pelo apoio constante durante o mestrado, especialmente pela colaboração e incentivo no desenvolvimento da pesquisa da dissertação. Sua disponibilidade, escuta atenta e contribuições foram fundamentais para o fortalecimento deste trabalho e para que eu seguisse confiante ao longo dessa trajetória.

À minha turma de mestrado, meu sincero agradecimento pelo apoio, pelo carinho e pela parceria ao longo dessa caminhada. Cada troca, cada palavra de incentivo e cada experiência compartilhada tornaram essa trajetória mais leve e significativa. Aos professores da Universidade Federal do Tocantins (UFT), das disciplinas cursadas, agradeço pelo acolhimento, pelo respeito e pelo incentivo constante. Em todos os momentos, fui tratada com carinho, recebendo palavras que me fortaleceram e me deram coragem para seguir, mostrando que eu era capaz de alcançar meus objetivos. Durante as aulas, vivi momentos de muita alegria e emoção, sentindo-me verdadeiramente em casa. Todos os colegas e professores foram especiais e marcaram profundamente essa etapa da minha formação.

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Tocantins (UFT) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio fundamental à minha

formação e ao desenvolvimento desta pesquisa, bem como a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho.

RESUMO

A prática da reescrita apresenta-se como uma etapa essencial, compreendida não apenas como correção de aspectos formais, mas como um momento de reflexão sobre o texto, de reorganização das ideias e de construção progressiva da autoria. Diante disso, este estudo teve como objetivo geral analisar a prática da reescrita e o modo como é organizada no ensino do gênero dissertação escolar, para estudantes da 3ª série do ensino médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. José Wilson Pereira Leite, situada no município de Conceição do Araguaia-PA. Como objetivos específicos buscou-se: a) Investigar como a prática da escrita e reescrita é trabalhada pelos professores em sala de aula, no contexto de ensino do gênero dissertação escolar; b) Identificar as concepções de linguagem que orientam as práticas de (re)escrita, bem como compreender de que forma os aspectos da Linguística Textual e seus elementos constitutivos são evidenciados nas correções realizadas pela professora; c) Descrever os desafios enfrentados pelos professores e os estudantes durante o processo de reescrita, considerando suas experiências. As perguntas norteadoras do estudo que se articulam diretamente aos objetivos específicos, buscaram compreender as práticas de reescrita no ensino da dissertação escolar e orientar o desenvolvimento da pesquisa: Como a prática de reescrita é organizada no contexto de ensino do gênero dissertação escolar no ensino médio? Quais concepções de linguagem orientam as práticas de (re)escrita e de que maneira os aspectos da Linguística Textual e os elementos constitutivos da linguagem são evidenciados nas correções realizadas pela professora? Quais são os principais desafios que os estudantes enfrentam durante o processo de reescrita? Para responder tais questionamentos, foi utilizada a metodologia de caráter etnográfico e, como instrumentos de produção de dados, a observação em sala de aula e a aplicação de dois questionários - um com perguntas fechadas, direcionado aos estudantes e outro com perguntas abertas, destinado à professora participante, além de produções escritas dos estudantes, especialmente dissertações escolares, que constituíram o corpus central da investigação. O tratamento e a interpretação de todo o material discursivo fundamentaram-se na Análise Dialógica do Discurso (ADD), sob o referencial teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin, buscando compreender os sentidos que emergem dos enunciados concretos e as relações de alteridade neles estabelecidas. A base teórica foi sustentada pelas contribuições dos princípios de Bakhtin (2002, 2016) e seu Círculo (Volóchinov, 2021), Dolz e Schneuwly (2004), além de Geraldi (2011), Fiad (2009), entre outros, evidenciando o ensino da reescrita em uma visão dialógica. Os resultados da pesquisa mostram que a prática de escrita e reescrita desenvolvida pela professora é orientada por duas concepções de linguagem que atuam de maneira complementar — a concepção dialógica e o objetivismo abstrato — que se manifestam de maneira tensionada. Além disso, quando a reescrita transcende a correção normativa e assume um caráter dialógico, o aluno desenvolve maior autonomia e consistência argumentativa.

Palavras-chave: Reescrita. Dissertação escolar. Dialogismo. Gênero discursivo.

ABSTRACT

The practice of rewriting is presented as an essential step, understood not only as a correction of formal aspects, but also as a moment of reflection on the text, reorganization of ideas, and progressive construction of authorship. Therefore, this study aimed to analyze the practice of rewriting and how it is organized in the teaching of the school essay genre to third-year high school students at the Prof. José Wilson Pereira Leite State Elementary and High School, located in the municipality of Conceição do Araguaia-PA. The specific objectives were: a) to investigate how the practice of writing and rewriting is used by teachers in the classroom, in the context of teaching the school essay genre; b) to identify the conceptions of language that guide the practices of (re)writing, as well as to understand how aspects of Textual Linguistics and its constitutive elements are evidenced in the corrections made by the teacher; c) to describe the challenges faced by teachers and students during the rewriting process, considering their experiences. The guiding questions of this study, directly linked to the specific objectives, sought to understand rewriting practices in the teaching of school essays and to guide the development of the research: How is the practice of rewriting organized in the context of teaching the school essay genre in high school? What conceptions of language guide the practices of (re)writing, and how are aspects of Textual Linguistics and the constitutive elements of language evidenced in the corrections made by the teacher? What are the main challenges that students face during the rewriting process? To answer these questions, an ethnographic methodology was adopted, and as instruments for data production, classroom observation and the application of two questionnaires were employed – one with closed questions, directed at the students, and another with open questions, intended for the participating teacher, in addition to students' written productions, especially school essays, which constituted the central corpus of the investigation. The treatment and interpretation of all discursive material were based on Dialogic Discourse Analysis (DDA), under the theoretical-methodological framework of the Bakhtin Circle, seeking to understand the meanings that emerge from concrete utterances and the relations of alterity established within them. The theoretical basis was supported by the contributions of Bakhtin (2002, 2016) and his Circle (Voloshinov, 2021), Dolz and Schneuwly (2004), as well as Geraldi (2011), Fiad (2009), among others, highlighting the teaching of rewriting from a dialogic perspective. The research results show that the writing and rewriting practice developed by the teacher is guided by two complementary conceptions of language—the dialogic conception and abstract objectivism—which manifest themselves in a relationship of tension. Furthermore, when rewriting transcends normative correction and assumes a dialogic character, the student develops greater autonomy and argumentative consistency.

Keywords: Rewriting. School essay. Dialogism. Discursive genre.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Material didático adotado para a orientação da produção da dissertação escolar	83
Figura 2 – Material de apoio adotado para a orientação da produção da dissertação escolar ...	85
Figura 3 – Gênero multimodal meme.....	87
Figura 4 – Gênero multimodal Post ou postagem.....	87
Figura 5 – Gênero multimodal infográfico	88
Figura 6 – Recurso da prática da reescrita.....	90
Figura 7 – Textos motivadores	117
Figura 8 – Dissertação escolar do Estudante Miguel.....	118
Figura 9 – Dissertação escolar da estudante Débora	122
Figura 10 – Dissertação escolar da estudante Melissa.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre as concepções de linguagem do Subjetivismo Idealista x Objetivismo Abstrato.....	36
Quadro 2 – Estruturação do Gênero dissertação escolar.....	63
Quadro 3 – Habilidades relacionadas com reescrita	65
Quadro 4 – Perguntas e respostas do questionário aplicado à professora de Língua Portuguesa	94
Quadro 5 – Transcrição da Dissertação escolar do estudante Miguel.....	119
Quadro 6 – Transcrição da Dissertação escolar da Estudante Débora.....	123
Quadro 7 – Transcrição da Dissertação escolar da estudante Melissa.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Orientação recebida sobre reescrita da dissertação escolar	1055
Tabela 2 – Frequência da participação em atividades de reescrita em sala de aula	107
Tabela 3 – Percepção de utilidade das atividades de reescrita textual	108
Tabela 4 – Percepção dos alunos sobre as orientações da professora	110
Tabela 5 – Recursos utilizados pelos alunos no processo de reescrita textual	111
Tabela 6 – Dificuldades na reescrita de dissertação relatadas	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
MFL	Marxismo e Filosofia da Linguagem
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O CONFRONTO DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: O DIALOGISMO COMO UMA REAÇÃO - RESPOSTA AO MONOLOGISMO	28
2.1 A linguagem na vertente enunciativa (dialógica).....	28
2.2 As concepções de linguagem na prática da escrita e reescrita	43
3 GÊNEROS DISCURSIVOS, MULTIMODALIDADE E PRÁTICAS DE (RE)ESCRITA: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DA DISSERTAÇÃO ESCOLAR	48
3.1 Os gêneros discursivos na teoria bakhtiniana.....	48
3.2 Sobre ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros discursivos.....	53
3.3 Os gêneros multimodais no ensino da produção textual.....	57
3.4 Gênero dissertação escolar e suas especificidades	60
3.5 A prática de escrita e reescrita do gênero dissertação escolar	64
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	69
4.1 Abordagem Teórico-Metodológica: a pesquisa etnográfica na Linguística Aplicada	69
4.2 Cenário da pesquisa e os sujeitos envolvidos no estudo	71
4.3 Procedimentos de produção de dados.....	72
4.3.1 Instrumentos de Pesquisa	74
4.3.2 Constituição do Corpus de Produções Textuais dos Estudantes	77
4.4 Procedimentos de Análise dos Dados.....	78
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: A PRÁTICA DA REESCRITA NO GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR.....	80
5.1 Observações das Aulas: Estratégias de Ensino da Escrita e Reescrita.....	81
5.2 Práticas de Reescrita no Ensino Médio: Análise do Questionário Aplicado à professora.	94
5.3 Entre Sentidos e Dificuldades: A Percepção dos Alunos sobre a Reescrita Textual	105
5.4 Análise das Produções Textuais	116
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	135

1 INTRODUÇÃO

A construção desta pesquisa não ocorre de forma isolada, mas se entrelaça à minha trajetória no contexto educacional e profissional, motivo pelo qual apresento inicialmente meu perfil¹ que situa minha formação e experiências, e fundamenta as reflexões desenvolvidas neste estudo.

Lembro-me que meu processo de aprendizagem de leitura e da escrita na pré-escola, a metodologia da minha professora se aproximava da concepção de linguagem definida por Volóchinov (2021), como “objetivismo abstrato”. O seu ensino se concentrava na estrutura formal da linguagem, em que começávamos pelo reconhecimento das letras, avançando gradualmente para a formação de sílabas e, posteriormente, de palavras e frases isoladas, sem dar ênfase ao uso social, à interação ou ao contexto. Eu recordo que não trabalhávamos com textos completos ou diferentes gêneros discursivos, pois o foco era em letras associadas a imagens, palavras e frases. Desse modo, não era estimulada a compreensão da leitura em contexto mais amplo ou o contato com os diversos gêneros.

Em vista disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, estabelecidos em 1998, sugeriam que os gêneros discursivos fossem utilizados como foco no ensino, tanto para a leitura quanto para a produção textual. Era enfatizado ainda que os textos, fossem orais ou escritos, representassem concretamente um gênero e, por isso, deveriam ser vistos como suportes valiosos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Essa abordagem amplamente difundida pelos PCNs durante o seu período de vigência, levou à valorização do contexto de uso e da esfera de circulação dos gêneros discursivos no ensino da língua, em contraste com a prática anterior que se concentrava apenas na forma e no conteúdo de maneira descontextualizada.

Ao refletir sobre minha trajetória de aprendizagem, percebo que a proposta de alfabetizar letrando é uma abordagem que muitos professores ainda têm dificuldade em implementar, ou talvez muitos deles não tenham o conhecimento sobre o que seria de fato o letramento. A formação acadêmica tradicional frequentemente separa os conhecimentos, o que torna desafiador para os educadores pensarem de forma interdisciplinar. Como mencionam

¹ E para quem se interessar de conhecer meu perfil completo, convido a consultar o livro “Olhares, escuta e dizeres em autobiografias de professoras, disponível na página da editora da UFT, no seguinte endereço: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/1034/738>. Lá vocês encontrarão relatos mais detalhados sobre minha história e reflexões, enquanto aluna e professora.

Kleiman e Moraes (2002, p. 24), “muitos professores sentem-se inseguros ao enfrentar essa ‘nova’ tarefa, pois sua aprendizagem ocorreu dentro de um currículo compartimentado”.

Durante minha jornada, enfrentei as consequências dessa realidade. Quando comecei a aprender a ler e escrever, não tinha a menor ideia de como construir um texto considerando os gêneros. Na verdade, só consegui desenvolver essas habilidades adequadamente quando já estava entrando na adolescência. Essa é uma realidade que muitos estudantes enfrentam: ingressar no Ensino Médio sem um domínio adequado da leitura e da escrita. Eu me incluo nesse grupo.

Minha experiência escolar inicial foi marcada por um contato restrito com o universo dos livros, tendo no material didático o principal — e muitas vezes único — suporte de leitura disponível. Embora o livro didático represente uma política pública fundamental e de resistência, responsável por garantir um repertório mínimo e essencial de textos e literatura em contextos frequentemente precários, a ausência de outras fontes complementares de incentivo limitava a ampliação do hábito leitor. No Ensino Fundamental II, essa falta de base se tornou ainda mais evidente. Passei por momentos de desespero em relação à leitura e à escrita, além de enfrentar desafios com a oralidade.

Um dos maiores pesadelos para mim era o ditado feito pelo professor de Português, como era nomeado o componente curricular, à época também nomeada “disciplina”. Aqueles momentos eram aterrorizantes, pois eu não havia desenvolvido as habilidades necessárias para passar nesse tipo de teste. Para mim, o ditado era mais do que uma simples avaliação, representava uma forma de medir minha capacidade de escrita, algo que eu sentia estar muito aquém do esperado. Nesse sentido, Cagliari (2002, p. 03) menciona que:

Os processos de alfabetização [...] sobretudo aqueles baseados em manuais, como as cartilhas e métodos semelhantes, sempre tiveram grande atenção voltada para a ortografia [...]. Um dos objetivos de se progredir nesses métodos de maneira segura, com habilidades bem dominadas, sempre foi o de que querer evitar que o aprendiz erre para não fixar o erro. Ou seja, esses métodos sempre acharam que as crianças devem ver e escrever somente o certo, isto é, a forma ortográfica das palavras, porque, assim, vão fixando a grafia e progredindo. Até certo ponto, esses métodos conseguem controlar o material com que as crianças escrevem e leem, mas isto não dura muito. Nos anos seguintes, a complexidade da linguagem oral e escrita domina as atividades escolares de tal modo que se torna impossível lidar apenas com “palavras já dominadas na escrita”, mesmo porque os alunos são falantes nativos, cuja habilidade linguística é muito maior do que o material linguístico usado pela escola, em todas as suas atividades.

Refletindo sobre minha experiência, percebo que meu aprendizado em leitura e escrita foi amplamente influenciado por métodos tradicionais de alfabetização, que se concentravam excessivamente na ortografia e na correção. Esse modelo pedagógico sustentava-se em um viés

estritamente normativo e prescritivo, cujo horizonte didático se reduzia à máxima de ver e escrever somente o certo, ignorando a gramaticalidade interna da língua e a competência linguística inerente aos falantes nativos em favor de um padrão artificial que sufocava a intuição discursiva. Como aponta Bagno (2009, p. 159), “a pedagogia tradicional tinha como objetivo ensinar um modelo idealizado de língua, um conjunto de regras extremamente padronizadas. [...] Assim, tudo o que era apenas diferente passava a ser classificado de erro”. Diante disso, essa percepção ilustra o descompasso histórico da minha própria formação. Embora eu tenha estudado em um período no qual a Linguística já se consolidara como ciência, defendendo o ensino legítimo da língua materna a partir de suas realidades de uso, o chão da sala de aula permanecia alheio a esses avanços.

Além disso, ao classificar qualquer variação ou traço de oralidade como um desvio condenável, a escola não apenas negligenciava os conhecimentos prévios que eu trazia como falante, mas também transformava o aprendizado da escrita em um percurso de silenciamento e insegurança discursiva.

O Ensino Médio foi marcado por aulas de gramática, seguia um método mais clássico, no qual o foco estava nas regras e na análise sintática, muitas vezes distantes do efetivo uso da língua. As explicações eram baseadas em livros didáticos daquele período, os quais, respondendo às diretrizes curriculares da época, priorizavam exercícios repetitivos voltados para a fixação de conceitos gramaticais.

Vale ressaltar que esse formato difere substancialmente dos livros didáticos contemporâneos que, regidos pelos atuais editais públicos e alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assumem uma perspectiva discursiva e focada nos usos reais da linguagem. Todavia, na temporalidade da minha formação, o material impresso ainda operava como um manual de prescrição normativa. Como reflexo desse direcionamento, embora eu tenha aprendido as regras, sentia falta de uma conexão mais profunda com a linguagem e sua aplicação no cotidiano. Com relação a esse conceito, Silva (2011, p. 34) reforça que:

Por não articular as atividades de gramática às práticas escolares de leitura e produção textual, o ensino de língua materna é caracterizado como conteudístico, em detrimento do enfoque em competências e habilidades para plena participação em diferentes práticas sociais de uso da língua, nas modalidades falada e escrita.

Portanto, essa abordagem tradicional do ensino da gramática, que não se conectava às práticas de leitura e produção de textos e quase nunca se articulava com os diferentes gêneros discursivos, impactou negativamente em meu desenvolvimento de competências e habilidades

para participar de forma eficaz em diversos contextos sociais, tanto na comunicação oral quanto na escrita.

É preciso pontuar que, de acordo com minhas memórias que envolvem a escola, tive poucas oportunidades de aprendizagem voltadas à escrita da dissertação escolar, pois não me recordo de ter vivenciado um acompanhamento mais próximo pelos meus professores de língua portuguesa durante a reescrita dos meus textos, o que aponta para a ausência de uma orientação mais efetiva nesse processo. Muitas das produções textuais da minha trajetória escolar limitavam-se à expressão de sentimentos e vivências pessoais, materializadas em gêneros como os relatos de férias.

Quanto ao *feedback*, restringia-se quase sempre à correção de aspectos gramaticais, desconsiderando o conteúdo, a organização das ideias e as possibilidades de ampliação do texto, o que acabava reduzindo a escrita a um exercício de adequação normativa, sem promover reflexões mais profundas sobre o processo de construção textual e o desenvolvimento da autoria. Lembro-me que os textos passavam por apenas uma revisão, o que tornava o processo de escrita bastante limitado, sobretudo porque essa revisão parecia ocorrer apenas com o objetivo de obtenção de notas.

Além disso, crescendo em um ambiente onde os livros não eram uma presença constante, senti a ausência de referências literárias que poderiam ter ampliado o meu vocabulário, o que também impactou no desenvolvimento da minha escrita, tornando-a mais limitada, com menor repertório linguístico e dificuldade em expressar ideias de forma mais clara, coesa e elaborada.

Ao ingressar no ensino superior em 2011, no curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), lembro-me de ter enfrentado muitos desafios, pois, às vezes, sentia angústia por não saber escrever textos adequadamente. Vários fatores me impediam de realizar de forma plena esse processo de escrita, tais como o domínio das regras gramaticais, a organização das ideias, a mobilização de elementos de textualidade (como a coesão e a coerência), a estruturação textual e, ainda, a falta de familiaridade com os gêneros discursivos acadêmicos.

Meu primeiro desafio foi escrever uma resenha e, depois, um artigo. O desespero tomou conta de mim, pois não sabia por onde começar. Por várias vezes pensei em desistir; no entanto, minha coragem falava mais alto que o medo. Minhas notas nas produções textuais eram ruins, mas eu não recebia *feedback* dos professores com apontamentos sobre como poderia melhorar ou quais aspectos deveriam ser mais explorados. A respeito disso, Fiad (2009) esclarece que a reescrita é uma prática intrínseca à escrita, que deve ser integrada ao processo de ensino e que

pode proporcionar aos estudantes a descoberta de novas possibilidades da língua, levando-os a apreciar a atividade de reescrever.

Hoje, como docente, percebo a importância da interação entre professor e aluno durante o desenvolvimento da escrita. Essa interação possibilita compreender as reais necessidades dos estudantes em relação ao texto, algo que não ocorreu em minha própria experiência. Vejo que muitos estudantes ingressam no Ensino Médio sem saber ler ou escrever de modo proficiente e, ao chegarem à graduação, enfrentam grandes dificuldades na produção de diversos tipos e gêneros textuais, sobretudo a dissertação escolar. Nesse sentido, Batista-Santos (2019, p. 711) afirma 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.).

Durante a graduação, fui incentivada a realizar leituras que eu achava difíceis de compreender e, frequentemente, recorria a dicionários em busca de sinônimos para compreender melhor os textos indicados pelos docentes. Isso me ajudava a elaborar os trabalhos acadêmicos solicitados pelos professores, mas, muitas vezes, sentia-me perdida na hora de produzir, visto que não possuía bagagem teórica tampouco prática de produção de textos acadêmicos.

Depois da minha formação na graduação, assinei um contrato para lecionar Língua Inglesa e Língua Portuguesa em uma escola municipal para estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e para turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuando por dois anos na rede municipal. Ao encerrar o contrato, já tinha propostas para dar aulas de Inglês em duas escolas particulares. Nessas instituições, deparei-me com uma realidade de aprendizagem distinta daquela vivenciada na rede municipal.

Contudo, torna-se necessário problematizar que essa assimetria não decorre de uma superioridade pedagógica intrínseca ao setor privado, mas sim dos projetos políticos e das funções sociais opostas que regem ambos os contextos. Enquanto a escola privada opera sob uma lógica mercadológica e elitista de ranqueamento, amparada por uma seletividade de público composto por estudantes socioeconomicamente favorecidos, a escola pública assume o compromisso ético e humanístico de acolher sujeitos em contextos de vulnerabilidade social. Desse modo, as dinâmicas de apropriação do conhecimento nessas duas esferas tornam-se incomparáveis, visto que respondem a condições estruturais e horizontes formativos completamente divergentes.

Sobretudo, destaco alguns aspectos vivenciados durante meu trabalho em escolas particulares, nas quais a didática e as metodologias já vinham previamente definidas nos manuais dos livros didáticos. Esse modelo de gestão pedagógica operava sob uma lógica de padronização que tentava reduzir a ação docente à mera execução de diretrizes manuais, um processo que caminha na contramão de um ensino dialógico e que busca sufocar a autonomia e o protagonismo do professor como sujeito do saber. Contudo, a despeito dessa tentativa de engessamento institucional, a autonomia docente resistia na exigência da elaboração do plano de aula, espaço em que a autoria e a tomada de decisões pedagógicas ainda se faziam necessárias.

Em uma dessas escolas, a coordenadora pedagógica era bastante rigorosa e analisava os planos com atenção, apontando erros gramaticais ou problemas de clareza e exigindo a reescrita quando necessário. Embora em alguns momentos isso fosse constrangedor, procurei encarar a situação como uma oportunidade de aprendizagem, o que contribuiu para um maior cuidado e consciência em relação à minha escrita.

Outro aspecto que observei foi que os estudantes da rede privada eram frequentemente incentivados a realizar leituras obrigatórias de diferentes gêneros discursivos e a produzir textos em conformidade com as propostas apresentadas. Percebi também que esses estudantes pertenciam, em sua maioria, a classes sociais favorecidas, cujos pais possuíam formação superior. Essa configuração evidencia o acesso a privilégios estruturais, em que o capital cultural e econômico do ambiente familiar atua como um facilitador de recursos materiais e de letramento. Contudo, urge não naturalizar essa dinâmica como o único padrão legítimo de suporte ao desenvolvimento cognitivo, mas sim compreendê-la como o reflexo de assimetrias sociais históricas.

Por outro lado, minha experiência nas escolas públicas evidenciou os profundos impactos da desigualdade socioeconômica no cotidiano escolar, manifestada na severa vulnerabilidade social a que muitas famílias estavam submetidas. Em vez de creditar os desafios de leitura e escrita a uma suposta desestruturação familiar, o que esvaziaria o debate político, compreendo que as lacunas na aprendizagem desses estudantes decorrem de um cenário de exclusão que lhes nega direitos básicos, conforme a reflexão de Freire (1996, p.33) “não é possível à escola alhear-se das condições sociais culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos”. Em outras palavras, as dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas apenas a partir das condições familiares dos estudantes, uma vez que estão inseridas em contextos mais amplos de desigualdade social e exclusão.

Sob essa ótica, cabe à escola pública assumir seu compromisso ético e pedagógico com a democratização do acesso à leitura, à escrita e aos demais conhecimentos socialmente produzidos. Assim, longe de enxergar um panorama puramente desolador ou desprovido de futuro, passei a compreender a sala de aula da escola pública como um espaço de resistência e de urgência por uma pedagogia que acolha a diversidade e promova a emancipação social.

Após vivenciar as duas realidades em instituições públicas e privadas, pude perceber o quanto os fatores sociais podem influenciar as possibilidades de acesso a uma educação com mais recursos. De acordo com Santos (2007, p. 77): “A injustiça social global está assim intimamente ligada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta pela justiça social global também deve ser uma luta pela justiça cognitiva global”. Diante disso, acredito que os estudantes em situações de vulnerabilidade têm acesso limitado quanto aos recursos educacionais, o que parece reverberar em uma interferência ou atraso no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Em maio de 2024, fui aprovada no processo seletivo simplificado para contratação de professores para áreas específicas da Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc) e leciono Língua Inglesa e Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio. Logo em seguida, tive a alegria de ser aprovada para o curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras), na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. Cursando o mestrado e atuando como professora da educação básica, percebo que minha trajetória é atravessada por silenciamentos que vivi enquanto aluna. Pois, as dificuldades que enfrentei na produção textual, tanto no ensino básico quanto no superior, revelam-se como sintomas da ausência de uma educação em língua materna como foco na formação leitora e escritora dos estudantes, logo de um acompanhamento real sobre a prática da reescrita. Contudo, essa limitação não se deve a uma omissão deliberada dos docentes que me conduziram, mas sim à escassez histórica de políticas públicas de formação continuada, já que muitos foram levados a implementar novas diretrizes curriculares sem o suporte necessário para redirecionar um ensino normativo e compreender a escrita como prática processual.

A falta de orientação contínua nesse processo evidenciou lacunas na minha formação enquanto produtora de textos, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da escrita como prática processual. Portanto, essas vivências, somadas à minha atuação como professora da educação básica e às reflexões construídas no mestrado, despertaram a necessidade de investigar mais profundamente como a reescrita tem sido trabalhada no ensino da dissertação escolar.

As angústias e os silenciamentos que vivenciei ao longo da minha formação, e que hoje busco superar em minha prática docente, não configuram marcas de um fracasso estritamente individual. Sob outra perspectiva revelam-se como sintomas históricos de uma tradição de ensino de língua materna enraizada no monologismo e na adequação estritamente normativa, que desconsidera o processo interativo e a constituição do sujeito autor.

É a partir dessa constatação, simultaneamente empírica, pessoal e profissional, que emerge o problema central desta investigação, visto que, se a ausência de um acompanhamento processual da escrita gerou lacunas profundas em minha trajetória, faz-se urgente compreender como essa dinâmica se estabelece no chão da escola pública contemporânea.

Diante disso, esse cenário torna-se ainda mais complexo na 3ª série do Ensino Médio, etapa em que a dissertação escolar atua como engrenagem decisiva em avaliações de larga escala, como o ENEM e o SAEB. Sob a pressão de *rankings* e metas estatísticas, a reescrita corre o risco de perder seu potencial formativo e dialógico, reduzindo-se a um adestramento mecânico focado em correções superficiais.

Com o propósito de compreender e problematizar essa realidade no ambiente escolar, articulamos as bases reflexivas, teóricas e estruturais que sustentam esta investigação. Assim, refletir sobre a escrita, a reescrita e o ensino da dissertação escolar implica compreendê-los como práticas que ultrapassam as exigências avaliativas e se vinculam à construção de sentidos, ao desenvolvimento da autoria e à participação social dos sujeitos.

A escrita constitui-se como uma prática social fundamental, pois possibilita aos sujeitos expressarem ideias, posicionarem-se diante de temas socialmente relevantes e participarem ativamente de diferentes contextos discursivos, o que reforça a importância de seu ensino como um processo que deve ir além da norma gramatical, valorizando o uso significativo da linguagem.

No contexto escolar, a escrita dissertativo-argumentativa, comumente denominada de redação, assume papel de destaque, principalmente no Ensino Médio, uma vez que envolve o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas. Porém, geralmente, muitos estudantes têm dificuldade de produzir esse gênero. A gravidade desse panorama se materializa nos indicadores oficiais do SAEB (2023) para o Ensino Médio da comunidade escolar investigada, nos quais os baixos níveis de proficiência em leitura sinalizam que grande parte dos estudantes não atinge o padrão esperado para a etapa.

A partir dessa realidade, Santos (2023) argumenta que as dificuldades discentes na escrita argumentativa vão além do aspecto técnico, visto que, no cenário contemporâneo do Ensino Médio, o desafio de ensinar a dissertação escolar exige mais do que o domínio de normas

gramaticais e dos elementos macroestruturais do gênero, pois requer que o estudante se perceba como sujeito de seu próprio dizer e seja capaz de articular vozes e saberes de forma crítica e responsiva.

Além do mais, a concretização da atitude responsiva esbarra nos índices de proficiência em leitura dos estudantes, realidade que, para além de uma dificuldade técnica, convoca a pensar a leitura como um direito e como uma competência fundamental para o desenvolvimento da escrita. De acordo com Ferreira (2012) não se deve pensar o letramento apenas com uma obrigação escolar, mas com um direito primordial para a formação de cidadãos que sejam capazes de atuar criticamente em uma sociedade plural. Em consonância com essa perspectiva Lerner (2002, p. 17 e 18) menciona que

[...] a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores. [...] O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

Diante dos complexos desafios que envolvem a produção do gênero dissertação escolar, a prática da reescrita apresenta-se como uma etapa essencial, compreendida não apenas como correção de aspectos formais, mas como um momento de reflexão sobre o texto, de reorganização das ideias e de construção progressiva da autoria. Assim, a prática da reescrita, quando orientada por uma concepção dialógica da linguagem, favorece a interação entre professor e estudante, possibilitando que o estudante revise seu texto, dialogue com as intervenções recebidas e atribua novos sentidos à sua produção. Substancia as discussões, a vertente dialógica de Bakhtin (2016), Volóchinov (2021), bem como em contribuições de Dolz e Schneuwly (2004), Geraldi (2011) e Fiad (2009).

Apesar dos avanços nas concepções de ensino da escrita, especialmente com a incorporação da perspectiva dialógica defendida por Mikhail Bakhtin (2016), ainda se observa que muitos docentes permanecem com suas práticas didáticas enraizadas em metodologias tradicionais que, ao corrigirem os textos dissertativos, priorizam somente a correção gramatical, pois na maioria das vezes não existe um trabalho contínuo de reflexão e de reformulação, ou seja, um processo de ida e vinda para se alcançar a qualificação necessária do que foi proposto. Diante disso, Wittke (2019, p. 1) menciona que: “O professor está mais interessado em avaliar se o aluno sabe escrever de acordo com as regras da língua padrão do que realmente preocupado em saber o que o educando conhece e pensa sobre determinado assunto ou acerca da realidade em que vive”.

É imprescindível ponderar, contudo, que esse direcionamento avaliativo não reflete uma rejeição deliberada às novas práticas pedagógicas por parte do corpo docente, mas decorre diretamente de suas próprias experiências formativas históricas. Como aponta Nóvoa (2019) a concepção do tradicionalismo e as repetições de rotinas são fatores comuns nas áreas profissionais, o que impossibilita a elaboração de políticas de formação voltadas à inovação das metodologias.

Assim, na ausência de políticas públicas eficazes de formação continuada que ofereçam subsídios teóricos e práticos para o trabalho com gêneros, a tendência pedagógica natural é que os professores reproduzam os modelos de ensino pelos quais eles próprios foram formados. Sob o peso de extensas jornadas de trabalho e da escassez de tempo para a autoatualização, o docente acaba sendo absorvido pela urgência da prática diária, resultando em um “não saber fazer diferente” que perpetua o foco meramente normativo em detrimento do processo dialógico.

Diante desse impasse, o modo como a escrita e, sobretudo, a reescrita do gênero dissertação escolar tem sido trabalhada em sala de aula ainda suscita discussões, principalmente no que se refere às concepções de linguagem que orientam tais práticas e à valorização dos mecanismos da Linguística Textual e dos elementos constitutivos dos gêneros discursivos. Geralmente, essa atividade é reduzida a meros ajustes gramaticais e estruturais devido às exigências de avaliações externas, o que acaba por limitar o seu potencial formativo e o desenvolvimento da escrita. Dessa forma, compreende-se que essas avaliações funcionam a partir de descritores estritamente voltados para mensurar índices de proficiência, engrenagem institucional que acaba por impor ao fazer docente uma lógica de adestramento textual, na qual o professor é pressionado a automatizar suas práticas didáticas para responder a metas e rankings estatísticos.

Diante do que foi exposto, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como a prática da escrita e reescrita é organizada no contexto de ensino do gênero dissertação escolar de estudantes da 3ª série do ensino médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. José Wilson Pereira Leite no município de Conceição do Araguaia-PA. Logo, a pesquisa buscou compreender um contexto específico em que essas práticas são realizadas, o que pode evidenciar especificidades locais e contribuir para uma compreensão mais ampla das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, já que eles sairão do ensino médio para lidar com as avaliações acadêmicas, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), concursos públicos e outras situações que exigem uma comunicação escrita eficaz.

Assim, buscamos especificamente nesta pesquisa:

- ✓ Investigar como a prática da escrita e reescrita é trabalhada no contexto de ensino do gênero dissertação escolar pela professora;
- ✓ Identificar as concepções de linguagem que orientam as práticas de (re)escrita, bem como compreender de que forma os aspectos da Linguística Textual e os elementos constitutivos são evidenciados nas correções realizadas pela professora;
- ✓ Descrever os desafios enfrentados pelos professores e os estudantes durante o processo de reescrita, considerando suas experiências.

Articuladas a esses objetivos, foram elaboradas as seguintes perguntas norteadoras:

- ✓ Como a prática de escrita e reescrita é organizada no contexto de ensino do gênero dissertação escolar no ensino médio?
- ✓ Quais concepções de linguagem orientam as práticas de (re)escrita e de que maneira os aspectos da Linguística Textual e os elementos constitutivos da linguagem são evidenciados nas correções realizadas pela professora?
- ✓ Quais são os principais desafios que os estudantes enfrentam durante o processo de reescrita?

Isto posto, a pesquisa alinha-se à abordagem etnográfica ancorada nos pressupostos metodológicos de Ludke e André (1986), por permitir uma observação detalhada das dinâmicas em sala de aula, valorizando as interações, experiências e percepções dos participantes, de modo a interpretar as práticas de escrita e reescrita em seu contexto real de realização. Como também se justifica pela imersão da pesquisadora no cotidiano escolar, o que possibilitou o acompanhamento direto das práticas de linguagem em seu contexto real de ocorrência e a compreensão das vivências diárias que permeiam o processo de escrita e reescrita. Os instrumentos, como observações e questionários semiestruturados, foram propícios para responder os questionamentos estabelecidos nesta pesquisa e o *corpus* constituído pelas dissertações escolares dos estudantes. Dessa forma, a dissertação organiza-se em quatro capítulos.

No segundo capítulo, fundamentamos as concepções de linguagem, tendo como título *O confronto das concepções de linguagem: o dialogismo como uma reação - resposta ao monologismo*, discutindo as diferentes perspectivas teóricas que orientam o ensino de língua, com ênfase na crítica às abordagens tradicionais centradas no monologismo e na valorização de uma visão dialógica da linguagem, que considera a interação, o contexto social e a construção de sentidos como elementos fundamentais no processo comunicativo.

O terceiro capítulo, com o título *Gêneros discursivos, multimodalidade e práticas de (re)escrita: fundamentos para o ensino da dissertação escolar*, discorre acerca dos gêneros

discursivos, multimodalidade e as especificidades da dissertação escolar, lançando um olhar atento sobre a reescrita como processo, compreendida não como uma etapa final, mas como parte constitutiva da produção textual.

No quarto capítulo, *Trajetória metodológica da pesquisa*, delineamos o percurso metodológico, pautado na etnografia dentro da Linguística Aplicada, bem como descrevemos o cenário da pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos de produção e análise de dados, detalhando as etapas do estudo e os procedimentos adotados para a geração e organização do *corpus*.

O quinto capítulo, *Resultados e discussões: a prática da reescrita no gênero dissertação escolar*, apresenta os resultados e a discussão, tecendo um diálogo entre a teoria estudada e a realidade observada em campo, a partir da análise das práticas de reescrita na dissertação escolar no Ensino Médio com base nas respostas da professora, nas percepções dos estudantes acerca da reescrita textual. Apresentamos a análise de produções de dissertação escolar, considerada o eixo central e mais relevante da investigação, por possibilitar a identificação concreta das marcas do processo de reescrita.

Por fim, tecemos as *Considerações Finais*, nas quais retomamos os objetivos da pesquisa e as principais discussões desenvolvidas ao longo do trabalho, sintetizando os resultados alcançados.

2 O CONFRONTO DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: O DIALOGISMO COMO UMA REAÇÃO - RESPOSTA AO MONOLOGISMO

Os estudos sobre a linguagem sempre foram marcados por disputas entre diferentes tendências que buscavam explicar sua natureza e sua função na vida humana. Por muitos anos, a filosofia da linguagem limitou-se a duas tendências com visão monológica: Subjetivismo Individualista e Objetivismo Abstrato. A primeira considerava a língua como um instrumento de expressão da consciência individual, enquanto a segunda a entendia como um sistema abstrato de regras e signos, alheio ao uso e à interação entre os sujeitos. Ambas as correntes desconsideravam a natureza social e dinâmica da linguagem. Nesse cenário, o “Círculo de Bakhtin”, ao expor as limitações dessas duas tendências, propõe uma terceira proposta: a concepção dialógica da linguagem.

Diante do exposto, este capítulo propõe apresentar os conceitos dessas concepções e mostrar como a vertente do Círculo de Bakhtin redireciona a linguagem, revelando que a língua não é um produto pronto e normativo ou uma produção individual, mas sim um evento social, desenvolvido na interação entre os indivíduos.

O capítulo amplia essa discussão teórica para compreender como essas tendências se materializam nas práticas de produção da escrita escolar, revelando se o ensino da dissertação tem sido encarado como mera reprodução de formas gramaticais ou como um processo autêntico de interlocução e constituição do sujeito-autor, posto que as três concepções apresentadas determinam os objetivos metodológicos que são aplicados em sala de aula.

2.1 A linguagem na vertente enunciativa (dialógica)

A linguagem é uma prática social, baseada no modo de vida das pessoas e dos grupos, e desempenha papel essencial para a representação do real. De acordo com Volóchinov (2021 [1929]), é fundamental compreender a linguagem como um elemento substancial na construção de uma realidade dialógica, visto que as trocas e interações discursivas entre os indivíduos resultam na produção de enunciados e enunciações, que são fruto da interpretação do ato de comunicação entre os sujeitos envolvidos.

Neste mesmo sentido, Geraldi (2002, p. 06) enfatiza que: “[...] a linguagem não é um trabalho de artesanato, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação,

mas um sujeito se completando e se construindo em suas falas”. Isso reforça que a linguagem constitui-se como uma prática social em constante transformação, onde o sentido nasce do diálogo e não do isolamento, revelando uma natureza dinâmica já estudada na Antiguidade por Platão, ao discutir a convenção das palavras, e por Aristóteles, ao integrá-las à vida política e ao pensamento.

Entretanto, a partir do século XX, emergiram correntes de pensamento dedicadas à sistematização e a interpretações da linguagem; cada vertente definiu suas próprias concepções e nomenclaturas a fim de esclarecer sua natureza e o papel que desempenham no ensino e na aquisição da língua materna, por exemplo. Para compreender as bases que pautam a teoria linguística contemporânea, é fundamental resgatar as discussões de pensadores que consolidaram diferentes abordagens a respeito das concepções de linguagem, estruturadas historicamente em três principais tendências. A primeira delas, o subjetivismo individualista, encontra forte ancoragem no pensamento de Wilhelm von Humboldt e Wilhelm Wundt, enquanto o objetivismo abstrato tem em Ferdinand de Saussure seu principal expoente, sendo ambas superadas pela perspectiva dialógica da linguagem, fundamentada nas obras do Círculo de Bakhtin.

Volóchinov (2021 [1929]), na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL), apresenta as duas primeiras concepções que marcaram os estudos linguísticos de sua época. O autor em seus estudos teve o objetivo de apresentar o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato como as duas primeiras concepções que marcaram os estudos linguísticos de sua época. Em suas análises, o autor buscou demonstrar que ambas são incompletas para esclarecer a função da linguagem.

Na filosofia da linguagem e nas seções metodológicas correspondentes da linguística geral observamos duas tendências principais na solução do nosso problema, isto é, o problema do isolamento e da delimitação da linguagem como um objeto específico de estudo. Obviamente essa divergência fundamental entre as duas tendências compreende não só essa questão, mas também todos os demais temas da ciência da linguagem. A primeira tendência pode ser chamada de subjetivismo individualista na ciência da linguagem, e a segunda, de objetivismo abstrato (Volóchinov 2021 [1929], p. 147).

De acordo com o Círculo de Bakhtin, Wilhelm von Humboldt e Wilhelm Wundt são considerados os principais representantes da concepção do subjetivismo individualista. Esses pensadores focaram na percepção de que a natureza da linguagem está associada à expressão da consciência e ao processo psíquico individual. Segundo Volóchinov (2021 [1929]), essa tendência propõe que a base da língua está no ato discursivo individual e criativo, em que o processo mental do sujeito é visto como a fonte da criação linguística e as leis que regem essa

criação são de natureza individual e psicológica, sendo estas o foco de estudo do linguista e do filósofo da linguagem.

Portanto, a linguagem se dá na criação subjetiva, ou seja, como se ela fosse uma manifestação pura da mente de cada sujeito e que para compreender a linguagem é preciso estudar a psiquê humana. Todavia, para Volóchinov (2021, [1929] p. 97): “A consciência individual é um fato social e ideológico”. Em outras palavras, a consciência individual só existe, porque o indivíduo está em interação com outro mediado pela linguagem e pela ideologia.

No Brasil, alguns estudiosos da Linguística Aplicada, entre eles João Wanderley Geraldi, dedicaram-se a realizar abordagens a respeito das concepções de linguagem, interpretando essas ideias para problematizar o ensino de Língua Portuguesa no contexto da educação brasileira. A tendência ‘Subjetivismo individualista’ é nomeada por Geraldi (2011) como ‘Linguagem como expressão do pensamento’. Além disso, de acordo com o autor, essa concepção corresponde a corrente dos estudos linguísticos denominada como “Gramática Tradicional”: “Essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (Geraldi, 2011, p. 35).

Isto posto, o autor conduz sua crítica a essa visão reducionista, ao afirmar que essa concepção reduz a linguagem ao pensamento, pois essa limitação desconsidera o processo de interação entre os sujeitos, as situações concretas da enunciação, como também ignora o caráter social, histórico e dialógico da língua, assim compreendida apenas como um sistema de tradução individual de ideias. Seguindo essa perspectiva, Travaglia (1996) entende que para essa vertente, o indivíduo primeiramente pensa e depois constrói uma ideia, para depois traduzir esses pensamentos em palavras, reduzindo o enunciado a um reflexo de algo já pronto no interior. A enunciação é vista como um ato individual e monológico, que não é influenciado pelo outro nem pelas circunstâncias sociais em que ocorre.

No que se refere à língua, Volóchinov (2021, [1929], p. 148) na obra MFL, destaca os principais aspectos da tendência subjetivista idealista:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava petrificada da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.

Historicamente, tais postulados procuram detalhar como o psiquismo está conectado a linguagem, pois a maneira como os indivíduos pensam tem influência direta aos discursos

individuais, posto que o sujeito só terá a capacidade de formar seus discursos mediante uma sistematização do pensamento, e só assim conseguirá exteriorizar a expressão. Em contraste a essa ideia, Volóchinov (2021, [1929], p. 204) descreve que “não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção”. Ou seja, a experiência interna por si só não tem capacidade de organizar uma comunicação coerente, mas é por meio da expressão que a experiência se organiza e ganha definição.

Contudo, esses quatro princípios desconsideram que a língua é um processo coletivo e social, dando destaque à monologia, ignorando completamente o caráter social da linguagem, determinando que língua seja somente um reflexo da consciência individual do sujeito. Como também, considerando que a língua é vista como um sistema pronto, tornando-se um arquivo morto para se transformar em um produto (léxico, gramática, fonética), para fins de ensino.

Contrapondo essas ideias, Bakhtin (2016, p. 118) argumenta que:

Monólogo absoluto – expressão de uma individualidade – não existe; isto é ficção da filosofia idealista da linguagem, que haure a língua da criação individual. A língua é dialógica (“meio de comunicação”) por natureza. O monólogo absoluto, que seria um monólogo fundado na língua, é excluído pela própria natureza da língua (A linguística idealista estuda a língua como se esta fosse monológica).

Diante dessa afirmação, entende-se que, para Bakhtin, a língua por sua própria natureza é dialógica, logo, estudar a língua como produto isolado é distorcer sua verdadeira identidade social e interacional. Assim, o monólogo absoluto é inexistente, sendo impossível construir enunciados sem ter uma interação com outros discursos e sem estar ligado ao contexto social. Ele ressalta que a língua por sua própria natureza é dialógica, porque estudar a língua como produto isolado é distorcer sua verdadeira identidade social e interacional.

Volóchinov (2021 [1929]) argumenta que Wundt, mesmo propondo estudar a coletividade que ele denominava de “a psicologia do povo”, não tinha espaço para as relações sociais em sua teoria, pois a realidade social seria apenas o resultado da soma dos psiquismos individuais, isto é, para ele não existe um cenário coletivo da língua que transcenda os sujeitos. Diante desse contexto, o Círculo de Bakhtin faz críticas categóricas ao afirmar que essa perspectiva desconsidera a existência de leis sociológicas próprias que administram os signos ideológicos. Portanto,

Todas suas explicações dos fatos linguísticos, mitológicos e religiosos reduzem-se, no final das contas, a explicações puramente psicológicas. Wundt desconhece as leis específicas puramente sociológicas, próprias de todo o signo ideológico e que jamais podem ser reduzidas a leis individuais e psicológicas (Volóchinov, 2021, [1929], p. 151).

Após realizar análise sobre a tendência subjetivista individualista, Volóchinov (2021 [1929]) discute sobre a segunda concepção de pensamento filosófico – linguístico, objetivismo abstrato. Essa abordagem contrapõe as ideias da primeira orientação que vê a língua como expressão individual.

Conforme aponta a análise de Volóchinov (2021 [1929]), os atos de criação e enunciações individuais, embora únicos e irrepetíveis, partilham elementos comuns dentro de um grupo específico de falantes, como aspectos fonéticos, gramaticais e lexicais, que são normativos para todas as enunciações, assegurando assim a singularidade de uma língua específica e sua compreensão por todos os falantes de uma mesma comunidade.

Como postula o Círculo de Bakhtin, essa segunda orientação da filosofia da linguagem está ligada às teorias de Ferdinand Saussure, expoente mais destacado do objetivismo abstrato, pois com suas ideias deu origem ao estruturalismo. Para aprofundar a discussão, Volóchinov (2021 [1929]), na obra MFL, apresenta as considerações filosófico-linguísticas de Saussure a respeito da segunda tendência, expondo “a distinção entre três aspectos da língua: linguagem (langage), língua como sistema de formas (langue) e ato individual discursivo – enunciado (parole)” (Volóchinov, 2021, [1929], p. 166).

Segundo Volóchinov (2021 [1929]), Saussure considera a linguagem um determinado complexo, heterogêneo e marcado por elementos contraditórios, sem leis próprias e, portanto, sem a unidade interna necessária para ser objeto de uma investigação científica rigorosa. E para contornar esse problema, Saussure (2006, [1913]) propõe uma distinção fundamental entre língua (langue) e fala (parole), sendo a língua compreendida por ele como um sistema social de signos e normas compartilhadas pelos membros de uma comunidade, constituindo um objeto legítimo e coerente para o estudo científico. Já a fala, por ser individual e variável, não oferece a estabilidade necessária para tal análise. Assim, Saussure elege a língua como o verdadeiro objeto da linguística, por sua natureza coletiva e sistemática.

Ainda de acordo com Saussure (2006, [1913] p. 88), “a língua possui um caráter de fixidez, não é somente porque está ligada ao peso da coletividade, mas também porque está situada no tempo”. Nesse trecho, Saussure articula a ideia do objetivismo abstrato, porque vê a língua com uma forma fixa e normativa, de modo que uma comunidade precisa estar seguindo as mesmas regras para que os indivíduos possam se entender.

Dessa maneira, a estabilidade do sistema linguístico é mantida pela força coletiva de uma comunidade e por sua consolidação histórica, tornando-se um sistema relativamente estável, imune a mudanças abruptas e arbitrárias. Por isso, um sujeito isoladamente não tem

capacidade de realizar alterações na língua. Nesse sentido, Saussure (2006 [1913], p. 22) afirma que o “[...] exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la”.

Levando isso em conta, Volóchinov (2021 [1929]) destaca que, nessa tendência, há um desequilíbrio entre a língua e o indivíduo, pois o sujeito não possui a capacidade de, sozinho, desenvolver ou modificar a língua, ou seja, não há uma criação consciente da língua por parte do falante, já que ele recebe apenas da comunidade linguística regras já determinadas e obrigatórias e as reproduzidas sem reflexão.

Ademais, Volóchinov (2021 [1929]) sustenta que quando o indivíduo deixa de reconhecer uma forma linguística como regra viva, esta se converte em um mero sistema sonoro ou em um produto isolado da mente individual desprovido de valor social e linguístico. Assim o objetivismo abstrato desconsidera a fala em sua dimensão concreta e evolutiva para priorizar a língua como um conjunto estático de normas gramaticais. Nesse contexto, o falante resta apenas a tarefa passiva de apreender e compreender tal sistema, uma vez que sua atuação discursiva é mensurada exclusivamente pelo critério binário da norma que define o que é certo ou errado.

Geraldi (2011) também nomeia essa segunda tendência como concepção de *linguagem como instrumento de comunicação*. Segundo o autor, essa corrente de pensamento vê a língua como um sistema de signos combinados por regras, tendo como papel principal transmitir informações de um emissor para um receptor, não considerando que o receptor também pode ser um intérprete. Além disso, destaca também o fato com relação ao ensino da língua por meio dos materiais didáticos, nos quais as orientações aos professores, introduções e títulos de capítulos têm como princípio básico de suas formulações a concepção da linguagem como instrumento de comunicação. Isto é, ao partir para a prática dos exercícios, essa teoria é deixada de lado, dando lugar ao processo centrado na memorização e na execução das normas gramaticais.

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Karl Vossler é apontado como um dos principais expoentes do subjetivismo individualista, posicionando-se em oposição ao objetivismo abstrato. O filólogo argumenta que a língua não deve ser reduzida a um sistema estático de normas gramaticais fixas. Pelo contrário, ele a concebe como um fenômeno estilístico, fruto da criação espiritual e individual do sujeito. E é justamente por meio dessas produções singulares que a língua se desenvolve e se transforma, pois, com o passar do tempo, essas criações são sistematizadas em regras gramaticais, o que acaba por ocultar o caráter vivo e criador da enunciação original. Volóchinov (2021 [1929], p. 153) confirma essa oposição de Vossler ao afirmar que:

Apenas essa individualização estilística da língua em um enunciado concreto é histórica e produtiva do ponto de vista criativo. É justamente aqui que ocorre a formação da língua, que se sedimenta depois nas formas gramaticais: *tudo que se torna um fato gramatical foi antes um fato estilístico*. Nisso se resume a ideia de Vossler a respeito do primado da estilística sobre a gramática.

Logo, o autor salienta que Vossler acreditava que as normas gramaticais só surgiram em virtude das criações individuais e estilísticas para assim se tornar a gramática obrigatória para todos, tendo em vista que o estilo individual desenvolve e modifica a gramática. Assim, esse pensamento se resume em colocar em primeiro lugar o papel da estilística sobre a gramática.

Para compreender melhor essa ideia utilizamos um exemplo emblemático como o termo “vossa mercê” a princípio classificado como forma de tratamento marcado por situações sociais e comunicativas e atualmente transformado em “você” que consolidou-se em classificação pronominal, integrado à gramática normativa da língua portuguesa. Portanto, isso confirma aquilo que começa com inovação estilística, posteriormente acaba se tornando regra gramatical.

Conforme Volóchinov (2021 [1929]), enquanto Vossler via a estilística como a fonte de evolução e transformação da língua, essa segunda orientação vê as inovações criativas individuais como um desvio irrelevante, sendo apenas ruídos ou algo inútil que não tem influência na organização da língua. Assim, o autor apresenta os principais postulados da segunda tendência:

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 as palavras 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 sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si (Volóchinov, 2021, p. 162).

Dessa forma, a língua é constituída como um sistema independente, cujas leis próprias do sistema (normas gramaticais, vocabulário) as tornam resistente à influência da consciência individual. As regras da língua são determinadas ao falante e o estudo de suas estruturas ocorre de maneira sincrônica, isto é, sem levar em consideração seu desenvolvimento histórico.

Assim, a língua se apresenta como um sistema autônomo, regido por normas próprias que a tornam imune à interferência da consciência individual. As regras linguísticas são impostas ao falante e sua estrutura é estudada de forma sincrônica, sem considerar seu desenvolvimento histórico. Nesse contexto, Volóchinov (2021 [1929]) menciona que a valorização que o objetivismo abstrato dá à análise sincrônica da língua não passa de ficção, pois essa visão de que ela precisa estar estática para que suas regras e estruturas fixas sejam estudadas é uma abstração científica que divide sua realidade concreta e de seu uso social. Dessa forma, ignorando sua verdadeira essência dialógica. Portanto, para o autor a língua está em constante desenvolvimento, isto é, por meio da interação entre os falantes a língua é uma corrente histórica e contínua que sempre está em processo de mudanças dentro de uma comunidade. Para Volóchinov (2021 [1929] p. 182):

A ruptura entre a língua e seu conteúdo ideológica é um dos erros mais graves do objetivismo abstrato. Portanto, a língua, como um sistema de formas normativas idênticas, de maneira alguma é o *modus vivendi* da língua para a consciência dos seus indivíduos falantes. Do ponto de vista da consciência falante e da sua prática viva na comunicação social, não há caminho direto para o sistema da língua, tal como foi concebido pelo objetivismo abstrato.

Fica evidente que para o Círculo de Bakhtin, a língua não pode estar separada das ideias, dos valores e visões de mundo, porque para o indivíduo ela se revela como prática viva da comunicação e não apenas um sistema de normas, considerando que cada palavra ou enunciado carrega marcas sociais, culturais e ideológicos. Assim, a percepção realizada pelo objetivismo abstrato não demonstra de maneira direta a realidade da língua em sua vivência sociocomunicativa.

Essa segunda tendência parte da visão de que a língua pode ser dissociada de seu uso e de sua história, o que contrasta com a concepção dialógica de Bakhtin, que concebe a língua como um sistema vivo e social, onde diferentes vozes e ideologias interagem, demonstrando assim a importância de compreender as diversidades ideológicas em relação à língua e sua função na sociedade. Na sequência, apresentamos um comparativo entre as concepções de linguagem do subjetivismo idealista e objetivismo abstrato.

Quadro 1 – Comparativo entre as concepções de linguagem do Subjetivismo Idealista x Objetivismo Abstrato

Subjetivismo Idealista x Objetivismo Abstrato		
Aspecto	Subjetivismo Idealista (Vossler, Humboldt etc.)	Objetivismo Abstrato (Saussure e estruturalistas)
Essência da língua	A língua se desenvolve na criação individual e estilística .	A língua é um sistema de normas fixas (ergon).
Valor das normas gramaticais	São resíduos da criatividade linguística; cristalizações de inovações passadas.	São a substância da língua ; dão estabilidade e unidade ao sistema.
Lugar da criatividade	A fala individual é produtiva e histórica; nela acontece a evolução da língua.	A criatividade individual é vista como desvio, ruído ou detalhe sem relevância .
História da língua	A história é resultado da soma de criações individuais.	A história é a sucessão de estados estáveis do sistema.
Visão da variação	É essencial, pois reflete a vitalidade da língua.	É acidental e irrelevante para o funcionamento do sistema.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Percebe-se que as duas correntes têm ideias opostas e, embora exista diferença entre ambas, falham em capturar a verdadeira natureza da linguagem que é interacional e sócio-histórica, pois, enquanto a primeira tendência foca na teoria que a língua é um ato de criação individual, a segunda a vê como um conjunto de regras gramaticais.

Assim, ao analisar os problemas que ocorrem nessas duas tendências, o Círculo de Bakhtin propôs uma nova tendência: a concepção dialógica da linguagem, que vê a linguagem como um processo interativo, social e histórico. Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como um fenômeno genuinamente social. Nela, os interlocutores desempenham papel ativo em interações situadas e historicamente marcadas por ideologias, o que constitui a essência das relações dialógicas, ou seja, do dialogismo.

No cenário brasileiro, essa vertente dialógica ganhou centralidade a partir dos trabalhos de linguistas como João Wanderley Geraldi e intelectuais do Círculo de Bakhtin no país, contribuindo para repensar o ensino de língua materna por meio de práticas pedagógicas voltadas ao letramento e à produção textual baseada em gêneros discursivos reais, em oposição ao ensino meramente prescritivo da gramática. Geraldi (2011) renomeou essa corrente com vistas a favorecer maior proximidade teórico-prática, isto é, com o ensino da língua na escola referindo-se a esta como: a *linguagem como forma de interação*. Para Geraldi, a linguagem tem uma função interativa e não pode ser considerada como um simples veículo transportador de informações entre o falante e o ouvinte. Ou seja, quando o sujeito se expressa não está apenas transmitindo uma mensagem; está atuando sobre o interlocutor, construindo situações e

vínculos que antes não existiam. É nesse processo de interação que se estabelece a troca de ideias. Nesta tendência, o sujeito é reconhecido como sendo componente do fenômeno social da língua, pois é nessa interação discursiva entre os sujeitos que ela continua viva na prática social dos enunciados concretos.

Segundo as ideias do Círculo de Bakhtin, a vitalidade da língua surge a partir de seu conteúdo histórico, da diversidade de vozes em diálogo e da capacidade de resposta dos enunciados, destacando a importância das palavras e expressões que carregam valores e significados ideológicos durante a interação entre os interlocutores. Desta forma, o Círculo de Bakhtin formula cinco pontos de vista com relação à língua, contrapondo as ideias das duas primeiras tendências:

- 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 realizada por meio da interação sociodiscursiva 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 leis 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 livre ao se tornar 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 *contradictio in adjecto* (Volóchinov, 2021 [1929] p. 225, grifos do autor).

Os postulados reafirmam que a língua é um sistema vivo e sociológico, que está intrinsecamente ligada às práticas coletivas e não em ações individualistas ou psicológicas. Por sua vez, a formação da linguagem, ainda que diferente da produção artística, está sempre influenciada por valores ideológicos. Além disso, a teoria culmina que o enunciado é um fenômeno puramente social, isto é, só se manifesta na interação entre os sujeitos, uma vez que todo discurso é produzido em resposta a outro, evidenciando o caráter dialógico.

Portanto, essas abordagens do Círculo de Bakhtin destacam a importância de assumir a língua como discurso nos processos interacionais e não a reduzir a dois aspectos limitados. Isto é, “a língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Volóchinov, 2021 [1929] p. 220).

Após apresentar as visões fundamentadas pelo Círculo de Bakhtin, torna-se necessário explicar alguns conceitos fundamentais dessa abordagem para compreender o funcionamento

vivo da linguagem. Em MFL, o ponto de partida dessa vertente é o signo ideológico, pois é nele que se opera o processo axiológico, ou seja, todos os signos são carregados de valores, crenças e sentidos desenvolvidos historicamente nos diálogos entre os sujeitos.

Desse modo: “O signo ideológico é o território comum tanto no psiquismo quanto na ideologia; é um território material, sociológico e significativo” (Volóchinov, 2021 [1929] p. 127). Em outras palavras, os signos, além de orientarem a consciência individual em sua maneira de entender e interpretar a realidade, também expressam valores sociais, culturais e históricos. O signo é, simultaneamente, material, sociológico e significativo, três dimensões inseparáveis que possibilitam a comunicação e a formação da consciência. Dessa forma, o signo ideológico é mediador entre a experiência individual do sujeito e a coletividade.

Dentro dessa perspectiva, entre os diversos signos ideológicos, o mais importante é a palavra, a qual é considerada por Volóchinov (2021 [1929]) como signo ideológico por excelência, porque toda palavra carrega valores e posições sociais. Logo, a palavra não é neutra, mas um produto físico que reflete e refrata a realidade, como também é um campo em que a ideologia se materializa. Ao contrário dessa teoria, as duas primeiras tendências veem a palavra como criação do interior do sujeito ou vivências internas e a sua essência está no conteúdo psicológico, como também é entendida como signo estático, fazendo parte de um sistema linguístico normativo.

Ainda de acordo com o referido autor, a palavra não pode ser limitada à expressão individual ou como uma forma abstrata, já que “toda palavra é ideológica, assim como o uso da língua implica mudanças ideológicas” (Volóchinov, 2021 [1929] p. 217). Isso significa que a palavra sempre carrega marcas valorativas, trazendo consigo usos anteriores, do mesmo modo, a língua que se reconfigura produzindo novos sentidos.

Somando a isso, Volóchinov (2021 [1929] p. 205) afirma que:

Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.

Compreende-se que a palavra não é um produto da criação individual isolada, pois faz um intercâmbio entre o falante e o ouvinte, ou seja, não pertence somente a quem fala, mas também a quem recebe, ambos são ativos no processo de construção de sentidos no enunciado. Desse modo, a palavra é uma ferramenta que possibilita interagir dentro de uma comunidade, na qual o indivíduo constrói sua identidade por meio da opinião ou da resposta do outro.

Portanto, a palavra não é somente um símbolo ou som, mas um ato social que contribui no processo da interação dos falantes.

Ao observar as ideias estabelecidas, concluímos que a palavra é um signo ideológico por excelência e um espaço de disputas de diferentes vozes sociais em busca de sentidos. Então, onde esses sentidos se concretizam? Diante desse questionamento, compreende-se que quando a palavra é concebida em uma perspectiva avaliativa e direcionada ao sujeito, deixa de ser um elemento abstrato para se tornar unidade concreta da comunicação, o enunciado.

De acordo com Bakhtin (2016, p. 11), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos ou únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana.” Isto evidencia que a língua está associada a acontecimentos reais de comunicação, materializando-se quando é usada na prática da interação entre os sujeitos em ações concretas, e não como um conjunto de normas prontas.

Em consonância com esses pressupostos, Fiorin (2008) ressalta que todos os enunciados na comunicação são, de alguma forma, dialógicos, pois ao expressar uma ideia, o enunciador se relaciona diretamente com as palavras de outras pessoas, o que evidencia a presença da "dialogização interna" na comunicação. Esse fenômeno demonstra que a fala não ocorre de forma isolada, sendo influenciada e formada pelo discurso alheio. Nessa abordagem, os enunciados são influenciados por outros discursos e estão sempre em resposta a outros enunciados, tendo em vista que a comunicação é uma cadeia dialógica ininterrupta. Em consideração a isso, Bakhtin (2016, p. 29) afirma que:

Todo enunciado - desde sucinta (monovocal) do dialogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão.) o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra do outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala.

Isto posto, tem-se que nenhum enunciado é monológico, e que toda compreensão de um enunciado é, de certa forma, responsiva, visto que constitui-se por meio da interação verbal e não verbal. O sujeito, ao se expressar, não inicia seu discurso no vazio, pois sempre responde, questiona, concorda ou dá sequência a dizeres preexistentes. Essa responsividade não decorre, necessariamente, de forma imediata; ela pode se manifestar por meio de respostas interiorizadas e silenciosas, nas quais o enunciador apreende o sentido e internaliza a informação sem exteriorizá-la de modo verbal ou visível.

Com essa compreensão fica evidente que os sujeitos envolvidos na interação discursiva compreendem os enunciados de maneiras distintas, o que influencia suas ações e respostas ao longo da interação dialógica. Sendo assim, o Círculo de Bakhtin apresenta três características fundamentais da responsividade no processo de interação discursiva: “compreensão responsiva ativa”, “compreensão responsiva passiva” e “compreensão responsiva silenciosa ou não-imediata”. (Bakhtin, 2016)

Na **compreensão responsiva ativa**, o ouvinte ao receber o discurso não fica somente na condição de receptor, uma vez que tem a oportunidade de ter a contra palavra, seja concordando, discordando ou complementando a ideia. Assim, nesse processo de interação, o ouvinte acaba se tornando um locutor. Nessa direção, Bakhtin (2016, p.26) menciona que: “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsivo (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”.

No que diz respeito à **compreensão responsiva passiva**, entende-se que o enunciado centraliza seu conceito baseado no conteúdo linguístico e normativo, sem necessariamente gerar uma resposta verbal imediata por parte do interlocutor. Nesse sentido, Bakhtin (2016, p. 25) afirma que “a compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta real e em voz alta”. Essa perspectiva destaca que a compreensão passiva não é um fim em si mesma, mas um estágio que pode anteceder respostas mais complexas. Bakhtin (2016) considera que esse entendimento pode se desenvolver não somente em palavras, mas também em atitudes ou até mesmo em forma de silêncios carregados de valores. Em suas palavras,

[...] a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa” (Bakhtin, 2016, p. 25).

Com base nesses pressupostos, infere-se que a linguagem vai além de um simples sistema de sinais, pois demonstra que mesmo sem uma resposta direta, a compreensão não é completamente estática, mas sempre carrega a potencialidade de desdobramentos. Por sua vez, a compreensão **responsiva silenciosa ou não-imediata** refere-se àquelas situações em que a resposta não surge no momento da interação, mas é elaborada com o tempo, podendo manifestar-se em outro contexto, posterior ao primeiro ato comunicativo. De acordo com Bakhtin (2016, p. 25) “isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado:

cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”.

Essa discussão amplia a importância de entender a responsividade como um processo ativo e dinâmico no qual o sujeito se posiciona e interage com o outro no diálogo. Essa prática discursiva faz da responsividade a porta de entrada para a dimensão mais crucial do pensamento bakhtiniano: **a valoração**. Portanto, essa atitude responsiva demonstra que o enunciado nunca é neutro ou puramente informativo, mas sempre carrega uma posição, um juízo de valor. É nesse contexto que se torna essencial a reflexão de Faraco (2003, p. 46 - 47), que destaca:

Para o Círculo de Bakhtin, a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico – para eles, não existe enunciado não-ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica).

Diante disso, essa visão desconstrói o conceito de uma linguagem objetiva e imparcial, pois afirma que todo enunciado é carregado de valores e intenções sociais, desta forma não existindo uma comunicação neutra e desprovida de um contexto social, ainda que o enunciado esteja disfarçado de neutralidade, acaba resultando em uma posição axiológica. Por essa razão, o enunciado é absolutamente ideológico, visto que reflete e refrata valores sociais, históricos e culturais.

Compreende-se, portanto, que todo enunciado é ideológico e axiológico. Levando em conta, que o enunciado ao ser construído em determinado contexto social e valorativo não se apresenta como uma voz monológica, mas em constante interação com outras vozes que o antecederam, o atravessaram e o sucederam. Assim, a linguagem se constitui como uma arena de interatividade, e é essa relação ininterrupta de diálogos que leva à noção de *dialogismo*, conceito mais expressivo na teoria do Círculo de Bakhtin que define as “relações dialógicas são relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 92).

De acordo com Brait (1997), o dialogismo refere-se ao constante diálogo, não necessariamente simétrico e harmonioso, entre os diversos discursos presentes em uma comunidade, cultura ou sociedade. Essa definição permite interpretar o dialogismo como uma característica fundamental da linguagem, evidenciando as interações dialógicas historicamente construídas pelos sujeitos. Essas reflexões estão em consonância com a perspectiva teórica bakhtiniana; nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 348) reafirma que “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.

Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.”

Isso revela que a vida e o diálogo são inseparáveis, compreendidos como interlocução constante. O processo dialógico vai muito além da simples troca de palavras, mas envolve o sujeito em sua totalidade. Vale destacar que, a linguagem só se mantém viva na interação e comunicação entre as pessoas que a utilizam, sendo essa relação dialógica, o verdadeiro sustentáculo da vida da linguagem em todas as suas diferentes formas de aplicação. Nessa perspectiva Bakhtin (2002, p. 209) postula que “Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, à prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas”.

A discussão sobre o dialogismo também abrange o conceito de polifonia, já que todo enunciado implica a pluralidade de vozes que constituem o discurso. Na obra *Problemas na poética de Dostoiévski*, Bakhtin mostra que, mesmo de forma velada, o dialogismo se efetiva na forma de romance, no qual existe o sincronismo de múltiplas vozes autônomas. Bakhtin (2002, p. 17) reforça:

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimentos, mantendo a sua imiscibilidade.

O estudo de Bakhtin em relação à polifonia em Dostoiévski evidencia uma relação de absoluta igualdade entre as consciências, apresentando descontinuidade com estrutura monológica do romance tradicional, em que somente o autor centraliza e controla os sentidos da obra. Ao contrário disso, Dostoiévski delega voz autônoma a seus personagens, permitindo uma arena, onde diferentes ideologias se manifestam e múltiplas consciências se cruzam, sem perder sua singularidade. Nesse sentido, Faraco (2003, p. 75) destaca: “Polifonia não é, para Bakhtin, um universo com muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes”.

Desse modo, a polifonia vai além da simples presença de múltiplas vozes em um mesmo enunciado, pois pressupõe que essas vozes sejam autônomas e portadoras de diferentes perspectivas, dialogando sem subordinação entre si, o que impede a existência de uma única verdade ou de uma voz hegemônica. Essa dinâmica remete ao princípio bakhtiniano da

alteridade, segundo o qual o sujeito se constitui nas relações dialógicas que estabelece com o outro.

Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. É mais tarde que o indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do eu com o outro.

Ao comparar o despertar da consciência ao desenvolvimento do corpo no seio materno, o autor evidencia que o sujeito não nasce plenamente consciente de si mesmo, mas constrói sua identidade e sua compreensão do mundo a partir das interações sociais e discursivas que estabelece ao longo da vida.

A partir dessa premissa, a abordagem da linguagem dialógica vai além de concepções de linguagem que focalizam apenas a expressão do pensamento ou a transmissão de informações. Ao considerar que o sentido é construído na interação entre sujeitos, no confronto de diferentes perspectivas e nas circunstâncias concretas de produção e circulação dos discursos, a teoria bakhtiniana concebe a importância das condições sócio-históricas e do contexto na construção do discurso por pluralidades de vozes. Portanto, o sentido não é algo pronto, mas um elemento de liberdade que nasce do encontro entre dois sujeitos, um processo que se renova eternamente em cada interação dialógica. (Bakhtin, 1997)

Ao realizar um panorama das três tendências dos estudos da linguagem, verifica-se que cada concepção exerceu uma função importante na formação dos conhecimentos linguísticos e cada vertente possui uma forma peculiar de compreender a natureza da língua. Logo, entender as três concepções não é exigir a primazia de uma delas, mas perceber que todas fazem parte de um processo teórico e histórico que aprimora os estudos linguísticos.

Sob essa perspectiva epistemológica, faz-se necessário desdobrar os reflexos dessas três correntes teóricas no campo pedagógico, com foco no ensino de escrita e reescrita. Nesse sentido, a fim de evidenciar como as perspectivas objetivista, subjetivista e dialógica orientam a produção de textos e impactam a formação do sujeito-enunciador, estruturou-se uma seção específica para essa discussão.

2.2 As concepções de linguagem na prática da escrita e reescrita

Tendo discutido previamente as três concepções de linguagem, faz-se necessário explorar sobre como essas tendências reverberam no ensino da língua portuguesa, sobretudo no ensino da escrita e reescrita. A primeira delas, o *Subjetivismo Individualista*, compreende a linguagem como ato discursivo individual e criativo, o que leva a considerar o texto como

reflexo da subjetividade do autor, enfatizando a originalidade, a criatividade e a espontaneidade do estudante no ensino da escrita, porém negligenciando a dimensão social da linguagem e reduzindo a escrita a uma mera manifestação do “eu”. Nesse sentido, Volóchinov (2021 [1929] p. 148) postula que “a criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística”. Na prática da escrita, isso pode ser observado quando o estudante é levado a utilizar sua criatividade individual, momento no qual geralmente manifesta seus pensamentos, emoções e suas experiências de vida.

Geraldi (2011) menciona que o exercício de redação (da escrita) na escola tem se tornado um desafio, tanto para os estudantes quanto para os professores, devido à repetição dos temas propostos ano após ano. Constata-se que a repetição cíclica de propostas dessa natureza permite que os estudantes mais atentos reaproveitem produções de anos anteriores, reapresentando-as em séries futuras sob títulos universais como “Minhas Férias” ou “Dia das Mães”. Esse cenário evidencia que a elaboração de textos na escola, frequentemente, configura-se como uma atividade desprovida de interlocução real. Tal prática reforça os pressupostos do subjetivismo individualista, ao conceber a escrita como um reflexo direto, estático e fiel do pensamento do aluno. Em consonância com as reflexões de Geraldi (2011), Bräkling (2002, p. 1) afirma que:

As consequências de um ensino organizado a partir dessas concepções são bastante delicadas e teríamos, no mínimo, duas sérias questões a serem enfrentadas por quem 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.

De acordo com a visão da autora, nessa tendência existem inferências ao restringir que o ensino da linguagem acontece estritamente por meio da competência cognitiva; como também, ignora que para aprender a ler, escrever e falar bem, o sujeito necessita dialogar com dimensões sociais e ter acesso a diversas situações discursivas. Outra implicação dessa abordagem é pressupor que eventuais falhas cognitivas podem ter dificuldades linguísticas, isto desconsidera que pode existir diversos fatores pedagógicos, sociais e contextuais que influenciam o processo de aprendizagem.

Sob o reflexo do subjetivismo individualista, a prática da reescrita perde sua função processual e dialógica. Tendo em vista que a escrita é vista como um dom ou uma emanção espontânea da subjetividade do estudante, fazendo com que a reescrita seja frequentemente negligenciada ou reduzida a um mero ato de passar a limpo, esquecendo-se que “reescrever

nem sempre é corrigir a escrita – a reescrita compreende a correção, mas vai além dela” (Fiad, 2006, p. 9).

Sob essa ótica, acredita-se que intervir no texto do aluno violaria sua inspiração criativa ou sua originalidade individual, quando, em uma perspectiva dialógica, entende-se que a atividade do sujeito não apenas reproduz esquemas prontos, mas que de acordo com Fiad (2006, p. 26), “é, em cada momento, um trabalho de reconstrução” que ocorre na interação.

Já a segunda tendência, o *Objetivismo abstrato*, vê a língua como sistema de formas linguísticas, isto é, como um conjunto de regras fixas. Quando a prática pedagógica é orientada por essa vertente, o estudante é ensinado a escrever e expressar bem de acordo com as regras da gramática. No horizonte das críticas ao ensino formal, Bagno (2009) enfatiza que o ensino tradicional valoriza a norma padrão como única forma aceitável de uso da língua e acredita que apenas após o domínio completo das definições da gramática normativa seria possível aprender a ler e escrever adequadamente. Essa dinâmica escolar ilustra as limitações estruturais já apontadas pioneiramente por Volóchinov (2021 [1929], p. 157), o qual assevera que:

O indivíduo precisa aceitar assimilar esse sistema por inteiro, como ele é; 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, sendo que a correção linguística é compreendida apenas como a correspondência de uma dada forma ao sistema normativo da língua.

Nessa visão crítica do Círculo de Bakhtin, constata-se que a aprendizagem da língua reflete na prática da escrita ao restringir o ensino apenas ao domínio da norma gramatical, no qual o aluno reproduz aquilo que está certo ou errado e, conseqüentemente, acaba desconsiderando a construção do sentido. Portanto, refuta o processo interativo e ideológico, o que impossibilita o estudante de ter participação efetiva nas práticas discursivas. Para complementar, Bräkling (2002, p. 02, grifo da autora) salienta que:

Tal concepção de linguagem, assim como a primeira, por um lado, exclui o aluno — enquanto leitor — do processo de produção de sentidos, já que estes não são produzidos, propriamente, mas descobertos; e por outro, exclui o interlocutor do processo de produção de textos, já que escrever bem ou é compreendido como reproduzir um modelo ou combinar frases e justapô-las, não se tratando de orientar o texto às possibilidades de compreensão do INTERLOCUTOR e da situação de comunicação, visando torná-lo mais eficaz.

Isso significa que, nessa concepção, quando o aluno lê um texto, não cabe a ele interpretar, mas sim decodificar as ideias já estabelecidas no texto, desconsiderando a capacidade de o estudante construir significados por meio de sua historicidade, o que limita a

leitura a uma prática passiva. Além disso, o interlocutor elabora seus textos por meio de transcrições de outros textos, de forma gramaticalmente apropriada, sem se preocupar com a intencionalidade e a compreensão do leitor. Assim, o texto é realizado somente para o professor e não para o meio social.

No interior dessa abordagem estruturalista, o objetivismo abstrato direciona a reescrita para uma atividade estritamente corretiva e mecânica, pois reescrever, dentro dessa vertente, significa apenas consertar desvios ortográficos, ajustar a concordância e aplicar regras gramaticais que foram desrespeitadas na primeira versão. A atenção concentra-se na purificação da forma linguística e na adequação ao modelo idealizado de língua, desconsiderando-se a necessidade de reorganizar as ideias, refinar os argumentos ou adequar o texto às exigências da situação comunicativa.

Ao privilegiar apenas o erro, perde-se a oportunidade de “trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (Geraldi, 2011, p. 62), impedindo que a reescrita se consolide como um espaço de reflexão sobre a eficácia do dizer em uma situação comunicativa real.

Contrapondo essas concepções, a tendência da *linguagem dialógica* promove uma função fundamental no ensino da escrita, dado que os estudantes precisam ter a compreensão que seus textos são resultados de diversos discursos, pois nenhum texto é um produto único, ou seja, a construção de um texto dialoga com ideias já existentes. Nesse sentido, Bakhtin (2016, p. 61) preconiza que “todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam.”

Além do mais, ao elaborar um texto não se deve restringir a escrita exclusivamente às normas gramaticais, fazendo-se necessário que as ideias estejam atravessadas por valores e contexto sócio-histórico. Em relação a essa compreensão, o Círculo de Bakhtin aborda que todo enunciado tem sempre uma dimensão avaliativa e valorativa, já que a linguagem não é somente um produto pronto e veiculador de informações. Mas sim, uma arena responsiva, onde o sujeito questiona, concorda, complementa ou assume posição avaliativa. Assim, o ensino da escrita na perspectiva do dialogismo precisa levar em consideração tanto a correção linguística como o caráter valorativo e sociológico da linguagem. Isto posto, produzir textos não é desenvolver produtos prontos, mas também integrar dentro da escrita posições axiológicas. De acordo com Faraco (2007, p. 50):

No processo de ser autor, temos que conseguir que o educando rompa com uma consciência linguística que Bakhtin chama de ptolomaica (isto é, embora plurivocal, não se percebe como tal e está dogmaticamente dominada por vozes sociais incapazes

de se verem pelos olhos de outras vozes do plurilinguismo), substituindo-a por uma consciência que Bakhtin chama de galileana, uma consciência linguística relativizada capaz de se ver pelos olhos da bivocalidade, pelo mútuo aclaramento crítico das vozes sociais.

Esse excerto enfatiza um conceito importante, no qual o estudante precisa deixar de ser um mero reprodutor de discursos para se tornar um autor crítico, capaz de mobilizar diferentes vozes, no sentido de produzir seus próprios textos sob uma perspectiva ideológica. Trata-se, portanto, de reconhecer os estudantes como sujeitos ativos que se constroem nas interações e entendem a linguagem escrita como um meio de propiciar essas relações, em vez de simplesmente um conjunto de regras a serem aprendidas. Porém, Zanini (1999, p. 84), destaca que “isso não significa banir a gramática, ou seja, o conhecimento das normas que regem a língua materna. Significa oportunizar-lhes a aproximação com a modalidade padrão culta”.

Em outras palavras, o estudante necessita compreender que o sentido de um texto não é jamais normas são importantes para a estruturação da escrita, porém as regras gramaticais não podem ser o único critério a ser utilizado para elaboração de um texto. Haja vista que, ao restringir somente a esse preceito, pode resultar em um retrocesso na aprendizagem, pois limita a capacidade dos estudantes de argumentar e desenvolver um pensamento crítico.

Em contrapartida, na concepção dialógica, a reescrita assume o papel central de um acontecimento interdiscursivo e de um laboratório de autoria, deixando de ser um castigo ou uma mera correção ortográfica para se tornar um espaço de réplica, onde o estudante, mobilizado pelas mediações do professor e pelos apontamentos de seus interlocutores, volta ao próprio texto para expandir seus sentidos, confrontar vozes e refinar sua posição axiológica.

Portanto, a reescrita dialógica é o momento em que a consciência galileana se materializa, permitindo ao sujeito-autor olhar para o seu próprio dizer através do olhar do outro, reconhecendo que “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro” (Volóchinov, 2021, p. 205), transformando a produção textual em um processo vivo, inconcluso e em constante movimento de significação. O sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis”. (Authier-Revuz, 1982 apud Geraldi, 2011, p. 72)

Diante do que foi apresentado, fica evidente a necessidade de os docentes refletirem e aprofundarem seus estudos acerca da concepção dialógica da linguagem, a qual pode contribuir de forma significativa para a construção da aprendizagem da escrita e reescrita da comunicação verbal no ensino de língua materna.

3 GÊNEROS DISCURSIVOS, MULTIMODALIDADE E PRÁTICAS DE (RE)ESCRITA: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DA DISSERTAÇÃO ESCOLAR

O presente capítulo tem como objetivo abordar a importância dos gêneros discursivos nas teorias de Bakhtin no contexto do ensino da dissertação escolar, com foco na prática da reescrita em uma abordagem dialógica. A execução da escrita no Ensino Médio requer uma perspectiva da linguagem responsiva que se amplie para uma dimensão social e interativa, indo além da visão meramente normativa.

A compreensão dos gêneros discursivos como instrumentos de interação social e construção de sentido, à luz das concepções bakhtinianas, torna-se fundamental para o desenvolvimento da competência escrita dos estudantes, especialmente no que diz respeito aos gêneros multimodais e dissertação escolar.

Ao abordar o gênero dissertação escolar, pretendemos compreender suas especificidades e estrutura, bem como esse gênero pode contribuir para o desenvolvimento de uma atitude responsiva ativa dos estudantes.

Além disso, a reescrita, nesse contexto, é compreendida não como uma estratégia de revisão de erros gramaticais, mas como um processo de redefinição de sentido, de negociação de vozes e de aprimoramento discursivo.

3.1 Os gêneros discursivos na teoria bakhtiniana

A teoria de Bakhtin sobre os gêneros discursivos destaca a importância da contextualização e da interação entre sujeitos na produção linguisticamente viva e situada. Assim, ao abordar os gêneros discursivos, Bakhtin (2016, p. 12) afirma que “O emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Ou seja, a língua se materializa por meio dos enunciados, elaborados na prática discursiva entre os sujeitos inseridos em diferentes práticas sociais. Em consonância com essa visão, Volóchinov (2021 [1929]) ressalta que a verdadeira essência da linguagem não está apenas nas formas linguísticas abstratas ou nos enunciados isolados, mas sim na interação discursiva que ocorre de forma social através dos enunciados, ou seja, a partir dos enunciados é que se estruturam os gêneros discursivos.

Diante do exposto, Bakhtin (2016, p. 12) destaca que “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Isto é, os enunciados

ganham diferentes formas padronizadas de acordo com as necessidades do contexto social. Por conseguinte, cada esfera da atividade humana, seja cotidiana, científica, literária, jurídica ou pedagógica, desenvolve seus próprios gêneros discursivos, que organizam o dizer e orientam a comunicação.

Além do mais, Bakhtin (2016) enfatiza que mesmo que os sujeitos falem a mesma língua, a maneira como ela é usada se modifica conforme o contexto social e a finalidade comunicativa. Logo, os gêneros discursivos não são estruturas fixas, mas sim entidades dinâmicas que se moldam conforme as necessidades comunicativas, refletindo a constante evolução das formas de agir, de se relacionar e de se expressar do ser humano.

Somando a isso, Rojo (2015) menciona que os diferentes estilos de comunicação, influenciados pelas diversas formas de vida e situações, estão intimamente ligados às atividades humanas e são determinados, em última instância, pela estrutura econômica da sociedade, o que resulta no surgimento dos tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados relativamente estáveis (os gêneros). Bakhtin (2016, p. 12) cita que “todos esses três elementos, o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissoluvelmente ligados no conjunto de enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo de comunicação”.

Para entender a junção entre o conteúdo temático, estilo e composição é fundamental realizar uma reflexão de como a linguagem se efetiva em diferentes gêneros e como cada um deles exerce papel específico nos múltiplos contextos e esferas de atividades humanas.

O que seria o *conteúdo temático* na visão bakhtiniana? De acordo com Volóchinov (2021 [1929]), o tema da enunciação é influenciado não apenas pelas formas linguísticas, mas também pelos elementos não verbais da situação, sendo essencial considerar a totalidade do contexto para compreendê-la em sua totalidade como um fenômeno histórico, concreto e situado em um campo específico.

Além disso, o autor ressalta que o tema de uma enunciação deve ser único, pois é o que dá base para definir a própria enunciação. Este tema é individual e não reiterável, sendo a manifestação de um contexto histórico concreto que deu origem à enunciação. Assim, cada vez que a enunciação é utilizada, seu sentido e tema podem ser diferentes, dependendo da situação histórica específica em que é pronunciada. Somando a isso, Rojo (2015) reforça que o sentido de um texto é “único e irrepetível” devido à forma como a apreciação de valor do locutor se reflete na sua produção, como também é pelo tema que a ideologia se manifesta.

Para reforçar o que já foi dito, Fiori (2008, p. 62) salienta que:

O conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas trata de um assunto específico (por exemplo, o rompimento de X e Y, por causa de uma traição) dentro do mesmo conteúdo temático.

Diante disso, o conteúdo temático não é um assunto específico de um texto, mas sim um elemento que se configura como uma estrutura de significação que norteia a produção e a compreensão dos enunciados dentro do mesmo campo comunicativo. Tendo em vista que ao construir uma relação de sentidos de cada gênero discursivo, o tema estabelece uma ligação com o estilo.

Portanto, ao vincular o tema e o estilo, constata-se que cada gênero evidencia não apenas uma forma peculiar de dizer, mas também a posição ideológica e social de quem o enuncia. Segundo Bakhtin (2016, p. 12), o estilo da linguagem se refere à “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua”. Ou seja, “O estilo são escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (“vontade enunciativa”) para gerar sentido desejado”. (Rojo, 2015, p. 92, grifo da autora). Desse modo, fica evidente que o estilo supera a concepção tradicional da marca individualista ou de um sistema fechado, e se caracteriza como uma escolha valorativa e interacional socialmente situada na enunciação para atender a contextos específicos da comunicação. Para complementar esse conceito, Fiorin (2008, p. 62), exemplifica que:

Há, assim, um estilo oficial, que usa formas respeitosas, como nos requerimentos, discursos parlamentares, etc.; um estilo objetivo-neutro, em que há uma identificação entre o locutor e seu interlocutor, como nas exposições científicas, em que se usa um jargão marcado por uma “objetividade” e uma “neutralidade”; um estilo familiar, em que se vê o interlocutor fora do âmbito das hierarquias e das convenções sociais, como nas brincadeiras com os amigos, marcadas por uma atitude pessoal e uma informalidade com relação à linguagem; um estilo íntimo, em que há uma espécie de fusão entre os parceiros da comunicação, como nas cartas de amor, de onde emerge todo um modo de tratamento do domínio daquilo que é mais privado.

Desse modo, o autor revela que todo gênero discursivo está intrinsecamente ligado a um estilo particular, mostrando que cada estilo apresenta características específicas de tratamento da linguagem de acordo com o tipo de relação entre os falantes e o contexto em que a comunicação ocorre, tanto na interação formal quanto na informal.

Quanto à *construção composicional*, Bakhtin (2016) destaca que o enunciado se caracteriza “acima de tudo por sua composição”, isto é, a forma como ele se estrutura e organiza. Além disso, essa sistematização dá sentido dentro do contexto discursivo, uma vez que possibilita ao sujeito estar informado e situado nas condições comunicativas, tanto no

discurso verbal quanto no escrito. Sob essa ótica, que Fiorin (2008) menciona que a construção composicional consiste na estruturação de um texto, dando, assim, como exemplo, a carta, que é uma forma de comunicação adiada, tornando necessário fundamentá-la em um tempo, espaço e relação de interlocução para que os referenciais contextuais utilizados possam ser entendidos. Em razão disso, é que as cartas incluem a localização e a data de escrita, assim como os nomes do remetente e do destinatário.

Assim, de acordo com o Círculo de Bakhtin, é possível compreender que, por meio de um sistema enunciativo, o falante, ao se relacionar expressivamente com o objeto do discurso e com o interlocutor, concretiza sua fala em um gênero, que organiza o discurso por meio do tema, do estilo e da construção composicional para a interação discursiva.

Para além disso, os gêneros não podem ser entendidos somente pela estrutura e pela forma linguística, mas também pelos elementos externos, como as condições de produção e de circulação, que envolvem os fatores sociais, culturais, ideológicos e históricos. Portanto, compreender um gênero discursivo pressupõe não analisar apenas como o texto é construído, mas também por que, para quem, com que finalidade, em qual momento histórico ele é produzido, percebendo que o sentido de um enunciado provém da interação entre suas formas linguísticas e as práticas sociais, considerando-se as condições de sua produção. Nesse sentido, Bakhtin (2016, p. 39) afirma que:

As formas do gênero, nas quais moldamos o nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua.

A pluralidade de gêneros discursivos está diretamente relacionada ao contexto social e às finalidades discursivas, sendo influenciada pelas condições de produção e circulação que modificam a forma como cada gênero se adequa e se renova para atender às necessidades específicas, da intenção discursiva e do meio de divulgação.

Dado isso, a variação composicional pode ser constatada todo e qualquer gênero como por exemplo, o “relatório”, em que nas instâncias universitárias existe o relatório acadêmico que expressa uma linguagem formal, discussões, resultados e referências, ou o relatório da área comercial e gerencial que foca em dados, desempenhos, planejamento de execuções, em gráficos, etc.

Somando a isso, Bakhtin (2016 p. 39) reforça que “A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles diferem entre si dependendo da situação, da posição social e

das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação”. Além disso, existem gêneros que possuem um meio de circulação específico, Marcuschi (2002, p. 23) exemplifica que “o caso das jaculatórias, novenas e ladainhas, que são gêneros exclusivos do domínio religioso e não aparecerem em outros domínios”. Dessa forma, entende-se que os gêneros discursivos são formas de enunciação definidas pelas condições sociais e discursivas, como também são produtos históricos e socioculturais e são modificados pelo o contexto de circulação.

Portanto, a compreensão de adaptabilidade e classificação dos gêneros discursivos por meio da conexão dos elementos internos e externos permite conhecer a heterogeneidade dos tipos de práticas discursivas, que se apresentam de formas distintas no contexto social. Diante dessa diversidade, a teoria bakhtiana preconiza a classificação entre os gêneros primários e secundários. Em suas palavras, Bakhtin (2016, p. 15) aborda que “aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional”.

Assim, os gêneros primários estão relacionados com as situações cotidianas, marcadas pela espontaneidade e imediatez, eles se materializam em enunciados como diálogos informais, bilhetes, cartas pessoais, relatos orais, entre outros, manifestando diretamente às situações concretas da interação discursiva. Além disso, Bakhtin (2016) aborda que os gêneros primários, ao serem incorporados aos gêneros secundários, sofrem alterações, assim deixando de ser uma realidade concreta da vida cotidiana, para se tornarem apenas um processo no qual seu significado cotidiano fica dentro de um contexto romanesco, ou seja, a realidade concreta é consultada somente por meio de obras artísticas e literárias, não mais fazendo parte da vida diária.

Quanto aos gêneros secundários, Bakhtin (2016) argumenta que são desenvolvidos em contextos mais elaborados e culturais, como o literário, o científico ou o jornalístico, incorporando e reelaborando os gêneros primários em sua estrutura. Ao contrário dos gêneros primários, que estão relacionados direto com a vida cotidiana, os gêneros secundários apresentam uma autonomia em relação à realidade imediata, atuando dentro de um sistema de formas mais elaboradas e com finalidades comunicativas específicas.

Assim, os gêneros discursivos exercem um papel fundamental no desenvolvimento da comunicação, relacionando-se em diferentes características, sendo elas escrita, oral ou digital, bem como abrangendo diversos tipos de textos que são usados no convívio social para a interação dos conhecimentos e informações. Nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 302) destaca que “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los

pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”.

Com a base teórica do Círculo de Bakhtin, compreende-se que a contemporaneidade e os avanços tecnológicos exigem novos estudos sobre as diversas formas de comunicação, que ultrapassam a linguagem exclusivamente verbal e se concretizam na junção de diversas manifestações da linguagem. Esse processo será visto ao abordar sobre os gêneros multimodais. Além do mais, torna-se pertinente o estudo do gênero dissertação, amplamente discutido na literatura, mas que ainda apresenta desafios no que se refere às práticas de ensino e reescrita no contexto escolar

3.2 Sobre ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros discursivos

Antes de introduzir os gêneros discursivos no ensino da língua materna, a aprendizagem se baseava no certo ou errado, com o objetivo de preparar o estudante a escrever e falar corretamente, isto tendo a aprendizagem concentrada no ensino da norma padrão, eliminando completamente o contexto social ou o conhecimento prévio do educando. De acordo com Bagno (2009, p. 159):

O ensino tradicional sempre procurou “reformatar” ou “consertar” a língua do aluno. A pedagogia tradicional tinha como objetivo ensinar o modelo idealizado de língua, um conjunto de regras extremamente padronizadas, baseadas nos usos dos grandes escritores do passado e, em grande parte, na gramática do português de Portugal. Confrontando esse modelo idealizado – que vamos chamar aqui de norma-padrão – com a língua realmente empregada pelos alunos, a pedagogia tradicional, ao invés de criticar o modelo e tentar ajustá-lo à realidade, se esforçava para eliminar da língua dos aprendizes todos os usos diferentes daqueles que vinham codificados da norma – padrão. Assim, tudo o que era apenas diferente passava a ser classificado de erro.

Fica evidente que o ensino tradicional não legitimava e não associava tal modelo idealizado à realidade da língua dos estudantes, desconsiderando totalmente qualquer uso linguístico que não estivesse de acordo com a norma-padrão, assim dando ênfase na correção gramatical, o que limitava a diversidade linguística e o desenvolvimento natural da linguagem dos estudantes.

Bagno (2009) ainda ressalta que a escola tinha a incumbência de corrigir as deficiências da língua, além do mais ocupava-se de tentar ensinar o estudante aprender a língua certa, bonita e boa, pois só a escola poderia disponibilizar a instrução deste ensino que na época era considerada a melhor para formação educacional dos sujeitos. Visto que o indivíduo que não

detinha a norma culta era classificado como “tábua vazia”. Complementando isso, Bagno (2009, p. 163) ainda ressalta que:

A norma padrão elege modelos a serem imitados pelos grandes escritores da língua. Com isso a pedagogia tradicional sempre impôs a si mesma um objetivo praticamente inatingível: transformar seus alunos em grandes artistas do idioma, em poetas, romancistas e dramaturgos. De fato, há muitos séculos vigorou a prática pedagógica da “imitação dos clássicos”. Poderia fazer uma caricatura dessa situação dizendo que a escola só ficaria satisfeita quando seus alunos pudessem falar do mesmo modo como Machado de Assis escrevia seus romances.

Porém, no decorrer dos anos novos, estudos e propostas pedagógicas foram surgindo para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e produção textual. Acerca disso, Bagno (2009) salienta que as novas propostas priorizam o ensino dos procedimentos textuais, das técnicas discursivas e das estratégias interpessoais, a fim de garantir que os indivíduos consigam se expressar de forma adequada nas diversas situações de interação verbal, tanto oral quanto escrita, ao longo de suas vidas em sociedade.

Levando isso em conta, as políticas educacionais e estudiosos como Marcuschi e outros, influenciados pelas teorias de Bakhtin, começaram a reconhecer que os gêneros discursivos são elementos fundamentais que organizam as práticas discursivas e que proporcionam a participação do sujeito em diferentes contextos sociais, assim, passaram a compreender que ensinar a língua portuguesa por meio dos gêneros proporciona o desenvolvimento das competências linguísticas. Dessa maneira, restringindo a centralidade exclusiva do ensino com base na gramática.

Em consonância com essas contribuições teóricas, a partir do século XX, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) introduziram no contexto educacional brasileiro os gêneros discursivos como eixo orientador no ensino das práticas de linguagem.

O PCN (1998) apresenta como um dos principais objetivos a superação do ensino fragmentado da língua, enfatizando a importância de trabalhar com a diversidade de textos e gêneros discursivos para desenvolver competências discursivas dos estudantes.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas,

palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (Brasil, 1998, p. 23).

Assim sendo, o ensino da Língua Portuguesa, fundamentado na abordagem dos gêneros discursivos, tem se consolidado como estratégia pedagógica que favorece o uso real da língua e a construção de sentidos em práticas sociais.

Vale destacar que o PCN (1998) frisa as dimensões temática, composicional e estilística. O texto alinha-se à teoria bakhtiniana, transpondo-a para o campo pedagógico, sendo isso, um fator crucial, pois desloca o gênero da condição de mero 'rótulo' e o posiciona como uma ferramenta de ensino, ao aprender as restrições e liberdades de cada gênero, o estudante adquire os instrumentos necessários para produzir sentidos de forma adequada às diferentes esferas da atividade humana.

Em conformidade com essa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem intensificado a importância de trabalhar os diferentes gêneros discursivos no ensino da língua materna, no sentido de compreendê-los como componentes fundamentais nas práticas de linguagem, possibilitando aos estudantes entenderem o uso real dos diversos gêneros em diferentes contextos comunicativos nas relações sociais, indo além do conhecimento da estrutura da língua, sendo capazes de conhecer a função social dos gêneros. Em consideração a isso, a BNCC (2018, p. 72) enfatiza que se deve:

Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.

Mas, cabe ressaltar que, embora o ensino seja pautado nos gêneros discursivos, não se deve excluir o ensino da gramática, já que ela é necessária para estabelecer uma organização precisa dentro da comunicação, principalmente na produção da escrita, pois, segundo Faraco e Castro (1999, p. 6), a gramática é considerada “como um documento de consulta para muitas das dúvidas que temos sobre como agir em relação aos padrões normativos exigidos pela

escrita”. Assim, o trabalho com a gramática, quando articulado aos gêneros discursivos, favorece a compreensão do funcionamento da língua em contextos reais de uso.

Segundo Geraldi (2011), o ensino da língua deve partir do uso para a reflexão, possibilitando ao estudante analisar as escolhas linguísticas presentes nos textos que produz e interpreta. Dessa forma, a gramática deixa de ser um conteúdo descontextualizado e passa a integrar o trabalho com os gêneros, auxiliando na construção de textos coerentes, adequados e socialmente significativos. Nesse mesmo direcionamento, Marcuschi (2008) ressalta que os gêneros textuais organizam a comunicação social, tornando-se fundamentais para o ensino da leitura e da escrita. Assim, a gramática assume um papel funcional, contribuindo para a produção textual adequada às diferentes situações comunicativas.

Portanto, o trabalho com gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa tem assumido um papel central, especialmente no desenvolvimento da produção escrita, uma vez que possibilita aproximar as práticas de leitura e escrita das situações reais de uso da linguagem. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros discursivos orientam o uso da linguagem, e os processos cognitivos envolvidos na produção escrita são desenvolvidos de forma mais eficaz quando trabalhados por meio desses gêneros. Ainda os autores enfatizam que o ensino da produção escrita na escola está inevitavelmente relacionado ao trabalho com os gêneros discursivos, uma vez que são eles que orientam a organização e o funcionamento dos textos nas diferentes situações de comunicação. Além disso, a didatização dos gêneros possibilita explorar aspectos fundamentais da textualidade, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de produção, revisão e reescrita dos textos no contexto escolar.

Ao considerar a relevância dos gêneros discursivos no ensino da produção textual, é importante observar que as práticas de linguagem têm se transformado em função das mudanças sociais e tecnológicas. Diante disso, o ensino de Língua Portuguesa passa a incorporar, além dos gêneros tradicionais, os gêneros multimodais, que articulam diferentes modos semióticos, como linguagem verbal, imagens, sons e recursos visuais, ampliando as formas de produção e construção de sentidos. Essas mudanças demandam do ensino uma abordagem que considere tais gêneros como parte das práticas comunicativas contemporâneas vivenciadas pelos estudantes.

Considerando a relevância dos gêneros multimodais no cenário atual do ensino de Língua Portuguesa, faz-se necessário um aprofundamento teórico sobre essa temática. Desse modo, a discussão acerca dos gêneros multimodais será desenvolvida em um tópico específico, no qual serão abordadas suas características, potencialidades e contribuições para o ensino da

produção textual e, de modo específico, será tratado também o gênero dissertação escolar, com ênfase em suas especificidades estruturais e discursivas.

3.3 Os gêneros multimodais no ensino da produção textual

Com o desenvolvimento das práticas comunicativas no contexto contemporâneo tem se expandido o conceito de texto para além da linguagem verbal, integrando novas formas de significação que incluem imagens, sons, gestos e recursos digitais. Diante dessa evolução nas formas de produzir sentido, tem-se exigido que as instituições de ensino ultrapassem a hegemonia da palavra escrita e passem a contemplar a pluralidade de semioses que compõem os textos. De acordo com Street (2014), em verbete para o Glossário Ceale,

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de multimodalidade. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros.

Ao reconhecer a multimodalidade como elemento constitutivo das práticas sociais de linguagem, o ensino passa a dialogar com as formas reais de comunicação vivenciadas pelos estudantes, favorecendo práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas. Como reflexo dessa abertura às múltiplas linguagens, emergem os gêneros multimodais. Rojo (2015, p. 116) reforça que “Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”. Isto, destaca de forma sucinta a amplitude das transformações socioculturais e cognitivas fomentadas, principalmente, pela disseminação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

É nesse contexto que os gêneros discursivos são influenciados pelas práticas sociais em constante transformação, refletindo a flexibilidade e variabilidade inerentes a eles. Logo, é possível perceber a reestruturação dos gêneros tradicionais em novas formas de comunicação, como a carta transformada em e-mail e o diário pessoal em *blog*, *twitter*, e, depois, no *WhatsApp*, evidenciando a adaptabilidade dos gêneros às exigências das interações comunicativas contemporâneas. Assim, os gêneros multimodais podem ser considerados como uma evolução natural das práticas discursivas.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2001), a multimodalidade consiste na combinação de sistemas de representação diferentes, como o verbal (palavras, legendas, falas, textos), o visual (imagens, ilustrações, gráficos, cores, tipografia), o sonoro (música, entonação, efeitos sonoros), o gestual (expressões faciais, gestos, posturas) e o espacial (organização da página, enquadramento, disposição dos elementos), que se complementam e se inter-relacionam na construção de significados. E ainda de acordo com os autores os gêneros multimodais são constituídos por modos semióticos, ou seja, são sistemas de signos que expressam significados de formas diversas.

Esta abordagem destaca a importância de uma comunicação cada vez mais híbrida, interativa e visual, indo além da palavra escrita tradicionalmente considerada como central na produção de sentidos. Kress e Van Leeuwen (2001) destacam que na era da multimodalidade os modos semióticos têm valor próprios e são capazes de representar ideias, sentimentos, informações e conhecimentos, mesmo sem o apoio direto das palavras.

Somando a isso, Rojo (2015) menciona que progressivamente os textos e gêneros têm se tornado multimodais, nos quais, geralmente, existe uma combinação da linguagem escrita com imagens fotográficas ou ilustrações para expressar um sentido no texto. Essa junção de linguagens atualmente exige dos sujeitos a compreensão das características dos gêneros multimodais para garantir a construção de sentido nos textos, visto que as formas de interação se adaptam às necessidades da sociedade. Em consideração a isso, Dionísio (2005, p. 160) menciona que:

Cada vez mais se observa a combinação com material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com que a sociedade representa.

Assim, os recursos visuais contribuem ativamente para a construção de sentido nos textos, uma vez que as imagens não são neutras ou apenas ilustrativas, mas são formas que produzem significados, e que refletem valores e ideologias.

Rojo e Moura (2012) afirmam que, por muitos anos, as práticas de letramento na escola ancoravam-se em atividades de leitura e escrita, em que a linguagem escrita era o único suporte tecnológico utilizado para o ensino da língua materna. Porém, nos últimos anos, as práticas de letramento da escola vêm mudando consideravelmente, em virtude da inclusão e da utilização de novas tecnologias. Os autores ainda enfatizam que a diversidade de semioses presentes nos gêneros multimodais atuais exige dos leitores e escritores habilidades adicionais, ampliando

assim a noção tradicional de letramento para múltiplos letramentos. Isso reflete a necessidade de se adaptar a novos gêneros do discurso surgidos com a internet, como *blogs*, e-mails, *chats* e *podcasts*, que combinam diversos modos de significar em uma única plataforma digital.

De acordo com Street (2014), a inserção da perspectiva multimodal nas práticas pedagógicas tradicionais exige uma transformação estrutural que ultrapassa a mera visão da comunicação, redefinindo diretamente as dinâmicas de interação entre docentes e discentes na contemporaneidade. Isso porque os recursos didáticos atuais articulam diversas linguagens e os estudantes, imersos desde cedo em ambientes midiáticos e digitais, já possuem competências e comportamentos internalizados que favorecem uma comunicação centrada em múltiplas semioses.

No contexto do ensino da produção textual, a inserção de diferentes semioses não busca substituir o texto escrito tradicional, mas oferecer suporte ao processo de aprendizagem. Assim, recursos multimodais, como memes, infográficos e postagens, atuam como instrumentos pedagógicos que auxiliam os estudantes na interpretação, na reflexão e na construção de seus textos. Dessa forma, eles oferecem ao estudante uma base visual, cognitivo e ideológico necessário para a mobilização de vozes e para a organização de ideias complexas, uma vez que a dissertação ganha forma, e o estudante assume efetivamente a sua autoria, o “andaime” multimodal cumpre sua função formativa, podendo ser retirado para que a produção escrita formal sustente-se por si mesma.

Portanto, a introdução dos gêneros multimodais no ensino de língua portuguesa na escola é fundamental para acompanhar as transformações culturais e tecnológicas contemporâneas, visto que isso contribui para a formação de leitores e escritores mais críticos diante das diversas linguagens presentes na sociedade atual.

Conforme Rojo e Moura (2012), o trabalho pedagógico com textos multimodais contribui para o desenvolvimento da competência semiótica dos estudantes, ou seja, a capacidade de compreender e produzir significados em diferentes modos de linguagem. Essa abordagem também prepara o estudante para lidar com gêneros escolares que, embora tradicionalmente baseados na modalidade verbal, podem se beneficiar da leitura crítica de outras formas de expressão.

Diante das discussões apresentadas, observa-se que os gêneros multimodais podem constituir-se como importantes aliados no ensino da escrita, especialmente no processo de construção da dissertação escolar, ao possibilitarem o contato dos estudantes com diferentes formas de linguagem e com múltiplos pontos de vista sobre um mesmo tema.

Logo, a relação torna-se especialmente relevante na 3ª série do Ensino Médio, etapa marcada pelas exigências de avaliações em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Posto que, as próprias propostas de redação do exame apresentam textos motivadores compostos por diferentes linguagens, como gráficos, infográficos, charges e dados estatísticos, exigindo dos estudantes a capacidade de interpretar essas informações e utilizá-las na construção de uma argumentação escrita consistente.

À vista disso, o estímulo multimodal desenvolvido em sala de aula prepara o discente para compreender as exigências das avaliações externas, pois o contato planejado com múltiplas linguagens contribui para a elaboração da estrutura argumentativa e textual requerida pelos exames oficiais.

No próximo tópico, passamos a discutir especificamente o gênero dissertação escolar, abordando suas características, finalidades e implicações para o ensino da produção textual, compreendendo como essa estrutura canônica e predominantemente verbal é fecundada pelas práticas críticas desenvolvidas por meio da multimodalidade.

3.4 Gênero dissertação escolar e suas especificidades

A dissertação escolar configura-se como um dos gêneros mais recorrentes no contexto do Ensino Médio, sendo amplamente utilizada como instrumento de avaliação das competências de leitura, escrita e argumentação dos estudantes.

De acordo com a perspectiva de Bakhtin (2016), esse gênero é considerado secundário, pois apresenta uma organização discursiva articulada, que exige do escritor uma sistematização minuciosa das ideias, o domínio das normas gramaticais da língua e a habilidade de produzir argumentações alicerçadas, coesas e coerentes.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), trata-se de um gênero didaticamente construído, voltado para o desenvolvimento da competência argumentativa, essencial à formação cidadã e crítica. Nesse sentido, Manzoni (2007, p. 180) afirma: “ao dissertar, o sujeito-enunciador expõe e defende ideias, devendo fazê-lo encadeando organizadamente argumentos por meio dos quais convence ou persuade o co-enunciador, almejando sua adesão”.

Com base nas propostas de Bakhtin (2016), a dissertação escolar, enquanto gênero discursivo, pode ser estruturada a partir dos três elementos constitutivos, tais como o tema, o estilo e a construção composicional, os quais se articulam aos mecanismos da Linguística Textual, como coesão, coerência, intertextualidade e informatividade. Logo, compreende-se que esses elementos são responsáveis por garantir a construção de sentido no texto e orientam

uma abordagem de escrita que ultrapassa o simples atendimento à estrutura formal do gênero. Diante disso, o ensino da dissertação escolar deve favorecer a produção de textos que considerem as condições de produção e circulação, fortalecendo a competência discursiva e textual dos estudantes.

Dessa articulação resulta uma abordagem mais ampla da escrita escolar, na qual o aluno é orientado a produzir redações que não apenas atendam à estrutura composicional do gênero, mas que também construam sentidos de forma consistente e adequada às condições de produção e circulação do texto, fortalecendo, assim, a competência discursiva e textual no ambiente escolar. Assim, no decorrer da discussão sobre o gênero dissertação escolar, busca-se explicar como esses elementos constitutivos se articulam com os mecanismos da Linguística Textual.

Primeiramente, gênero se define pelo tema, no qual o escritor precisa expor seus argumentos e ideias relacionados com as questões sociais, culturais e científicas, a fim de posicionar-se criticamente diante do assunto. Considerando essa concepção, Manzoni (2007, p.180) afirma que o tema caracteriza-se, então, como a tradução pessoal a respeito de qualquer assunto e, ao problematizar a realidade, o enunciador assume o caráter ideológico de seu discurso, por meio do qual revela seu posicionamento. Além disso, o tema se relaciona com alguns mecanismos de textualidade como a *coerência* e a *informatividade*, os quais no gênero dissertação escolar assumem uma função central no desenvolvimento da produção.

De acordo com Marcuschi (2008), a coerência não é uma propriedade pronta e fixa dentro de um texto, que depende apenas das regras normativas, mas uma atividade interpretativa e cognitiva do leitor no ato da leitura, em que o sujeito utiliza do seu conhecimento prévio para construir sentido ao texto. O autor também frisa que a coerência se manifesta como um processo de sentido que envolve uma conexão entre os enunciados, e não com partes isoladas.

Diante disso, entende-se que a coerência é mais do que a simples utilização de palavras e estruturas linguísticas, englobando também a forma como as ideias são conectadas, as relações estabelecidas entre os parágrafos e a manutenção da unidade temática da dissertação, de maneira que as ideias se organizem de forma coerente.

Portanto, produzir um texto coerente envolve a construção de um discurso que expresse de forma clara o pensamento crítico e reflexivo do autor em relação ao tema em questão, articulando ideias de maneira lógica e consistente, com uso adequado de argumentos, estratégias de coesão e recursos linguísticos que contribuam para a progressão textual e a efetiva comunicação com o leitor.

A *informatividade*, enquanto mecanismo de textualidade, está diretamente relacionada ao elemento constitutivo, o tema, pois diz respeito à quantidade e à importância das informações

apresentadas em um texto. Como também esse componente não consiste meramente no que é dito, mas como é dito, como por exemplo, a escolha de palavras, as estruturas das frases, a organização de ideias e a maneira de relacionar os argumentos. De acordo com Koch (2015, p. 51), “a informatividade refere-se ao como o texto, à forma como a informação é veiculada, exercendo, pois, importante papel na seleção de arranjos dos componentes textuais”. Na dissertação escolar, a informatividade concretiza-se na capacidade do aluno de desenvolver o tema proposto de maneira original, apresentando dados, argumentos e exemplos que ampliem o entendimento do leitor.

Em síntese, a articulação entre *coerência* e *informatividade* no texto dissertativo é fundamental para a construção de um conteúdo coeso e logicamente coerente, demonstrando a capacidade do autor em apresentar uma visão crítica e interpretativa de forma autônoma.

Na construção da dissertação escolar, *o estilo* consiste na impessoalidade, objetividade e formalidade, tendo em vista que o escritor produz um discurso racional e argumentativo, adequando-se às seleções de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, desviando das marcas de oralidade, repetições ou de expressões subjetivas. Nesse sentido, Manzoni (2007) destaca que o estilo no gênero dissertação escolar se define como um texto organizado e coerente, proporcionando que os argumentos sejam interligados no sentido de expressar a informação de maneira clara e legítima.

Diante disso, percebe-se que no caso da dissertação escolar, esse elemento constitutivo mantém uma estreita relação com os mecanismos da linguística textual, como *coesão* e *intertextualidade*, uma vez que o *estilo* organiza as conexões linguísticas e o entrelaçamento do uso de citações e alusões de outros textos e discursos.

De acordo com Koch (2004), a *coesão* é um processo de conexão de recursos linguísticos, no qual transforma as frases isoladas em um texto coeso com unidade de sentido, ou seja, “um tecido tessitura” uma unidade superior que vai além das simples frases.

Dito isso, torna-se necessário expandir a discussão para além das estruturas linguísticas, apresentando também que, ao construir uma dissertação escolar necessita de outras vozes e escritores anteriores para fundamentar e enriquecer a argumentação. Isto se relaciona com o elemento de textualidade, a *intertextualidade*. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 129) cita que “Todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado ou solitário”.

Desse modo, quando o escritor produz seu texto, estabelece uma interação com outros enunciados e obras anteriores abordadas, transformando sua escrita em sua marca pessoal, mas

tendo a visão que seu discurso não é original no sentido absoluto, mas sim, uma miscelânea de vozes que dialogam.

Portanto, a *intertextualidade* está também vinculada ao conceito de responsividade apresentado por Bakhtin (2016), em que todo enunciado é produzido em resposta a outros enunciados e se endereça a novos interlocutores. Na dissertação escolar, a ação de escrever não é neutra, mas uma tomada de posição que dialoga, contesta ou confirma discursos já existentes.

Assim, ao compreender o conceito do estilo dentro do gênero dissertação escolar por meio dos seus elementos de textualidade, evidencia-se que a construção desse gênero não se limita apenas a microestrutura, mas também inclui a organização das partes do texto de forma a construir sentido, o que corresponde à *construção composicional* como eixo de sustentação para a produção textual.

Na dissertação escolar a construção composicional consiste na estrutura canônica: introdução, desenvolvimento e conclusão, no sentido de assegurar não apenas a correção gramatical, mas a coerência argumentativa sólida do texto perante o leitor.

Para sintetizar a compreensão da construção composicional com relação ao gênero dissertação escolar, apresentamos o Quadro 2 a seguir, destacando os principais elementos que auxiliam na organização da estrutura do gênero.

Quadro 2 – Estruturação do Gênero dissertação escolar

Estrutura composicional	Função	Elementos Principais	Relação com Mecanismos de Textualidade
Introdução	Apresentar o tema e a tese (ponto de vista do autor).	Contextualização do tema, problematização e tese.	Coerência: garante a ligação lógica entre o tema e a tese. Informatividade: apresenta dados e conceitos novos de forma clara.
Desenvolvimento	Sustentar a tese com argumentos e exemplos.	Parágrafos argumentativos com justificativas, comparações, citações e exemplos.	Coesão: conecta ideias com articuladores lógicos. Intertextualidade: diálogo com outras vozes e textos para fortalecer os argumentos.
Conclusão	Retomar a tese e encerrar com uma proposta ou reflexão final.	Síntese dos principais argumentos e fechamento do raciocínio.	Coerência global: mantém a unidade de sentido do texto. Informatividade: propõe soluções, amplia a reflexão.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Assim, compreender e aplicar a construção composicional da dissertação implica dominar não apenas a sequência textual esperada, mas também se articula às relações aos mecanismos de textualidade que garantem a unidade do texto.

Portanto, os gêneros multimodais e o gênero dissertação escolar se complementam no sentido em que, enquanto os primeiros favorecem a leitura e produção de significados em ambientes comunicativos diversificados, o segundo reforça o domínio da escrita formal e da argumentação lógica, uma vez que essa integração permite que o estudante tenha o domínio tanto dos elementos estruturais da dissertação escolar como a compreensão de como articular e potencializar seus argumentos por meio de diferentes semioses.

Levando em conta a complexidade da dissertação escolar e sua necessária adequação à multimodalidade contemporânea, a compreensão desse gênero demanda mais do que um esforço isolado, exige-se um trabalho processual e reflexivo, no qual envolve etapas de escrita e reescrita, elementos fundamentais para a lapidação das ideias e da autonomia crítica do estudante. Tema este que trataremos no próximo tópico.

3.5 A prática de escrita e reescrita do gênero dissertação escolar

No cenário educacional brasileiro contemporâneo, a prática de escrita e, especialmente, de reescrita tem sido reconhecida como elemento central no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, superando concepções tradicionais que reduziam a produção textual a um produto final estático e a correção a uma mera higienização ortográfica e gramatical.

Os PCN (1998) também defendem que a escrita deve ser trabalhada como processo e não apenas como produto, e que a reescrita constitui etapa fundamental desse processo. Nessa perspectiva, compreender a escrita como um processo implica reconhecer que a reescrita não se limita à correção de falhas formais, mas constitui um movimento contínuo de reflexão e construção de sentidos. Em consonância com essa visão Fiad (2014) no verbete Reescrita, afirma que:

É difícil imaginar a escrita sem a reescrita. Quando a criança começa a escrever, as rasuras que ficam em seu texto são marcas dessa atividade. Do mesmo modo, rascunhos de textos que depois são finalizados e publicados também mostram a atividade processual de reescrever. No contexto pedagógico, o olhar tradicional para as rasuras é um olhar de reprovação, pois associa a reescrita ao erro e ao desconhecimento por parte do escrevente. No entanto, as rasuras indicam as reflexões que o escrevente está realizando sobre a língua e que ficaram marcadas no texto escrito. Nessa perspectiva, as rasuras permitem que se saiba um pouco do que a criança conhece sobre a língua escrita, suas dúvidas e dificuldades no momento da produção de um texto. Embora a reescrita aconteça espontaneamente na produção escrita escolar, é importante que ela seja entendida como um componente do ensino da escrita.

Assim, ao invés de serem interpretadas como sinais de erro ou desconhecimento, tais marcas revelam momentos de análise, dúvida e tomada de decisão diante da linguagem, de

modo a ser compreendida como prática pedagógica formativa, capaz de contribuir para o desenvolvimento da consciência linguística e para a aprendizagem da escrita. Fiad (2009, p.158) reforça que “a ideia de que 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 e se descobrirem nas possibilidades da língua e a gostarem de reescrever”.

Para as diretrizes da BNCC (2018), a reescrita é compreendida como eixo estruturante da produção textual e ao entendimento da escrita como processo, e está associada ao desenvolvimento de diferentes habilidades. Para mais detalhamento, abaixo estão algumas habilidades frequentemente relacionadas à reescrita organizada no Quadro 3. Contudo, é importante ressaltar que a organização apresentada não corresponde a uma transcrição literal das descrições oficiais, mas a uma síntese interpretativa fundamentada na leitura das orientações curriculares, buscando evidenciar relações entre as habilidades e as práticas de revisão e reescrita.

Quadro 3 – Habilidades relacionadas com a reescrita

Habilidade	Descrição	Relação com a Reescrita	Códigos BNCC Relacionados
Revisão textual	Identificar problemas de ortografia, pontuação, concordância e estrutura frasal.	Permite corrigir e melhorar aspectos formais do texto.	EF15LP06 EM13LP15
Adequação ao gênero textual	Ajustar linguagem, estrutura e finalidade conforme o gênero produzido.	Garante que o texto atenda às características do gênero discursivo.	EF69LP07 EM13LP15
Organização das ideias	Reorganizar parágrafos e sequências textuais para melhorar a progressão temática.	Favorece a coerência e a clareza das informações.	EF69LP18 EM13LP02
Ampliação e reformulação de informações	Acrescentar, detalhar ou reformular partes do texto para tornar o conteúdo mais completo.	Enriquece o texto e melhora a construção dos sentidos.	EF69LP36 EM13LP04
Uso de recursos coesivos	Empregar conectivos, pronomes e outros mecanismos de ligação textual.	Contribui para a articulação entre ideias e partes do texto.	EF35LP08 EM13LP02
Reflexão sobre o processo de escrita	Avaliar, revisar e produzir novas versões do texto a partir de orientações ou autoavaliação.	Desenvolve autonomia e consciência linguística.	EF15LP06 EM13LP15

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Assim, entende-se que a reescrita envolve não apenas a correção linguística, mas também a reorganização e o aprimoramento do texto em diferentes níveis. A BNCC, ao estruturar as práticas de linguagem em eixos que contemplam a produção textual, evidencia essas habilidades, com destaque para os campos das práticas de estudo e pesquisa e o jornalístico-midiático, espaços em que a dissertação escolar é desenvolvida.

No contexto educacional, o ensino da dissertação escolar requer ações pedagógicas planejadas que não se restrinjam à elaboração inicial do texto, mas que incluam atividades voltadas à revisão e à reescrita. Visto que a construção desse gênero envolve operações linguístico-discursivas variadas e demanda que o estudante analise, reformule e aperfeiçoe seu texto de acordo com os objetivos comunicativos estabelecidos.

Nesse sentido, a produção textual deve ser compreendida como um processo contínuo que envolve planejamento, análise e reformulação, contribuindo para o desenvolvimento da organização das ideias, do domínio dos recursos linguísticos e da construção dos sentidos, demonstrando que a escrita se aprimora por meio de revisões e reescritas até atingir qualidade discursiva.

Possati (2013, p. 31) menciona que:

Da mesma maneira que os escritores consagrados realizam alterações em seus textos até que cheguem à versão publicada, os estudantes podem e devem aprimorar suas produções, realizando um trabalho crítico e reflexivo a respeito de sua escrita, buscando adequá-la a seus objetivos.

A reescrita de textos, especialmente do gênero dissertação escolar, não se configura como uma simples tarefa de "passar a limpo" ou de corrigir erros superficiais, mas sim, busca-se uma manifestação responsiva, de modo que o mediador da escrita aponte considerações fundamentais ao escritor para o aprimoramento de sua escrita.

Diante disso, para que esse trabalho seja promissor é preciso que o professor entenda que a prática da reescrita é um processo dialógico, no qual ele orienta o estudante a entender como melhorar suas ideias, bem como incentivá-los a refletir sobre suas escolhas linguísticas. Nesse sentido, Possati (2013) ressalta que no processo de escrita no ambiente escolar, a interação do professor ao sugerir modificações e o estudante ao reformular seu texto, resultam em uma melhoria na organização e qualidade da escrita, culminando em uma versão final mais aprimorada. O processo de reescrita acontece por meio de interação, momento em que o estudante adquire informações alheias, internaliza, reelabora seus textos, conforme Brait e Pistori (2012). Em consonância com esse pensamento, Fiad (2014) no verbete Reescrita menciona que:

Cabe ao professor, como interlocutor privilegiado dos alunos, provocar a reescrita dos textos, seja pelos próprios autores, seja pelos colegas. Nesse movimento, a reescrita não é apenas uma correção dos problemas existentes nos textos, mas é necessária, em função das condições de produção dos textos: reescrever implica considerar se o texto está adequado aos objetivos do produtor, aos interlocutores, às condições de circulação do texto.

Nessa perspectiva, como já dito, a reescrita configura-se como uma prática essencialmente interativa, construída na relação entre professor e estudante, bem como entre os próprios colegas, permitindo a troca de sentidos, opiniões e sugestões que contribuem para o aprimoramento do texto. Sob essa dinâmica interativa, o docente favorece que o estudante avalie a adequação de suas escolhas linguísticas aos objetivos comunicativos, aos interlocutores e aos contextos de circulação, fortalecendo a autonomia, a consciência discursiva e o desenvolvimento da competência comunicativa no processo de aprendizagem da escrita.

Embora a prática da reescrita seja fundamental para o aprimoramento da escrita do estudante, ainda é pouco explorada nas práticas didáticas. Fuza e Menegassi (2012, p. 42) mencionam 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.

Em face dessa realidade, as intervenções superficiais configuram-se como obstáculos ao desenvolvimento da reflexão linguística, dado que a revisão e a reescrita constituem os pilares do processo da produção textual, pois esses dois processos não visam apenas ao refinamento do produto final, mas funcionam como dispositivos de reflexão metalinguística, conduzindo o estudante a um olhar mais denso e analítico sobre o seu próprio enunciado.

No gênero da dissertação escolar, a ausência da prática da reescrita acaba afetando o desenvolvimento argumentativo, já que exige a construção e lapidação de ideias. Pois, quando o texto é considerado apenas como um produto avaliativo, o estudante perde o papel de ser autor e a oportunidade de desenvolver a reflexão, transformando o ato de escrever em uma tarefa mecânica e sem destinatário real. Diante dessa ideia burocrática da escrita, Geraldi (2011, p. 51) provoca um questionamento, “Afim, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?”.

Além disso, vale destacar um conceito importante, quando a correção é concentrada apenas na gramática, conduz a direcionar a escrita à simples remediação formal, desconsiderando relações discursivas, contexto e funções do gênero, o que prejudica a avaliação de coerência, argumentação e adequação textual. Possati (2013, p. 11) argumenta que o papel

da gramática é auxiliar no estudo dos elementos estruturais de um texto, pois a escrita é “uma atividade que envolve seleções, escolhas, decisões durante toda a sua realização”.

Assim sendo, avaliar o gênero dissertação escolar exige integrar correção formal com análise discursiva, visto que práticas puramente gramaticais são insuficientes para juízos formativos consistentes, de modo que a reescrita não se reduz ao ato de correções mecânicas para adequar o texto à norma-padrão, mas constitui-se como um processo reflexivo de (re)elaboração do dizer. Em outras palavras, “reescrever nem sempre é corrigir a escrita [...] a reescrita compreende a correção, mas vai além dela” (Fiad, 2006, p. 8).

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, dedicamo-nos à descrição da trajetória metodológica da pesquisa, situando o estudo no campo da Linguística Aplicada e explicitando a abordagem teórico-metodológica adotada, de natureza etnográfica, a qual permitiu compreender os sentidos produzidos no cotidiano escolar, considerando a complexidade das práticas discursivas e pedagógicas que permeiam o ensino e a produção da escrita e da prática reescrita da dissertação escolar.

A presente seção está organizada em três subseções. Na primeira, delineamos o cenário da pesquisa, a instituição escolar e os sujeitos envolvidos no estudo, considerando suas funções e participação no contexto investigado. Posteriormente, explicitamos os procedimentos de produção de dados e as estratégias de análise que orientam o desenvolvimento da pesquisa.

4.1 Abordagem Teórico-Metodológica: a pesquisa etnográfica na Linguística Aplicada

Para garantir uma organização adequada dos aspectos metodológicos do estudo realizado, foi fundamental considerar os objetivos estabelecidos inicialmente, pois, de acordo com Gil (2008), a pesquisa científica faz uso de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos sistematizados em busca dos objetivos traçados. Assim, para alcançar o objetivo geral da pesquisa, optamos pela pesquisa de caráter etnográfico que, de acordo com Mattos (2011), consiste em uma metodologia diversificada que busca compreender a vida diária de grupos sociais específicos por meio da observação direta. Além disso, permite aos pesquisadores elaborar uma análise detalhada que capta as nuances da experiência humana em um determinado contexto cultural.

De acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa de abordagem etnográfica é estruturada em cinco etapas: a exploração, que envolve a (i) seleção e definição do problema, (ii) a escolha do local e o estabelecimento dos primeiros contatos, além das (iii) observações iniciais; a (iv) decisão, que consiste na sistematização dos dados mais relevantes produzidos para a compreensão do fenômeno em estudo; e a (v) descoberta, que se refere à explicação da realidade observada para a realização da pesquisa etnográfica.

Na pesquisa etnográfica, uma das etapas mais relevantes consiste no momento em que o pesquisador ultrapassa a descrição das práticas observadas e passa a buscar a compreensão

dos significados que estruturam o fenômeno investigado. Dessa forma, assumindo um caráter interpretativo, no qual a teoria e empiria dialogam continuamente para explicar a realidade observada, de maneira mais ampla e consistente. Com relação a essa perspectiva, Ludke e André (1986, p. 16) destacam que:

O terceiro estágio da pesquisa etnográfica consiste na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo. Esta fase envolve o desenvolvimento de teorias, um processo que vai sendo preparado durante todo o desenrolar do estudo. Partindo de um esquema geral de conceitos, o pesquisador procura testar constantemente as suas hipóteses com a realidade observada diariamente. Essa interação contínua entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas permite a estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido.

A pesquisa etnográfica favorece os estudos em Linguística Aplicada (LA) por possibilitar uma compreensão aprofundada das práticas de linguagem em contextos reais, contribuindo para analisar processos de ensino e aprendizagem, práticas de letramento, produção textual e interações discursivas, além de favorecer a construção de conhecimentos voltados para a transformação das práticas pedagógicas e sociais relacionadas ao uso da linguagem.

Pautando-se nessa nova realidade, nas últimas décadas, a LA tem passado por um processo significativo de redefinição de sua identidade epistemológica e de seus compromissos sociais, deixando de ser compreendida como mera aplicação de teorias linguísticas e consolidando-se como um campo autônomo, interdisciplinar e socialmente comprometido. Portanto, na esfera da LA, a adoção de uma postura etnográfica representa uma mudança fundamental, pois, o foco deixa de ser apenas a estrutura da língua e passa a ser o modo como as pessoas usam a linguagem em contextos sociais específicos, como a sala de aula. Em consideração a esse preceito, Moita Lopes (2006) defende que a LA contemporânea se volta para as práticas de linguagem que ocorrem na vida social, o que demanda do pesquisador uma imersão que apenas a etnografia possibilita.

Logo, a abordagem etnográfica possibilitou o aprofundamento da investigação dos dados produzidos, sendo importante para a compreensão e a interpretação dos dados, fornecendo-nos subsídios teóricos significativos.

4.2 Cenário da pesquisa e os sujeitos envolvidos no estudo

A pesquisa ocorreu na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Wilson Pereira Leite, situada no município de Conceição do Araguaia-PA, localizada no Bairro Tancredo Neves, s/n. A escola foi fundada no dia 09 de setembro de 1990 e seu nome é uma homenagem a José Wilson Pereira Leite, reconhecido como uma importante referência da cultura local, especialmente por suas composições musicais e produções poéticas, que contribuíram de forma significativa para a identidade cultural da comunidade.

Atualmente, a instituição oferta as modalidades de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e atende aproximadamente 400 estudantes matriculados, a maioria deles oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, residentes no bairro e em suas proximidades. Esse cenário influencia diretamente o cotidiano escolar e o processo de ensino e aprendizagem, apresentando desafios referentes às condições sociais dos estudantes, ao mesmo tempo em que comprova o papel social da escola como espaço de acesso ao conhecimento, à formação cidadã e ao desenvolvimento crítico dos educandos.

A estrutura organizacional da escola é assegurada por uma equipe escolar diversificada e articulada, sendo constituída por um corpo docente formado por 39 professores efetivos e temporários, com diferentes formações acadêmicas, que atuam nos diversos componentes curriculares e uma equipe gestora que inclui o Diretor, dois Vice-Diretores e os três Coordenadores Pedagógicos, responsáveis por articular as diretrizes educacionais e mediar o suporte necessário às modalidades ofertadas.

E também a instituição dispõe de funcionários de apoio, fundamentais para o funcionamento cotidiano da instituição, com os responsáveis pela sala de laboratório de informática, os profissionais que atuam na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltada ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas; os trabalhadores da biblioteca escolar e os colaboradores dos serviços gerais e vigilância, cuja atuação garante a organização, a segurança e a conservação dos espaços escolares.

Os sujeitos que dão materialidade a este estudo são constituídos por estudantes de uma turma da 3ª série do Ensino Médio, cujas produções textuais compõem o *corpus* de análise, e por uma professora de Língua Portuguesa, que atua na turma. Vale ressaltar que a docente é licenciada em Letras e doutorado também em Língua Portuguesa, o que evidencia uma sólida formação acadêmica e pedagógica, refletida em suas práticas de ensino da escrita e da reescrita no contexto investigado.

Dessa forma, o cenário e os sujeitos envolvidos oferecem condições relevantes para a análise das práticas de ensino da escrita e das intervenções docentes no processo de produção textual.

4.3 Procedimentos de produção de dados

Como mencionado no tópico anterior, esse estudo teve a participação de estudantes da 3ª série do Ensino Médio e uma professora de Língua Portuguesa da rede Estadual da Educação do Pará. A seleção pela turma da 3ª série do Ensino Médio justifica-se pela razão de que, nesta etapa da educação básica, há uma exigência institucional acentuada para o domínio da produção textual escrita, especialmente no que se refere à produção da dissertação escolar, gênero discursivo central nas práticas de linguagem voltadas para avaliações externas, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e para os processos seletivos de ingresso no ensino superior.

A professora participante foi selecionada por atuar diretamente com turmas de 3ª série do Ensino Médio e por desenvolver práticas sistemáticas de ensino de produção textual, incluindo processos de reescrita. As experiências da docente foram fundamentais para a compreensão das concepções teóricas e metodológicas empregadas e dos desafios enfrentados no ensino da escrita e da reescrita em contexto real de sala de aula.

Vale destacar que, embora a turma selecionada fosse composta por 30 estudantes regularmente matriculados, apenas 15 estudantes optaram por participar da pesquisa, após a devida autorização do Comitê de Ética da Universidade Federal do Tocantins (CEP/UFT), sob o Parecer nº 7.647.557 e a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), totalizando 16 participantes com a professora.

A seleção dos estudantes utilizou os seguintes critérios de inclusão:

- a) Matrícula regular na 3ª série do Ensino Médio em escola da rede estadual de ensino do Pará, no ano letivo de 2025 em que a pesquisa foi realizada;
- b) Frequência regular às aulas de Língua Portuguesa, com presença mínima de 75% nas aulas observadas durante o período de produção de dados, garantindo que os participantes tivessem efetivo contato com as práticas pedagógicas investigadas;
- c) Participação nas atividades de produção textual e reescrita propostas pela professora durante o período de observação, assegurando que houvesse material empírico para análise;
- d) Consentimento livre e esclarecido, formalizado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelo próprio estudante, quando maior de idade, ou

pelo responsável legal, quando menor de idade, acompanhado do Termo de Assentimento assinado pelo estudante menor de idade, conforme determina a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde;

e) Disponibilidade para responder ao questionário proposto pela pesquisa e para autorizar a análise de suas produções textuais.

Para a inclusão da professora, os critérios foram:

a) Formação em Licenciatura em Letras ou área afim, com habilitação para o ensino de Língua Portuguesa;

b) Atuação na 3ª série do Ensino Médio na rede estadual de ensino do Pará, com carga horária que permitisse o desenvolvimento de práticas de produção textual e reescrita;

c) Experiência mínima de dois anos no ensino de produção textual no Ensino Médio, garantindo familiaridade com as demandas e especificidades dessa etapa de ensino;

d) Desenvolvimento de práticas sistemáticas de reescrita com os estudantes, de modo que houvesse objeto de investigação compatível com os objetivos da pesquisa;

e) Consentimento livre e esclarecido, formalizado através da assinatura do TCLE, com plena compreensão dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos de produção de dados e do uso das informações obtidas;

f) Disponibilidade para responder ao questionário, para ter suas aulas observadas e para disponibilizar documentos pedagógicos relevantes (planejamentos, critérios de avaliação, exemplos de *feedback*, entre outros).

Além disso, foram estabelecidos critérios de exclusão para garantir a qualidade e a ética da pesquisa:

Em relação aos demais estudantes da turma, optou-se por não envolver aqueles que:

a) Apresentaram frequência inferior a 75% nas aulas de Língua Portuguesa durante o período de observação, o que comprometeria a compreensão de sua trajetória de aprendizagem e a consistência dos dados produzidos;

b) Não participaram das atividades de produção textual e/ou reescrita propostas pela professora, impossibilitando a análise de suas práticas escritoras;

c) Não apresentaram o TCLE devidamente assinado ou o Termo de Assentimento, quando aplicável, respeitando os princípios éticos de autonomia e voluntariedade da participação em pesquisa;

d) Solicitaram retirada da pesquisa em qualquer momento, exercendo seu direito de desistência sem qualquer prejuízo ou constrangimento;

e) Apresentaram produções textuais ilegíveis ou incompreensíveis, que inviabilizassem a análise qualitativa proposta pela pesquisa;

f) Não responderam ao questionário ou o fizeram de forma incompleta ou inconsistente, comprometendo a triangulação de dados.

É importante destacar que a exclusão desses estudantes e suas produções motivada pela ausência, problemas de legibilidade ou registros incompletos, não apaga a relevância social e pedagógica de tais comportamentos. Pelo contrário, compreende-se que o silêncio, a recusa ou a impossibilidade de registro escrito por parte desses estudantes constituem-se como dados latentes e significativos sobre a realidade escolar investigada.

Essa postura de distanciamento ou dificuldade diante da escrita e da avaliação reflete os desafios estruturais enfrentados pela escola pública e impacta diretamente os resultados educacionais. Assim, questionar essas ausências nesta dissertação possibilita identificar que as fragilidades na formação do enunciador crítico se manifestam tanto em textos lacunares quanto no próprio silêncio estudantil.

Em relação aos demais professores, optou-se por não envolver aqueles que apresentaram:

a) Ausência de práticas sistemáticas de reescrita com os estudantes, o que tornaria a pesquisa inviável em relação aos seus objetivos centrais;

b) Impossibilidade de observação de aulas por questões institucionais, pessoais ou pedagógicas, limitando o acesso do pesquisador ao contexto real de ensino;

c) Não apresentação do TCLE devidamente assinado;

d) Solicitação de retirada da pesquisa em qualquer momento, respeitando sua autonomia e direito de desistência;

e) Transferência ou afastamento da instituição de ensino durante o período de produção de dados, o que interromperia o acompanhamento longitudinal das práticas pedagógicas.

4.3.1 Instrumentos de Pesquisa

A geração de dados desta investigação foi delineada a partir do princípio da triangulação de métodos, o que permitiu analisar o objeto de estudo sob múltiplas perspectivas, garantindo maior confiabilidade aos resultados e uma compreensão integrada das práticas de ensino de escrita e reescrita. Assim a pesquisa empregou três procedimentos fundamentais: a observação participante, a aplicação de questionários e o levantamento das produções das dissertações escolares produzidas pelos estudantes, que constituíram o corpus da investigação.

O primeiro instrumento adotado foi a observação de cunho participante, realizada de forma sistemática nas aulas de Língua Portuguesa a partir do mês de agosto de 2025 até o encerramento do ano letivo. Segundo Minayo (2001, p. 60), “A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”.

Durante as observações, foram registrados os seguintes aspectos:

a) Metodologias de ensino empregadas pela professora, incluindo estratégias de apresentação do gênero dissertação escolar, atividades de planejamento textual, recursos didáticos utilizados e a organização do trabalho pedagógico;

b) Interações entre professora e estudantes durante o processo de escrita e reescrita, observando a natureza das orientações oferecidas, o tipo de *feedback* fornecido (oral ou escrito, individual ou coletivo, corretivo ou formativo), as dúvidas apresentadas pelos estudantes e as respostas da docente;

c) Interações entre estudantes, verificando se havia práticas de revisão colaborativa, discussão sobre textos, troca de ideias ou outras formas de aprendizagem entre pares;

d) Engajamento dos estudantes nas atividades propostas, incluindo manifestações de interesse, dificuldades, resistências ou estratégias de enfrentamento dos desafios da escrita;

e) Uso de tecnologias digitais, quando aplicável, observando como plataformas, aplicativos ou outros recursos tecnológicos eram integrados às práticas de ensino;

f) Critérios de avaliação mencionados ou aplicados pela professora, verificando se eram explicitados aos alunos, se havia uso de rubricas ou grades de correção, e se os estudantes participavam da definição ou compreensão desses critérios.

A segunda etapa do processo de construção de dados consistiu na aplicação de questionários, instrumento amplamente utilizado em pesquisas educacionais por possibilitar a obtenção de informações diretamente dos participantes de forma sistematizada e organizada. Gil (2008, p. 121) define questionário como:

Uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.

E com o intuito de aprofundar e complementar os dados produzidos, foram elaborados dois questionários diferentes. O primeiro com perguntas abertas foi direcionado à professora, possibilitando uma abordagem mais reflexiva e detalhada sobre suas concepções, práticas e

estratégias relacionadas ao ensino da escrita e à prática da reescrita. De acordo Lakatos e Marconi (2003, p. 204), o questionário de perguntas abertas “também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. Possibilita investigações mais profundas e precisas.”

O outro com perguntas fechadas, foi destinado aos estudantes, com o objetivo de obter informações mais objetivas e sistematizadas acerca de suas percepções e experiências, formato que, conforme apontam Marconi e Lakatos (2003), as questões fechadas são compostas por alternativas previamente estabelecidas, o que contribui para respostas mais objetivas e para uma tabulação mais eficiente dos dados, embora restrinjam as possibilidades de manifestação dos participantes.

No que se refere, especificamente, ao instrumento estruturado para a professora, as perguntas foram organizadas com o intuito de possibilitar respostas mais detalhadas e reflexivas acerca de suas concepções e práticas pedagógicas. Assim, o questionário foi estruturado em cinco eixos temáticos:

- a) A concepção da docente sobre a importância da reescrita na formação dos estudantes;
- b) As metodologias utilizadas no ensino da produção e da reescrita de dissertações;
- c) As formas de orientação e feedback oferecidas aos alunos durante o processo de reescrita;
- d) Os desafios enfrentados no trabalho com a escrita e a reescrita em sala de aula;
- e) A participação em formações relacionadas ao ensino da produção textual e suas contribuições para a prática pedagógica.

As questões foram elaboradas de maneira que estimulassem respostas reflexivas e detalhadas, evitando induzir respostas ou limitar o campo de expressão da participante, de modo a contribuir para uma análise autêntica, com finalidade de ter resultados consistentes e significativos para a pesquisa.

O questionário foi entregue à professora em formato impresso e digital, visando oferecer maior flexibilidade na escolha do meio de resposta de acordo com sua disponibilidade e preferência, sendo concedido um prazo de duas semanas para a devolução do questionário respondido, garantindo tempo adequado para reflexão e elaboração das respostas.

No questionário para os estudantes, as perguntas foram estruturadas em formato de múltipla escolha, na qual os alunos classificaram suas respostas na escala de Likert (exemplos: sim ou não, nunca, sempre, bom, ruim etc.). Abordando as seguintes perguntas:

- a) Você já recebeu orientações sobre a importância da reescrita de textos dissertativos?
- b) Com que frequência você participa de atividades de reescrita em sala de aula?

- c) Você considera as atividades de reescritas úteis para melhorar seus textos?
- d) Como você avalia o *feedback* que recebe dos professores sobre suas dissertações?
- e) Quais recursos você utiliza durante o processo de reescrita?
- f) Você já enfrentou dificuldades ao realizar a reescrita de uma dissertação? Se sim, quais dificuldades você encontrou?

A aplicação do questionário ocorreu em sala de aula, durante o horário das aulas de Língua Portuguesa estabelecido pelo horário escolar. E durante a aplicabilidade a pesquisadora esteve presente para esclarecer eventuais dúvidas, garantir o anonimato das respostas e assegurar que todos os participantes compreendessem adequadamente as questões.

Por fim, as dissertações escolares produzidas pelos estudantes constituíram o principal corpus da pesquisa, possibilitando a análise das práticas de escrita e reescrita desenvolvidas no contexto investigado.

4.3.2 Constituição do Corpus de Produções Textuais dos Estudantes

Para a análise dos resultados e discussões, foram reunidas as redações dissertativas dos estudantes participantes. É importante destacar que, embora 15 estudantes tenham autorizado sua participação na pesquisa, apenas 7 entregaram as produções textuais que constituíram o corpus de análise. Em consideração a isso, Gil (2008) menciona que em pesquisas com participação voluntária, é comum ocorrer desistência ou não conclusão das atividades por parte dos participantes, sendo necessário registrar esse fato e considerá-lo na análise dos resultados.

Para fins de análise da dissertação escolar, dentre as 7 produções obtidas, delimitou-se um corpus de 3 (três) redações que apresentavam a maior densidade de intervenções o que viabiliza uma análise mais aprofundada. Buscou-se também a presença dos elementos constitutivos dos gêneros discursivos, conforme a perspectiva bakhtiniana, e dos fatores de textualidade propostos pela Linguística Textual, tais como coerência, coesão, informatividade e intertextualidade (Koch, 2015; Marcuschi, 2008).

Nos dados selecionados, procuramos identificar quais concepções de linguagem orientavam as intervenções realizadas pela professora durante o processo de correção. Os textos foram reunidos em seus suportes originais: manuscritos em cadernos e posteriormente digitalizados ou transcritos para análise.

Atendendo aos princípios éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, garantiu-se o anonimato dos participantes, mantendo o sigilo das informações. Para isso, foram utilizados

codinomes, nos quais os estudantes são apresentados como Miguel, Débora e Melissa, conforme a sequência das produções analisadas, enquanto a professora de Língua Portuguesa foi identificada pelo nome fictício Elisa.

A análise das produções textuais foi conduzida com base em categorias analíticas elaboradas a partir do diálogo entre as intervenções da professora, os referenciais teóricos adotados e os dados empíricos produzidos durante a pesquisa. Para compreender a natureza dessas intervenções à luz do referencial teórico que fundamenta este estudo, os dados foram organizados em três eixos analíticos:

a) Elementos constitutivos do gênero discursivo (perspectiva bakhtiniana): compreende a análise das intervenções voltadas à estrutura composicional da dissertação escolar (introdução, desenvolvimento e conclusão), ao conteúdo temático (incluindo a mobilização de repertório sociocultural e a elaboração de propostas de intervenção) e ao estilo, contemplando a construção do posicionamento crítico e das marcas de autoria;

b) Fatores de textualidade (perspectiva da Linguística Textual): abrange as intervenções relacionadas à coesão textual, considerando o uso de conectivos, mecanismos de referenciação, progressão temática e articulação entre parágrafos, bem como à coerência, observando a consistência lógica dos argumentos, a ausência de contradições, a informatividade, a intertextualidade e a unidade temática do texto (Koch, 2015; Marcuschi, 2008);

c) Aspectos formais e normativos da língua: engloba as intervenções direcionadas ao domínio da norma-padrão, contemplando aspectos gramaticais, ortográficos, de concordância e de pontuação.

A análise das produções textuais foi articulada aos dados obtidos por meio das observações e dos questionários respondidos pelos participantes, possibilitando uma compreensão integrada e multidimensional das práticas de escrita e reescrita desenvolvidas no contexto investigado e de seus efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes.

4.4 Procedimentos de Análise dos Dados

No contexto desse estudo, a Análise Dialógica do Discurso (ADD), fundamentada nas contribuições do Círculo de Bakhtin, foi empregada como procedimento metodológico central para examinar os dados gerados por meio de três instrumentos distintos: observação da sala de aula, questionários e produções dissertativas escolares dos estudantes.

Conforme aponta Brait (2006, p.29), a perspectiva dialógica caracteriza-se como “um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus

discursivo, da metodologia e do pesquisador.” Desse modo, a Análise Dialógica do Discurso orienta o olhar do pesquisador para além do conteúdo explícito dos enunciados, permitindo investigar as vozes, os posicionamentos e as relações de responsividade que emergem entre os sujeitos da pesquisa.

Logo, a triangulação dos três instrumentos de constituição do corpus fortalece a validade interna da pesquisa, proporcionando múltiplas perspectivas dialógicas sobre o fenômeno investigado. Segundo a concepção bakhtiniana, os dados não são tratados como mensagens estáticas a serem codificadas, mas sim como enunciados concretos e vivos, o que permite compreender que os discursos dos sujeitos carregam vozes plurais, marcas de avaliação social e histórica, e respondem diretamente ao contexto da escola pública.

A análise dialógica, conforme a perspectiva do Círculo, desenvolve-se a partir da investigação de dimensões interligadas que envolvem: (i) a compreensão do contexto de produção e a situação discursiva em que os enunciados emergiram; (ii) o exame da construção composicional e do conteúdo temático das produções; e (iii) as relações de alteridade e dialogismo estabelecidas entre a palavra do estudante e a palavra do outro.

Assim, realizamos a sistematização do material produzido e na leitura exploratória dos registros das observações, das respostas dos questionários e das produções textuais dos estudantes, com o objetivo de estabelecer aproximação com os dados e definir os eixos de investigação relacionados às práticas de reescrita. Nessa fase, procuramos discernir quais concepções de linguagem norteiam as práticas pedagógicas, como também, verificar a presença dos elementos constitutivos dos gêneros discursivos e os fatores de textualidade.

Na sequência, realizamos a exploração do material, o que permitiu identificar recorrências nas estratégias de correção docente, evidenciando como as intervenções da professora dialogam com o desenvolvimento das competências discursivas ao orientar os estudantes quanto à adequação ao gênero dissertativo e à organização argumentativa. Além disso, foram observadas intervenções voltadas ao uso de mecanismos da Linguística Textual, como o emprego de conectores e outros recursos coesivos, assim como orientações relacionadas à reformulação textual, ampliação de ideias e aprimoramento da construção dos sentidos.

E por fim, sucedemos com o tratamento dos resultados e a interpretação dos dados, buscando compreender como as práticas de reescrita são desenvolvidas no contexto escolar e quais contribuições elas oferecem para o aprimoramento da produção textual e para a consolidação das competências discursivas dos estudantes.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: A PRÁTICA DA REESCRITA NO GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR

Esta seção apresenta os resultados e as discussões da pesquisa, com foco na prática da reescrita no gênero dissertação escolar, a partir da análise das produções textuais dos estudantes, a qual possibilita compreender como a escrita e a reescrita se materializam no contexto escolar, evidenciando aspectos relacionados à organização textual, à construção de sentidos e às intervenções pedagógicas realizadas ao longo do processo de ensino.

Com base na delimitação do objeto de estudo, as seguintes questões orientaram o desenvolvimento da análise, a saber:

1. Como a prática de escrita e reescrita é organizada no contexto de ensino do gênero dissertação escolar no ensino médio?
2. Quais concepções de linguagem orientam as práticas de (re)escrita e de que maneira os aspectos da Linguística Textual e os elementos constitutivos da linguagem são evidenciados nas correções realizadas pela professora?
3. Quais são os principais desafios que os estudantes enfrentam durante o processo de reescrita?

A discussão avança, ainda, sobre a implementação da prática da reescrita, seus significados pedagógicos e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, considerando as experiências vivenciadas tanto pela docente quanto pelos estudantes. Essa organização permite não apenas apresentar os dados de forma sistemática, mas também articular a análise à fundamentação teórica, evidenciando como a prática da reescrita constitui-se uma estratégia de aprendizagem e interação que favorece a construção de sentidos, a reflexão crítica e o desenvolvimento da autoria discente.

A apresentação dos dados está organizada em três subseções. A primeira reúne a análise dos questionários de perguntas fechadas, respondidos pelos estudantes. A segunda trata das respostas das professoras ao questionário de perguntas abertas. A terceira volta-se à análise das produções de dissertação escolar dos estudantes, considerando os aspectos relacionados à prática da reescrita.

5.1 Observações das Aulas: Estratégias de Ensino da Escrita e Reescrita

Apresentamos as observações das aulas com foco na análise de estratégias voltadas para o desenvolvimento da escrita e da reescrita, especialmente aplicada na turma da 3ª série do Ensino Médio.

Cumpre registrar inicialmente o cronograma e planejamento das aulas, uma vez que não acompanhamos presencialmente as aulas no início do ano letivo, tendo iniciado as observações apenas no mês de agosto, após a devida aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Diante dessa situação, para manter autenticidade do processo da prática didática e a compreensão do percurso da aprendizagem dos estudantes, foi importante um diálogo com a professora Elisa para obter informações detalhadas sobre o desenvolvimento das atividades pedagógicas realizadas nos primeiros meses, de fevereiro a junho de 2025.

Dessa forma, essa interação com a professora nos permitiu compreender como ocorreu o trabalho inicial da prática da escrita e reescrita, assim contextualizando com as práticas observadas posteriormente e possibilitando a contribuição para uma análise mais ampla das estratégias adotadas ao longo do ano.

De acordo com Elisa, o trabalho com a dissertação escolar foi organizado a partir de um planejamento anual, que previa a articulação entre os recursos didáticos, como o livro didático e outros materiais de apoio, e recursos tecnológicos como a plataforma Plurall, na aba Redação nota mil (RED1000)², utilizada pela rede estadual de ensino do Pará.

Durante o primeiro bimestre, especificamente entre fevereiro e março, as aulas concentraram-se na fundamentação teórica sobre o gênero dissertação escolar e nas normas que regem a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Primeiramente, a docente utilizou o livro didático, explorando os capítulos específicos destinados a esse conteúdo, nos quais apresentavam propostas de textos dissertativo-argumentativos, bem como as competências avaliadas pelo ENEM. O objetivo dessa etapa inicial era preparar os estudantes para a produção da dissertação exigida no exame, familiarizando-os com a estrutura do gênero, com as expectativas avaliativas e com as

²A Plataforma Plurall, na aba Redação Nota Mil (RED1000), é um ambiente digital educacional, pertencente à SOMOS Educação, empresa privada, utilizado para a produção, envio e correção de redações escolares, especialmente no formato exigido pelo ENEM. Nessa ferramenta, os textos dos estudantes são revisados por uma equipe pedagógica especializada, composta por professores/corretores capacitados, que avaliam as produções com base em critérios padronizados, contemplando aspectos linguísticos, estruturais e argumentativos do gênero dissertativo, além de oferecer devolutivas e orientações voltadas ao aprimoramento da escrita. Ressalta-se que a plataforma é disponibilizada aos professores de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino do Estado do Pará, sendo utilizada como um recurso institucional de apoio às práticas de ensino da escrita e da reescrita no contexto escolar.

exigências formais e argumentativas, de modo a contribuir para um desempenho mais seguro e consciente na prova.

Diante disso, embora necessário à organização do ensino, muitas vezes reflete o que Soares (2011) denomina como a fragmentação do saber em momentos pré-determinados, ou seja, ao estratificar e codificar o conhecimento, a escola divide as práticas de leitura e escrita em partes isoladas, distribuídas ao longo de períodos (bimestres, semestres, séries, graus) e sequências previamente estabelecidos, o que tende a reduzir a complexidade e a diversidade dos usos sociais da linguagem.

No que diz respeito à organização pedagógica observada, o material utilizado para as atividades de apresentação teórica do gênero dissertação escolar foi o livro didático adotado pela professora Elisa, intitulado *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de autoria de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, correspondente ao volume 3 da Editora Saraiva. A princípio, esse recurso didático constituiu-se como principal suporte para a sistematização dos conteúdos e das propostas de produção textual desenvolvidas em sala de aula, a partir do qual, na sequência, apresenta-se o sumário da obra no que se refere ao ensino da produção do gênero discursivo dissertação escolar.

Figura 1 – Material didático adotado para a orientação da produção da dissertação escolar

UNIDADE	3	HORA E VEZ DA LINGUAGEM
■ CAPÍTULO 1 – A POESIA DE 30: CECÍLIA MEIRELES E VINÍCIUS DE MORAIS – ANÁLISE LINGÜÍSTICA: PROGRESSÃO REFERENCIAL E OPERADORES ARGUMENTATIVOS – A DISSERTAÇÃO (I)		
LITERATURA: CECÍLIA MEIRELES E VINÍCIUS DE MORAIS 182		
Cecília Meireles 182		
Foco no texto: “Motivo” e “Canção” 183		
Vinícius de Morais 184		
Foco no texto: “Pátria minha” e “Soneto de separação” 185		
Conexões: “Soneto de fidelidade”, de Vinícius de Morais; “Eu sei que vou te amar”, música de Tom Jobim e letra de Vinícius de Morais 189		
LÍNGUA E LINGUAGEM: ANÁLISE LINGÜÍSTICA: PROGRESSÃO REFERENCIAL E OPERADORES ARGUMENTATIVOS 191		
Foco no texto: redação do Enem 191		
Reflexões sobre a língua 192		
Texto e enunciação 195		
PRODUÇÃO DE TEXTO: A DISSERTAÇÃO 196		
Foco no texto: dissertação do Enem de 2012 196		
Hora de escrever 198		
■ CAPÍTULO 2 – A GERAÇÃO DE 45: JOÃO CABRAL DE MELO NETO – ANÁLISE LINGÜÍSTICA: INFORMATIVIDADE E SENSO COMUM – A DISSERTAÇÃO (II)		
LITERATURA: A GERAÇÃO DE 45: JOÃO CABRAL DE MELO NETO 201		
João Cabral de Melo Neto 202		
Foco no texto: fragmentos de <i>Educação pela pedra</i> e <i>Morte e vida severina</i> 203		
LÍNGUA E LINGUAGEM: ANÁLISE LINGÜÍSTICA: INFORMATIVIDADE E SENSO COMUM 207		
Foco no texto: anúncio 207		
Reflexões sobre a língua 209		
Texto e enunciação 213		
PRODUÇÃO DE TEXTO: A DISSERTAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS 214		
Foco no texto: dissertação do Enem 214		
Hora de escrever 218		
■ CAPÍTULO 3 – A GERAÇÃO DE 45: CLARICE LISPECTOR E GUIMARÃES ROSA – ANÁLISE LINGÜÍSTICA: IMPLÍCITOS E INTERTEXTUALIDADE – A DISSERTAÇÃO (III)		
LITERATURA: CLARICE LISPECTOR E GUIMARÃES ROSA 221		
Clarice Lispector 221		
Foco no texto: conto “Amor”, da obra <i>Laços de família</i> 222		
Guimarães Rosa 227		
<i>Sagarana</i> 228		
Foco no texto: trecho do conto “A hora e a vez de Augusto Matraga” 228		
LÍNGUA E LINGUAGEM: ANÁLISE LINGÜÍSTICA: IMPLÍCITOS E INTERTEXTUALIDADE 234		
Foco no texto: cartum de Rog Bollen 234		
Reflexões sobre a língua 235		
Texto e enunciação 237		
PRODUÇÃO DE TEXTO: A DISSERTAÇÃO: O CONTEXTO DE AVALIAÇÃO 239		
Foco no texto: trecho do <i>Guia do participante – A redação no Enem</i> 239		
Hora de escrever 242		
POR DENTRO DO ENEM E DO VESTIBULAR 243		
PROJETO: SIMULADO ENEM – A REDAÇÃO EM EXAME 248		

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2018)

O sumário do livro evidencia uma abordagem progressiva e integrada para o ensino da dissertação escolar, especialmente nos capítulos voltados à produção textual, nos quais são apresentados exemplos práticos, como redações do Enem e propostas de escrita na seção “Hora de escrever”. Logo, indica uma organização didática que articula análise, reflexão e prática e favorece o desenvolvimento gradual da argumentação e da competência discursiva dos estudantes.

Conforme a professora Elisa, o trabalho desenvolvido por meio desse material, nem sempre seguia a cronologia do Livro Didático (LD), considerando que o foco era a produção textual dos estudantes. Desse modo, a professora focava nos capítulos que redirecionavam para

o ensino do gênero dissertação escolar e, à medida que os estudantes iam produzindo os textos, os assuntos dos capítulos eram retomados a fim de corrigir os desvios, acerca dos aspectos gramaticais, como ortografia, concordância e pontuação, bem como elementos relacionados à organização do texto, à clareza das ideias e à estrutura argumentativa que apresentavam em suas escritas. Diante disso, essa abordagem evidencia a autonomia da professora regente, que não subordina sua prática à sequência mecânica do LD, mas sim cumpre o papel social desse recurso ao tomá-lo como um suporte maleável de mediação, adaptando as propostas de escrita às reais necessidades discursivas e de letramento da turma.

Conhecendo as dificuldades de escrita dos discentes, a professora priorizou esta unidade já para o início do ano letivo, apresentando os conceitos, elementos, exemplos de textos dissertativos para que os estudantes pudessem se apropriar da estrutura e dos elementos que constituem o gênero dissertação escolar. Assim, durante os meses de fevereiro e março do ano de 2025, foram trabalhados os materiais introdutórios embasando os estudantes sobre a estrutura do gênero dissertação escolar, apresentando as competências avaliadas no ENEM e analisando redações trazidas pelos materiais didáticos como o livro ora apresentado.

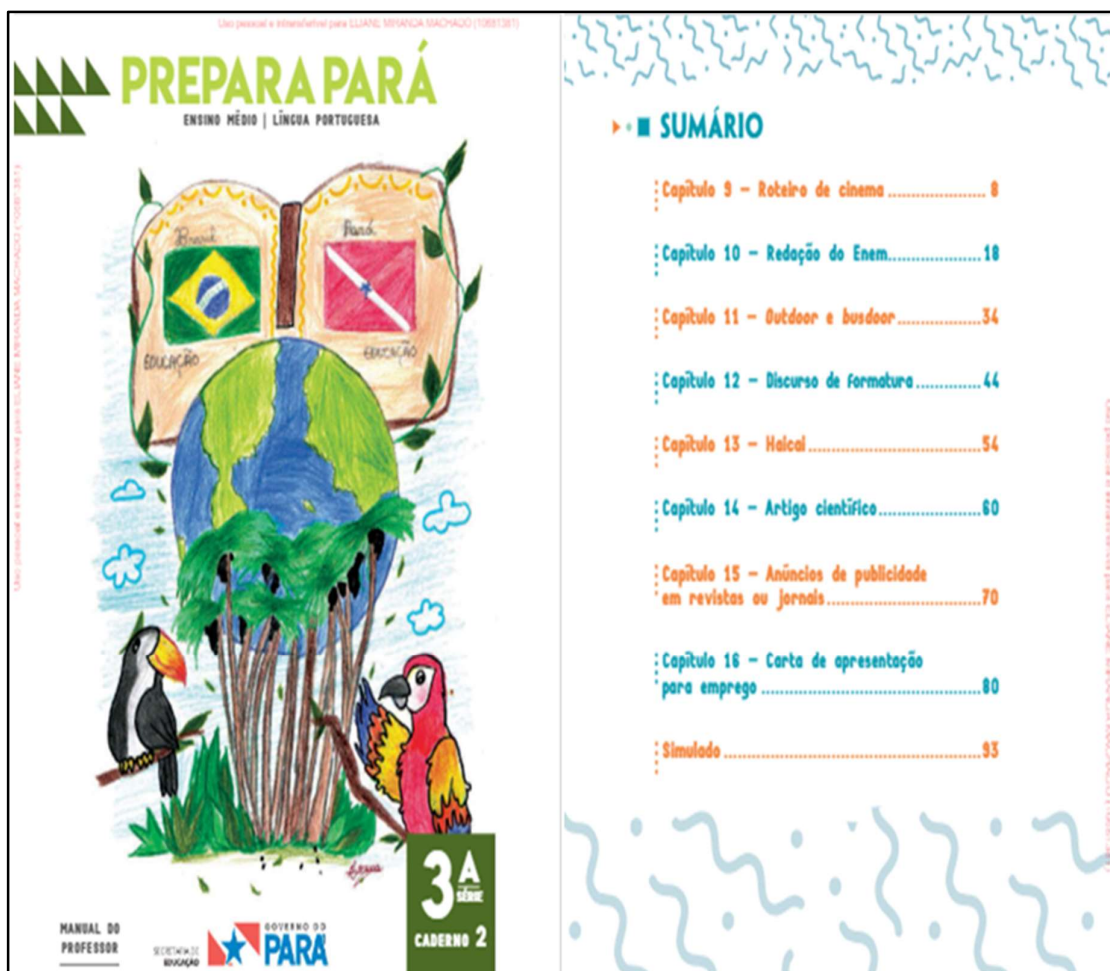
Em consonância com esse trabalho, além do livro didático, o Estado do Pará também disponibilizou um material de suporte didático, o livro *Prepara Pará*³, inserido na plataforma de forma digital para uso de estudantes e professores das séries prioritárias⁴, além dos cadernos de recomposição de aprendizagem, igualmente trabalhados pela professora em sala de aula, com vistas ao reforço das habilidades avaliadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/INEP).

Na sequência, apresentamos, por meio da imagem, o material didático *Prepara Pará*, utilizado também como suporte pedagógico nas atividades de ensino da dissertação escolar, cujo sumário evidencia a organização de conteúdos voltados ao desenvolvimento desse gênero.

³ O Prepara Pará é um programa educacional da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) voltado à preparação dos estudantes da rede estadual para o ENEM e outros processos seletivos, oferecendo ações pedagógicas, materiais de apoio e atividades direcionadas ao fortalecimento das competências exigidas nessas avaliações.

⁴ No contexto das políticas de avaliação educacional, as séries prioritárias correspondem aos anos de conclusão dos ciclos escolares. No programa Prepara Pará, a prioridade é atribuída à 3ª série do Ensino Médio, por constituir o público diretamente vinculado às avaliações externas, como o ENEM e o Saeb.

Figura 2 – Material de apoio adotado para a orientação da produção da dissertação escolar



Fonte: SEDUC-PA. Secretaria de Estado de Educação. Prepara Pará (2025).

Observemos que no sumário do *Prepara Pará*, que há um capítulo que especificamente trata da dissertação escolar nomeado como “Redação do Enem”, além de outros gêneros, como artigo de opinião, o gênero discursivo de debate e o artigo científico, que contribuem para o desenvolvimento da argumentação, da organização de ideias e da construção de posicionamento crítico, elementos fundamentais para a escrita da dissertação. Dessa forma, sinaliza uma proposta que amplia o trabalho com a produção textual para além de um único gênero e, simultaneamente, fornece subsídios fundamentais para a consolidação das habilidades exigidas na dissertação escolar.

Vale destacar que o uso dos cadernos de recomposição de aprendizagem⁵, que ampliam o trabalho com a produção textual ao contemplar diversos gêneros discursivos, com destaque para os gêneros multimodais, os quais foram explorados pela professora em sala de aula por meio de atividades que envolviam a leitura, a interpretação e a análise desses textos, e da construção de sentidos, aspectos fundamentais que também subsidiam a escrita da dissertação escolar.

Assim, ao longo dos meses, a professora utilizou esse material como estratégia de apoio à produção da dissertação escolar, por contemplar diversos gêneros discursivos e multimodais, além de orientar pesquisas de diferentes textos em páginas de busca *online* no laboratório de informática da instituição. Nesse sentido, a proposta pedagógica da professora alinha-se à perspectiva de Geraldi (2011) de que a produção de textos requer ‘ter o que dizer’. Ao diversificar as fontes de informação, a docente propiciou as condições pedagógicas necessárias para que os alunos se tornem autores de seus discursos, indo além da simples reprodução de modelos prontos.

A fim de ilustrar, segue abaixo alguns gêneros discursivos e multimodais trabalhados durante as aulas, como infográfico, charge e *meme*, utilizados para desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção textual, com vistas à construção da dissertação escolar.

⁵ Os cadernos de recomposição da aprendizagem são materiais pedagógicos elaborados pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), com o objetivo de apoiar o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes, especialmente diante das defasagens de aprendizagem, por meio de atividades orientadas e conteúdos estruturados para o contexto escolar.

Figura 3 – Gênero multimodal meme.

Texto III



facebook.com/NacaoJuridica
www.nacaojuridica.com.br

Nação Juridica

A partir da leitura dos textos motivadores e com bases nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade de escrita formal da língua portuguesa sobre o tema: “**Os desafios para combater o Preconceito Linguístico presente na sociedade brasileira**”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa do seu ponto de vista.

Reflexões importantes para a sua produção :)

Fonte: Caderno de recomposição de aprendizagem, V. 1, SEDUC/PA (2025).

Como se observa na *Figura 3*, o material didático mobiliza o gênero meme, de natureza multimodal, que ironiza os estereótipos associados ao “Dia do Índio”, utilizando-o como um gatilho crítico e motivador para a escrita dissertativa. A proposta incentiva os estudantes a instigarem conhecimentos prévios, selecionarem argumentos e organizarem ideias de forma coerente e coesa, habilidades fundamentais para a produção do texto dissertativo-argumentativo.

Figura 4 – Gênero multimodal Post ou postagem

Q. 8 - 10
TEXTO 3

Você não deixa isso acontecer com o seu celular



Não deixa isso acontecer com você também



Autocuidado é uma necessidade. Não é *luxo*.

Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/josillegamaral/posts/>

Fonte: Caderno de recomposição de aprendizagem, V. 1, SEDUC/PA (2025).

A *Figura 4* apresenta uma atividade de leitura e interpretação baseada em uma linguagem multimodal, composta por elementos verbais e não verbais. A partir da leitura da imagem, os estudantes são convidados a mobilizar habilidades de interpretação, inferência e construção de sentidos, relacionando informações visuais e textuais.

Além do mais, a atividade contribui para o desenvolvimento da argumentação e da produção escrita, uma vez que estimula a expressão de opiniões e a elaboração de respostas fundamentadas, competências essenciais para a formação de leitores e produtores de texto críticos. Em relação a essa proposta Rojo (2012) menciona que o multiletramento visa desenvolver sujeitos críticos e participativos, capazes de compreender, produzir e ressignificar sentidos a partir de textos que articulam diferentes linguagens e culturas.

Figura 5 – Gênero multimodal infográfico



Fonte: Caderno de recomposição de aprendizagem, V. 1, SEDUC/PA (2025).

A proposta de infográfico evidencia que a sua contextualização exige do estudante a habilidade de cruzar informações verbais, numéricas e visuais (como o uso de bandeiras e de um emoji de espanto). Essa leitura analítica consolida a competência discursiva do estudante ao fazê-lo refletir sobre a desinformação na era digital. Ao dominar a interpretação desse arranjo

multimodal, o discente adquire repertório argumentativo e critérios analíticos essenciais para subsidiar a posterior produção escrita e o monitoramento crítico de suas próprias ideias durante as etapas de reescrita textual.

Como evidenciado nas Figuras 3, 4 e 5, a utilização de gêneros multimodais, como infográfico, charge e meme, favorece o contato dos estudantes com diferentes formas de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento da leitura crítica e da argumentação, aspectos essenciais à produção da dissertação escolar.

De acordo com a professora Elisa, após apresentação dos conceitos e fundamentos por meio de diferentes gêneros para construção da dissertação escolar, os estudantes foram levados ao laboratório de informática com o objetivo de realizar o cadastro individual na plataforma para terem acesso a essa ferramenta digital e começarem a se familiarizar com a interface e os recursos disponíveis. Ao proporcionar recursos e suportes adequados, a docente assegurou a participação dos estudantes nas práticas de escrita e reescrita em ambiente digital.

Posteriormente, a professora passou a utilizar a *Plataforma* como suporte pedagógico para as intervenções das dissertações escolares, valendo-se de seus recursos digitais para registrar observações, comentários e orientações direcionadas aos textos produzidos pelos estudantes. Além disso, nesse ambiente virtual, a prática da reescrita foi fomentada pelas ferramentas disponíveis, as quais permitiram que o aluno revisasse sua produção textual com base nas devolutivas do professor.

É importante ressaltar que a *Plataforma* se configura como um espaço de apoio pedagógico ampliado, uma vez que conta com uma equipe pedagógica especializada responsável por realizar revisões, orientações e devolutivas complementares às produções textuais dos estudantes, de forma *online*, pois, essa assistência remota complementa o trabalho desenvolvido pela docente, criando condições para que o estudante tenha acesso a múltiplas perspectivas de avaliação e suporte técnico, ao longo de todo o processo de escrita e reescrita.

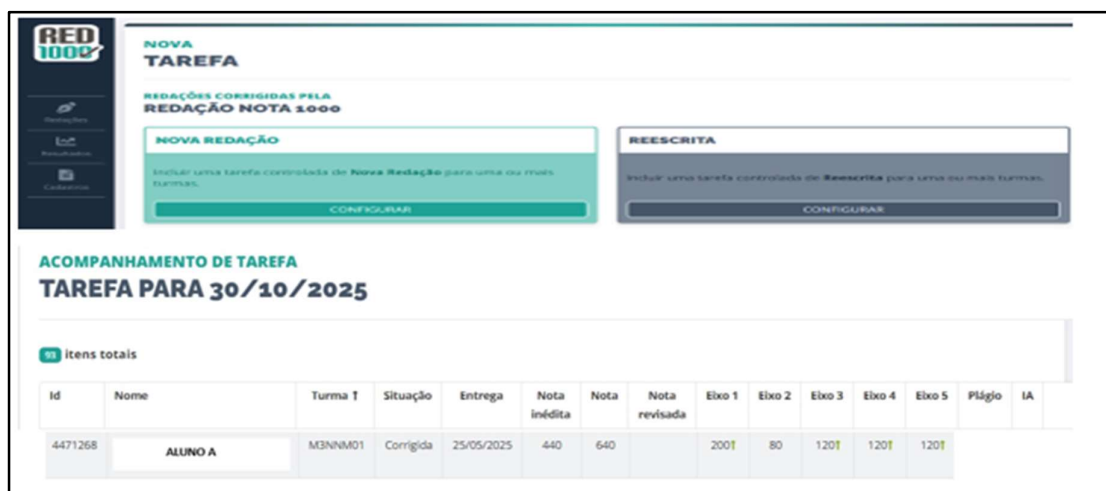
Assim, no decorrer das observações, constatamos que a professora adotava como procedimento pedagógico a realização das primeiras intervenções das redações em sala de aula, orientando os estudantes quanto aos aspectos textuais e linguísticos que necessitavam de revisão; e após esse momento inicial de intervenção e diálogo é que os estudantes inseriam suas produções na *Plataforma*, o que possibilitava um uso mais consciente do ambiente digital, favorecendo a reescrita dos textos a partir das intervenções previamente discutidas.

A prática da professora Elisa de orientar os estudantes quanto aos aspectos linguísticos antes da inserção na plataforma contribui para a compreensão de que a escrita é um processo de trabalho complexo (Marcuschi, 2008). Pois, de acordo com Marcuschi, o texto não surge

pronto, mas é fruto de sucessivas etapas de planejamento e revisão, em que a mediação docente é essencial para que o estudante compreenda a escrita como uma atividade cognitiva e social.

Na *Plataforma*, a professora Elisa conseguia acompanhar o desenvolvimento da escrita do estudante mediante a prática da reescrita, como se vê na Figura 6.

Figura 6 – Recurso da prática da reescrita



Fonte: Plataforma Plurall, SEDUC-PA (2026).

Como demonstra a figura 6, a incorporação de ambientes virtuais de aprendizagem permite acompanhar o impacto das intervenções pedagógicas no desenvolvimento da escrita dos estudantes. Conforme os dados na plataforma, o processo de reescrita contribuiu significativamente para a aprendizagem do estudante Miguel, cuja produção textual passou de 440 para 640 pontos após a mediação docente, registrando um avanço de 200 pontos.

Além de favorecer o acompanhamento do desempenho dos estudantes, a plataforma oferece ferramentas que potencializam o ensino da escrita e auxiliam o trabalho pedagógico do professor, entre as quais se destaca o banco de propostas de redação para a produção da dissertação escolar. Uma vez que esse recurso possibilita ao professor selecionar propostas diversificadas e alinhadas aos objetivos de aprendizagem, e aos gêneros trabalhados, favorecendo a contextualização das atividades de escrita e a ampliação do repertório temático dos estudantes. Dessa forma, todos os meses eram lançadas propostas temáticas e eixos diferentes para que o estudante pudesse escrever de forma ampla sobre as mais diferentes áreas.

O caso do estudante Miguel ilustra empiricamente que a plataforma é um suporte que contribui sobremaneira para o desenvolvimento da escrita do aluno, uma vez que auxilia na avaliação, apresenta condições de reescrita, como também estabelece um paralelo entre os

textos produzidos, oferecendo condições de comparação para acompanhar a evolução do desenvolvimento da escrita do estudante.

Além dessas observações, outro ponto relevante que não poderíamos deixar de destacar, é que durante o período de observação em sala de aula, constatamos um distanciamento pedagógico predominante da maioria dos estudantes em relação à elaboração da dissertação escolar. Muitas vezes alguns estudantes chegavam até iniciar a escrita, mas não a finalizavam, evidenciando uma baixa persistência na tarefa, com apenas uma minoria demonstrando real engajamento. Contudo a interrupção desse processo de escrita revela camadas mais profundas do cenário educacional. Com relação a isso, hooks (2013) defende que o engajamento autêntico só se estabelece quando o ensino toca a subjetividade do estudante e faz sentido para a sua realidade. A autora argumenta que a “ausência do sentimento de segurança” em sala de aula frequentemente “promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento dos alunos” (Hooks, 2013, p. 56)

Diante desse contexto, a professora Elisa buscava estimular a participação da turma por meio de aulas mais dinâmicas com situações de diálogo e problematização do tema antes da escrita. Dessa forma, a professora promovia debates, rodas de conversa, análise de notícias, gêneros multimodais como: vídeos curtos (*Reels, TikTok, Shorts*), infográficos, charges, cartazes e campanhas digitais e relatos, com o intuito de prender a atenção dos estudantes. Essa prática dialoga com a perspectiva dos multiletramentos trazida e desenvolvida no Brasil por Rojo (2012), que destaca a relevância da integração de múltiplas linguagens e semioses no contexto escolar contemporâneo, bem como com as contribuições de Marcuschi (2008), que compreende os gêneros discursivos como práticas sociais dinâmicas, historicamente situadas e influenciadas pelos suportes tecnológicos e pelas formas de interação social.

Contudo, apesar das estratégias pedagógicas buscarem a aproximação com o universo digital dos estudantes, observamos que parte significativa dos estudantes demonstrava baixo envolvimento com as atividades propostas, evidenciando dificuldades em manter a atenção e em participar ativamente das discussões que antecederiam a produção escrita, revelando a complexidade do desafio pedagógico naquele contexto.

É importante mencionar que o distanciamento dos estudantes em relação à produção textual não deve ser visto como mera apatia individual, mas sim problematizado como um sintoma do próprio contexto institucional. Uma vez que o progresso das atividades voltadas à produção da dissertação escolar foi severamente impactado pelo excesso de avaliações externas e eventos previstos no cronograma anual. Essas demandas acabaram reduzindo o tempo destinado às práticas contínuas de escrita e reescrita que ficaram concentradas, em grande parte,

às vésperas da avaliação do ENEM. Isso se justifica por ser este o exame de maior peso para os estudantes da 3ª série, sendo a etapa fundamental para a obtenção do ingresso no ensino superior.

As observações revelaram também que a prática de escrita e reescrita desenvolvida pela professora é orientada por duas concepções de linguagem que atuam de maneira complementar — a concepção dialógica e o objetivismo abstrato, que se manifestam de maneira tensionada.

No que se refere ao objetivismo abstrato (Volóchinov, 2021), constatamos que, quando os estudantes apresentavam dificuldades relacionadas às estruturas gramaticais, a professora direcionava as aulas e as correções para o ensino da gramática, priorizando a adequação à norma-padrão. Porém, em outros momentos, quando os estudantes tinham dificuldades de elaborar a dissertação, ela recorria ao uso de diferentes gêneros discursivos, com destaque para os gêneros multimodais, levando os estudantes à sala de informática para a realização de pesquisas sobre os temas propostos para a elaboração da redação escolar.

No período final do ano letivo, especialmente entre os meses de outubro e novembro, com a aproximação da prova do ENEM, percebemos que a professora passou a utilizar de forma mais recorrente a *Plataforma* como suporte para a construção da dissertação escolar, com o objetivo de que os estudantes pudessem exercitar sistematicamente a escrita e a articulação de ideias. Diante desse contexto, Soares (2011) afirma que quando o ensino se volta predominantemente para o sucesso em avaliações externas, o fenômeno complexo do letramento acaba sendo reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testes avaliam e medem; transformando assim a produção textual simplesmente em atividade técnica e preparatória.

Nesse processo, houve apenas uma intervenção da professora em única proposta, voltada principalmente à orientação geral e à correção pontual dos textos. Dessa forma, finalizando as atividades de produção da dissertação escolar no final do mês de novembro, considerando a data de realização do ENEM.

Ressaltamos que as intervenções e os comentários gerados na Plataforma não constituíram objeto de análise desta pesquisa, uma vez que o foco do estudo não estava centrado na avaliação realizada pelos corretores externos. Embora esses comentários estivessem visíveis no perfil de acesso da professora, a incorporação desses dados como *corpus* analítico exigiria a autorização formal dos próprios corretores pedagógicos que atuam de forma terceirizada em outras cidades, configurando um desvio do escopo metodológico delimitado para este trabalho.

Após o registro das observações que delimitaram o cenário pedagógico e o uso das ferramentas digitais, a pesquisa avançou para sua fase analítica. Portanto, na próxima seção,

serão apresentados os resultados e as discussões decorrentes das análises das produções textuais das redações escolares, buscando compreender os sentidos construídos, as intervenções realizadas e os efeitos dessas práticas no desenvolvimento da escrita dos estudantes.

5.2 Práticas de Reescrita no Ensino Médio: Análise do Questionário Aplicado à professora

Nesta subseção, serão discutidos os dados obtidos por meio do questionário de perguntas abertas aplicado à professora de Língua Portuguesa, com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas mobilizadas e as concepções de linguagem que sustentam sua mediação, analisando como a reescrita é incorporada ao ensino da dissertação escolar por meio de suas estratégias de orientação, recursos didáticos e desafios enfrentados. Para melhor contextualização da análise, retomamos a seção metodológica, na qual foi apresentado o perfil da docente participante, formada em Letras e doutora em Estudos de linguagem.

Apresentamos, no quadro a seguir, a síntese das perguntas e das respostas fornecidas pela professora participante. Essas informações servem-nos de base para a análise desenvolvida na sequência desta subseção.

Quadro 4 – Perguntas e respostas do questionário aplicado à professora de Língua Portuguesa

Nº	Perguntas	Resposta da professora (Elisa)
1	Como você descreveria a importância da reescrita na formação dos alunos em relação à produção de textos dissertativos?	A reescrita é um caminho profícuo para a aprendizagem efetiva no que se refere à produção de textos dissertativos, considerando que o ato de reescrever faz com que o aluno perceba os rastros de problemas deixados na primeira escrita. Além disso, a reescrita é o momento de reflexão do texto produzido e também de ajustes que sempre são necessários.
2	Quais metodologias você utiliza para ensinar a produção e a reescrita de dissertações?	Atualmente trabalho com gêneros discursivos e multimodais, além de revisões coletivas, leitura compartilhada e orientações individuais, que auxiliam os alunos no aprimoramento da escrita. Bem como plataformas digitais. A rede estadual de ensino do Pará hoje, disponibiliza mecanismos que auxiliam o trabalho do professor, em especial, no tocante à produção de textos dissertativos. No meu caso, utilizo a <i>Plataforma Plurall</i> , como recurso metodológico para a reescrita da dissertação argumentativa. A princípio, os alunos redigem o texto no caderno, onde são realizadas as primeiras intervenções e depois eles partem para a plataforma, onde transcrevem os textos produzidos e, na oportunidade, já reescrevendo as alterações planejadas. Na <i>Plataforma</i> , existe um recurso específico para reescrita e, nesta aba, os alunos passam a reescrever e também analisar os resultados obtidos por meio desta ação.
3	De que forma você orienta seus alunos durante o processo de reescrita? Que tipos de <i>feedback</i> você costuma oferecer?	Após a escrita dos textos pelos alunos, há um <i>feedback</i> de forma individual, no qual são pontuados cada elemento identificado no texto por meio de comentários que realizo na própria escrita deles, a fim de ajudá-los a verificar aspectos como clareza das ideias, argumentação, coesão e coerência. E, ao final, sugiro a reescrita do texto, com a finalidade de verificarmos a evolução no processo de escrita.

4	Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com a reescrita de dissertações em sala de aula?	Atualmente, lidamos, com desafios diversos, que vão desde a falta de interesse do aluno na produção textual, como também a falta de letramento destes. O que dificulta de forma gigantesca o desenvolvimento das habilidades de escrita e reescrita das dissertações. É importante destacar aqui, que para uma boa escrita e reescrita textual, faz-se necessário o domínio de repertórios, o que só se adquire por meio da leitura, eis o grande gargalo.
5	Você já recebeu formação específica sobre práticas de reescrita ou produção textual? Como isso influenciou suas práticas pedagógicas?	Durante a jornada docente, o Estado, por meio da Secretaria de Educação promove formações docentes direcionadas para esta finalidade, visando maior envolvimento dos alunos nas atividades de escrita, reescrita ou produção textual, considerando que já evidenciaram que este é um grande desafio a ser superado. E, estas formações são de grande importância para a prática pedagógica, pois nelas não aprendemos apenas por meio das teorias apresentadas, uma vez que estas adquirimos nas mais diversas literaturas disponibilizadas; mas, em especial, por meio das trocas que são realizadas durante os períodos de formações, estes também complementam as formações no sentido de dar vida às teorias apresentadas.

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Com base nessas informações, procede-se, na sequência, à análise das respostas, retomando cada questão para discutir as concepções de linguagem e as práticas pedagógicas relacionadas à reescrita. Além do mais, para facilitar a análise e a compreensão dos dados apresentados, os trechos selecionados serão sublinhados, a fim de proporcionar melhor visualização dos aspectos em destaque.

Nessa perspectiva, iniciar a investigação pelo papel da reescrita permite compreender como os sujeitos concebem o próprio ato de escrever. Para além de uma etapa meramente corretiva, esse processo funciona como termômetro das práticas dialógicas em sala de aula, evidenciando-se como um eixo articulador essencial na constituição da autoria e do letramento dos estudantes.

A produção textual não deve ser vista como uma mera transcrição de ideias isoladas, mas como um processo de construção de sentidos que se refina por meio do olhar crítico sobre o próprio dizer. Ao ser questionada sobre como descreveria a importância da reescrita na formação dos alunos em relação à produção de textos dissertativos, a professora Elisa, ao responder à questão 1, afirma que:

A reescrita é um caminho profícuo para a aprendizagem efetiva no que se refere à produção da dissertação escolar, considerando que o ato de reescrever faz com que o aluno perceba os rastros de problemas deixados na primeira escrita. Além disso, a reescrita é o momento de

reflexão do texto produzido e também de ajustes que sempre são necessários.

Na declaração da professora Elisa, observa-se que o diagnóstico para a intervenção pedagógica parte justamente da identificação desses “rastros de problemas deixados na primeira escrita”. O erro, nessa perspectiva, deixa de ser um indicador de fracasso e passa a ser compreendido como um indício do processo de aprendizagem em curso.

Cumpramos ressaltar que a materialidade desses ‘rastros’ mencionados pela docente que envolvem desde desvios de coesão e coerência até marcas de oralidade e inadequações ao gênero dissertativo, não permanece no campo abstrato. Pois, será apresentada e analisada detalhadamente nas seções subsequentes deste capítulo, por meio do exame direto das produções textuais e reescritas dos próprios estudantes.

Além disso sua resposta revela uma percepção da reescrita não como mera correção de erros, mas como um processo metacognitivo em que o aluno desenvolve consciência sobre sua própria produção textual e destaca a dimensão reflexiva da reescrita, caracterizando-a como “momento de reflexão do texto produzido”, o que demonstra compreensão de que escrever não é apenas codificar ideias, mas refletir sobre a ideia materializada no texto. Com relação a essa concepção, Geraldi (2011) defende a escrita como atividade que exige do sujeito um posicionamento ativo e consciente diante da linguagem.

Ao afirmar que “ajustes sempre são necessários”, a professora também reconhece a imperfeição da primeira versão, o que pode ter efeitos positivos na redução da ansiedade dos alunos e na desmistificação da escrita como dom ou talento inato. Nesse sentido, Fiad (2006, p. 11) afirma que “a escrita não é resultado de inspiração e que não há uma fórmula mágica que possibilite a sua concretização”. Ou seja, a escrita não pode ser entendida como uma habilidade decorrente de uma competência natural, mas como uma atividade que exige trabalho, reflexão e sucessivas reformulações do texto, sendo a reescrita parte fundamental desse processo.

Mediante isso, tem-se que a professora Elisa demonstra entender que a reescrita não é um apêndice opcional do processo de escrita, mas parte constitutiva e essencial da aprendizagem, o que representa um avanço em relação a práticas tradicionais que tratam a escrita como produto acabado desde a primeira versão.

No que diz respeito à *questão 2*, que focalizou as metodologias utilizadas para ensinar a reescrita, partimos da compreensão de que o ensino da escrita dissertativa exige do docente a mobilização de diversas estratégias didáticas que contemplem tanto a estrutura formal do gênero quanto a profundidade do conteúdo apresentado. A respeito disso, para compreender as

práticas pedagógicas adotadas no ensino da escrita, sobretudo no que se refere à produção e à reescrita de dissertações, pretendeu-se verificar quais metodologias a docente utiliza em sala de aula para orientar esse processo. Com relação a essa questão a docente ressalta que:

Atualmente trabalho com gêneros discursivos e multimodais, além de revisões coletivas, leitura compartilhada e orientações individuais, que auxiliam os alunos no aprimoramento da escrita. Bem como plataformas digitais. A rede estadual de ensino do Pará hoje, disponibiliza mecanismos que auxiliam o trabalho do professor, em especial, no tocante à produção de textos dissertativos. No meu caso, utilizo a Plataforma Plurall, como recurso metodológico para a reescrita da dissertação argumentativa.

O relato da professora evidencia a aplicação de diferentes estratégias para o ensino da produção e da reescrita de dissertações, articulando práticas de leitura com diversos gêneros discursivos e multimodais, revisão e acompanhamento da escrita, assim como integrar práticas tradicionais de produção textual com o uso de ferramentas digitais de forma sequencial e reflexiva. Isso significa que os indícios apontados no questionário sugerem uma abordagem de ensino que busca consonância com os novos letramentos, ao sinalizar a necessidade de integrar múltiplas linguagens e suportes.

Essa prática manifestada em sua resposta ganha materialidade nas observações realizadas durante as aulas, nas quais verificou-se o trabalho com gêneros multimodais e a mediação da transição entre o rascunho produzido no papel e o ambiente digital. Logo, o confronto entre o dizer e o fazer evidencia o uso intencional da tecnologia como espaço para que o aluno experimentasse a reescrita a partir de múltiplos comandos.

Ao trabalhar com gêneros discursivos, multimodais e ferramentas digitais, a docente reconhece o texto como um enunciado concreto, indissociável das condições de produção e da interação com o outro, considerando a reescrita como um processo de (re)construção de sentidos, permitindo que o estudante assuma sua posição de sujeito autor diante da diversidade de esferas da comunicação humana. Em tese, sua estratégia de ensino fundamenta-se na perspectiva dialógica, ao compreender que a língua não é vista apenas como um conjunto de normas, mas como uma prática social viva (Bakhtin, 2016).

Além disso, a professora destaca o uso de plataformas digitais disponibilizadas pela rede estadual de ensino do Pará, em especial a Plataforma Plurall, utilizada como recurso metodológico para o trabalho da escrita da dissertação escolar. De acordo com professora Elisa, esse recurso disponibiliza uma aba específica voltada à reescrita, na qual fomenta a autonomia

do estudante, na medida em que permite a visualização do histórico de produção e a identificação de regularidades nos erros cometidos, ainda que esse acompanhamento não substitua a mediação direta do professor.

Contudo, é importante ressaltar que a tecnologia não substitui o trabalho artesanal da reescrita, na qual a interação direta entre professor e aluno nesse processo consiste em um fator fundamental para o desenvolvimento da produção textual, uma vez que o diálogo estabelecido nessa etapa possibilita orientações mais claras e imediatas acerca das dificuldades presentes no texto. Em consideração a essa concepção, Faraco (2003, p.62) reforça que “a interação face a face não pode em nenhum sentido ser reduzida ao encontro fortuito de dois seres empíricos isolados, e autossuficientes, soltos no espaço e no tempo que troca enunciados a esmo”. Isso significa, que o ensino da escrita e da reescrita exige um olhar sensível do professor, que é quem contextualiza os apontamentos e dá significado à produção textual do aluno, assegurando que as ferramentas tecnológicas atuem como aliadas na mediação pedagógica, potencializando as interações sem descaracterizar o papel essencial da orientação docente.

Compreende-se também, que a articulação entre diferentes recursos pode ser interpretada como uma forma de ampliar as possibilidades de acompanhamento da escrita, especialmente em contextos escolares caracterizados por turmas numerosas e tempo restrito para o desenvolvimento das atividades. De acordo com os estudos de Costa (2010), os professores que atuam com várias turmas, muitas vezes com 35 a 40 alunos, relatam não conseguir acompanhar e orientar os estudantes no processo de escrita e reescrita. A autora ainda reforça que se as escolas pudessem ter recursos adequados, os professores não estariam sobrecarregados, assim seria possível dedicar maior atenção ao acompanhamento das produções dos estudantes, especialmente às práticas de reescrita, que exigem leitura cuidadosa, intervenção individualizada e tempo para reflexão, contribuindo de forma mais efetiva para o desenvolvimento da escrita.

A mediação do professor durante o processo de reescrita é um dos elementos mais determinantes para a evolução da escrita do aluno. Acerca disso, a docente foi questionada sobre as orientações dadas e os tipos de *feedback* utilizados, aos alunos na reescrita das dissertações (**Questão 3**), buscando compreender como esse acompanhamento contribui para o desenvolvimento da escrita dos estudantes. No que tange esse assunto a professora mencionou que:

Após a escrita dos textos pelos alunos, há um *feedback* de forma individual, no qual é pontuado cada elemento identificado no texto por

meio de comentários que realizo na própria escrita deles, a fim de ajudá-los a verificar aspectos como clareza das ideias, argumentação, coesão e coerência, como também termos gramaticais. E, ao final, sugiro a reescrita do texto, com a finalidade de verificarmos a evolução no processo de escrita.

Diante da resposta da Elisa, constata-se uma concepção de ensino de escrita fundamentada na perspectiva processual e no *feedback* formativo que valoriza a escrita como um processo contínuo de construção e aprimoramento. Ademais, ao detalhar que, após a produção inicial, realiza um “feedback de forma individual, no qual são pontuados cada elemento identificado no texto por meio de comentários que realizo na própria escrita deles, a fim de ajudá-los a verificar aspectos como clareza das ideias, argumentação, coesão e coerência, como também termos gramaticais”. Com base na Análise Dialógica do Discurso, essas anotações e comentários individualizados da docente podem ser compreendidos metodologicamente como manifestação responsiva aos enunciados produzidos pelos estudantes, uma vez que se configuram como respostas ao texto inicialmente elaborado.

Por sua vez, ao retomarem seus escritos a partir dessas intervenções com a finalidade de “verificarmos a evolução no processo de escrita”, os estudantes assumem uma postura de responsividade ativa, produzindo novos enunciados e novas tomadas de posição diante do próprio dizer. Nesse movimento, a reescrita deixa de ser uma mera correção mecânica ou punitiva para constituir-se como prática dialógica real, marcada pela interlocução entre diferentes vozes e pela contínua produção de sentidos e de autoria.

Além disso, ao adotar um feedback de forma individual e pela inserção de comentários diretamente no corpo do texto dos alunos, a professora estabelece uma mediação que transforma o erro em uma oportunidade de reflexão metalinguística. Dessa forma, promove um retorno específico e acionável, no qual os estudantes têm possibilidades de visualizar exatamente onde e como seus textos podem ser aprimorados. Com relação a essa compreensão, Possati (2013, p. 33, grifos da autora) destaca:

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'.

Um ponto de destaque na abordagem da professora é a multidimensionalidade do *feedback*, em que ela não limita sua intervenção a aspectos normativos ou gramaticais. Ao contrário disso, prioriza elementos de ordem superior, como a clareza das ideias, a consistência

da argumentação e a organização da coesão e coerência. Essa visão holística é fundamental para o desenvolvimento da autonomia do escritor, pois ensina o estudante a perceber o texto como um todo articulado, em que a forma linguística está a serviço da construção de sentidos e da intenção comunicativa.

Além do mais, ao sugerir a revisão com a finalidade de "verificar a evolução", a professora Elisa posiciona a escrita como uma habilidade plástica e em constante aperfeiçoamento, o que permite ao aluno perceber seu próprio progresso, fortalecendo sua identidade como autor e validando o *feedback* recebido como um mapa para o seu desenvolvimento intelectual.

A prática da reescrita textual constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento da competência argumentativa. Contudo, a implementação dessa etapa pedagógica, especificamente no ensino de dissertações, impõe uma série de obstáculos que demandam estratégias por parte dos docentes. Sob esse prisma, na questão 4, buscamos compreender quais os principais desafios que a professora enfrenta ao trabalhar com a reescrita de dissertações em sala de aula. Ao ser questionada sobre essa problemática, a professora respondeu que:

Atualmente lidamos, com desafios diversos, que vão desde a falta de interesse do aluno na produção textual, como também a falta de letramento destes. O que dificulta de forma gigantesca o desenvolvimento das habilidades de escrita e reescrita das dissertações. É importante destacar aqui, que para uma boa escrita e reescrita textual, faz-se necessário o domínio de repertórios, o que só se adquire por meio da leitura, eis o grande gargalo. Outro problema que temos são as demandas externas, especialmente a pressão das avaliações em larga escala, como as provas do SAEB, que muitas vezes direcionam o ensino para resultados imediatos e cumprimento de metas, pois esse conjunto de fatores também dificulta de forma significativa o desenvolvimento dos trabalhos com a escrita e reescrita das dissertações escolares.

A resposta apresenta dificuldades estruturais e contextuais que afetam o trabalho docente na educação pública brasileira, ao citar “desafios diversos”, entre os quais a professora destaca a falta de interesse do aluno na produção textual, a “falta de letramento” e a pressão institucional das avaliações externas. Em uma leitura preliminar, a professora enfatiza que esses fatores combinados formam uma barreira “gigantesca” para o desenvolvimento do trabalho pedagógico

No entanto, esses dados precisam ser analisados de forma crítica, considerando os estigmas que historicamente marcam a escola pública e contribuem para a reprodução de desigualdades educacionais. Essa percepção, presente no contexto escolar, pode ser compreendida a partir das reflexões de Certeau (1998) em que o sujeito busca vivenciar da melhor maneira possível a ordem social e a violência que a estrutura lhe impõe, compreendendo que, nesse processo cotidiano, o ato de dizer se confunde com o de crer.

Ou seja, o ato de enunciar carrega uma força performativa ao diagnosticar categoricamente o estudante pela ausência (de interesse ou de letramento), o discurso pedagógico faz existir e cristaliza a própria exclusão que enuncia. O discurso sobre o “desinteresse” dos estudantes não é neutro, pois tende a responsabilizá-los por dificuldades de aprendizagem, deixando em segundo plano as condições institucionais e sociais que contribuem para essa realidade.

Ao ampliar o olhar sobre esse cenário, a partir da barreira “gigantesca” mencionada pela professora Elisa, a análise permite compreender que o trabalho com a produção textual não depende apenas das estratégias pedagógicas ou de um pretenso repertório de leitura individual do estudante. As práticas de leitura e escrita são atravessadas por fatores sociais e políticos, de modo que as dificuldades escolares frequentemente refletem condições de vulnerabilidade social que afetam o engajamento dos estudantes.

Outro aspecto relevante presente na fala da docente é a centralidade atribuída à leitura como condição para o desenvolvimento da escrita e da reescrita textual, ao afirmar que, para uma “boa escrita e reescrita textual, faz-se necessário o domínio de repertórios, o que só se adquire por meio da leitura”, identificando a leitura como “o grande gargalo”, reflete uma ideia central defendida por Kleiman (1995) e Soares (2004), que discutem amplamente que leitura e escrita são práticas complementares e mutuamente constitutivas. E a escrita proficiente e autônoma é fruto de um processo interativo em que a leitura fornece o repertório (linguístico e de gênero) necessário para que o aluno possa rever e reescrever seus textos, tornando-se um sujeito letrado e competente socialmente. Segundo Kleiman (2005, p. 51) “Precisamos das ferramentas para continuar aprendendo, e a leitura é a ferramenta por excelência para isso”. Ou seja, por meio dela, o sujeito amplia seu conhecimento e se desenvolve na escrita. Isso compete dizer que, alunos que leem pouco inevitavelmente terão mais dificuldades para escrever, pois lhes faltam referências textuais.

Diante disso, a referência à “falta de letramento” aponta para uma realidade sensível da educação brasileira, em que dados de avaliações nacionais e internacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

(Pisa), indicam que uma parcela expressiva dos estudantes apresenta sérias dificuldades no desenvolvimento de competências em leitura e escrita ao ingressar no Ensino Médio. Em consideração a essa questão Muniz (2018, p. 12) 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.

Observa-se que a professora demonstra ter consciência dessa realidade ao identificar o letramento precário como obstáculo ao desenvolvimento das “habilidades de escrita e reescrita”, uma vez que essas deficiências, acumuladas ao longo da educação básica, tornam o trabalho com gêneros complexos, como a dissertação escolar, extremamente desafiador.

Ao retomar a discussão sobre a “falta de interesse” mencionada pela docente, este desafio ganha novos contornos quando analisado especificamente sob a ótica da produção textual. No entanto, essa postura frequentemente rotulada como resistência ou apatia dos estudantes do ensino médio em relação à produção textual deve ser problematizada como apenas uma questão de engajamento geral e passa a revelar um forte componente pedagógico e emocional. Os estudos de Dieb (2019), realizados com estudantes do ensino superior, evidenciam que o ensino da escrita, especialmente no ensino médio, é marcado por um descompasso que envolve fatores emocionais e pedagógicos em que, a forte pressão do período preparatório para o vestibular contribui para que os alunos desenvolvam sentimentos de ansiedade e até medo em relação à escrita. Nesse sentido, o autor destaca o relato de um dos estudantes Charles, que associa essa prática a uma obrigação imposta e pouco prazerosa.

[...] no terceiro ano do ensino médio, a gente tinha muita pressão em cima de aprender a escrever [...], porque a gente ia fazer o vestibular e a redação era o que mais importava. Então, não era tão prazeroso porque você estava estudando milhares de coisas ao mesmo tempo (Dieb, 2019, p. 6).

Em face do exposto, muitas vezes a escrita é tratada apenas como uma atividade avaliativa, sem espaço para revisão, reflexão e reescrita, levando os alunos a perceber essa prática como uma tarefa difícil e um processo penoso.

Destaca-se na fala da professora que: “Outro problema que temos são as demandas externas, especialmente a pressão das avaliações em larga escala, como as provas do SAEB, que muitas vezes direcionam o ensino para resultados imediatos e cumprimento de metas, pois

esse conjunto de fatores também dificulta de forma significativa o desenvolvimento dos trabalhos com a escrita e reescrita das dissertações escolares”. Diante dessa realidade, essas demandas criam uma tensão pedagógica, ao exigir metas e resultados imediatos, em meio à urgência de índices e do cumprimento de cronogramas. Com relação a essa noção, Peres *et al.* (2026, p. 20) destacam que essas exigências “intensificam significativamente o trabalho docente ao exigirem planejamento específico, aplicação de simulados, correção de instrumentos e acompanhamento constante de resultados”. Em virtude disso, muitas vezes atropela-se a gestão do tempo docente, visto que a escrita e a reescrita de uma dissertação escolar são atividades que demandam tempo para a leitura, para a revisão e para a maturação das ideias.

Isto posto, compreendemos que as dificuldades no desenvolvimento da escrita não se limitam apenas às práticas pedagógicas em sala de aula, mas também estão relacionadas a fatores estruturais mais amplos, como as experiências de leitura dos alunos e as exigências impostas por avaliações externas.

A formação contínua dos professores é um fator chave para o aprimoramento das práticas em sala de aula, especialmente em áreas tão dinâmicas quanto a linguística aplicada e o ensino de produção textual. A respeito dessa perspectiva, procuramos identificar se a professora já havia recebido formação específica sobre práticas de reescrita ou produção textual e de que maneira essas formações influenciaram suas práticas pedagógicas. Sobre isso, destacou:

Durante a jornada docente, o Estado, por meio da Secretaria de Educação promove formações docentes direcionadas para esta finalidade, visando maior envolvimento dos alunos nas atividades de escrita, reescrita ou produção textual, considerando que já evidenciaram que este é um grande desafio a ser superado. E, estas formações são de grande importância para a prática pedagógica, pois nelas não aprendemos apenas por meio das teorias apresentadas, uma vez que estas adquirimos nas mais diversas literaturas disponibilizadas, mas em especial, por meio das trocas que são realizadas durante os períodos de formações, estes também complementam as formações no sentido de dar vida às teorias apresentadas.

A resposta da professora evidencia a relevância que ela atribui às instâncias de formação continuada promovidas pelo Estado como ferramentas fundamentais para o enfrentamento de um dos maiores desafios da educação básica, que é o desenvolvimento das habilidades de escrita, reescrita e produção textual dos alunos. Além do mais, o reconhecimento de que a Secretaria de Educação promove formações específicas sobre escrita e reescrita é positivo e

indica que há, ao menos no plano das diretrizes das políticas públicas, uma consciência da importância desse tema e um investimento no desenvolvimento profissional docente.

No trecho “visando maior envolvimento dos alunos nas atividades de escrita, reescrita ou produção textual, considerando que já evidenciaram que este é um grande desafio a ser superado”, a professora destaca a preocupação da Secretaria de educação do estado em romper com modelos tradicionais do ensino da dissertação escolar para alcançar a produção textual como prática social. A ênfase na “reescrita” demonstra uma visão de escrita como processo de interlocução, e não como um produto pronto e acabado, o que se alinha à perspectiva dialógica (Bakhtin, 2016).

Em um outro fragmento de sua resposta, a professora destaca que formações são de grande importância para a prática pedagógica, pois nelas não aprendemos apenas por meio das teorias apresentadas, uma vez que estas adquirimos nas mais diversas literaturas disponibilizadas, mas em especial, por meio das trocas que são realizadas durante os períodos de formações. Diante disso, a docente reconhece que, embora as literaturas e teorias sobre o ensino da língua sejam fundamentais, é nas trocas realizadas durante os encontros formativos que essas teorias ganham vida e se tornam práticas pedagógicas efetivas. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 26) ressalta que:

Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Ou seja, a formação de professores deve ser compreendida como um processo coletivo, participativo e dinâmico, no qual o aprendizado deve ocorrer por meio da troca de experiências e da partilha de saberes, deixando de ser um processo individual e apenas teórico, passando a valorizar a interação, o diálogo e a construção conjunta do conhecimento.

Vale destacar que a professora também demonstra valorizar essas formações, afirmando que são “de grande importância para a prática pedagógica”. Essa valorização é significativa porque indica uma postura de abertura à aprendizagem contínua e reconhecimento de que a formação inicial (licenciatura), embora cumpra o papel indispensável de estruturar a base profissional do docente, depara-se com a necessidade de ser complementada ao longo da carreira. Isso ocorre porque as dinâmicas educacionais, profundamente atreladas às transformações sociais, políticas e econômicas, exigem um processo de atualização constante que ultrapassa o tempo da graduação.

5.3 Entre Sentidos e Dificuldades: A Percepção dos Alunos sobre a Reescrita Textual

A análise a seguir debruça-se sobre as respostas apresentadas pelos 15 alunos ao questionário aplicado com seis questões, com o objetivo de compreender como a prática da reescrita é percebida no contexto escolar investigado, assim como as principais dificuldades, desafios e os sentidos atribuídos a essa atividade no processo de produção da dissertação escolar. Dessa forma, permitindo uma reflexão mais ampla sobre o lugar da reescrita no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Diante desse direcionamento, passa-se à apresentação e análise de seis respostas selecionadas, consideradas representativas para a compreensão do contexto investigado.

No que tange à compreensão dos discentes sobre o processo de produção textual (**Questão 1**), buscamos identificar se houve, ao longo de sua trajetória escolar, uma instrução formal acerca da relevância do ato de reescrever. Vale ressaltar que nos interessava verificar se os estudantes já compreendiam o conceito de reescrita ou se ainda o associavam apenas ao ato de “passar a limpo” o texto para corrigir aspectos ortográficos.

Assim, os estudantes foram interpelados pelo seguinte questionamento: Você já recebeu orientações sobre a importância da reescrita de textos dissertativos? Sim ou não. Dessa forma, a análise das respostas permite constatar que a percepção sobre a reescrita ainda é heterogênea no ambiente de sala de aula. Conforme sistematizado na Tabela 1, que apresenta o quantitativo de respostas geradas.

Tabela 1 – Orientação recebida sobre reescrita da dissertação escolar

Respostas	Nº de alunos	%
Sim	15	100%
Não	0	0%
Total	15	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

No que se refere às orientações sobre a importância da reescrita, verificamos unanimidade entre os participantes, uma vez que os 15 alunos (100%) responderam que “sim”, revelando que a reescrita não é um conceito desconhecido, mas sim uma prática institucionalmente pautada.

Desse modo, o resultado aponta que há uma prática institucional significativa sobre a prática de reescrita como objeto do conhecimento relevante no ensino de produção textual. Os

resultados sinalizam que os estudantes compreendem a escrita não como um evento isolado e definitivo, mas como um processo contínuo de construção e reconstrução do sentido, essencial para a eficácia do gênero dissertativo. Esse conceito converge com os estudos de Fiad (2013) no sentido de que, ao compreender o processo de reescrita, o aluno reconhece que a produção textual envolve um trabalho constante do sujeito sobre a linguagem, implicando movimentos de reformulação e recriação do texto em diferentes situações de interação.

Esse resultado também dialoga com a perspectiva de Geraldi (2011) sobre a necessidade de que o ensino de língua portuguesa supere práticas tradicionais centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos gramaticais e avance para uma pedagogia que conceba a escrita como trabalho que envolve operações a serem aprendidas. Assim, percebe-se que na contemporaneidade, os alunos começaram a ter noção que o trabalho da reescrita envolve aprender a situar o seu enunciado numa encruzilhada de vozes, escolhendo tom, registro e recursos argumentativos que dialoguem com a expectativa de coesão, coerência e persuasão próprias do gênero dissertativo.

Essa evidência pode ser compreendida sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, uma vez que os enunciados dos estudantes respondem diretamente às práticas discursivas anteriormente mencionadas pela professora Elisa na Seção 5.1. Ao afirmarem, de forma unânime, que receberam orientações sobre a importância da reescrita, os estudantes produzem uma resposta responsiva às ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Observa-se, assim, um entrecruzamento de vozes no qual o discurso docente sobre a relevância da reescrita encontra eco nos enunciados dos estudantes, evidenciando que os sentidos atribuídos a essa prática são construídos na interação viva e não de forma isolada. Nessa cadeia discursiva, a voz da professora integra-se às vozes dos estudantes, contribuindo para a constituição de uma compreensão compartilhada acerca da escrita como processo.

Na sequência, apresentamos as respostas dos estudantes no que se refere especificamente à frequência das atividades de reescrita em sala de aula (**Questão 2**).

Para verificarmos se a reescrita se configura como um hábito sistemático ou se ocorre de forma episódica no cotidiano escolar, os discentes foram interpelados quanto à periodicidade dessas ações por meio da pergunta: Com que frequência você participa de atividades de reescrita em sala de aula? Para a obtenção dessas informações, foram sugeridas as seguintes opções de resposta: *sempre, frequentemente, raramente* ou *nunca*, cujos resultados estão apresentados na tabela 2.

Tabela 2 – Frequência da participação em atividades de reescrita em sala de aula

Frequência	Nº de alunos	%
Frequentemente	9	60%
Raramente	6	40%
Nunca	0	0%
Total	15	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Ainda que todos os 15 alunos tenham declarado, na primeira questão, ter recebido orientações sobre a importância da reescrita de textos dissertativos, a segunda questão apresenta uma nítida disparidade em relação à resposta esperada, visto que, dos 15 participantes, 9 estudantes (60%) relataram participar com frequência dessas atividades, enquanto 6 (40%) afirmaram fazê-lo raramente. Esse resultado indica que, embora a relevância da reescrita esteja presente no discurso pedagógico direcionado à turma, a sua prática efetiva no cotidiano escolar não é vivenciada de maneira uniforme por todos os alunos.

É importante considerar que a não participação de alguns alunos nas atividades de reescrita ultrapassa as estratégias de sala de aula. Questões frequentemente rotuladas como desmotivação, apatia momentânea ou dificuldades socioemocionais somadas à exaustiva rotina diária que muitos jovens de escola pública enfrentam entre o estudo e o trabalho — revelam que as condições de produção são, como sugere Marcuschi (2008), profundamente marcadas por contextos que interferem diretamente no engajamento da aprendizagem desse processo, ou seja, o ensino da produção textual é uma prática atravessada por condições que extrapolam a sala de aula e as estratégias pedagógicas adotadas.

Ao confrontarmos esses dados com os enunciados da professora, percebe-se uma nítida relação dialógica entre as vozes que compõem o corpus investigado. Enquanto a professora Elisa destaca dificuldades relacionadas à leitura, às avaliações externas e à organização do trabalho pedagógico, parte dos estudantes afirma participar apenas raramente das atividades de reescrita.

A partir dessa perspectiva, os enunciados não se anulam nem se contradizem, mas sim, complementam-se em uma relação de reação-resposta e produzem sentidos sobre uma mesma realidade, evidenciando que a compreensão dos desafios da reescrita emerge da interlocução entre diferentes vozes sociais. De modo que, tais obstáculos resultam de condições históricas, institucionais e pedagógicas que atravessam o cotidiano escolar.

Assim uma leitura desse cenário exige compreender que tais entraves não decorrem de uma falha individual ou do desinteresse intrínseco do estudante, mas são reflexos diretos de

desigualdades estruturais que vulnerabilizam os sujeitos. Desse modo, o ensino da produção textual revela-se como uma prática atravessada por condicionantes materiais e institucionais que extrapolam o fazer pedagógico e expõem como as carências sociais impactam o direito pleno ao letramento.

Convém enfatizar que quando os estudantes participam raramente das atividades de reescrita, compromete-se a construção de um repertório linguístico-discursivo amplo, privando-os do refinamento de ideias e da adaptação de textos a contextos específicos. Com relação a esse conceito, Koch (2003) afirma que compromete a construção de um repertório textual sólido, limitando a capacidade de os alunos lidarem com a variabilidade dos gêneros no uso social da língua. Diferentemente dos que participam frequentemente, o que provavelmente avança mais nessa apropriação, alinhando-se à visão de Koch (2003) de que a escrita é um processo iterativo, onde releituras e reescritas fomentam a metalinguagem e a consciência estilística.

Logo, se a participação nas atividades de reescrita influencia o desenvolvimento da escrita, torna-se relevante investigar como os estudantes avaliam essa experiência. Assim sendo, para verificar se os estudantes percebem a reescrita como ferramenta de progresso e não como mero procedimento enfadonho, fizemos o seguinte questionamento: Você considera as atividades de reescrita úteis para melhorar seus textos? (**Questão 3**) Os participantes puderam graduar sua percepção entre as categorias *muito úteis*, *úteis* e *pouco úteis*, conforme demonstram os resultados consolidados na Tabela 3.

Tabela 3 – Percepção de utilidade das atividades de reescrita textual

Percepção	Nº de alunos	%
Muito úteis	12	80%
Úteis	03	20%
Pouco úteis	0	0%
Total respondentes	15	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Dentre os respondentes, tem-se que 12 alunos (80%) consideram as atividades "muito úteis" e 3 alunos (20%) as consideram "úteis", totalizando 100% de avaliação positiva. Diante desse resultado, tem-se que os estudantes reconhecem a relevância da reescrita para o aprimoramento de suas produções textuais. Assim, essa valorização unânime da utilidade da reescrita dialoga com a concepção de escrita como trabalho desenvolvida por Geraldi (2011),

na qual os alunos compreendem, ainda que intuitivamente, que a escrita não é atividade de registro imediato de ideias pré-formadas, mas processo que envolve elaboração, reelaboração e revisão. Além do mais, ao reconhecerem a utilidade da reescrita, os alunos demonstram ter internalizado, ainda que parcialmente, a noção de que o texto é objeto de trabalho e pode ser aprimorado por meio de operações linguístico-discursivas.

Esse resultado também se relaciona às respostas da professora e às observações realizadas em sala de aula, pois, ao reconhecerem a utilidade da reescrita, os estudantes demonstram compreender sua importância para o processo de produção textual. Isso indica que os sentidos atribuídos à reescrita são construídos nas interações entre as orientações da professora, as atividades desenvolvidas em sala e as experiências dos próprios alunos com a escrita.

O entrecruzamento de enunciados materializa-se explicitamente quando confrontado com a voz da professora Elisa, que concebe a prática como “um caminho profícuo para a aprendizagem efetiva”, destacando que o ato de reescrever faz com que o aluno perceba “os rastros de problemas deixados na primeira escrita” e funcione como um “momento de reflexão do texto produzido e também de ajustes que sempre são necessários”.

Diante dessa réplica docente, percebe-se que a utilidade mensurada no questionário dos estudantes responde diretamente a esse projeto pedagógico de desvelar os limites da primeira escrita. Assim, as vozes dos alunos e da professora se entrecruzam na compreensão de que escrever e reescrever constituem etapas complementares de um mesmo processo discursivo.

Esse consenso sobre a utilidade da reescrita é especialmente relevante quando contrastado com os dados sobre as dificuldades enfrentadas (que serão analisados adiante). Embora os alunos enfrentem dificuldades significativas no processo de reescrever seus textos, compreendem que a reescrita é fundamental para melhorar a escrita. Desse modo, as dificuldades enfrentadas não são percebidas pelos estudantes como obstáculos intransponíveis, mas como desafios inerentes a uma prática reconhecidamente valiosa. Portanto, essa noção é fundamental para a manutenção da motivação e do engajamento dos alunos nas atividades de reescrita.

Nesse contexto, a participação ativa dos estudantes no processo de reescrita não depende apenas da percepção dos avanços alcançados, mas também da forma como são orientados ao longo desse percurso, ou seja, do tipo de réplica que o educando recebe de seu interlocutor. Desse modo a qualidade do diálogo entre professor e aluno na correção e orientação textual é determinante para a eficácia da reescrita. Nesse sentido, buscamos compreender como os estudantes avaliam as orientações que recebem da professora sobre suas dissertações com o

seguinte questionamento: Como você avalia o feedback que recebe dos professores sobre suas dissertações? (**Questão 4**). Para isso, foram utilizadas as seguintes opções: *Muito bom*, *Bom*, *regular* ou *ruim*. Ao oferecer essas alternativas, objetivamos quantificar o valor atribuído pelos sujeitos da pesquisa ao processo de reescrita, conforme demonstram os dados sistematizados na Tabela.

Tabela 4 – Percepção dos alunos sobre as orientações da professora

Avaliação	Nº de alunos	%
Muito bom	05	33,3 %
Bom	10	66,7 %
Regular	0	0%
Ruim	0	0%
Total	15	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os dados apresentados evidenciam uma avaliação integralmente positiva, visto que 10 alunos (66,7%) consideram as orientações “boas” e 5 alunos (33,3%) o classificam como “muito boas”, totalizando, assim, 100% de avaliação favorável. Diante desses dados, a orientação da professora representa o eixo central de mediação no processo de reescrita.

Essa avaliação positiva sobre as orientações sinaliza que a professora tem conseguido implementar práticas de revisão que os alunos percebem como úteis e muito boas, o que evidencia a importância da mediação pedagógica no processo de reescrita e no desenvolvimento das habilidades de produção textual. Essa percepção também dialoga com os estudos apresentados por Fiad (2009) que, ao discutir sobre reescrita, menciona o trabalho de Grillo (1995), que analisou a interação entre professor e aluno em atividades de reescrita textual, focalizando o modo como a orientação docente influencia nas modificações realizadas nos textos dos alunos. Assim, a partir das análises, a pesquisadora constatou que “o sucesso das atividades de reescrita depende tanto do tipo de orientação do professor quanto da habilidade do estudante ao alterar seu texto” (Fiad, 2009, p. 155). Esse resultado reforça a importância do *feedback* docente no processo de reescrita.

Além disso, a orientação da Elisa é percebida pelos alunos como manifestação de interesse e de compromisso do professor com seu desenvolvimento, constituindo forma de interação que valoriza o estudante como sujeito produtor de discurso. Essa dimensão relacional do *feedback* é fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem que favoreça o

engajamento dos alunos nas atividades de reescrita. O resultado positivo das orientações da docente também pode ser compreendido à luz da perspectiva dialógica de Bakhtin (2016), dado que, ao participarem de atividades de reescrita mediadas pela orientação da professora, os estudantes vivenciam a dimensão dialógica da linguagem, percebendo que o texto é construído na interação com o outro e que as sugestões e solicitações do professor contribuem para o aprimoramento da comunicação.

Essa percepção torna-se ainda mais evidente quando se confrontam a resposta da professora à Questão 3 e as respostas dos estudantes à Questão 4, evidenciando uma relação dialógica entre os enunciados analisados. Uma vez que, enquanto a docente apresenta as orientações como parte constitutiva do processo de reescrita, os alunos atribuem valor positivo a essas intervenções, revelando relações de responsividade entre os enunciados produzidos pelos diferentes sujeitos da pesquisa.

Além das orientações da professora, os estudantes indicam que a reescrita também envolve diferentes recursos e suportes que contribuem para a produção textual, evidenciando que a construção dos sentidos resulta da interlocução entre sujeitos e instrumentos presentes nesse processo.

Logo, a elaboração da dissertação escolar hoje extrapola os limites do material didático tradicional, integrando suportes multimodais e ferramentas tecnológicas que medeiam a construção do gênero. Diante dessa complexidade, tivemos como objetivo identificar quais suportes auxiliam os estudantes no momento da reescrita, por meio da **Questão 5: Quais recursos você utiliza durante o processo de reescrita?** As alternativas apresentadas aos alunos incluíram desde materiais impressos a recursos digitais, cujos dados estão consolidados na tabela abaixo:

Tabela 5 – Recursos utilizados pelos estudantes no processo de reescrita textual

Recursos utilizados	Nº de alunos	%
Livros didáticos	15	100%
Internet e diversos gêneros discursivos e multimodais	15	100%
Materiais fornecidos pelo professor	15	100%
Total de respondentes	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Desse modo, os dados mostram que os 15 alunos participantes do estudo (100%) marcaram todas as opções. Esse resultado é extremamente significativo, pois indica que os alunos adotam a abordagem multimodal e diversificada no processo de reescrita, recorrendo simultaneamente a diferentes fontes e recursos pedagógicos. Essa utilização de diferentes recursos relaciona-se à concepção contemporânea de letramento, que entende a leitura e a escrita como práticas sociais mediadas por diversas linguagens, suportes e modalidades. Nessa perspectiva, Rojo (2012) destaca que a escrita, na atualidade, envolve práticas de multiletramentos, o que reforça a compreensão de que a reescrita não constitui um ato isolado, mas um processo que demanda pesquisa, consulta e reflexão a partir de diversos suportes.

Nesse contexto, o uso de plataformas digitais como o Plurall, mencionado pela professora participante da pesquisa na Seção 5.1, Questão 2, amplia a discussão sobre os modos de mediação da escrita no ambiente escolar. Considerando a perspectiva de Bakhtin (2016) do dialogismo, que pressupõe a presença do outro, a responsividade e a interação no processo de enunciação, torna-se pertinente compreender como essas relações se reorganizam em ambientes digitais de reescrita.

No caso da plataforma Plurall (cf. Nota de Rodapé 2), além da mediação da professora da turma, há também a atuação de outros docentes responsáveis pelo acompanhamento e auxílio nas correções, o que amplia a rede de interlocução envolvida no processo de produção textual. Nesse cenário, o “outro” bakhtiniano não desaparece, mas se reconfigura em diferentes instâncias de enunciação, que passam a atuar de forma mediada e distribuída no ambiente digital.

Embora a plataforma possibilite orientações, comentários e devolutivas estruturadas, é necessário reconhecer que essa interlocução pode assumir, em alguns momentos, um caráter mais procedimental. De modo a ser orientado por critérios pré-estabelecidos de correção, especialmente aqueles relacionados às competências avaliadas na redação do ENEM, tais como o domínio da norma-padrão da língua portuguesa, a compreensão da proposta de redação, a seleção e organização de argumentos, o uso dos mecanismos linguísticos de coesão e a elaboração de uma proposta de intervenção. Ainda assim, quando articulada intencionalmente ao trabalho docente, a plataforma pode se constituir como um espaço de continuidade do diálogo, no qual a escrita é constantemente retomada, revisada e ressignificada a partir de múltiplas intervenções, preservando, mesmo em meio à mediação tecnológica.

Dessa forma, os critérios avaliativos deixam de funcionar apenas como instrumentos de mensuração do desempenho e passam a atuar como elementos mediadores da aprendizagem,

preservando, mesmo em meio à mediação tecnológica, o princípio bakhtiniano da responsividade.

Nessa perspectiva, a mediação promovida pela plataforma não se limita aos aspectos avaliativos da escrita, mas também favorece o contato dos estudantes com diferentes práticas de linguagem e formas de produção discursiva. Dessa forma, vale destacar que, ao entrarem em contato com diferentes gêneros discursivos, os estudantes têm a possibilidade de conhecerem variadas formas de organização do discurso, estilos de linguagem e modos de construção de sentido, o que contribui para ampliar a compreensão sobre como os textos se estruturam em diferentes contextos comunicativos.

Sob esse prisma, Bakhtin (2016) destaca que a linguagem se concretiza nas práticas sociais por meio dos gêneros discursivos, que orientam a forma como os textos são organizados e produzidos em diferentes contextos. Nessa dinâmica os gêneros atuam como modelos e referências que ajudam no desenvolvimento da produção textual, especialmente na dissertação escolar, na qual os alunos têm possibilidades de se apropriar das características composicionais, estilísticas e temáticas do gênero.

Ao buscarem ativamente diferentes fontes de apoio, os alunos demonstram compreender que a reescrita é um trabalho que exige esforço, pesquisa e dedicação. Visto que ao selecionar e integrar diferentes vozes e suportes ao seu texto, rompem com a passividade da escrita escolar tradicional, transformando o ato de reescrever em um exercício de posicionamento crítico e autoral. Porém, é fundamental que os professores orientem os estudantes sobre como selecionar e avaliar criticamente os recursos disponíveis, especialmente no uso da internet, onde a qualidade e a confiabilidade das informações são variáveis.

Essas constatações também dialogam com as observações realizadas em sala de aula, nas quais foi possível identificar a circulação de diferentes gêneros discursivos, recursos digitais e materiais de apoio durante as atividades de produção textual e se articulam à fala da professora Elisa, ao explicitar suas metodologias para o ensino da produção e reescrita de dissertações, na seção 5.1 na questão 2, referente às estratégias pedagógicas adotadas em sala de aula. Isto demonstra que a ação metodológica da professora e a resposta prática dos alunos configuram uma autêntica relação de reação-resposta no chão da escola pública, na qual a produção textual deixa de ser um produto corrigido estático e assume-se como um espaço dinâmico de interações e contínua produção de sentidos para a construção da autoria.

Contudo, para além dos suportes que mediam essa rede de interlocução, a cadeia discursiva do letramento escolar também é tensionada pelas resistências e pelos limites que emergem no fazer prático dos sujeitos. Compreender os desafios que surgem durante o processo

de reescrita é fundamental para aprimorar as práticas de ensino. Nesse sentido, almejamos identificar os principais entraves enfrentados pelos estudantes ao reescreverem suas produções **(Questão 6)**. Para isso, questionamos: Você já enfrentou dificuldades ao realizar a reescrita de uma dissertação? Se sim, quais dificuldades você encontrou? As respostas obtidas revelam os obstáculos mais recorrentes, os quais estão detalhados na Tabela 6.

Tabela 6 – Dificuldades na reescrita de dissertação relatadas

Dificuldade	Nº de alunos	%
Dificuldade em organizar as ideias	15	100%
Falta de tempo para reescrever devido rotina diária	05	33%
Dificuldade em entender o <i>feedback</i>	0	0%
Outros: _____	0	0%
Total de respondentes	15	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Diante dos dados apresentados na Tabela 6 constatamos que a totalidade dos participantes afirmou ter sofrido dificuldades no processo de reescrita. Vale destacar que, por se tratar de uma questão de resposta múltipla, os estudantes puderam assinalar mais de uma alternativa, razão pela qual a soma das ocorrências suplanta o número total de respondentes (15 estudantes). Visto que, essa percepção de complexidade ocorre mesmo diante do fato dos participantes terem reconhecido unanimemente a utilidade da reescrita e avaliado de forma positiva as intervenções docentes, conforme explicitado anteriormente nos dados da Tabela 4, na qual todos os participantes classificaram as orientações da professora entre “bom” e “muito bom”. Isso evidencia que a reescrita é uma prática essencialmente complexa, que requer mecanismos linguístico-discursivos. Além disso, esse resultado evidencia que a reescrita é compreendida como uma etapa exigente da produção textual, uma vez que envolve mais do que correções formais, demandando do estudante a reordenação de ideias, a retomada de sentidos e a adequação ao gênero.

Quanto às dificuldades específicas, 15 estudantes (100%) mencionam que o principal obstáculo no processo de reescrita é a “organização das ideias” e 5 estudantes (33,3%) também marcaram a alternativa “falta de tempo para escrever” em razão da rotina de trabalho. Esse último dado revela uma dimensão importante da pesquisa: muitos estudantes conciliam escola e trabalho, condição que reduz o tempo disponível para os estudos e impacta o desenvolvimento

da aprendizagem e das atividades de reescrita textual. Os resultados mostram que a reescrita exige do aluno um trabalho que ultrapassa correções superficiais, envolvendo a construção dos sentidos, o desenvolvimento da argumentação e a própria conciliação de suas realidades sociais com as demandas escolares.

As dificuldades relatadas pelos estudantes podem ser compreendidas em estreita articulação com os enunciados da professora, estabelecendo uma cadeia responsiva de natureza dialógica que orienta esta análise. Ao mencionar limitações relacionadas ao letramento, à leitura e às demandas externas que atravessam a rotina escolar na seção 5.1 na questão 4, a professora produz um discurso que encontra correspondência direta e eco nas respostas dos estudantes sobre os obstáculos enfrentados.

Diante disso, o entrelaçamento de vozes, revela que as dificuldades de reelaborar o texto não se restringem ao domínio individual da escrita, mas resultam de condições sociais, institucionais e pedagógicas compartilhadas que constituem os sujeitos. Em consideração a isso, Geraldí (2011, p. 41) menciona que a transformação plena do ensino “depende de determinantes externos aos limites da ação da e na própria escola”. Ou seja, o êxito do letramento não se sustenta apenas na dedicação da professora ou no empenho individual do estudante, mas é condicionado por fatores socioeconômicos, por políticas públicas e por desigualdades estruturais que ultrapassam a capacidade de intervenção da escola isoladamente.

Do mesmo modo, a menção à falta de tempo para reescrever as redações evidencia que a prática da escrita escolar está atravessada por fatores sociais e extralinguísticos. Nesse sentido Bakhtin (2016) defende que o texto é um enunciado concreto, produzido em condições históricas e sociais específicas, o que implica reconhecer que o processo de escrita e reescrita é influenciado pelas experiências de vida dos sujeitos.

Portanto, a falta de tempo relatada não é uma mera questão de gestão pessoal do aluno, mas um limitador social. Isso reforça a urgência de práticas pedagógicas que acolham essa realidade por meio de oficinas de reescrita realizadas no próprio tempo da aula, com prazos flexibilizados, garantindo que a escola atue como um espaço de inclusão e emancipação, sem deixar nenhum estudante para trás devido às suas vulnerabilidades socioeconômicas.

5.4 Análise das Produções Textuais

As produções textuais⁶ selecionadas para análise revelam aspectos relacionados às (i) estratégias de correção adotadas, ao (ii) processo de escrita e reescrita dos alunos, às (iii) implicações pedagógicas dessas intervenções no desenvolvimento da produção do gênero dissertação escolar, bem como à (iv) articulação de elementos constitutivos dos gêneros discursivos e de mecanismos da Linguística Textual.

A análise das produções textuais transcende a verificação de acertos e erros gramaticais para situar o texto do aluno em sua real natureza, fazendo um elo na cadeia discursiva. Sob a ótica da Análise Dialógica do Discurso (ADD), cada redação é um enunciado concreto que responde a uma proposta (provocação inicial) e antecipa uma responsividade ativa do interlocutor (a professora).

As redações escolares foram elaboradas em torno do tema "O impacto das *fake news* na sociedade contemporânea", extraído do material didático, com base em textos motivadores, os quais orientaram a escrita e serviram de suporte para a construção argumentativa dos alunos.

Apresentamos, a seguir, os textos motivadores que compuseram a proposta da dissertação escolar analisada.

⁶ Parte das análises apresentadas nesta seção foi anteriormente publicada em: CORRÊA, Elidiane Ferreira Bispo; MORAIS, Mario Ribeiro. Do multimodal ao gênero discursivo escrito: a prática da reescrita da dissertação escolar no Ensino Médio. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2026.

Figura 7 – Textos motivadores

Tema 3: O impacto das fake news na sociedade contemporânea

TEXTO I

Como identificar fake news: na dúvida, não compartilhe

Fake news são formas de desinformação estrategicamente disseminadas que ganharam impulso graças à internet.

Com a revolução digital, houve um grande aumento da disseminação de notícias falsas (*fake news*). Para que esses conteúdos atinjam grande público, são usados algoritmos que aumentam seu alcance e repercussão. Além disso, as notícias falsas são compartilhadas com e por pessoas que já acreditam em determinadas ideias, o que torna ainda maior a chance de produzirem posicionamentos radicais entre as pessoas.

Por conta dessas características, a desinformação é estrategicamente usada como arma política na conquista de simpatizantes e votos nas eleições, impedindo o acesso a dados precisos por parte das eleitoras e dos eleitores para que possam tomar decisões conscientes.

Por essa razão, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) criou a página **Fato ou Boato**, que integra o **Programa de Enfrentamento à Desinformação**; outros Tribunais Regionais Eleitorais também criaram páginas para verificação de notícias falsas. No Tribunal Regional Eleitoral do Paraná (TRE-PR), a Central de Combate à Desinformação ganhou o nome de **Gralha Confere**.

TEXTO II

Quase 90% dos brasileiros admitem ter acreditado em fake News

Para 26%, maior risco é a eleição de maus políticos

Quase 90% da população brasileira admite ter acreditado em conteúdos falsos. É o que revela uma pesquisa do Instituto Locomotiva e obtida com exclusividade pela **Agência Brasil**. Segundo o levantamento, oito em cada dez brasileiros já deu credibilidade a *fake news*. Mesmo assim, 62% confiam na própria capacidade de diferenciar informações falsas e verdadeiras em um conteúdo.

Sobre o conteúdo das notícias falsas que acreditaram, 64% era sobre venda de produtos, 63% diziam respeito a propostas em campanhas eleitorais, 62% tratavam de políticas públicas, como vacinação, e 62% falavam de escândalos envolvendo políticos. Há ainda 57% que afirmaram que acreditaram em conteúdos mentirosos sobre economia e 51% em notícias falsas envolvendo segurança pública e sistema penitenciário.

O instituto ouviu 1.032 pessoas com 18 anos de idade ou mais entre os dias 15 e 20 de fevereiro. Na opinião de 65% dos entrevistados, as notícias falsas são distribuídas com a ajuda de robôs e inteligência artificial. A cada dez pessoas, oito reconhecem que há grupos e pessoas pagas para produção e disseminação de notícias falsas.

O maior risco da desinformação para 26% da população é a eleição de maus políticos, enquanto 22% acreditam que o perigo maior e atingir a reputação de alguém e 16% avaliam como maior problema a possibilidade de causar medo na população em relação a própria segurança. Há ainda 12% que veem como maior risco prejudicar os cuidados com a saúde.

TEXTO III

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "O impacto das fake news na sociedade contemporânea", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.



Fonte: Plataforma Plurall, SEDUC-PA (2026).

Apresentamos a primeira produção textual do estudante Miguel, elaborada de forma manuscrita sob a temática proposta em sala de aula objetivando compreender o nível de desenvolvimento da escrita, identificar marcas do processo de ensino, correção e reescrita presentes na produção textual.

Ressaltamos que na transcrição dos recortes das três dissertações escolhidas optamos pela utilização de negritos e sublinhados com a finalidade de destacar as marcas de intervenção da professora e os pontos de maior fragilidade linguística, facilitando a visualização dos aspectos que foram objeto de análise nesta pesquisa.

Na Figura 8, apresenta-se a produção textual do estudante Miguel, na qual as marcas de correção e os comentários da professora evidenciam os primeiros desafios de estruturação e coesão textual, que serviriam de base para o posterior processo de reescrita.

Figura 8 – Dissertação escolar do Estudante Miguel



Fonte: Dados da pesquisa do estudante Miguel (2026).

Quadro 5 – Transcrição da Dissertação escolar do estudante Miguel

Fake news são formadas de desinformação estrategicamente disseminadas que ganharam impulso graças a internet. Quase 90% dos brasileiros admitem ter acreditado em fake news, para 26%, essas criações é a eleição de seus políticos, é o que uma pesquisa do Instituto Locomotiva e obtida com exclusividade pela agência Brasil, segundo o levantamento, oito em cada dez brasileiros já deu credibilidade a fake news. Vemos assim, 62 confiam da própria capacidade de diferenciar informações falsas e verdadeiras em um conteúdo.

Sobre o conteúdo das notícias falsas que acreditaram, 64% era venda de produtos, 63% diziam respeito a proposta em campanhas eleitorais 62% tratavam, de políticos públicos como vacinação, e 62% falavam de escândalo envolvendo políticos. Será ainda 57% que afirmaram que acreditara em conteúdos

Além disso o instituto ouviu 1032 pessoas com 18 anos de idade ou mais entre os dias 15 a 20 de fevereiro, na opinião de 65% dos entrevistados, as notícias falsas são distribuídas com a ajuda de rolês e inteligência artificial. *Por* isso antes de comparar algo verifique se não é golpe de fake news. *Portanto, as fake news atualmente, logo vem acusando grades problemas sócias, por isso e necessário que o governo faça algo contra esse problema.*

Fonte: Dados da pesquisa do estudante Miguel (2026).

Ao analisar o manuscrito do estudante Miguel (Figura 8), faz-se fundamental, inicialmente, destacar as legítimas competências e habilidades de escrita demonstradas pelo aluno. O estudante evidencia um excelente domínio de leitura e capacidade de síntese, uma vez que consegue selecionar de forma pertinente e transpor para o seu texto uma variedade expressiva de dados estatísticos complexos da pesquisa do Instituto Locomotiva. Além disso, o estudante manifesta uma postura crítica ao identificar o impacto político das notícias falsas na sociedade.

Estruturalmente, a produção textual do Miguel apresenta uma organização composta por introdução, desenvolvimento e conclusão, aspectos constituintes da composição do gênero dissertativo, o que comprova que a pertinência das ideias ao tema proposto caminha junto com uma percepção clara da arquitetura textual.

Todavia, embora essas competências iniciais sejam notórias, a organização interna do texto revela fragilidades acentuadas, nas quais se manifestam, sobretudo, na deficiência da progressão argumentativa e na dificuldade de articulação lógica entre os parágrafos, o que resulta em uma conclusão pouco consistente, o que compromete a estabilidade relativa do gênero dissertação escolar.

Miguel tenta ser responsivo à proposta, mas sua versão inicial apresenta uma organização fragmentada, refletindo uma dificuldade também apontada por 100% dos

estudantes na Seção 5.2, na questão referente à organização das ideias. À luz da perspectiva bakhtiniana, observa-se que o estudante já mobiliza diferentes vozes sociais em seu texto, porém ainda não domina plenamente os recursos composicionais e estilísticos necessários para integrá-las de forma coerente ao gênero dissertação escolar.

Diante das dificuldades de articulação observadas, as intervenções da professora Elisa concentraram-se na sugestão de conectivos, buscando sanar os problemas de coesão textual. Desse modo, sugere alguns mecanismos de coesão “*além disso*”, “*portanto*” e “*logo*”, que indicam encadeamento lógico das ideias. Contudo, a inserção isolada de operadores argumentativos não garante a coerência se não houver uma unidade de sentido subjacente, corroborando a tese de Koch (2011) de que a coesão não é condição necessária nem suficiente para que um texto seja coerente, uma vez que o sentido é construído na interação e não apenas na superfície das palavras.

Conforme Marcuschi (2008, p. 72) o texto pode ser visto como um “tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”. Dessa forma implica compreender que os conectivos não operam como meros elementos estruturais, mas como recursos que orientam a intenção comunicativa e contribuem para a construção da coerência no gênero dissertativo.

Além das orientações sobre os conectivos a docente dedica uma atenção central às correções de ordem gramatical, intervindo pontualmente em questões de ortografia, concordância e pontuação. Essa prática pedagógica, ao privilegiar a correção da norma-padrão como um fim em si mesma, associa-se ao que Volóchinov (2021) define o objetivismo abstrato, como uma concepção na qual a escrita é entendida prioritariamente como domínio das regras da língua, desconsiderando a construção de diálogo que vai além da simples verificação de erros gramaticais ou estruturais. Com relação a essa concepção, Koch (2003, p. 16) menciona que:

O texto é visto como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto o conhecimento do código, já que o texto uma vez codificado é totalmente explícito. Também nessa concepção o papel de decodificador é essencialmente passivo.

Assim, quando o texto é visto apenas como um produto acabado, reescrever passa a ser somente uma correção de erros gramaticais ou trocas de sinônimos, sendo compreendido como algo totalmente explícito e fechado em si mesmo, restando ao leitor o conhecimento do código linguístico para compreender o que foi escrito. Desse modo, reduzem-se as possibilidades para interpretação ativa ou construção de sentido. A fragilização da arena discursiva no processo de

reescrita aproxima-se do que o Círculo de Bakhtin denomina responsividade passiva, na medida em que o estudante é levado a responder às correções realizadas, mas dispõe de poucas oportunidades para problematizar e reconstruir os sentidos do próprio dizer.

Ao focar excessivamente em inadequações linguísticas, a mediação da professora tensiona o processo pedagógico, correndo o risco de reforçar uma visão da língua como código estático e de distanciar temporariamente o aluno da percepção do texto como um enunciado vivo e dialógico. Isto posto, tem-se em Geraldi (2011) que o mais importante é não focar o ensino da língua somente em regras gramaticais, classificações ou nomes das estruturas linguísticas, como tipos de frases ou sentenças, mas sim compreender como a linguagem funciona nas interações reais entre as pessoas, ou seja, como os sujeitos se relacionam, constroem sentidos, respondem uns aos outros e se posicionam socialmente por meio da fala e da escrita.

Essa prática de intervenção pontual no texto de Miguel, voltada à coesão e à norma-padrão, materializa o que a professora Elisa destacou em seu relato na Seção 5.1, ao afirmar que a reescrita permite ao aluno perceber os “rastros de problemas deixados na primeira escrita”. Dessa forma, possibilita ao estudante revisar o texto e aprimorar a escrita a partir dos apontamentos docentes.

Todavia, observa-se uma tensão entre o discurso da docente e a materialidade de suas intervenções no manuscrito de Miguel. Embora, no questionário, a professora apresente a reescrita como um processo de mediação e aprimoramento da escrita, suas marcas concentram-se predominantemente em correções linguísticas e na inserção de conectivos, dialogando pouco com o conteúdo temático e com o posicionamento crítico do estudante.

Portanto, as intervenções observadas direcionam a reescrita principalmente para a revisão da superfície textual, em detrimento de aspectos relacionados à organização argumentativa, à progressão temática e à adequação ao gênero dissertação escolar. Nesse sentido, Dornelas e Gomes (2019) aduzem que a higienização textual pouco instiga o estudante a analisar e repensar sua escrita, uma vez que ele é orientado a corrigir erros gramaticais apontados pelo professor. Somando a essa ideia, Geraldi (2011, p. 62) menciona 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.

Ainda assim, essas referidas intervenções constituem-se um ponto de partida importante para a reescrita, pois sinalizam ao estudante a necessidade de revisar suas escolhas linguísticas,

Quadro 6 – Transcrição da Dissertação escolar da Estudante Débora

A rápida disseminação das fake news na sociedade impulsionada pelas redes sociais tornou se um dos maiores desafios contemporâneos. *(O que você entende por “desafios contemporâneos”?)*

Dessa maneira embora as mentiras sempre tenham existido a tecnologia amplificou seu alcance permitindo que informações falsas se espalhem em uma velocidade sem precedentes e o impacto e devastador e multifacetado atingindo política a economia e a saúde pública *(Você poderia explicar como as fakes news afetam cada um desses campos?)*

(Nesse sentido) ~~No cenário~~ político a desinformação compromete a democracia ao manipular a opinião pública enfraquecer instituições e minar a confiança dos cidadãos.

Verifica se que a fake news e algo muito ao presente na sociedade manifestando se de forma negativos em vivos segmentos. *(Que ações poderiam ser adotadas pela sociedade ou pelo poder público para enfrentar esse problema?)*

Fonte: Dados da pesquisa da estudante Débora (2026).

Diferentemente da análise da produção do estudante Miguel, a redação da estudante Débora permite identificar diferentes posturas pedagógicas, ao longo do processo de ensino e correção da produção textual, refletindo modos distintos de intervenção da professora, que ora se aproximam de uma orientação normativa, ora indicam tentativas de organização discursiva do texto.

Observamos que a professora realiza intervenções majoritariamente por meio de perguntas escritas no corpo do texto, estratégia que evidencia uma tentativa de construir uma postura avaliativa menos prescritiva, sendo uma ação que ultrapassa a simples correção normativa e se aproxima de uma concepção dialógica da linguagem, ao convocar o estudante a refletir sobre suas escolhas discursivas e a ampliar sentidos. Nesse sentido, Koch (2003, p. 17) reforça que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”.

A redação de Débora (Figura 09) nos oferece o exemplo mais nítido do diálogo entre a professora e estudante dentro do texto. Diferentemente de uma correção punitiva, Elisa utiliza perguntas provocativas: “O que você entende por desafios contemporâneos”? Esta pergunta funciona como uma réplica dialógica que desafia a responsividade ativa de Débora. Em vez de fornecer uma correção prescritiva, a professora força a aluna a expandir seu enunciado. Essa prática reflete exatamente o que Elisa afirmou na seção 5.1 na Questão 2 sobre as orientações individuais que auxiliam os alunos no aprimoramento da escrita. Assim, a reescrita configura-

se como espaço de interlocução e negociação de sentidos em consonância com a perspectiva dialógica da linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin.

Logo no primeiro parágrafo, ao marcar o trecho do aluno, a professora Elisa realiza uma intervenção fazendo um questionamento: “O que você entende por desafios contemporâneos?”. Diante dessa mediação, a professora percebe a presença de uma expressão ampla e pouco especificada no texto, incentivando o estudante a detalhar e desenvolver melhor sua argumentação. Com base na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, essa anotação interrogativa da professora funciona como uma réplica que desestabiliza o enunciado original e exige uma nova tomada de posição do autor, pois, ao agir como a alteridade que questiona o texto, a docente convoca a estudante a uma postura de responsividade ativa.

Em decorrência disso, o texto de Débora não se configura como um produto estático em si mesmo, mas sim legitimado como um enunciado vivo e em constante processo de transformação. Dessa forma, constituiu-se como um elo aberto na cadeia discursiva que só se completará de forma responsiva na tomada de posição que a estudante dará à pergunta da professora no momento da próxima reescrita.

Nesse sentido, ao instigar o estudante a explicitar conceitos que aparecem de forma genérica, a professora contribui para o aumento da informatividade textual, uma vez que leva o aluno a fornecer informações mais precisas e relevantes ao leitor. Dessa forma a Elisa não atua apenas como corretora do texto, mas como interlocutora ativa do processo de escrita, estabelecendo um diálogo com o estudante e orientando-o na construção dos sentidos do texto. Assim sua intervenção estimula o estudante a considerar as demandas de seu leitor presumido, impulsionando-o a elevar o nível de informatividade e a tornar a produção menos previsível, conforme assevera Marcuschi (2008).

Ao fazer perguntas provocativas, a professora sai da superfície da gramática e entra na dimensão do conteúdo temático, mobilizando o estudante a expandir seu horizonte discursivo por meio da incorporação de outras vozes sociais e a estabelecer uma relação dialógica mais densa com o tema proposto. Dessa maneira, o texto se constitui um território de interação, em que o aluno é provocado a assumir uma postura responsiva ativa (Bakhtin, 2016) e expandir sua informatividade, seu repertório cultural, seu posicionamento valorativo sobre o tema. Além disso, ao provocar a reflexão, a professora atua como interlocutora, orientando o estudante a delimitar melhor o tema e a tornar o texto mais claro e significativo para o leitor, o que está em consonância com uma concepção dialógica de ensino da escrita, conforme as ideias do Círculo de Bakhtin.

No desenvolvimento da dissertação, a professora Elisa intervém solicitando mais detalhamento dos argumentos sobre os impactos das *fake news* no âmbito político, econômico e na saúde pública, por meio de questionamentos que instigam a explicitação das ideias apresentadas. Paralelamente, orienta o uso de conectivos argumentativos com o objetivo de melhorar a articulação entre os enunciados. As intervenções evidenciam uma preocupação com a progressão argumentativa, diretamente associado aos mecanismos de coesão e coerência, uma vez que, conforme Koch (2011), os conectores contribuem para a construção das relações de sentido e para a continuidade temática do texto.

Em outro trecho que trata do cenário político, a professora Elisa sugere que o aluno traga exemplos ou explicações adicionais. Essa sugestão aproxima-se da perspectiva de Bakhtin (2016), ao favorecer a mobilização de outras vozes sociais, aspecto essencial do dialogismo, uma vez que todo enunciado se constitui em diálogo com outros discursos, e a argumentação se fortalece quando o sujeito incorpora referências sociais, históricas ou institucionais ao seu dizer, se valendo da intertextualidade, na perspectiva da Linguística de Texto.

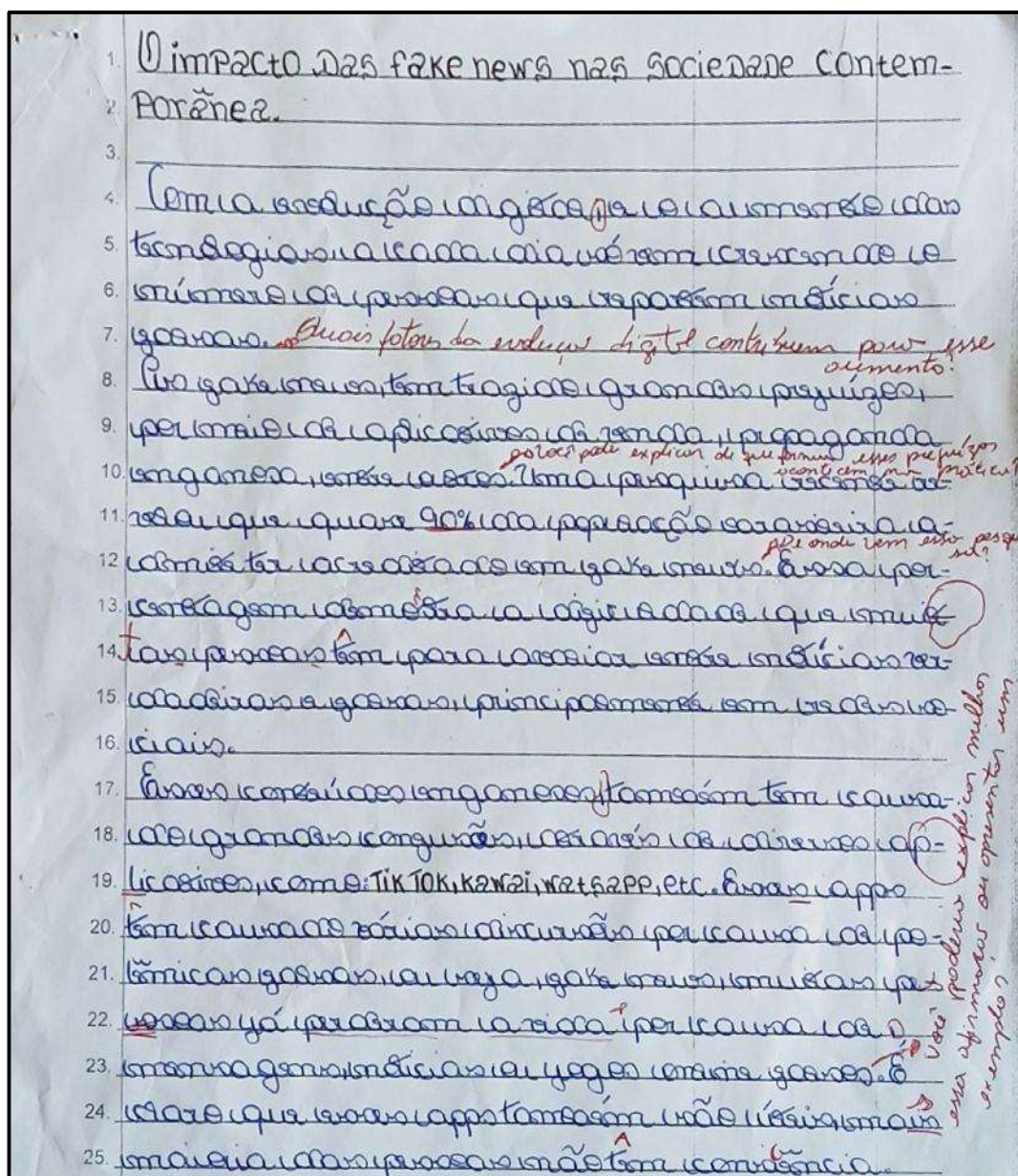
A natureza interdiscursiva da escrita de Débora evidencia-se na mobilização de referências históricas, políticas e sociais, revelando saberes assimilados ao longo de sua trajetória, mesmo sem a explicitação de suas fontes. Em consideração a isso, Geraldi (2021, p. 16) menciona que “há todo o texto o outro comparece com sua contra palavras bem entendido que estas não são próprias, mas esquecimentos das origens”. Dessa forma, as vozes presentes na redação da estudante não surgem de maneira isolada, mas de discursos socialmente assimilados ao longo de sua trajetória, o que reforça a importância da intervenção da professora Elisa ao estimular a consciência e a articulação mais crítica e autoral dessas vozes no processo de reescrita.

Na conclusão do texto, a professora opera uma interpelação estratégica ao perguntar quais ações poderiam ser adotadas pela sociedade ou pelo poder público para enfrentar o problema, direcionando esse questionamento para a organização composicional do gênero dissertação escolar, especialmente no que tange à construção de uma conclusão mais consistente e propositiva, o que demonstra uma preocupação com a estabilidade relativa do gênero, que envolve tema, estilo e composição (Bakhtin, 2016).

Embora o texto apresente desvios ortográficos e sintáticos, as correções da professora focam no sentido, na argumentação e no diálogo, o que indica a predominância da concepção dialógica da linguagem, ainda que elementos do objetivismo abstrato (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2021) possam estar subjacentes, uma vez que a adequação ao gênero escolar e aos critérios avaliativos do ENEM orientam parte da prática docente.

A professora utiliza o dialogismo para orientar a reescrita, exigindo do estudante uma postura responsiva para que o texto deixe de ser um conjunto de frases e passe a ser um enunciado completo de sentido. Em consideração a isso, Antunes (2003) reforça que a interação da escrita promove diferentes momentos, as idas e vindas de ideias, escolhas de quem escreve, visando estabelecer uma relação de cooperação com leitores que também são sujeitos ativos no processo comunicativo. A seguir, na Figura 10, apresentamos a redação da estudante Melissa.

Figura 10 – Dissertação escolar da estudante Melissa



Fonte: Dados da pesquisa a estuante Milessa (2026).

Quadro 7 – Transcrição da Dissertação escolar da estudante Melissa

Com a evolução digital e o aumento das tecnologias, a cada dia só vem crescendo o número de pessoas que repartem notícias falsas. *(Você poderia explicar melhor por que esse número tem crescido?)*

As fakes news, tem trazido grandes prejuízos, por meio de aplicativos de venda, propaganda enganosa, entre outros. *(Você pode explicar de que forma esses prejuízos acontecem na prática?)* Uma pesquisa recente revelou que quase 90% da população brasileira admite ter acreditado em fake news. *(De onde vem essa pesquisa?)* Essa porcentagem demonstra a dificuldade que muitas pessoas tem para avaliar entre notícias verdadeiras e falsas, principalmente em redes sociais.

Esses conteúdos enganosos, também tem causado grandes confusões, através de diversos aplicativos, como: TikTok, kwai, WhatsApp, etc. Esses apps têm causado várias discussões por causa de polêmicas falsas, ou seja, fake news, muitas pessoas já perderam a vida por causa de mensagens, notícias ou jogos online falsos. *(Você poderia explicar melhor essa afirmação ou apresentar um exemplo?)* É claro que esses apps também são úteis, mais maioria das pessoas não têm consciência.

Fonte: Dados da pesquisa da estuante Melissa (2026).

A análise da dissertação escolar da estudante Melissa evidencia semelhanças em relação às correções e intervenções realizadas pela professora no texto da Estudante Débora, mostrando que as observações e comentários da Professora Elisa na dissertação escolar da Estudante Melissa revelam uma abordagem na concepção dialógica da linguagem influenciada pelas ideias de Bakhtin (2016). Como também não se limita a corrigir aspectos gramaticais ou formais, mas busca estimular o estudante a refletir sobre o texto como um espaço de diálogo, interação e construção de sentidos.

No texto de Melissa (Figura 11), observa-se um diálogo com os dados apresentados na Seção 5.2, especificamente na Questão 5, em que 100% dos estudantes afirmaram utilizar a internet e diferentes gêneros discursivos como suporte para a produção de suas dissertações. Isto evidencia que a reescrita é um ato polifônico, em que o estudante busca outras vozes para validar sua própria posição discursiva. (Bakhtin, 2002)

Ao abordar que “notícias falsas têm trazido grandes prejuízos”, a estudante traz informações oriundas dessas fontes. Porém, para que esse enunciado não se reduza a uma repetição passiva, a professora intervém com o questionamento: “Você pode explicar de que

forma esses prejuízos acontecem na prática?” Na percepção da ADD, essa mediação funciona como uma réplica dialógica que interpela a estudante a assumir uma atitude responsiva ativa.

A mediação da professora evidencia uma preocupação em levar a estudante a desenvolver e aprofundar a argumentação, transformando informações gerais em argumentos mais consistentes, autorais e contextualizados. Essa postura pedagógica encontra eco nas reflexões de Geraldi (2021, p.12), ao afirmar que “a alteridade é o espaço da constituição das individualidades: é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam, que o fazem ser o que é”. Assim, para a Melissa, a professora Elisa funciona exatamente como esse ‘Outro’ constituidor, atuando como um espelho dialógico e um suporte indispensável para a sua formação como autora.

Nesse sentido, as intervenções da professora são predominantemente interrogativas e dialógicas, em que a docente opta por questionamentos que visam à expansão argumentativa com perguntas como: “Você poderia explicar melhor por que esse número tem crescido?”, “Você pode explicar de que forma esses prejuízos acontecem na prática?”, “De onde vem essa pesquisa?”, “Você poderia explicar melhor essa afirmação ou apresentar um exemplo?”. Portanto, trata-se de uma intervenção do tipo reflexiva, que desafia o estudante a assumir sua responsabilidade e responsividade como autor perante o tema proposto e os interlocutores pretendidos, neste caso, a professora, colegas de sala. Dessa forma, esse conceito mantém relação com as perspectivas bakhtiniana, pois, ao intervir com perguntas, a docente se coloca na posição de interlocutor real, lembrando ao aluno que todo discurso é dirigido a alguém e exige uma atitude responsiva.

Assim, o que se percebe é que as intervenções apontam para alguns aspectos fundamentais da linguística textual, especialmente para a informatividade, que aparece na maioria dos questionamentos apresentados no texto do aluno, nos quais a professora o incentiva a trazer mais informações relevantes e fundamentadas para o leitor, pedindo explicações, exemplos ou a origem de dados. Como por exemplo no trecho: “Uma pesquisa recente revelou que quase 90% da população brasileira admite ter acreditado em fake news. (De onde vem essa pesquisa)”. Nesse recorte, destaca-se que o texto carece de informações precisas e relevantes, indicando que o aluno deve buscar exemplos concretos, dados ou referências que enriqueçam a argumentação e evitem generalizações.

Nesse sentido, Koch (2015) e Marcuschi (2008) argumentam que a falta de especificação da origem da informação reduz a relevância e a confiabilidade do conteúdo, como também, a ausência de referenciação compromete a credibilidade e a consistência argumentativa do texto. Além disso, também se percebe mais explicitamente a relação com o

conceito de dialogismo, em que Bakhtin (2002) defende que todo enunciado é constituído por uma trama de vozes sociais. Desse modo, a ausência da fonte explícita apaga as marcas desse confronto de perspectivas, enfraquecendo a capacidade do texto de responder e de se posicionar de forma consciente diante de outros discursos.

Ademais, problemas de informatividade e intertextualidade também afetam a coerência e a coesão do texto, já que a falta de explicações e articulação entre as ideias compromete a clareza e a continuidade do texto, dificultando a compreensão por parte do leitor e enfraquecendo a construção dos argumentos, como podemos verificar nesse outro recorte do texto: “Esses apps têm causado várias discussões por causa de polêmicas falsas, ou seja, fake news, muitas pessoas já perderam a vida por causa de mensagens, notícias ou jogos online falsos. (Você poderia explicar melhor essa afirmação ou apresentar um exemplo?)”. Além de destacar a informatividade, há também um problema de coerência, pois uma afirmação “perderam a vida” sem explicação gera um vazio de sentido que prejudica a unidade textual, prejudicando a compreensão e comprometendo a construção lógica da ideia.

Ainda, no texto da Estudante Melissa, observa-se também que a professora aponta erros de ortografia e concordância, como por exemplo, a ausência do acento em “tem” e o emprego de “mais” no lugar de “mas”. Diante disso, a professora demonstra uma preocupação com a dimensão formal da linguagem, alinhada a uma concepção de linguagem como objetivismo abstrato (Volóchinov, 2021). Apesar de parecerem superficiais diante de questões mais amplas, como elementos da linguística textual, essas correções com relação às normas gramaticais também são fundamentais para garantir a clareza e a correção do texto, aspectos que também são importantes para a coesão textual. De acordo com Kleiman e Sepulveda (2012, p. 40),

Qualquer intervenção didática precisa utilizar conhecimentos sobre [...] regras da língua, falar do é equivalente, o que é ambíguo, o que é adequado a frase, considerando o propósito do escritor. Parece inquestionável que quanto mais sistemático, mas aprofundado esse conhecimento, maiores serão as possibilidades de o professor de língua orientar o trabalho do aluno e de o aluno esclarecer que ele de fato quis dizer.

Mediante isso, tem-se que o conhecimento sobre as regras gramaticais precisa fazer parte do conjunto de saberes do professor de Língua Portuguesa. Esse conhecimento é importante, porque permite ao professor orientar o estudante a refletir sobre a própria língua, ajudando-o a usá-la de maneira consciente, crítica e eficiente, de acordo com seu interesse e com a exigência das diferentes situações de comunicação.

Desse modo, a prática didática analisada evidencia conexão com perspectivas teóricas que concebem o ensino da escrita como atividade processual, interativa e socialmente orientada,

cujas revisão e reescrita constituem etapas fundamentais para o desenvolvimento da competência textual e argumentativa do estudante.

Portanto, ao cruzar os relatos da Professora Elisa com a produção de seus alunos, fica evidente que o capítulo de Resultados e Discussões não trata de papéis isolados. O que vemos na seção 5.3 é a materialização das intenções declaradas na seção 5.1 e das percepções obtidas na seção 5.2.

A “falta de interesse” que a professora relata na seção 5.1 na questão 4 revela um contraste importante com a “avaliação positiva” dos estudantes na seção 5.2 na questão 4. E essa harmonia se reflete na forma como Miguel, Débora e Melissa aceitam as marcas de correção não como um fim, mas como o início de um novo movimento na cadeia discursiva. A reescrita, portanto, é o espaço onde a autoria do estudante se firma ao responder, de forma ativa e ética, à voz do outro.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos as considerações finais, nas quais são retomados e sistematizados os principais resultados obtidos ao longo da pesquisa. Dessa forma, a trajetória percorrida neste estudo permitiu compreender as nuances que envolvem o ensino da escrita e da reescrita no cotidiano da 3ª série do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. José Wilson Pereira Leite, em Conceição do Araguaia-PA. Assim, buscamos responder às questões norteadoras que orientaram o estudo, a partir das análises realizadas e em diálogo com os aportes teóricos que fundamentam esta investigação, evidenciando os principais resultados e contribuições do trabalho.

No que concerne à primeira indagação, sobre como a prática de escrita e reescrita é organizada no contexto de ensino do gênero dissertação escolar, observamos um cenário em que o ensino do gênero dissertação escolar busca se modernizar por meio de materiais didáticos voltados aos gêneros discursivos e multimodais, evidenciando uma tentativa de alinhar o ensino às teorias contemporâneas da linguagem. Além disso, destaca-se, nesse contexto, o uso da Plataforma como ferramenta mediadora do processo de reescrita, embora essa organização sofra constantes pressões de demandas externas, como o cronograma das avaliações em larga escala (SAEB), que muitas vezes limita o tempo necessário para ciclos de reescrita mais profunda e detalhada.

Quanto à segunda questão, que buscou identificar quais concepções de linguagem orientam as práticas de (re)escrita e como os aspectos da Linguística Textual e elementos constitutivos são evidenciados nas correções da professora, observamos um movimento oscilante entre o objetivismo abstrato e o dialogismo. No caso da dissertação do estudante Miguel, embora o texto atenda aos requisitos formais e ao tema proposto, há fragilidades evidentes na articulação das ideias, nas quais as intervenções da professora se voltaram, sobretudo, para a superfície textual, priorizando correções gramaticais e a inserção de conectivos, o que revela uma concepção de linguagem alinhada ao objetivismo abstrato. Nota-se que as correções se concentram quase exclusivamente no elemento constitutivo do estilo negligenciando a construção composicional e o conteúdo temático de modo que, ao focar apenas na roupagem do texto perde-se a oportunidade de tensionar os sentidos e as lacunas de informatividade.

Diferentemente do caso anterior, as dissertações escolares das estudantes Débora e Melissa apresentam intervenções na perspectiva dialógica de Bakhtin (2016), em que as

marcações feitas pela professora por meio de perguntas problematizadoras demonstraram uma preocupação em instigar o estudante a explicitar conceitos, ampliar argumentos, mobilizar outras vozes sociais e considerar o leitor como parte constitutiva do processo de escrita, bem como em promover a ampliação da informatividade e a construção de uma argumentação mais coerente. Sob esse panorama, a prática da reescrita se manifesta como um espaço de diálogo e de tomada de consciência sobre o próprio dizer, possibilitando ao estudante assumir uma postura mais autoral e responsiva diante do texto.

Em linhas gerais, os resultados indicam que a prática da reescrita, quando orientada apenas por correções normativas, tende a limitar o desenvolvimento da autoria e da argumentação dos estudantes, e quando orientada por uma concepção dialógica, amplia-se o potencial formativo da escrita, promovendo avanços na argumentação, na autoria e na compreensão do gênero discursivo.

Além do mais, promover a prática da reescrita articulada aos gêneros discursivos e aos gêneros multimodais mostra-se essencial para fortalecer o ensino da escrita no contexto escolar, pois ao compreender o texto como processo, a reescrita passa a ser um espaço de reflexão e reconstrução de sentidos, permitindo ao estudante considerar não apenas aspectos linguísticos, mas também as condições de produção e circulação dos gêneros.

Desse modo, esse estudo reforça a necessidade de práticas pedagógicas que articulem os diversos gêneros e os conhecimentos gramaticais aos princípios da Linguística Textual e elementos constitutivos do enunciado e à concepção dialógica da linguagem, de modo que a dissertação escolar deixe de ser apenas um exercício avaliativo e passe a constituir-se como uma prática social de construção de significados.

Ao investigar quais são os principais desafios que os estudantes enfrentam durante o processo de reescrita, a consolidação dessa prática esbarra em desafios complexos que transcendem os muros da escola. Logo no contexto analisado, constatou-se que tanto a professora quanto os estudantes enfrentam desafios significativos no processo de escrita e reescrita. No caso da professora, a falta de interesse discente e as lacunas no letramento básico representam barreiras significativas, somadas à pressão externa de avaliações em larga escala, como o SAEB, que muitas vezes encurtam o tempo necessário para a maturação do texto. Já entre os estudantes, emergem como principais entraves a dificuldade em organizar as ideias e a escassez de tempo, decorrente de uma rotina de trabalho exaustiva, emergem como os principais entraves.

Portanto, a reescrita no Ensino Médio, embora amparada por suportes teóricos como de Bakhtin (2016), Marcuschi (2008), Koch (2015) e entre outros, ainda luta para se efetivar diante

de uma realidade social onde o tempo para o pensar e o agir sobre a linguagem é constantemente cerceado pelas demandas do mundo do trabalho e pelas metas institucionais. Assim, esperamos que as reflexões apresentadas possam contribuir para as discussões sobre o ensino da escrita no Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à valorização da reescrita como processo dialógico.

Embora as reflexões aqui apresentadas busquem valorizar a reescrita como um processo dialógico, é necessário reconhecer as limitações que permearam esta pesquisa, entre as quais se destacam os desafios relacionados ao cronograma da pesquisa. Visto que o calendário escolar, frequentemente sobrecarregado por atividades extracurriculares e pela preparação para avaliações externas de larga escala, impôs entraves ao cronograma inicial, limitando o tempo disponível para um acompanhamento minucioso de cada etapa do processo de reescrita. Outro fator que limitou o aprofundamento da pesquisa foi a realização de obras de reforma na escola durante o período da produção de dados, o que impactou diretamente a rotina escolar e, em decorrência dessas mudanças, o ano letivo foi encerrado mais cedo.

Além disso, não tivemos a oportunidade de verificar o retorno das produções textuais e o impacto da avaliação realizada pelos corretores da plataforma, para verificar se houve avanços na segunda versão das reescritas das dissertações dos estudantes. Tendo em vista que os discentes submeteram a primeira versão dos seus textos à plataforma após a mediação da professora, pois a análise do contraste entre o *feedback* da docente e a correção externa teria enriquecido a compreensão sobre a eficácia da reescrita. Todavia, essa etapa não pôde ser contemplada no cronograma da pesquisa, o que implicou a ausência de acesso e de autorização para a análise da segunda versão dos textos, considerando que os corretores da plataforma são especialistas contratados pela SOMOS Educação para a avaliação de redações em simulados e atividades de âmbito nacional, sem possibilidade de contato direto.

Como perspectiva de continuidade da pesquisa, observamos que, embora a docente já utilize com propriedade os recursos multimodais, diversos gêneros discursivos e plataformas digitais para mediar o ensino, percebemos a necessidade de desenvolver uma pesquisa de intervenção que aprofunde essas dinâmicas. Dessa forma, propõe-se a implementação de oficinas de reescrita colaborativa, nas quais os estudantes possam atuar como leitores críticos uns dos outros, promovendo a coautoria e a reflexão compartilhada antes da versão final do texto.

Outra possibilidade que poderia somar à pesquisa seria analisar como o uso consolidado de tecnologias, como as plataformas digitais, pode auxiliar os professores na prática da reescrita. Tendo em vista que as plataformas podem ser utilizadas em momentos específicos

para auxiliar na organização das produções e em aspectos mais técnicos, o professor, em sala de aula, pode dedicar-se à mediação direta com os estudantes, priorizando o acompanhamento dos aspectos discursivos e argumentativos de forma dialógica. Dessa forma, essa divisão de tarefas otimiza o tempo docente.

Reconheço como limitação deste estudo o recorte em uma única turma de 3º ano do Ensino Médio, fortemente pressionada pelo ENEM. Sugere-se que pesquisas futuras investiguem como a reescrita dialógica pode ser implementada desde o 1º ano do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Língua materna nas séries iniciais do Ensino fundamental: de concepções e de suas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1895 - 1975].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002 [1929].
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **O professor universitário como agente letrador: interfaces com o desenvolvimento do letramento acadêmico**. 2019. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/21699/2/Dalve%20Oliveira%20Batista-Santos.pdf>
Acesso em: 22 dez. 2025
- BRAIT, B. **Análise e teoria do discurso**. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin – outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006
- BRAIT, Beth [Org.] - **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1997, 385 p.
- BRAIT, B.; PISTORI, M. **A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo**. Alfa, Revista de Linguística. São José do Rio Preto, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531/4343>. Acesso em: 22 dez. 2025.
- BRAKLING, Kátia Lomba. **Língua Portuguesa. Módulo 1: O Ensino da Língua Portuguesa: linguagem, interação e participação social**. Unidade 5. REDEENSINAR/UNIARARAS, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Saeb 2023: Boletim de resultados por escola. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo/boletim?anoProjeto=2023&coEscola=15134555v>. Acesso em: 13 jun. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª à 8ª série do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEC, 1998

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e ortografia**. Educar, Curitiba, n. 20, p. 43-58, 2002.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane. **Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. v. 3.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, Elis Betânia Guedes da. **Mecanismos de coesão referencial na produção escrita de alunos concluintes do ensino fundamental**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/7a3f7095-9525-4cbb-b278-8ed5d97eedcd>. Acesso em: 19 mar. 2026.

DIEB, Messias. **Dificuldades e resistências às tarefas de escrita: experiências de estudantes brasileiros em intercâmbio internacional**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-15, e020039, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351647199_Dificuldades_e_resistencias_as_tarefas_de_escrita_experiencias_de_estudantes_brasileiros_em_intercambio_internacional. Acesso em: 27 mar. 2026.

DIONISIO, Angela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. **Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental**. Revista Intercâmbio, v. XLII, p. 28-48, 2019.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. **Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)**. Educar em Revista, Curitiba, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8VCXMk7KTXMTNrKZdKYcrP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2026.

FARACO, Carlos Alberto. **O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin**. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007. p. 43-50.

FERREIRO, Emilia. Passado e presente dos verbos ler e escrever. Tradução de Claudia Berliner. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época; v. 38).

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://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/2155. Acesso em: 17 jan. 2026.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever**. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2006.

FIAD, Raquel Salek. **Reescrita de textos**: Uma prática social e escolar. Organon, Porto Alegre, p. 147-159, 2009.

FIAD, Raquel Salek. **Reescrita**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria Graça Costa (Org.). Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/reescrita>. Acesso em: 25 mar. 2026.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. **Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil**. Diálogo das Letras, v. 1, n. 1, p. 48-73, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Bakhtin: tudo ou nada diz aos educadores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Série Educação, arte e vida).

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERALDI, João Wanderley (Org.); ALMEIDA, Milton José e outros. **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.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013

KLEIMAN, Ângela 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.; SEPULVIDA, Cida. **Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes: anos finais do ensino fundamental regular**: língua portuguesa. Campinas: Pontes, 2012.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse**: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Arnold, 2001.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível, o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANZONI, Rosa Maria. **Dissertação escolar**: um gênero em discussão. 2007. 237 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103525>. Acesso em: 17 jan. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

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

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: 25 mar. 2026.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2026

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos de Recomposição de Aprendizagem: Língua Portuguesa e Matemática**. v. 1. Belém: SEDUC-PA, 2025. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/novoensinomedio/pagina/14018-recomposicao-aprendizagem>. Acesso em: 21 mar. 2026.

PERES, Andreane Dantas da Silva et al. **Entre políticas e práticas: desafios estruturais da docência em Língua Portuguesa no Tocantins**. Gestadi – Revista do Grupo de Estudo de Análise do Discurso, v. 1, n. 6, p. 1-25, 2026. ISSN 2965-4440. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/552851/1/E-book-Formacao-Pratica-e-Pesquisa-em-Educacao.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2026.

PLURALL. **Plataforma de atividades e conteúdos digitais**. São Paulo: SOMOS Educação, 2026. Disponível em: <https://www.plurall.net/>. Acesso em: 21 mar. 2026.

POSSATI, Janaina Fernandes. **A reescrita dialógica**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas., Campinas, SP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/909000>. Acesso em: 21 jan. 2026.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelani, José Paulo Paes e Izidoro Bilkstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna**. Maringá: Eduem, 2011.

SANTOS, Ana Flavia Lourenço. **Praticando a Escrita em Texto Dissertativo-Argumentativo: um plano de curso para o Ensino Médio**. Monografia (Especialização em Ensino e Gramática) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/53206113-ffb3-4a4c-abe5-7b01e695a25e/content>. Acesso em: 27 out. 2025

SANTOS, Boaventura. de Sousa. **Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

STREET, Brian V. **Multimodalidade**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria Graça (Org.). Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para

educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 20 abr. 2026.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021 [1929].

WITTKE, Cleide Inês. **A prática da escrita na escola: processo de produção de sentido**. In: Iº SINPOL - Seminário integrado de pós-graduação em letras [online]. Disponível em: <<https://senallp.furg.br/index.php/anais/26-a-pratica-da-escrita-na-escola-processo-de-producao-de-sentido-cleide-ines-wittke-ufpel>>. Acesso em: 27 out. 2025.

ZANINI, Marilurdes. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum, Maringá, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.