

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS - CAMPUS OURO PRETO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

PATRÍCIA DIAS DA SILVA

REESCREVER COM O OUTRO: A ALTERIDADE NO PROCESSO DE
(RE)ESCRITA PARA O ENSINO - APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL

OURO PRETO

SETEMBRO/2026

PATRÍCIA DIAS DA SILVA

**REESCREVER COM O OUTRO: A ALTERIDADE NO PROCESSO DE
(RE)ESCRITA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
curso de Especialização em Ensino de Língua
Portuguesa na Educação Básica como requisito final
para obtenção do grau de especialista.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Moura da Silva

OURO PRETO

2026

S586r

Silva, Patrícia Dias da.

Rescrever com o Outro [manuscrito]: a Alteridade no Processo de (re) escrita para o Ensino - aprendizagem de Produção Textual / Patrícia Dias da Silva. – 2026.

53 f. : il.

Orientador: Paulo Ricardo Moura da Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto, 2026.

1. Produção textual. 2. (Re)escrita. 3. Alteridade. I. Silva, Paulo Ricardo Moura da. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto. III. Título.

CDU: 811.134.3

Catálogo: Kelly Cristiane Santos Moraes - CRB-6/3217



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Preto
Diretoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica
Rua Paudal Calógeras - Bairro Buzutá - CEP 35400-000 - Ouro Preto - MG
- www.ifmg.edu.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

PATRÍCIA DIAS DA SILVA

**REESCREVER COM O OUTRO: A ALTERIDADE NO PROCESSO DE (RE)ESCRITA
PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de
ESPECIALIZAÇÃO EM
ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA, ofertado
pelo Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia
de Minas Gerais - *Campus* Ouro
Preto, como parte dos requisitos
para a obtenção do título de
ESPECIALISTA EM ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Aprovada em 14 de agosto de 2026, pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Paulo Ricardo Moura da Silva - IFMG *Campus* Ouro Preto - Orientador
Profa. Dra. GERALDA APARECIDA DE CARVALHO PENHA - IFMG *Campus* Ouro Preto
Profa. Dra. LAIS MARIA DE OLIVEIRA - IFMG *Campus* Ouro Preto

Ouro Preto, 18 de agosto de 2026.



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Ricardo Moura da Silva, Professor**, em 18/08/2026, às 20:59, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Lais Maria de Oliveira, Coordenador(a) do Curso de Pós-Grad. em Ensino de L. Portuguesa na Edu. Básica - Campus Ouro Preto**, em 19/08/2026, às 10:26, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Geralda Aparecida de Carvalho Pena, Chefe da Seção de Pós-Graduação - Campus Ouro Preto**, em 19/08/2026, às 11:05, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **2848481** e o código CRC **DB242474**.

21213.000004/2026-18

2848481v1

Dedico esta pesquisa ao Prof. Dr. Paulo Ricardo Moura da Silva, como expressão de minha admiração e gratidão pela maneira humana, sensível e comprometida com que compreende a educação e a docência.

AGRADECIMENTOS

À legião de guias que me amparam.

Aos meus ancestrais, por cada ensinamento.

Ao professor Prof. Dr. Paulo Ricardo Moura da Silva, por compartilhar comigo, em uma relação sempre respeitosa, os saberes que sustentaram a construção desta pesquisa e por me mostrar que a escrita acadêmica também pode ser um exercício de reflexão, diálogo e transformação. Sou grata pela maneira afetuosa e parceira de orientar, intervir e lapidar cada etapa deste trabalho, pelos inúmeros encontros, pelas reflexões compartilhadas e pelos materiais generosamente disponibilizados. Agradeço, sobretudo, por me mostrar que reescrever é revistar ideias, reconhecer o outro e ampliar o olhar sobre a minha própria prática como professora alfabetizadora. Mais do que uma orientação acadêmica, esta foi uma experiência de formação humana, em que ensinar e aprender se entrelaçaram de forma genuína, deixando marcas que levarei para além desta pesquisa.

Às Prof.^a Dra. Geralda Aparecida de Carvalho Pena e Prof.^a Dra. Laís Maria de Oliveira, pelas valiosas contribuições oferecidas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa e por aceitarem o convite para compor a banca de defesa, enriquecendo-a com seus conhecimentos e suas reflexões.

À Mel, que colore os meus dias e que, na simplicidade de sua companhia, faz nossa convivência uma família.

À minha mãe, meu padrasto e meu irmão pelas orações, apoio e compreensão nos momentos de ausência.

Ao IFMG-Ouro Preto e aos professores da Especialização em Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica pela formação proporcionada, pelos conhecimentos compartilhados e por contribuírem de maneira significativa para minha trajetória acadêmica.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”

Paulo Freire (2022)

RESUMO

Esta pesquisa investiga o ensino da produção textual escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a compreensão do dialogismo e da interação inerentes a todo ato enunciativo, de modo a ressignificar a escrita como um processo em constante construção, buscando verificar qual é o lugar da alteridade dos estudantes na (re)escrita. Considerando que a linguagem se configura como prática social e que a (re)escrita envolve a atuação do sujeito *na* e *pela* interação, o objetivo geral consiste em compreender como o processo de (re)escrita pode ser potencializado pela perspectiva do outro no ensino-aprendizagem de produção textual. Especificamente, buscamos compreender o conceito de alteridade, destacando sua importância na compreensão da diferença e da subjetividade do outro; analisar a alteridade a partir das contribuições de Bakhtin e Paulo Freire evidenciando suas implicações para o campo educacional e propor uma Sequência Didática (SD) voltada à (re)escrita do gênero textual diário, que evidencie possibilidades do trabalho com a alteridade no contexto da sala de aula. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa com uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, de cunho pedagógico bibliográfico, articulada sob as contribuições teóricas de Bakhtin e Paulo Freire. Como produto pedagógico, estruturamos uma Sequência Didática (SD) direcionada ao 5º ano do Ensino Fundamental, proposta em seis etapas: *Leitura, Escrita, Leitura comentada, Reescrita, Avaliação e Publicação*, respaldada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As reflexões e a proposta pedagógica indicam que, ao assegurar condições reais de produção textual, a escrita supera a prática mecânica e assume um papel de produção de sentidos e posicionamentos no mundo. A imersão na obra de *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada* de Carolina Maria de Jesus e a posterior produção escrita e reescrita dos diários permitem aos estudantes o exercício prático da alteridade. Ao serem provocados, por meio da leitura comentada com o professor e a família, por autoavaliações orais, bilhetes pedagógicos formativos e dialógicos, para repensar seus textos sob a ótica do outro, os estudantes rompem com a centralidade em si, por meio do olhar no outro. A proposta pedagógica transforma o ato de ensinar e aprender em um movimento emancipador e gerador de autonomia. Esse ciclo dialógico completa-se com a etapa de publicação digital. Ao utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para criar e divulgar uma coletânea em PDF, não são apenas fortalecidos os multiletramentos e o letramento digital dos estudantes, mas também se estendem os laços com as famílias e se inserem o capital cultural dos estudantes no ambiente doméstico, nos termos de Bourdieu. A (re)escrita orientada pelo olhar do outro desloca a docência da centralidade e devolve ao estudante o seu direito à palavra.

Palavras-chave: Produção textual - (Re)escrita - Alteridade - Sequência Didática - Anos iniciais

ABSTRACT

This study examines the teaching of written text production in the initial years of elementary school from the perspective of dialogism and the interaction inherent in every act of enunciation, with the aim of reframing writing as a process in constant construction, and seeks to determine the role of students' alterity in re(writing). Given that language is a social practice and that re(writing) involves the subject's agency in and through interaction, the overall objective is to understand how the process of re(writing) can be enhanced by the perspective of the other in the teaching and learning of text production. Specifically, we seek to understand the concept of alterity, highlighting its importance in comprehending the difference and subjectivity of the other; to analyze alterity based on the contributions of Bakhtin and Paulo Freire, highlighting its implications for the field of education; and to propose a Teaching Sequence (TS) focused on the rewriting of the diary text genre, which highlights possibilities for working with alterity in the classroom context. Methodologically, this is a qualitative study of a descriptive nature, with a pedagogical-bibliographic focus, grounded in the theoretical contributions of Bakhtin and Paulo Freire. As an educational product, we have structured a Teaching Sequence (TS) designed for the 5th grade of elementary school, organized into six stages: Reading, Writing, Annotated Reading, Rewriting, Assessment, and Publication, in accordance with the National Common Core Curriculum (BNCC). The reflections and pedagogical proposal indicate that, by ensuring real-world conditions for textual production, writing transcends mechanical practice and takes on the role of producing meaning and establishing positions in the world. Immersion in Carolina Maria de Jesus's *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada* and the subsequent writing and rewriting of the diaries allow students to engage in the practical exercise of alterity. When prompted—through guided reading with the teacher and family, oral self-assessments, and formative and dialogic pedagogical notes—to rethink their texts from the perspective of the other, students break away from self-centeredness by looking at the other. This pedagogical approach transforms the act of teaching and learning into an emancipatory process that fosters autonomy. This dialogic cycle is completed with the digital publication phase. Using Digital Information and Communication Technologies (TDIC) to create and distribute a PDF anthology not only strengthens students' multiliteracies and digital literacy but also strengthens ties with families and integrates students' cultural capital into the home environment, in Bourdieu's terms. Re(writing) guided by the perspective of the other shifts the focus away from the teacher and restores to the student the right to speak.

Keywords: Text production - Re(writing) – Alterity - Teaching sequence - Initial years of elementary school

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fluxograma do processo de (re)escrita em alteridade.....	29
--	-----------

LISTA E ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

SD - Sequência Didática

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Metodologia	15
2 ALTERIDADE E EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA E MIKHAIL BAKHTIN E PAULO FREIRE.....	17
2.1 A alteridade em Bakhtin: o outro como princípio constitutivo do sujeito	19
2.2 Paulo Freire: a alteridade como fundamento da pedagogia humanizadora.....	21
3 (RE)ESCRITA COMO EXERCÍCIO DE ALTERIDADE: ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	25
3.1 Etapas do processo de (re)escrita em alteridade.....	28
3.1.1 Primeira etapa: Leitura.....	29
3.1.2 Segunda etapa: Escrita.....	31
3.1.3 Terceira etapa: Leitura comentada.....	32
3.1.4 Quarta etapa: (re)escrita.....	33
3.1.5 Quinta etapa: Avaliação.....	34
3.1.6 Sexta etapa: Publicação.....	35
4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS	52

1. INTRODUÇÃO

As inquietações advindas de uma trajetória profissional dedicada à educação básica, em especial aos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal, situada em um bairro periférico, cujos estudantes, em grande parte, pertencem às camadas populares e apresentam dificuldades refletidas na leitura e na escrita, permitiram dedicar um olhar para a problemática que envolveu esta pesquisa, a saber, as relações entre alteridade e (re)escrita. Para tanto, a partir dos encontros iniciais com o professor e orientador, delineamos o que seria basilar no interesse pela investigação sobre o objeto de estudo.

No âmbito do ensino da produção textual escrita, a compreensão do dialogismo e da interação inerentes a todo ato enunciativo permite ressignificar a escrita como um processo em constante construção. Entendimento que vai ao encontro das discussões de Menegassi e Gasparatto de que “escrever e reescrever passaram a ser considerados como dois aspectos da mesma atividade” (2019, p. 113), e não meramente como um produto acabado voltado unicamente à avaliação. Notadamente, essa concepção amplia as possibilidades de reflexão sobre as práticas de revisão/leitura comentada e reescrita, conferindo-lhes papel central na formação do sujeito escrevente.

Nesse sentido, a presente pesquisa parte da necessidade de refletir sobre a presença e as contribuições do outro para a aprendizagem de produção textual. Com base nisso, a questão-problema centra-se em verificar o seguinte aspecto: qual é o lugar da alteridade no processo de reescrita desenvolvido por estudantes da educação básica? Tal questionamento busca aprofundar a compreensão sobre os efeitos da interação dialógica no processo de (re)escrita, reconhecendo a dimensão social, subjetiva e ética que atravessa o ato de (re)escrever em sala de aula.

Considerando que a linguagem se configura como prática social e que a (re)escrita envolve a atuação do sujeito *na* e *pela* interação, delimitamos, como objetivo geral desta pesquisa, compreender como o processo de (re)escrita pode ser potencializado pela perspectiva do outro no ensino-aprendizagem de produção textual.

Especificamente, este estudo busca analisar a alteridade a partir das contribuições de Mikhail Bakhtin (1997, 2006, 2010) e Paulo Freire (1987, 1989, 2022), evidenciando suas implicações para o campo educacional. A partir desse referencial teórico, o trabalho propõe uma Sequência Didática (SD) voltada à (re)escrita do gênero textual diário, que evidencie possibilidades do trabalho pedagógico com a alteridade no contexto da educação básica e, mais especificamente, do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

A escolha do tema tem por finalidade mostrar que a (re)escrita pode ser um instrumento de diálogo e compreensão entre os diferentes pontos de vista no ambiente escolar, sendo, assim, um exercício de resistência à homogeneização e à imposição de uma única perspectiva, valorizando a presença do outro em sua singularidade. Em vista disso, a alteridade, na (re)escrita, não se limita à compreensão do outro, mas também à reflexão sobre a posição do eu em relação ao outro.

Diante da complexidade que envolve o tema, propõe-se uma articulação entre Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. O encontro desses autores pode ser compreendido como uma confluência de perspectivas que problematizam a linguagem, a educação e a experiência social a partir de uma ética da escuta e da valorização do encontro entre o eu e o outro, sempre atentos para os atravessamentos sociais que constituem as relações, as práticas e as existências.

Embora oriundos de contextos distintos, Bakhtin na Rússia pós-revolucionária e Paulo Freire no Brasil marcado por desigualdades estruturais, seus pensamentos dialogam no reconhecimento de que a palavra e a consciência se formam na relação com o outro e no interior das contradições sociais.

Quanto à estrutura, esta pesquisa encontra-se estruturada em três capítulos. O capítulo dois, intitulado “Alteridade e educação: um olhar para Mikhail Bakhtin e Paulo Freire”, apresenta as definições de alteridade e educação a partir do aporte teórico de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. Nesse sentido, objetiva-se delimitar o conceito de alteridade, destacando sua relevância para a compreensão da diferença e da subjetividade do outro, sobretudo em relação aos processos educacionais.

No terceiro capítulo, intitulado “(Re)escrita como exercício de alteridade: ensino de produção textual”, discute-se a (re)escrita como exercício de alteridade no ensino de produção textual, com a proposta de analisar como o processo de (re)escrita funciona como uma via de aproximação com a perspectiva do outro.

Por fim, apresenta-se no quarto capítulo o produto educacional desta pesquisa: uma Sequência Didática (SD) de (re)escrita do gênero textual diário, a partir da obra *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, de Carolina Maria de Jesus, para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Essa proposta pedagógica visa indicar como a alteridade pode ser trabalhada na prática de produção textual na escola, contribuindo para a construção de novos significados pelos estudantes.

1.1 Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza descritiva (GIL, 2019; LÜDKE; ANDRÉ, 2018). O estudo desenvolve-se por meio de um procedimento bibliográfico e de cunho pedagógico. Para atender aos objetivos delineados, o percurso metodológico organiza-se a partir de quatro pilares fundamentais, descritos a seguir.

A fundamentação teórica desta investigação ancora-se em uma concepção sócio-histórica e dialógica da linguagem, concebida como lugar de interação humana, de interlocução e de trabalho. Sob esse prisma, o levantamento bibliográfico concentra-se nas contribuições de Mikhail Bakhtin (1997, 2006, 2010) e Paulo Freire (1987, 1989, 2022).

Em Bakhtin, busca-se o amparo do dialogismo e da enunciação, compreendendo que o eu se constitui *na* e *pela* relação com o outro na materialidade do discurso. Em Paulo Freire, assume-se a pedagogia humanizadora e emancipatória, que enxerga o ato educativo como prática de liberdade fundada no diálogo e no respeito ao inacabamento e aos saberes dos educandos.

Metodologicamente, a pesquisa promove uma revisão crítica dos modelos tradicionais de ensino da escrita na Educação Básica. Conforme apontam Faraco (1984) e Geraldi (1984), a escola frequentemente reduz a produção de textos a um exercício burocrático, artificial e sem interlocutores reais. Como demarcação teórico-conceitual para romper com essa lógica, justifica-se a opção pelo uso da grafia (re)escrita com parênteses.

Enquanto o termo "reescrita" evoca um ato meramente posterior ou mecânico de correção de erros, os parênteses isolam o prefixo para evidenciar que o ato de voltar ao texto é um movimento intrínseco, síncrono e indissociável do processo de produção originária. A (re)escrita é aqui tomada como um espaço vivo de alteridade: ao se deparar com o olhar, a escuta e os bilhetes pedagógicos do outro (professor e colegas), o estudante é convocado a reconsiderar seu dizer, rompendo com a centralidade egocêntrica para se constituir como sujeito autor.

Este arcabouço bibliográfico atua como subsídio direto para a estruturação do produto pedagógico da pesquisa: uma Sequência Didática (SD) direcionada ao contexto do 5º ano do Ensino Fundamental. O conceito e a proposta didática da SD fundamentam-se nas diretrizes da Escola de Genebra, propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para os autores, a SD consiste em um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual, cujo objetivo é ajudar os estudantes a dominar práticas de linguagem específicas.

Adaptando o modelo clássico dos autores à realidade da sala de aula e alinhando-o às competências preconizadas pela BNCC, a SD proposta neste estudo foi estruturada em seis etapas articuladas: (1) Leitura, (2) Escrita, (3) Leitura comentada, (4) Reescrita, (5) Avaliação e (6) Publicação. No desenho metodológico desta proposta, a imersão na obra *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, atua como o dispositivo disparador. A escolha da autora e da obra justifica-se por sua potência em trazer a voz de sujeitos historicamente silenciados, gerando identificação e problematização social a partir de uma ética da escuta.

O fio condutor da proposta é o gênero textual diário, que inerentemente evoca a expressão da subjetividade e a interlocução com o cotidiano. O maior desafio metodológico na implementação dessa proposta consiste em orientar a mediação do professor na (re)escrita de diários para que promova a alteridade, atentando rigorosamente para que não ocorra a reprodução de preconceitos ou estereótipos em sala de aula, respeitando a autoria e a dignidade alheia.

A SD incorpora o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na etapa de Publicação, prevendo a criação de uma coletânea digital em formato PDF para divulgar as produções, o que estende os laços com as famílias e garante a circulação social real da escrita.

2. ALTERIDADE E EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA MIKHAIL BAKHTIN E PAULO FREIRE

Realizar uma pesquisa com abordagem teórica sobre a alteridade nas práticas pedagógicas voltadas para a produção textual na Educação Básica representa um grande desafio, o que gera inúmeras descobertas e uma busca constante pelo entendimento sobre os aspectos fundamentais que constituem e permeiam as atividades de (re)escrita dos estudantes, bem como sobre os momentos de interação e de mediação pedagógica. Esses momentos de diálogo entre professor e estudantes revelam-se fundamentais para compreender como o processo educativo se constrói *pela e na* relação interativa com os outros.

Na obra *Estética da Criação Verbal*, Mikhail Bakhtin desenvolve uma reflexão decisiva para a compreensão da alteridade como estrutura constitutiva da experiência humana, mostrando que a presença do outro não se limita à coexistência numérica, mas enriquece a experiência e a compreensão do mundo.

Do ponto de vista da produtividade efetiva do acontecimento, quando somos dois, o que importa não é o fato de que, além de mim, haja mais outro homem, semelhante a mim (dois homens), e sim que, para mim, ele seja o outro; é nisso que sua simpatia por minha vida não é nossa fusão num único ser, não é uma duplicação numérica da minha vida, e sim um enriquecimento do acontecimento da minha vida, pois ele a vive de uma nova forma, numa nova categoria de valores — como vida de outro que é percebida diferentemente e recebe uma razão de ser diferente da sua própria. A produtividade do acontecimento não consiste na fusão de todos em um, mas na exploração da exotopia que permite à pessoa situar-se num lugar que é a única a poder ocupar fora dos outros (BAKHTIN, 1997, p. 61).

O autor aponta que o eu e o outro ocupam posições diferentes e distintas no mundo, pois cada consciência possui um horizonte próprio de visão e de valor. Essas diferenças impedem que o sujeito se veja como um todo isolado, conforme afirma:

[...] viver o outro de modo real, concreto, valorizado, no interior do todo fechado da minha própria vida, singular e única, no horizonte real da minha vida, se assinala por essa bivalência, pois, eu e o outro, ambos evoluímos em níveis (planos) distintos da visão e do juízo de valor [...] É graças a uma percepção da minha vida na categoria do outro que meu corpo pode tornar-se esteticamente significante e não no contexto da minha vida para mim mesmo, no contexto da minha autoconsciência (BAKHTIN, 1997, p. 46).

No trecho citado, Bakhtin salienta que o sujeito se torna plenamente significativo quando considerado a partir da posição do outro. O eu e o outro ocupam horizontes distintos de visão e valor, e o sujeito não consegue se perceber como um todo acabado se estiver sozinho. A alteridade, portanto, não constitui um obstáculo, mas sim a condição necessária para o processo de constituição da forma significante, existencial e social do sujeito.

No campo da educação, o conceito de alteridade acrescenta aos aspectos éticos e filosóficos a dimensão pedagógica ao materializar-se nas práticas educativas realizadas no âmbito escolar, pois, como enfatiza Paulo Freire (2022), educar implica em falar e escutar, ler e escrever dialogicamente a fim de construir sentidos *pelas* e *nas* interações com os outros.

Na prática pedagógica, a construção do conhecimento ocorre por meio da interação entre sujeitos. O professor e cada um dos estudantes trazem suas próprias experiências e visões de mundo e o aprendizado se dá na medida em que essas perspectivas entram em diálogo, permitindo que novas ideias surjam e se consolidem coletivamente, conforme enfatiza Paulo Freire:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar senão com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2025, p. 95-96).

Na passagem citada, o autor desloca o foco da educação de uma lógica de transferência de conteúdos para uma lógica de comunhão e co-construção de sentidos. Para Paulo Freire, o educador não é um simples depositário de saberes, nem o educando um receptáculo passivo; ambos se educam mutuamente, respondendo e reconstruindo suas concepções no encontro com o outro.

Essa perspectiva converge com o pensamento de Bakhtin (1997), para quem a constituição do sujeito depende de sua relação com o outro. Segundo o autor, o ser humano não se constitui como um todo acabado sozinho, uma vez que seu acabamento só pode vir do exterior, por meio do olhar do outro. Se Paulo Freire afirma que ninguém educa ninguém isoladamente, “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (2023, p. 95), Bakhtin (1997) mostra que o sentido e a processualidade do sujeito emergem na interação dialógica com outros sujeitos. A partir de ambas as abordagens, a educação pode ser pensada como um processo relacional, em que o conhecimento e a subjetividade se constroem *na* e *pela* interação, não na assimilação passiva de conteúdos.

À vista disso, a intersecção dialógica entre Bakhtin e Freire reside na compreensão de que o conhecimento não é um objeto estático de transmissão, mas uma realidade dinâmica que se revela no encontro entre sujeitos, em constante diálogo com o mundo e com os outros.

Diante dessas considerações, passamos agora a examinar mais detidamente as contribuições de Bakhtin como estudioso da interação dialógica e, mais especificamente, da alteridade no processo enunciativo.

2.1 A alteridade em Bakhtin: o outro como princípio constitutivo do sujeito

No contexto brasileiro, a difusão dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin no ensino de línguas intensificou-se a partir da década de 1980, sobretudo após a publicação de *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldini, em 1984, período em que as principais obras do grupo de pensadores russos já estavam disponíveis em tradução para o português, conforme apontam Menegassi e Gasparotto (2019, p. 109).

A base do pensamento dialógico, de acordo com a perspectiva de Bakhtin (1992), está no caráter social da linguagem, que se concretiza na interação entre o eu e o outro, situado em um contexto social específico e concreto. Toda produção de sentido — seja na fala, na escrita ou no pensamento — ocorre em direção a um interlocutor real ou imaginário, pois é o outro quem possibilita e dá forma à enunciação, tornando a comunicação um processo essencialmente interativo.

Nesse panorama, o autor afirma que “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática” (1997, p. 159-160). Desse modo, o enunciado configura-se como um espaço de interação social no qual o sujeito se posiciona diante de um interlocutor, evidenciando que a linguagem é, desde sua constituição, atravessada pela alteridade.

Para Bakhtin (2006; 2016), a alteridade não se resume ao simples reconhecimento da existência do outro, mas constitui a própria condição de formação do sujeito *pela* e *na* linguagem. O eu define-se em relação a um tu, pois é na presença do outro, com quem se interage, que o sujeito presentifica e efetiva a sua própria existência. Por essa razão, Bakhtin afirma que

Uma atitude fecunda para com a língua exclui a palavra separada da voz, a palavra da pessoa. Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente (BAKHTIN, 1997, p. 197).

Nessa conjuntura, o enunciado é a unidade básica da interação humana: toda fala ou escrita é uma resposta e, ao mesmo tempo, uma convocação ao outro. Assim, o pensamento de

Bakhtin reafirma a voz como elemento estruturante da subjetividade. As vozes que incorporamos como nossa própria voz formam o tecido de nossa identidade *pelo* e *no* discurso. Podemos verificar, desse modo, que o eu não é uma entidade isolada e fechada em si mesma, mas um processo da interação dialógica com o outro, em que a interação verbal é fundamental para a construção da subjetividade.

Dessa forma, com base em Bakhtin (2010), o enunciado constitui a unidade real da interação discursiva, surgindo de um ato situado do locutor e orientado a um interlocutor. Esse ato, que podemos chamar de enunciação, envolve o sujeito que assume uma posição frente aos outros dizeres, incorporando intenções, valores e contexto social. Logo, a enunciação não é apenas a produção de palavras isoladas, mas um acontecimento interativo que revela a presença do outro.

Toda enunciação para Bakhtin, “mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala” (2006, p. 91). Comentando essa perspectiva dialógica, Menegassi e Gasparotto (2019, p. 110) afirmam que toda enunciação é marcada pela presença de múltiplas vozes, uma vez que a palavra, sendo social, reflete as experiências interativas que o sujeito vivencia de modo direto ou indireto. Com base nas concepções de Bakhtin (2010), os autores apontam que a palavra pode ser compreendida em três dimensões: *neutra*, *alheia* e *minha*.

A palavra *neutra* existe apenas em seu estado abstrato, fora de qualquer contexto de uso; ao ser empregada, perde a neutralidade e passa a ser um signo ideológico. A palavra *alheia* corresponde ao discurso de outros, que o sujeito ouve ou lê, e que se mistura aos enunciados anteriormente interiorizados. A palavra *minha*, por sua vez, resulta da reelaboração do discurso alheio a partir da visão e dos valores do sujeito, constituindo-se, assim, como expressão de sua individualidade ideológica. Se a palavra se apresenta como neutra, alheia ou apropriada pelo sujeito, é no ato concreto da enunciação que essa apropriação se realiza, e é nesse contexto interativo que o sujeito se constitui como ser social e dialógico.

A linguagem, assim, não é apenas um instrumento neutro de interação, mas o meio (compreendido, ao mesmo tempo, como instrumento, espaço e materialidade) pelo qual o sujeito se constitui no aqui-agora da enunciação e, por isso, trata-se também da forma de o sujeito se relacionar com o mundo e de habitá-lo culturalmente. Nesses termos, a compreensão da língua com um processo dinâmico e vivo, que se realiza na concretude da interação, reforça a ideia de que o sujeito não atua isoladamente, mas sempre em relação com os *outros*.

Bakhtin (1997, p. 214) reconhece que a interação humana pode ser analisada sob três perspectivas interligadas: “eu-para-mim”, “eu-para-outro” e “outro-para-mim”. Essa tríade

evidencia que o mundo social é o espaço no qual nossas atividades se desenvolvem sempre em estreita participação com os outros. Cada ato, cada enunciação é simultaneamente individual e social, carregando valores, crenças e visões de mundo internalizadas, o que reforça a noção de que a alteridade constitui o sujeito em sua singularidade.

Como bem propõe Bakhtin (2010), as sequências de sentido produzidas pelas diferentes vozes constituem um diálogo contínuo, no qual os sujeitos existem como seres em constante formação. Por esse ângulo, a interação com o outro não se configura apenas como uma dimensão ética ou filosófica, mas como o eixo constitutivo do eu, sendo nesse caso, a alteridade um elemento fundamental para a constituição do sujeito.

2.2 Paulo Freire: a alteridade como fundamento da pedagogia humanizadora

Cinquenta e oito anos se passaram desde que Paulo Freire, em 1968, concluiu o manuscrito original em português da obra *Pedagogia do Oprimido*, enquanto esteve exilado no Chile após o golpe militar de 1964. A obra foi publicada pela primeira vez em espanhol no ano de 1968, enquanto no Brasil a publicação ocorreu somente em 1974.

Pedagogia do Oprimido constitui uma obra de referência fundamental no campo da pedagogia, reconhecida como uma das mais influentes em âmbito mundial. Considerada um marco na educação popular, a obra defende uma proposta educativa voltada à emancipação e à transformação social. Paulo Freire (1987) nos convida a refletir criticamente sobre a educação brasileira e propõe uma prática pedagógica humanizadora, fundada no diálogo e na interação entre sujeitos. Em razão disso, demonstrou que essa relação exige o reconhecimento do outro como ser de igual dignidade e como portador de saberes, o que se configura como uma prática educativa de alteridade.

De acordo com Freire, “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (1987, p. 31). Para o autor, a transformação social é possível por meio de uma pedagogia humanizadora, baseada no diálogo e na participação *inter-ativa* dos oprimidos e, nessa ótica, não convém ao educador agir de forma autoritária, impondo ideias ou decisões, pois isso apenas reproduziria a lógica de opressão que objetifica as pessoas. Ao invés disso, convém construir uma relação dialógica, em que educadores e educandos — ou líderes revolucionários e povo — aprendem e refletem juntos sobre a realidade, desenvolvendo consciência crítica e atuando coletivamente para transformá-la. Desse modo, a libertação não é

algo feito *para* os oprimidos, mas *com* eles, em um processo de conscientização e humanização mútua que reconhece a alteridade.

O referido autor nos chama atenção ainda para o fato de que “educador e educando (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento” (FREIRE, 1987, p. 31). Desse modo, o educador e os educandos não ocupam posições hierárquicas fixas no processo educativo. Ambos são sujeitos *inter-ativos*, que, juntos, analisam a realidade, compreendem-na criticamente e produzem conhecimento a partir dessa interação, ou seja, o saber não é algo transmitido de cima para baixo, mas construído coletivamente *por meio do e no* diálogo que promove reflexões e problematizações.

A dimensão de alteridade, nesse contexto, se faz no reconhecimento de que o outro também é sujeito de conhecimento. Para o autor, especialmente em *Pedagogia do Oprimido*, o ato educativo nunca é neutro, uma vez que pode reforçar relações de dominação ou promover a humanização. Quando o professor se coloca como o único sujeito do saber, assume uma postura vertical e autoritária, tratando o estudante como mero receptor passivo de conteúdos. Nessa óptica — que Paulo Freire denomina de “concepção bancária” de educação” (1987, p. 33) — o estudante é reduzido a condição de objeto, ou seja, alguém que apenas recebe, memoriza e repete, sem participar criticamente da construção do conhecimento. Ao fazer isso, o professor nega a humanidade do estudante, pois desconsidera sua experiência, sua cultura, sua capacidade de perceber, pensar, interpretar e transformar o mundo.

Reconhecer o educando enquanto sujeito de conhecimento não é abrir mão da importância do papel docente na prática pedagógica, mas ressignificá-la para que o professor deixe de ser considerado como o “dono” do saber para tornar-se um mediador, isto é, alguém que dialoga, problematiza e aprende junto com os educandos. Nesse processo, ambos se humanizam, já que se reconhecem como sujeitos inacabados e cientes de seu inacabamento e, por isso mesmo, capazes de ensinar e aprender uns com os outros. Com isso, a educação deixa de ser um ato de imposição e passa a ser um encontro dialógico, fundamentado no respeito, na escuta e na construção coletiva dos saberes, pois o conhecimento não nasce do isolamento e da autossuficiência, mas do encontro e da interação com os outros e com o mundo do qual participamos.

Esse reconhecimento dos saberes trazidos pelo educando dialoga com a noção de que os sujeitos possuem um “capital cultural incorporado” (BOURDIEU, 2023, p. 123-127), composto por conhecimentos e experiências herdados do ambiente familiar e que adquirem centralidade no processo de humanização e diálogo propostos por Paulo Freire.

Paulo Freire (2022), dessa forma, denuncia que não há verdadeira educação sem uma ética da alteridade, que se fundamente no diálogo, na presença e na abertura ao outro como princípio ético-político da prática pedagógica. Essa compreensão desloca à docência da centralidade no processo de ensino-aprendizagem e rompe com qualquer pretensão de superioridade epistemológica, já que implica admitir a bagagem do educando, sabendo que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). A alteridade, portanto, exige do educador humildade epistemológica, escuta sensível e disposição para aprender no encontro com as diferenças do outro.

A verdadeira libertação começa quando se acolhe a alteridade, quando cada pessoa tem o direito de dizer sua própria palavra e de pensar com autonomia no interior de uma coletividade. Essa compreensão se evidencia quando Paulo Freire aponta que “para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira, negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo” (1987, p. 71). Portanto, para Paulo Freire quem domina mantém o poder impedindo o povo de refletir criticamente, agir de forma consciente e ter voz própria na transformação da realidade.

Transpondo essa concepção para o campo educacional, resta lembrar que na educação bancária, segundo Paulo Freire (1987), a dialogicidade é negada, ou seja, não há espaço para que professor e estudante construam conhecimento juntos. Ao negar o diálogo, nega-se também a alteridade, pois não é possível reconhecer o outro como sujeito de pensamento e experiência. Sem diálogo, não há percepção da singularidade do outro. Em contraste, o autor rompe com essa lógica ao propor que todos os sujeitos tenham a oportunidade de falar, refletir e agir de forma crítica sobre a realidade que os cerca.

Contudo, a materialização dessa práxis dialógica encontra obstáculos na própria engrenagem estrutural que rege o sistema educacional contemporâneo. No cotidiano escolar, o professor é tensionado por currículos extensos e inflexíveis, frequentemente cancelados por diretrizes homogeneizadoras como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que priorizam o cumprimento de conteúdos em detrimento do tempo necessário para a escuta e a reflexão crítica. Essa pressão por metas reflete-se nas estruturas burocráticas das Secretarias de Educação, cujas cobranças administrativas e projetos inseridos ao longo do ano letivo reduzem a autonomia pedagógica do docente.

Soma-se a isso a precarização do contexto físico e organizacional de algumas escolas, com salas superlotadas e exigências de adaptações curriculares para a demanda heterogênea da turma, além de uma formação inicial e continuada que, muitas vezes, ainda se mostra lacunar e descolada da realidade prática. Sob o peso dessas amarras institucionais e materiais, o ambiente

escolar tende a engessar a ação docente, dificultando o rompimento com a lógica utilitarista e bancária denunciada por Freire.

Diante dessas limitações, a perspectiva de Paulo Freire (1987; 2022) assume papel fundamental para a compreensão da diferença e da subjetividade do outro, ao reconhecer cada educando como sujeito histórico, portador de saberes, experiências e modos próprios de existir. Sua pedagogia nos convida a um exercício constante de respeito, escuta e diálogo, indispensáveis à construção de uma educação verdadeiramente humanizadora e libertadora.

3. (RE)ESCRITA COMO EXERCÍCIO DE ALTERIDADE: ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A atualidade de Geraldi (1984) permanece significativa no contexto educacional contemporâneo. O autor problematiza uma contradição recorrente no âmbito das práticas pedagógicas: embora a escola estabeleça o objetivo de promover o desenvolvimento da competência de produção textual em seus estudantes, nem sempre lhes são asseguradas condições pedagógicas efetivas que viabilizem tal aprendizagem. De acordo com o autor, a escola frequentemente afirma querer formar bons produtores de texto, mas falha porque propõe atividades de escrita artificiais, desprovidas de finalidade, de interlocutor e de um contexto de produção real.

Para Geraldi (1984, p. 48), as condições necessárias para a aprendizagem da produção textual são: (i) *ter o que dizer* (dispor de conhecimento sobre a temática), (ii) *ter uma razão para dizer* (assumir uma finalidade interativa), (iii) *ter para quem dizer* (identificar um interlocutor), (iv) *ser alguém que diz* (constituir-se como sujeito do discurso) e (v) *saber como dizer* (escolher as estratégias linguísticas adequadas à situação interativa). Quando essas condições são garantidas, a escrita deixa de ser um simples exercício escolar e passa a ser uma prática social de linguagem experienciada de modo significativo e contextualizado.

Somado isso, as propostas de produção textual apresentadas pelos docentes tendem a ser limitadas por orientações muito rígidas, nas quais a estruturação do texto é demasiadamente determinada, restringindo, assim, a autonomia criativa do estudante. Dessa forma, a produção textual assume um caráter meramente formal e repetitivo. Além de ser uma prática de escrita que “tortura”, nos termos de Geraldi (1984, p. 21), também desestimula e faz o estudante escrever de maneira mecânica, sem interlocução situada e sem propósitos interativos, com o único objetivo de cumprir a tarefa exigida pelo professor.

Ao mencionar que se trata de uma prática que “tortura”, Geraldi (1984) evidencia o caráter opressivo que a escrita pode assumir no contexto escolar quando esvaziada de sentido. Podemos compreender que a tortura, nesse caso, refere à experiência de produzir textos em contextos de pura obrigatoriedade e autoritarismo, podendo causar, inclusive, bloqueios emocionais e cognitivos nos educandos. Sob esse prisma, o estudante escreve porque precisa escrever, não porque tem algo a dizer e é justamente nessa ruptura entre sujeito e linguagem que reside o aspecto mais problemático apontado pelo autor.

Resta evidente, portanto, que essa ruptura não decorre de uma escolha isolada do professor, mas é reflexo de estruturas pedagógicas engessadas. Além disso, a centralidade em

avaliações externas padronizadas, a cobrança por metas de produção quantitativas e a falta de tempo para propiciar condições de mediações aos alunos sufocam o espaço para uma escrita autoral, compelindo o docente a reproduzir um ensino de língua puramente burocrático.

Inserida no âmbito do trabalho pedagógico com a produção textual desenvolvido ao longo da educação básica, a reescrita constitui-se, de modo geral, como uma prática que exige tanto a leitura comentada do texto pelos estudantes, quanto a mediação qualificada do professor. Sob essa perspectiva, a proposta aqui delineada busca ultrapassar uma concepção restrita à mera repetição do processo de escrita para correção de erros. Ao contrário, defende-se a (re)escrita como um exercício de alteridade no ensino de produção textual, isto é, como um espaço em que o sujeito é convocado a reconsiderar seu dizer a partir do outro para a construção de sentidos.

O debate acerca da produção textual ultrapassa os anos iniciais do Ensino Fundamental para abranger a totalidade da educação básica, dado que a escrita se consolida em um processo contínuo de expansão ao longo da vida escolar. Diante disso, a mediação pedagógica precisa fomentar situações de interação, permitindo que os educandos se constituam como autores de seus textos de forma contextualizada. Dessa maneira, estimula-se a reflexão sobre as funções e os usos sociais da linguagem, refinando as habilidades de escrita de acordo com as especificidades dos gêneros discursivos e de suas respectivas esferas sociais de circulação.

Nesses termos, é imprescindível que o professor desenvolva uma postura crítica e consciente em relação à importância da alteridade e da mediação, compreendendo que o aprendizado no processo de (re)escrita emerge das interações, da compreensão sensível das especificidades de seus estudantes, das leituras do “outro” e das revisões coletivas que se constroem no espaço da sala de aula.

No âmbito dos paradigmas conceituais que orientam o ensino de língua e linguagem, torna-se fundamental compreender o texto como eixo estruturador das práticas educativas. Nessa direção, mesmo que sumariamente, Marcuschi (2008, p. 51) aponta que o ensino de língua e linguagem se deve concretizar por meio de textos e muitas são as formas de se trabalhar pedagogicamente o texto em sala de aula. Ao enfatizar o texto como lugar privilegiado do ensino, o autor desloca o foco das práticas fragmentadas para uma abordagem que considera a linguagem em uso, em sua dimensão social e interativa.

Corroborando essa concepção, Coscarelli e Ribeiro lembram que “um texto não é um amontoado de palavras” (2023, p. 35). Tal afirmação reforça o entendimento de que a produção textual exige do estudante mais do que a simples justaposição de frases na página. Nessa mesma ótica, Magna Campos (2012, p. 60) adverte que a atividade de produção textual na escola direcionada aos estudantes não deve ter foco no produto pronto e acabado, numa tentativa de

escritura única. Por isso, a atividade de produção textual precisa ser entendida como processo, permeado por construção, reconstrução e reflexão, e não como uma tarefa destinada apenas à distribuição de pontos.

Quando reduzida a esse caráter meramente classificatório, a produção textual deixa de cumprir uma função avaliativa comprometida com a investigação da aprendizagem e passa a constituir apenas um instrumento de atribuição de notas, sem contribuir efetivamente para o desenvolvimento formativo dos estudantes como escreventes.

Diante desse panorama, escrever constitui-se em um ato de interação, de produção de sentidos e de posicionamento no mundo. Por isso, ao considerar a escrita como prática social, Geraldi (1984) ressalta que, para produzir um texto, é necessário que se tenha o que dizer; uma razão para dizer; para quem dizer; como, quando e onde dizer. Ao elencar tais condições, o autor sinaliza que a escrita não se reduz apenas a um exercício técnico, mas também envolve intencionalidades, interlocução e participação em uma situação interativa concreta.

Tal compreensão, presente em Geraldi, ancora-se na visão dialógica de Bakhtin (2006), segunda a qual todo discurso é resposta a outros discursos, orienta-se a um interlocutor e é atravessado por valores; assim, escrever é sempre uma prática social situada histórica e ideologicamente, constituída nas relações de interação entre os sujeitos.

É nesse movimento que a reflexão de Magna Campos (2012, p. 52) amplia a discussão ao afirmar que acrescentaria uma quinta condição para a produção escrita: a posição assumida de quem enuncia. Ao fazê-lo, a autora explicita um princípio fundamental da concepção de Bakhtin (2006): não há neutralidade no dizer. Escrever implica assumir uma posição valorativa diante do mundo, do outro e de si mesmo, reconhecendo que todo texto é também um gesto de responsabilidade enunciativa.

Magna Campos (2012, p. 58) menciona ainda que, ao propor uma atividade de escrita, é fundamental que o professor forneça para os estudantes um interlocutor real ou uma condição de interlocução real, pois o processo de escrita exigirá o sair da solidão de escrevente, fechado em si mesmo. Essa proposta evidencia que a escrita só adquire sentido pleno quando ocorre em relação ao outro, tornando-se um processo interativo e social. Dessa forma, é preciso elaborar metodologias de ensino de produção textual que desloquem o foco da correção formal para a construção de sentidos, da escrita solitária para a escrita dialógica, do produto para o processo.

Sob esse viés, ao incluir conscientemente a alteridade na prática pedagógica, trazendo o reconhecimento do outro como parte do processo de ensino-aprendizagem, conforme proposto por Paulo Freire (1987), é possível expandir ainda mais o caráter dialógico e social da prática

de escrita no âmbito escolar, tornando, inclusive, a produção textual uma prática interativa de responsabilidade compartilhada e de reflexão conjunta.

Tendo em vista o dialogismo de Bakhtin (1997), a (re)escrita se configura como um espaço de interação entre múltiplas vozes: do estudante-autor, do professor e, inclusive, de um colega de turma. Nesse movimento dialógico, a alteridade se torna essencial: o estudante aprende a reconhecer e a valorizar a presença do outro no processo de escrita, percebendo que cada texto carrega diferentes perspectivas ao mesmo tempo e pode ser construído de modo colaborativo.

Portanto, a (re)escrita no ensino da produção textual se apresenta como prática formativa em que o estudante não apenas revisita e aprimora textos, mas aprende a dialogar, a reconhecer diferentes perspectivas, a construir sentidos compartilhados e a se situar como sujeito *interativo* e consciente no mundo, assumindo a escrita como prática social, crítica e transformadora.

3.1 Etapas do processo de (re)escrita em alteridade

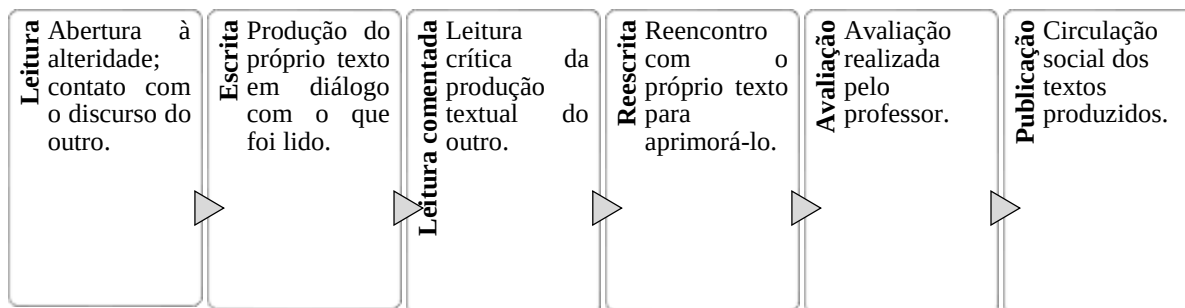
A Sequência Didática (SD) proposta nesta seção inspira-se na concepção freireana de educação como prática da liberdade, partindo da compreensão de que o ser humano é um sujeito em constante construção. Como afirma Paulo Freire, “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (2022, p. 52-53). Esse ponto de vista reconhece a educação como um processo de permanente formação e transformação que engaja tanto estudantes quanto educadores.

Nesse movimento dialógico, afasta-se a ideia do professor como detentor de um saber estático e o estudante como mero receptor de conteúdos; ambos passam a ser sujeitos ativos do processo educativo. O conhecimento é construído de forma horizontal, a partir do diálogo, da problematização da realidade e da reflexão crítica sobre as suas próprias práticas e vivências. O aprendizado, portanto, consolida-se como um exercício de autonomia e emancipação mútua entre quem ensina e quem aprende, no qual ambos se transformam e se reconhecem igualmente inacabados e em constante vir-a-ser.

Em vista disso, apresenta-se uma Sequência Didática (SD) que ilustra como a alteridade pode ser trabalhada em sala de aula, bem como de que modo contribui para a construção de novos significados. Por isso, as atividades propostas foram construídas com base nos pressupostos de Bakhtin e Paulo Freire e nos permitem compreender o papel do diálogo, da escuta sensível e da valorização da palavra do outro no processo educativo. Para tanto, propõe-

se um percurso metodológico, estruturado em seis etapas: *Leitura*, *Escrita*, *Leitura comentada*, *Reescrita*, *Avaliação* e *Publicação*.

Figura 1 - Fluxograma do processo de (re)escrita em alteridade



Fonte: A autora (2026).

As cinco etapas iniciais constroem o percurso até a etapa final, que evidencia a exploração pedagógica da alteridade na elaboração de novos significados. Trata-se de uma organização progressiva, planejada para que o estudante amplie, de forma gradual, sua produção de sentidos e seu desenvolvimento crítico e discursivo.

A referida SD foi planejada para o componente curricular de Língua Portuguesa e Literatura, voltada para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Sua carga horária máxima estimada é de doze aulas, organizadas de forma que cada uma de suas etapas seja desenvolvida em cerca de duas aulas de 50 minutos. Trata-se de um itinerário adaptável, cabendo ao professor reconfigurá-lo em conformidade com o ritmo e as demandas da turma, bem como de acordo com o ano e a etapa da educação que trabalha. Ademais, acrescentamos que as habilidades normativas que amparam a proposta constam em anexo.

A mediação pedagógica aqui apresentada articula-se por meio do gênero diário, tendo como fio condutor a escrita e a vivência de Carolina Maria de Jesus. Essa transição para a proposta metodológica organiza-se em etapas interdependentes, nas quais cada momento desempenha uma função pedagógica indispensável para o letramento dos educandos, cujas especificidades são apresentadas na sequência.

3.1.1 Primeira etapa: Leitura

A etapa inicial, denominada Leitura, inicia-se com atividades destinadas a despertar, de modo sensorial e crítico, o interesse dos estudantes pelo ato de ler, aproximando-os da obra de Carolina Maria de Jesus e das realidades que a permeiam. Antes da leitura propriamente dita,

propõe-se um momento introdutório, intitulado “Motivando para a leitura: Quem é Carolina Maria de Jesus? Quem somos nós?”, que envolve uma problematização baseada no levantamento do repertório prévio dos estudantes a respeito da autora. Nesse momento, os estudantes são convidados a analisar comparativamente capas de diferentes edições de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e assistir a um vídeo biográfico sobre Carolina Maria de Jesus, proporcionando uma aproximação inicial com o contexto da obra e estimulando a reflexão crítica.

O professor deverá organizar a turma em cinco grupos equilibrados de cinco estudantes cada. Para a leitura, os textos de referências foram selecionados com base em critérios específicos, tais como: trechos curtos de aproximadamente quatro parágrafos, linguagem acessível aos estudantes, evitando passagens muito explícitas de violência ou sofrimento extremo, tal qual valorizam-se nos textos aspectos do cotidiano e das emoções, possibilitando uma reflexão e diálogo orientados pelos pressupostos do dialogismo bakhtiniano.

Partindo do reconhecimento de que a escrita de Carolina de Jesus constitui sempre uma resposta às múltiplas vozes sociais que a atravessam, como as vozes do poder, da pobreza, das mulheres, das tensões estruturais e das desigualdades que configuram seu cotidiano, a leitura em grupos permite que os estudantes experimentem, de forma prática, esse diálogo entre diferentes pontos de vista.

Ressalta-se que as atividades de leitura têm como objetivos específicos: identificar as diferentes vozes sociais presentes no texto, compreendendo o sentido de alteridade e reconhecendo que escutar o outro constitui dimensão essencial do processo cognitivo e formativo; relacionar o olhar da autora ao olhar dos estudantes sobre seu próprio entorno, reconhecendo aproximações, distanciamentos e tensões entre essas perspectivas; compreender a crítica social expressa na obra, favorecendo o desenvolvimento de consciência cidadã e o despertar da consciência crítica, entendendo que “ler o mundo” implica, também, participar de seu processo de transformação. Sendo assim, a divisão dos textos por grupo organiza a experiência de leitura de modo a favorecer a discussão coletiva e a reflexão crítica sobre os distintos aspectos do cotidiano retratado por Carolina Maria de Jesus.

Ainda nesta etapa, os estudantes participarão de uma discussão coletiva sobre os textos lidos em grupo. Essa atividade visa estimular a análise crítica, o compartilhamento de diferentes interpretações e a articulação entre as experiências individuais e os contextos sociais retratados por Carolina de Jesus. A discussão será orientada pelo professor, que atuará como mediador, incentivando o diálogo fundamentado nos princípios do dialogismo de Bakhtin (1997) e na “leitura de mundo” de Paulo Freire (1989), de modo que os estudantes possam confrontar suas

compreensões com as de seus colegas e ampliar a percepção sobre as múltiplas vozes presentes nos textos.

Por fim, considera-se que esta etapa da leitura articula texto, contexto e experiência, promovendo um diálogo fecundo entre a escrita da autora, os discursos sociais que a constituem, além disso, com as vozes dos próprios estudantes, de modo a ampliar suas formas de interpretação da sua própria realidade e a prepará-los para a etapa subsequente dessa estratégia metodológica.

3.1.2 Segunda etapa: Escrita

Nesta segunda etapa, busca-se promover a escrita como um ato de autoria e de diálogo. Dessa forma, considerando o primeiro momento: “Escrevendo: o meu dia, o meu mundo”, os estudantes serão convidados a produzir o texto “*O meu dia, o meu mundo*”, inspirado na escrita de Carolina Maria de Jesus. Para estimular a produção textual, será utilizado um conjunto de questões, que poderão ser projetadas em sala de aula, com o objetivo de auxiliar os estudantes no resgate de memórias, na organização das ideias e no aprofundamento da reflexão sobre o cotidiano, servindo como apoio para a construção do texto. Ao final da aula, o professor recolherá as produções textuais, informando aos estudantes que na aula seguinte, iniciará o processo de Leitura comentada, com foco na organização das ideias, clareza do texto e aprimoramento da escrita.

Essa proposta permite ao estudante interpretar criticamente sua própria realidade e a transformá-la em linguagem, reconhecendo-se como sujeito capaz de observar, refletir e registrar o cotidiano. A atividade, de igual modo, é orientada pela perspectiva do dialogismo bakhtiniano, segundo a qual todo texto constitui uma resposta a outros discursos.

Desse modo, a escrita dos estudantes estabelecerá um diálogo simultâneo com a voz de Carolina e com as múltiplas vozes que compõem seus contextos familiares, comunitários, sociais e políticos. Além disso, a abordagem de Paulo Freire, por sua vez, reforçará a concepção de que escrever é também um ato de “leitura do mundo”. Ao descreverem seu dia e os elementos que constituem seu entorno, os estudantes exercitarão a consciência crítica, atribuindo sentido às experiências vividas e posicionando-se diante delas.

Com relação aos objetivos específicos dessa etapa, incluem-se: estimular a autoria, possibilitando que cada estudante reconheça sua própria voz e estilo; favorecer o diálogo entre texto, experiência e reflexão, aproximando a escrita escolar das vivências cotidianas; desenvolver a capacidade de observação e registro, valorizando tanto as pequenas quanto as

grandes narrativas do dia a dia e fomentar a consciência crítica, ao transformar experiências concretas em discurso reflexivo.

Percebe-se que a etapa de escrita consolida o processo de leitura previamente realizado, promove o exercício da autoria e amplia a compreensão de que escrever é uma forma de participação ativa no mundo por meio da palavra.

3.1.3 Terceira etapa: Leitura comentada

Esta etapa propõe a realização de um processo de leitura comentada, concebida em termos gerais, como uma leitura orientada e dialógica que antecede a (re)escrita. As atividades consistem em promover trocas entre os estudantes, seus colegas, familiares e o próprio professor, criando situações efetivas de interlocução. Esse procedimento valoriza a alteridade como dimensão constitutiva da produção escrita, uma vez que o texto passa a ser lido por outros sujeitos, ampliando as possibilidades de interpretação e de aprimoramento discursivo.

A leitura comentada será orientada pela preparação dos textos para uma possível circulação pública, seja em jornais locais da cidade, seja em outros espaços de leitura, como na própria escola, reforçando assim, o caráter social da escrita.

Deve-se iniciar com as orientações específicas para a realização da leitura comentada entre as duplas formadas em sala de aula. Nesse momento inicial, será realizada a troca das produções textuais entre os estudantes. Cada estudante ficará responsável pela leitura e por comentar sobre o texto de um colega, considerando a escrita como expressão da experiência, do cotidiano e da realidade desse indivíduo. O objetivo não é apenas identificar aspectos formais, como ortografia, pontuação ou organização textual, mas também refletir sobre clareza das ideias, coerência, adequação ao gênero e potencial interativo do texto. Concluída a etapa de leitura comentada entre colegas, os estudantes serão orientados a realizar, como tarefa extraclasse, uma nova leitura comentada de seus textos, desta vez em diálogo com seus familiares.

Nesse momento, a leitura comentada transforma-se em um momento de escuta, partilha e reconhecimento das experiências na esfera familiar. O estudante deverá apresentar seu texto a um familiar, ler em voz alta, quando possível, e solicitar comentários e sugestões de possíveis adequações. Essa prática amplia o circuito de interlocução e fortalece a compreensão da escrita como prática social que ultrapassa os limites da sala de aula.

Fundamentada no dialogismo bakhtiniano, a proposta parte da compreensão de que toda escrita constitui uma resposta a outras vozes. Como já explanado em capítulos anteriores, ao

revisarem seus textos em diálogo com os interlocutores anteriormente descritos, os estudantes passam a perceber que suas escolhas linguísticas e discursivas se articulam a expectativas, interpretações e múltiplos sentidos.

Baseando-nos nos pressupostos de Paulo Freire, a atividade reforça a ideia de que o estudante é sujeito de seu discurso. Ao escrever, narra seu mundo; ao participar de uma leitura comentada, ressignifica também sua compreensão sobre o próprio texto. Dessa forma, o momento de leitura comentada configura-se como oportunidade para expandir a consciência crítica, exercitar a escuta e fortalecer a responsabilidade pela própria palavra.

Vale lembrar que a escolha pelo termo “Leitura comentada”, e não “Revisão”, decorre do reconhecimento de que esse processo constitui uma resposta ativa do leitor ao texto, reafirmando sua natureza dialógica. No que diz respeito à participação da família nessa etapa, ainda que seus membros possam apresentar dificuldades com a norma culta, permanecem plenamente capazes de comentar o texto e, desse modo, participar ativamente dessa dimensão interativa de linguagem. Os objetivos específicos para esta etapa constituem-se em: estimular o distanciamento reflexivo, permitindo ao estudante perceber o texto como um objeto de análise e diálogo; promover a observação do texto como “outro”, reconhecendo vozes, intenções e perspectivas diversas; desenvolver a avaliação crítica, capacitando o estudante a identificar escolhas linguísticas e discursivas, revisar argumentos e refletir sobre efeitos de sentido; e incentivar a escuta ativa e o diálogo, fortalecendo a interação com diferentes interlocutores e a preparação do texto para circulação social.

Logo, a Leitura comentada deixa de assumir um caráter estritamente técnico e passa a configurar-se um momento de trocas significativas, no qual o estudante reconhece que escrever pode ser um ato de participação no mundo, orientado pela responsabilidade e pela consciência crítica.

3.1.4 Quarta etapa: Reescrita

A quarta etapa tem como objetivo a (re)escrita do texto a partir do diálogo coletivo e da escuta de outras vozes, incorporando as contribuições recebidas durante o processo de leitura comentada. Este é concebido como um primeiro momento de reconstrução consciente da própria palavra, da palavra do outro, no qual o estudante revisita suas ideias, reorganiza argumentos e redefine escolhas linguísticas, com o intuito de potencializar a força interativa do texto.

O estudante iniciará o processo de (re)escrita de sua própria produção textual a partir de questões norteadoras de autoavaliação projetadas em sala de aula. Essa dinâmica busca orientar a atividade, permitindo que ele reflita sobre as contribuições recebidas e pense criticamente em formas de aprimorar o seu texto.

Ao relerem o próprio texto, retomando as observações feitas pelo colega e as contribuições da família, o estudante qualifica a reescrita, acrescentando, por exemplo, falas, incluirá detalhes da rotina, além de esclarecer melhor situações do dia a dia. Durante esse processo, cabe ao professor conduzir a (re)escrita, mediando as produções, intervindo quando necessário e oferecendo suporte e explicações aos estudantes.

Com base no pensamento de Bakhtin (1997), compreendemos que a (re)escrita configura-se como uma nova enunciação: o estudante assume novamente a palavra e recria sentidos a partir das interações estabelecidas ao longo do percurso formativo. O texto se atualiza e se renova no diálogo, demonstrando que a escrita não constitui um ato solitário, mas um movimento contínuo de respostas, reformulações e abertura ao outro.

Sob o ponto de vista de Paulo Freire (1987; 2002), a (re)escrita assume dimensão política e emancipadora. Ao reescrever, o estudante reafirmara-se como sujeito histórico, reconhecendo que sua palavra possui potência de ação e transformação. Trata-se de um exercício de autonomia intelectual, reflexão crítica e responsabilidade ética sobre aquilo que se deseja comunicar.

Trata-se de um exercício de autonomia intelectual, reflexão crítica e responsabilidade ética sobre as quais se deseja comunicar. No que diz respeito aos objetivos específicos desta etapa incluímos: promover a reelaboração do texto com base nas leituras, devolutivas e escutas realizadas durante a leitura comentada; estimular a autoria consciente, permitindo ao estudante reafirmar ou reformular seu ponto de vista; compreender a (re)escrita como parte constitutiva do processo criativo, e não como uma mera correção técnica; fortalecer a noção de palavra como ação transformadora, em consonância com a perspectiva freireana.

Dessa maneira, a etapa de (re)escrita consolida a alteridade no percurso reflexivo iniciado nas etapas de leitura, escrita e leitura comentada, demonstrando que o texto vive do diálogo e se transforma junto com o sujeito que o produz.

3.1.5 Quinta etapa: Avaliação

A etapa de avaliação constitui um momento fundamental do processo de reescrita a partir da alteridade, uma vez que possibilita aos estudantes revisitarem suas produções à luz da

situação interativa proposta. Nesse contexto, estes serão orientados a considerar aspectos relacionados ao interlocutor, à finalidade do texto e às condições de circulação, buscando adequar suas escolhas linguísticas e discursivas ao contexto da produção.

A correção a ser realizada pelo professor assume caráter formativo e dialógico, priorizando intervenções que favoreçam a reflexão dos estudantes sobre seus próprios textos. Sob essa perspectiva, ao realizar a correção, o professor deve se atentar para que as orientações contemplem aspectos como a coesão e a coerência de ideias, a organização textual, os recursos linguísticos empregados e a adequação ao gênero discursivo empregado, promovendo um movimento de leitura comentada orientado para a construção de sentidos e para a ampliação da consciência dos estudantes sobre o processo de escrita.

Dessa maneira, a avaliação deve constituir-se como um momento de diálogo do professor com o estudante, o que, inclusive, pode se materializar mais propriamente na forma como o professor escreve os seus comentários sobre a produção textual, dirigindo-se diretamente ao estudante na forma de um bilhete.

Além de possibilitar a identificação e a reformulação de elementos que comprometem a eficácia interativa dos textos, a avaliação tem como objetivo preparar as produções para a sua circulação social. Desse modo, a avaliação e a reescrita configuram-se como ações articuladas à etapa subsequente de publicação, na qual os textos serão compartilhados com um público ampliado. Tal encaminhamento contribui para atribuir maior sentido à atividade de escrita, reforçando sua dimensão social.

3.1.6 Sexta etapa: Publicação

A sexta etapa da sequência didática tem como finalidade promover a circulação efetiva dos textos produzidos pelos estudantes, conferindo-lhes um interlocutor real e ampliando as possibilidades de interação social por meio da escrita. Após o processo de avaliação e reescrita, as produções serão organizadas em uma coletânea digital, disponibilizada em formato PDF para acesso e compartilhamento pela comunidade escolar.

Nessa etapa, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) desempenham papel relevante ao possibilitar a divulgação dos textos em diferentes ambientes digitais. O material produzido pelos estudantes será disponibilizado em plataforma de armazenamento digital, permitindo acesso por meio de links compartilhados com estudantes, professores e familiares. Além disso, a coletânea será divulgada nas redes sociais institucionais da escola e compartilhada em grupos de comunicação utilizados pela comunidade escolar,

ampliando o alcance das produções para além dos limites da sala de aula e favorecendo sua inserção em contextos reais de leitura.

A publicação constitui um momento significativo de interação, uma vez que os estudantes passam a reconhecer seus textos como produções que têm circulação social real. Tal condição fortalece o exercício da alteridade, pois os estudantes precisarão considerar, durante o processo de (re)escrita, as possíveis interpretações, expectativas e necessidades dos interlocutores que teriam acesso às produções textuais. Dessa forma, a escrita deixou de ser uma atividade escolar direcionada exclusivamente ao professor para assumir uma função e um uso social mais amplo vinculado à circulação de informações e à construção de sentidos em diferentes contextos interativos.

Além disso, essa etapa aproxima os estudantes das práticas contemporâneas de produção, compartilhamento e circulação de textos, alinhando-se às perspectivas dos multiletramentos. Ao participarem da elaboração de uma coletânea digital e de sua divulgação em diferentes meios tecnológicos, os estudantes ampliam suas experiências de leitura e escrita para além do suporte impresso, interagindo com múltiplas formas de linguagem e interação. Nesse processo, desenvolvem competências relacionadas ao letramento digital, compreendendo que a produção textual, na sociedade contemporânea, ocorre em diferentes mídias, plataformas e redes de interação.

A circulação digital das produções possibilita, ainda, o fortalecimento dos vínculos entre escola, estudantes e famílias, uma vez que os textos podem ser acessados, lidos e compartilhados por diferentes membros da comunidade escolar. Assim, a publicação consolida-se como uma etapa de valorização da autoria dos estudantes, de ampliação dos espaços de participação social e de elaboração de sentido às práticas de escrita, evidenciando a linguagem como instrumento e espaço de interação e inserção social.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Apresenta-se, a seguir, a Sequência Didática (SD) elaborada para uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, estruturada como instrumento de apoio à prática docente e alinhada às etapas metodológicas apresentadas no capítulo anterior.

A opção pelo desenvolvimento de uma Sequência Didática (SD) que estrutura todo o processo de ensino-aprendizagem, ao invés de apenas focalizar a reescrita, justifica-se pela interdependência intrínseca entre os eixos fundamentais do ensino de produção textual. O processo de reescrita não ocorre no vazio cognitivo; ele depende, obrigatoriamente, de um ciclo anterior e indissociável que envolve a leitura, a produção textual inicial e a leitura comentada. Isolar a reescrita desvirtuaria essa dinâmica, visto que cada etapa metodológica funciona como um elo interligado à etapa seguinte. Com isso, a execução da SD em sua totalidade assegura ao estudante a vivência do percurso integrado da prática discursiva.

1ª ETAPA DA SD: LEITURA

Componentes curriculares: Língua Portuguesa e Literatura
Duração: 02 aulas
Objetivo geral: Despertar, de modo crítico e contextualizado, o interesse dos estudantes pela obra de Carolina Maria de Jesus, capacitando-os a analisar as marcas do gênero diário e as realidades sociais presentes como repertório para a produção de seus próprios textos.
Objetivos específicos: 1. Identificar as condições de produção e recepção da obra <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i>, reconhecendo o impacto do contexto social e da vivência da autora na construção de sua narrativa pessoal. 2. Analisar as características composicionais do gênero diário íntimo, compreendendo como a autora utiliza o registro do cotidiano e a primeira pessoa para expressar sua visão de mundo. 3. Estabelecer antecipações e hipóteses de leitura a partir de elementos paratextuais, a fim de relacionar o universo temático da obra literária à realidade do próprio entorno dos estudantes.
Códigos e Habilidades da BNCC: (EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, (o gênero, o

suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.) confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

Recursos materiais: Livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, projetor, notebook, links dos vídeos, impressão dos textos que serão lidos e das questões que servirão de suporte para a discussão dos grupos.

Estratégias Metodológicas

Motivando para a leitura: Quem é Carolina Maria de Jesus? Quem somos nós?

- Apresentar uma ou mais edições impressas da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, bem como utilizar um projetor para exibir outras capas de edições já publicadas.
- Conversar com os estudantes baseando-se em perguntas, tais como estas:
 - 1) Vocês já viram, leram ou ouviram comentários a respeito da escritora Carolina Maria de Jesus e do seu livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*?
 - 2) Se sim, em qual lugar que viram, ouviram ou leram os comentários? O que diziam sobre a obra de Carolina de Jesus?
 - 3) Vocês já ouviram a expressão “quarto de despejo”? Que tipo de lugar costuma ser o quarto de despejo dentro de uma casa?
 - 4) Pensando no título *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, nas capas das edições do livro e no que vocês conhecem sobre casas e cidades, o que esse título pode indicar sobre a história que a autora narra?
- Assistir com os estudantes aos vídeos indicados abaixo para contextualizar a escritora e sua obra literária:
 - Biografia de Carolina Maria de Jesus. Disponível em:
<<<https://www.youtube.com/watch?v=0TkMOFAosfA>>>.
 - Quem foi Carolina de Jesus? Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=6P_q9O3VtIU>>.
- Realizar uma segunda rodada de perguntas, com base nos vídeos assistidos, questionando os estudantes:

- 1) A partir dos vídeos que assistimos, como vocês descrevem a vida e a personalidade da escritora Carolina Maria de Jesus?
- 2) Imaginem que vocês pudessem conversar com a Carolina de Jesus. Que perguntas vocês fariam para conhecer melhor sua vida, seus sonhos ou seus pensamentos?
- 3) Pensando no lugar onde Carolina de Jesus morou e no bairro onde vocês vivem, o que existe de parecido entre eles? E o que há de diferente?
- 4) Conforme já estudado em outras aulas, os gêneros textuais autobiográficos são aqueles em que o autor ou a autora narram, com certa fidelidade, a sua própria vida cotidiana. Desse modo, faça suposições: por que você acredita que Carolina de Jesus escolheu escrever a partir de um gênero autobiográfico e, mais especificamente, um diário íntimo?

Organização dos grupos para a leitura dinâmica

- Organizar a turma em cinco grupos compostos por cinco estudantes cada, admitindo-se flutuações numéricas em virtude do número de estudantes da classe, zelando por uma composição heterogênea e equilibrada que potencialize a interação.
- Disponibilizar a cada grupo um conjunto diferente de três trechos da obra *Quarto de despejo*. Para tanto, sugerimos as passagens indicadas abaixo, mas que o professor poderia selecionar outras, se preferir.

Grupos	Textos
1	23 de julho de 1955
	28 de julho de 1955
	17 de maio de 1958
2	30 de maio de 1958
	09 de junho de 1958
	06 de novembro de 1958
3	09 de novembro de 1958
	20 de novembro de 1958
	08 de dezembro de 1958
4	19 de dezembro de 1958
	03 de maio de 1959

	08 de junho de 1959
5	19 de junho de 1959
	29 de junho de 1959
	31 de dezembro de 1959

- Orientar os grupos para que leiam o conjunto de passagens selecionadas, grifem partes interessantes e façam breves anotações. Em seguida, discutam, coletivamente, os aspectos que mais chamaram a atenção.

Discussão sobre a obra literária

- Preparar uma roda de conversa com toda a turma, atuando como um mediador reflexivo. Para estruturar a interação entre os estudantes e, assim, motivar o compartilhamento de ideias, o professor poderá conduzir a discussão baseando-se no seguinte roteiro de perguntas orientadoras:

- 1) Na opinião de vocês, o que mais chama atenção nas passagens lidas do diário de Carolina de Jesus?
- 2) Considerando o dia a dia de Carolina de Jesus, quais as causas e as consequências de viver sob condições tão precárias?
- 3) Como os sentimentos, os pensamentos e as experiências de Carolina de Jesus nos ajudam a entender a realidade social do Brasil?
- 4) O que podemos aprender ao ler sobre a vida de outra pessoa?
- 5) Se vocês fossem escrever um diário sobre suas vidas, quais caminhos a escrita de Carolina de Jesus poderia sugerir para vocês? Quais outras orientações vocês pediriam para a escritora?

2ª ETAPA DA SD: ESCRITA

Componentes curriculares: Língua Portuguesa e Literatura
Duração: 02 aulas
Objetivo geral: Interpretar criticamente sua própria realidade e transformá-la em linguagem, reconhecendo-se como sujeito capaz de observar, refletir e registrar o cotidiano.
Objetivos específicos:

1. Estimular que cada estudante construa uma voz autoral;
2. Favorecer o diálogo entre texto, experiência e reflexão, aproximando a escrita escolar das vivências cotidianas;
3. Desenvolver a capacidade de observação e registro, fomentando a consciência crítica ao transformar experiências concretas em produção escrita.

Códigos e Habilidades da BNCC:

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

Recursos materiais: Projetor, notebook, folhas pautadas para a produção textual, lápis e borracha.

Escrevendo: o meu dia, o meu mundo

Processo de escrita intimista

- Projetar no quadro branco as questões que seguem, com o objetivo de auxiliar os estudantes no resgate de memórias, na organização das ideias e no aprofundamento da reflexão crítica sobre o seu cotidiano, de modo a subsidiar a construção da produção textual:

- 1) Quais partes da sua rotina você acha que sejam mais importantes ou interessantes para contar para outras pessoas neste momento da sua vida?
- 2) Quem está com você na maior parte do seu dia? Como é a sua relação com essa pessoa?
- 3) O que deixa seu dia mais alegre? E o que te preocupa um pouco?
- 4) Existe algo no seu bairro que você gostaria que mudasse para ficar melhor? O que seria e por quê?

- Acompanhar a atividade por meio de circulação contínua pelo espaço da sala de aula, atuando na mediação do processo de escrita, no fornecimento de suporte individual e no esclarecimento de dúvidas pontuais dos estudantes.

3ª ETAPA DA SD: LEITURA COMENTADA

Componentes curriculares: Língua Portuguesa e Literatura

Duração: 02 aulas

Objetivo geral: Oportunizar que os estudantes percebam a importância das contribuições do outro para o desenvolvimento do seu próprio processo de escrita.

Objetivos específicos:

1. Estimular o distanciamento reflexivo, permitindo ao estudante perceber o texto como um objeto de análise e diálogo;
2. Promover a observação do texto como um “outro”, reconhecendo intenções e perspectivas diversas;
3. Desenvolver a habilidade de leitura comentada crítica do texto no que se refere a identificar a adequação de escolhas linguísticas, textuais e discursivas, bem como a refletir sobre efeitos de sentido propostos no texto.

Códigos e Habilidades da BNCC:

(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

Recursos materiais: Produção de texto do estudante e do colega, canetas, lápis, borrachas, marcadores coloridos para destacar partes do texto que serão alteradas ou destacadas, quadro branco para registro coletivo de observações.

Orientações para a leitura comentada entre colegas

- Organizar a sala de aula em duplas de trabalho colaborativo, estabelecendo o fluxo de circulação e intercâmbio das produções textuais entre os estudantes, de maneira a garantir que

cada estudante tenha acesso e realize a leitura comentada de mais de um texto produzido pelos colegas da turma.

- Orientar os estudantes sobre os procedimentos que podem ser adotados durante a leitura comentada, como, por exemplo, fazer anotações no texto, redigir comentários sobre elementos específicos e/ou escrever um bilhete com observações gerais sobre o texto, destacando tanto aspectos positivos, como pontos que ainda precisam ser melhorados, sempre de forma empática e respeitosa.

- O professor deve acompanhar e intervir, se necessário, durante a leitura comentada com o propósito de auxiliar os estudantes em sua análise do texto que lhe foi designado.

- Para realizar a análise da leitura comentada, os estudantes podem adotar os seguintes referenciais:

- *Critério linguístico*: ortografia, acentuação, crase, uso de letra maiúscula, translineação, vírgula, concordância verbal e nominal, marcas de oralidade;
- *Critério textual*: coesão e coerência textual, adequação ao gênero diário íntimo (presença de data, narração em primeira pessoa, temporalidade, descrições etc.);
- *Critério discursivo*: adequação ao contexto de produção, ao objetivo e aos interlocutores indicados na proposta de produção textual;
- *Critério estético*: figuras de linguagem, recursos expressivos, técnicas narrativas;
- *Critério temático*: abordagem do tema proposto para a produção textual.

- Mediar uma roda de conversa conclusiva após o ciclo de leituras na sala de aula, direcionando o debate para a avaliação dos seguintes pontos reflexivos:

- O aprendizado decorrente da leitura das múltiplas vivências dos colegas;
- O mapeamento de estratégias textuais observadas nos diários dos pares que podem subsidiar a reescrita do próprio texto.

- Articular a transição da atividade para a esfera domiciliar por meio de um Dever de Casa, orientando os estudantes a compartilharem o manuscrito com os seus núcleos familiares, conforme segue:

Escola: _____ Estudante (a): _____ Professor (a): _____ Turma: _____ Turno: _____ Data: ____/____/____
ESCRITA EM DIÁLOGO COM A FAMÍLIA: ATIVIDADE DE DEVER DE CASA

- Nas aulas de Língua Portuguesa, conhecemos a escrita de Carolina Maria de Jesus como uma forma de narrar o cotidiano, registrar experiências e dar voz às vivências de famílias populares. Em *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, escrever é um gesto de diálogo consigo mesmo, com as pessoas ao redor e com o mundo.

- Este Dever de Casa convida você a revisar seu texto junto com seus familiares, transformando a leitura comentada em um momento de troca, escuta e reconhecimento das experiências da sua própria família.

Siga o roteiro de orientações abaixo para a realização da atividade:

Etapas	Orientações
Organização	- Escolher um momento de conversa. - Reservar um momento tranquilo em casa para ler, com um familiar (pai, mãe, avó, avô, responsável, tio, tia ou outra pessoa com quem você conviva), o texto que você produziu em sala de aula.
Leitura compartilhada	- Realizar uma leitura compartilhada, de maneira a ler o texto em voz alta ou pedir para um familiar realizar a leitura. - Conversar sobre o que foi escrito: • Esse texto representa o nosso dia a dia? • Tem algo importante da nossa rotina ou da nossa história que não apareceu? • As dificuldades, os afetos e os esforços da nossa família estão visíveis no texto? • O que no texto se aproxima das experiências vividas por outras famílias? • O que vocês acham que poderia ser acrescentado ou melhor explicado no meu texto?
Escuta e registro	- Escutar atentamente o que seus familiares dizem. - Anotar palavras, lembranças, exemplos e histórias que surgirem durante a conversa.
Reflexão	- Refletir, ao final da leitura comentada: • Como foi revisar meu texto com a minha família? • O que aprendi sobre nossa história e nosso cotidiano a partir dessa conversa?

Espaço para anotar as contribuições da família:

Espaço para anotar as suas reflexões:

- Organizar um debate avaliativo sobre a atividade do Dever de Casa, na qual os estudantes tenham oportunidade de socializarem as percepções acerca do compartilhamento dos textos com os seus núcleos familiares.

4ª ETAPA DA SD: REESCRITAS

Componentes curriculares: Língua Portuguesa e Literatura

Duração: 02 aulas

Objetivo geral: Reelaborar o texto a partir do diálogo coletivo e da escuta de outras vozes, incorporando as contribuições recebidas durante o processo de leitura comentada.

Objetivos específicos:

1. Promover a reelaboração do texto com base nas leituras, devolutivas e escutas realizadas durante a leitura comentada;
2. Compreender a reescrita como parte constitutiva do processo de escrita, e não como uma mera correção técnica;
3. Estimular a autoria consciente, permitindo ao estudante reafirmar ou reformular seu ponto de vista.

Códigos e Habilidades da BNCC:

(EF15LP06) Rer ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

Recursos materiais: Próprio texto, projetor, notebook, canetas, lápis, borrachas, marcadores coloridos para destacar partes do texto que serão alteradas ou destacadas, quadro branco para registro coletivo de observações e estratégias de reescrita e folhas pautadas.

Reescrita da produção textual

- Resgatar os apontamentos oriundos da leitura comentada (pares) e das interações familiares.
- Projetar no quadro branco as seguintes questões norteadoras para guiar a reflexão analítica do estudante antes da reescrita do texto:
 - 1) O que aprendi ao ouvir o colega e a minha família sobre o meu texto? O que chamou mais a atenção deles na minha entrada de diário? Que comentários ou perguntas fizeram sobre o que eu escrevi? Estou de acordo com o que disseram?
 - 2) Há alguma parte que deixou o leitor curioso ou com vontade de saber mais? Algum trecho precisa de mais detalhes para potencializar o texto?
 - 3) Há algo que posso acrescentar ou retirar do meu texto para torná-lo melhor?
- Encaminhar a releitura individual da produção textual original, instruindo os estudantes a confrontarem suas produções com as respostas das perguntas projetadas e, assim, decidir o que será modificado em seu texto.
- Em seguida, solicitar que os estudantes façam, em sala de aula, a reescrita do texto para que o professor possa acompanhar ativamente o desenvolvimento da atividade e oferecer apoio individual, quando necessário.

5ª ETAPA DA SD: AVALIAÇÃO

Componentes curriculares: Língua Portuguesa e Literatura
Duração: 02 aulas
Objetivo geral: Avaliar criticamente os textos produzidos pelos estudantes, considerando o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula.
Objetivos específicos: 1. Promover a reflexão autônoma e a consciência crítica do estudante sobre o seu próprio processo de escrita por meio de intervenções pedagógicas de caráter formativo e dialógico; 2. Valorizar o processo de escrita e não apenas o produto-texto durante a avaliação das produções textuais.

Recursos materiais: Próprio texto do estudante, canetas, lápis, borrachas e marcadores coloridos para destacar partes do texto que serão alteradas ou destacadas.

- Implementar a avaliação formativa e acolhedora, a correção por meio do diálogo pedagógico humanizador, em detrimento de práticas puramente punitivas ou classificatórias.
- Para além de anotações marginais, questionamentos e apontamentos feitos diretamente nas produções dos estudantes, adotar também o bilhete, ao final do texto, como um procedimento avaliativo que permite ao professor uma interação direta com o estudante-autor a fim de fazer sugestões, comentários e elogios.
- Considerar critérios linguísticos, textuais, discursivos, estéticos e temáticos para a avaliação do texto, situando a produção textual no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

6ª ETAPA DA SD: PUBLICAÇÃO

Componentes curriculares: Língua Portuguesa e Literatura

Duração: 02 aulas

Objetivo geral: Promover a circulação real dos diários produzidos pelos estudantes por meio de uma coletânea digital, conectando a escrita escolar a leitores reais e ao uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação.

Objetivos específicos:

1. Produzir textos que estejam inseridos em um contexto real de produção, circulação e recepção, tornando o processo de escrita mais significativo;
2. Compreender o papel das mídias digitais no dia a dia como espaços legítimos de leitura, escrita e interação social;
3. Valorizar o papel do estudante como autor, fortalecendo a união entre a escola, os estudantes, suas famílias e a comunidade externa.

Códigos e Habilidades da BNCC:

(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.

Recursos materiais: Computador com acesso à internet e softwares de edição de texto/imagem, smartphone para digitalização das artes dos estudantes, plataforma de armazenamento em nuvem para geração de link público, redes sociais e canais de comunicação institucionais da escola, papel sulfite A4 e materiais de desenho (lápiz de cor e canetinhas) para a confecção artística da capa da coletânea.

- Coordenar a organização e a diagramação da coletânea digital, gerenciando a construção coletiva de um e-book, em formato PDF, a partir das produções textuais revisadas. O professor deve atuar na curadoria pedagógica, promovendo o protagonismo dos estudantes durante o processo de edição e divulgação.
- Executar a hospedagem e a geração de links públicos em ambientes de nuvem, de maneira que o professor seja o responsável pelo armazenamento (upload) do livro digital da turma nesses espaços digitais.
- Articular a divulgação do e-book nos canais de comunicação da escola, como, por exemplo, as redes sociais oficiais da instituição, bem como nos grupos de comunicação de pais ou responsáveis em plataformas digitais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender como o processo de (re)escrita pode ser potencializado pela perspectiva do outro no ensino-aprendizagem de produção textual, culminando na estruturação de uma Sequência Didática (SD) direcionada ao 5º ano do Ensino Fundamental. Ao longo desta investigação teórica e pedagógica, respaldada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidencia-se que a linguagem, concebida como prática social, é indissociável da alteridade e da interação humana.

A convergência entre os conceitos de dialogicidade em Mikhail Bakhtin e de pedagogia humanizadora em Paulo Freire permitiu compreender a educação como um espaço essencialmente relacional, no qual o conhecimento e a subjetividade dos estudantes se constroem *na e pela* interação.

Inicialmente, constata-se que o modelo tradicional de ensino de produção textual frequentemente reduz a escrita a um mero exercício burocrático e artificial. Ao destituir a atividade de um interlocutor real e de propósitos autênticos, a escola perpetua o cenário que Faraco (1984, p. 19), em obra organizada por Geraldi, denomina como uma das pragas do ensino: as “redações-tortura”.

Em contrapartida, esta pesquisa demonstra que, ao assegurar as condições de produção propostas por Geraldi (1984), em que o estudante compreende o que dizer, para quem dizer e com qual finalidade discursiva, a escrita deixa de ser uma prática mecânica de correção de erros. Ela assume, assim, o seu papel de lugar privilegiado da linguagem em uso, voltada para a reprodução de sentidos e posicionamentos conscientes no mundo.

A materialização dessa articulação teórico-prática consolida-se na proposta da SD que apresenta-se estruturada em torno do gênero diário. Destaca-se que a imersão na obra *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e a posterior produção e (re)escrita dos diários permitem aos estudantes do 5º ano o exercício prático da alteridade. Ao serem provocados por meio da leitura comentada, de autoavaliações orais e do recebimento de bilhetes pedagógicos formativos e dialógicos, os estudantes podem ser estimulados a repensar seus textos sob a ótica do outro. Esse movimento rompe com a centralidade egocêntrica e permite a co-construção de novos significados e subjetividades.

Sob a perspectiva de Paulo Freire (1987), a metodologia adotada valida a educação como prática da liberdade. A proposta pedagógica acolhe o inacabamento do sujeito e transforma o ato de ensinar e aprender em um movimento emancipador, gerador de autonomia. Esse ciclo dialógico completa-se com a etapa de publicação coletiva digital. Ao utilizar as

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para criar e divulgar uma coletânea em formato PDF, a escola não apenas fortalece os multiletramentos e o letramento digital dos estudantes, mas também estende os laços com as famílias e insere os educandos em contextos reais de circulação social da escrita.

Acrescenta-se ainda que o maior desafio, e, simultaneamente, o maior ganho, dessa abordagem consiste em orientar a mediação do professor na (re)escrita de diários de modo a promover a alteridade, atentando rigorosamente para que não ocorra a reprodução de preconceitos ou estereótipos em sala de aula. Por evocar a expressão de vivências profundas, o gênero exige do professor uma escuta sensível para intervir sem anular a autoria e a singularidade do estudante.

Essa escuta qualificada, no entanto, é sistematicamente inviabilizada pelas intensas interferências que sobrecarregam o cotidiano docente. O professor depara-se com turmas amplamente heterogêneas e níveis de aprendizagem diversos, além do desafio complexo de gerenciar a inclusão de estudantes do público-alvo da educação especial que necessitam de suporte estrutural e adaptações curriculares. Somam-se a isso as pressões por avaliações externas e a imposição verticalizada de projetos institucionais que surgem de maneira intempestiva no calendário escolar. Essas amarras pedagógicas e burocráticas fragmentam o tempo didático e geram um ritmo utilitarista que sufoca o espaço necessário para o acolhimento das singularidades, evidenciando que os limites para a consolidação dessa práxis dialógica residem na precarização sistêmica, e não no compromisso do educador.

Mesmo diante desse cenário adverso, quando a proposta pedagógica consegue romper com o engessamento institucional, o potencial emancipatório e humanizador da SD se concretiza. Dessa forma, salienta-se que a (re)escrita orientada pelo olhar do outro desloca a docência da centralidade e devolve ao estudante o seu direito à palavra. Mais do que formar bons produtores de texto, a articulação entre leitura, escrita, reescrita, avaliação e divulgação coletiva revela-se um caminho indispensável para a formação de sujeitos críticos, sensíveis à presença e à dignidade alheia, independentemente da classe social ou do contexto socioeconômico em que a proposta seja aplicada.

Além disso, essa prática de (re)escrita mostra que a alteridade não é um obstáculo, mas a engrenagem do aprendizado. O estudante escrevente não perde sua autonomia ao aceitar a revisão do colega; pelo contrário, ele amplia sua percepção textual ao se apropriar do olhar do outro. Reciprocamente, o estudante revisor desenvolve a escuta sensível e o respeito ao saber do par.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, Valetin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 17. ed. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>>. Acesso em: 02/09/2024.
- CAMPOS, Magna. **Leitura e Escrita: nuances discursivo-culturais**. 2. ed. Mariana: Aldrava Letras e Artes, 2012.
- D'ANDREA, Carlos; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 64-74, 2010. Disponível em: <<<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25140>>>. Acesso em: 02/09/2024.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 1. ed. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 1. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: Diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v.19, n. 1, p. 107-124, jan./abr.2019. Disponível em: <<
<https://www.scielo.br/j/ld/a/NSsvV7jRqF9nxSkcnxrv8bR/abstract/?lang=pt>>>. Acesso em 05/06/2025.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Linguística aplicada**: ensino de português. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023.