

## **FLOR BRANCA: REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA SOBRE O ENSINO DA ESCRITA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA**

WHITE FLOWER: NARRATIVE REVIEW OF TEACHING WRITING FROM A DIALOGICAL PERSPECTIVE

FLOR BLANCA: REVISION NARRATIVA DE LA LITERATURA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

Weruska Karrize Soares Coutinho Furriel  
E-mail: [weruskacoutinho@gmail.com](mailto:weruskacoutinho@gmail.com)

Aya Ribeiro  
E-mail: [ayaribeiro@yahoo.com.br](mailto:ayaribeiro@yahoo.com.br)

### **RESUMO**

O uso competente do texto escrito tornou-se condição indispensável para a plena participação do jovem cidadão no mundo contemporâneo. O objetivo desta revisão narrativa de literatura é descrever e discutir a temática do ensino da produção textual no contexto escolar sob a perspectiva dialógica de linguagem. Para tanto, foram analisados livros, capítulos de livros e estudos produzidos nos últimos 10 anos (2012-2022). De modo geral, as fontes consultadas apresentam críticas às práticas pedagógicas que limitam o ensino da produção textual à exposição de regras gramaticais e/ou à transmissão de modelos de escrita. Segundo os autores pesquisados, independentemente do gênero discursivo ensinado e aprendido na escola, o seu ensino abarca não apenas a compreensão e a aplicação de regras gramaticais e/ou a estruturação textual, mas também envolve o caráter social de sua constituição, ou seja, as relações dialógicas empreendidas entre sujeitos sociais que, ativamente, se constroem e são construídos por meio de seus discursos. Desse modo, as fontes visitadas apontam para a importância do estreitamento dos laços dialógicos entre professor e estudantes nas atividades de produção escrita, ampliando, no chão da escola, a compreensão de língua (gem) viva, histórica e dinâmica postulada por Bakhtin.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialogismo. Ensino da Escrita. Produção de textos escritos.

### **ABSTRACT**

*The competent use of the written text has become an indispensable condition for the full participation of the young citizen in the contemporary world. The objective of this narrative literature review is to describe and discuss the theme of teaching writing from a dialogical perspective of language. In this perspective, books, book chapters and studies produced in the last 10 years (2012-2022) were analyzed. In general, the consulted sources criticize the pedagogical practices that limit the teaching of writing to the exposition of grammatical rules or the transmission of writing models. According to the authors, regardless of the discursive genre taught and learned at school, its teaching encompasses not only the understanding and application of grammatical rules or textual structuring. It also involves the social character of its constitution, that is, the dialogic relations undertaken between social subjects who actively construct themselves and are constructed through their discourses. In this way, the sources visited point out the importance of strengthening the dialogic ties between teacher and students in the activities of written textual production, expanding, on school environment, the understanding of living, historical and dynamic language (gem) postulated by Bakhtin.*

**KEYWORDS:** Dialogism. Text production. Teaching.

## RESUMEN

*El uso competente del texto escrito se ha convertido en una condición indispensable para la plena participación del joven ciudadano en el mundo contemporáneo. El objetivo de esta revisión de literatura narrativa es describir y discutir el tema de la enseñanza de la producción textual en el contexto escolar desde la perspectiva dialógica del lenguaje. Para eso, se analizaron libros, capítulos de libros y estudios producidos en los últimos 10 años (2012-2022). En general, las fuentes consultadas critican las prácticas pedagógicas que limitan la enseñanza de la producción textual a la exposición de reglas gramaticales o la transmisión de modelos de escritura. Según los autores, independientemente del género discursivo que se enseñe y se aprenda en la escuela, su enseñanza abarca no sólo la comprensión y aplicación de reglas gramaticales o estructuración textual, sino también el carácter social de su constitución, es decir, las relaciones dialógicas entre sujetos sociales que se construyen activamente y se construyen a través de sus discursos. De esta forma, las fuentes visitadas señalan la importancia de fortalecer los lazos dialógicos entre docente y alumnos en las actividades de producción textual escrita, ampliando, en el suelo escolar, la comprensión del lenguaje vivo, histórico y dinámico (gema) postulado por Bakhtin.*

**PALABRAS-CLAVE:** Dialogismo. Enseñanza. Producción escrita.

## INTRODUÇÃO: UMA CERTA ARVOREZINHA QUE FALA POR TODO CANTO

Iniciamos esta revisão narrativa de literatura com as palavras de Zezé, menino protagonista do romance “O meu pé de laranja lima”, de José Mauro de Vasconcelos. Na ocasião da narrativa, a numerosa família do travesso e sagaz garoto é obrigada a se mudar para uma casa menor devido à situação de desemprego do pai. No quintal da nova casa, cada irmão escolhe uma árvore para ser sua. Os irmãos mais velhos logo pegam as árvores mais vistosas. Ao menino Zezé, não restam muitas opções, apenas um bando de laranjeiras velhas e cheias de espinhos. Entretanto, junto ao valão, uma se destaca: um pezinho de Laranja Lima.

Não sobrara nada para mim. Olhei quase chorando para Glória.  
[...]  
— Você não gosta daquela? Olhe que é uma bela laranjeira.  
Não gostava de nenhuma mesmo. Nem daquela. Nem daquela e nem de nenhuma. Todas tinham muito espinho.  
— Pra ficar com essas feiúras eu ainda preferia o pé de Laranja Lima.  
(VASCONCELOS, 1977, p. 31-32)

O valão é o lugar onde Zezé encontra o pezinho de Laranja Lima, Minguinho, tão jovem quanto o pequeno menino de cinco anos. Não demora muito para os dois iniciarem uma linda amizade de conversas, brincadeiras, confiança e companheirismo. Ao perceber o desapontamento de Zezé quanto à escolha de sua árvore, o pé de Laranja Lima que “fala por todo canto” logo instiga o menino a ser seu interlocutor. Neste momento, Zezé ouve uma voz perto de seu coração que diz: “Eu acho que sua irmã tem toda a razão” (VASCONCELOS, 1977, p. 33). Assustado com a capacidade de falar da arvorezinha, mas, ao mesmo tempo,

curioso e instigado, Zezé a questiona: “Mas você fala mesmo?” (VASCONCELOS. 1977, p. 33). Seu interlocutor, Minguinho, prontamente o responde: “Não está me ouvindo?” (VASCONCELOS. 1977, p. 33).

A partir deste momento, ao proferir suas primeiras palavras, Minguinho ganha vida na narrativa, assumindo-se como interlocutora do menino, fazendo-lhe perguntas, dando-lhe respostas, concordando ou discordando com ele. Nessa perspectiva, segundo Bakhtin, o enunciado implica para além do “sistema abstrato das formas linguísticas” (BAKHTIN, 2018, p. 218-219). Para o autor, a realidade efetiva da linguagem é o próprio “acontecimento social de interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (BAKHTIN, 2018, p. 218-219). Isso significa dizer que o enunciado está intrinsecamente interligado à situação social (imediata ou mais ampla) de sua produção. Portanto, ele não pode ser compreendido fora das relações sociais que o produziram, sob pena de perder sua significação.

Portanto, na perspectiva de Bakhtin, é no contexto social ao qual pertencem que os enunciados de Zezé e Minguinho ganham vida na narrativa e significam. Apartados dele, suas palavras perdem a significação. Para o autor, “a língua vive e se forma no plano histórico, [...] na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas de língua e nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2018, p.202). Nessa óptica, as enunciações proferidas pelos personagens de “O Meu Pé de Laranja Lima” são fruto dos vínculos existentes entre linguagem, vida e história, uma vez que as palavras enunciadas pelos personagens pertencem a cada um deles, mas só ganham sentido quando se conectam aos fios dialógicos tecidos pelos discursos dos outros personagens.

A ideia de que todo discurso é, inevitavelmente, ocupado e atravessa pelo discurso do outro é o ponto central que fundamenta a visão dialógica de linguagem de Bakhtin. De acordo com o autor, em todo enunciado, desde uma réplica de um diálogo cotidiano a um grande romance, há um princípio e um fim absolutos: “antes de seu início, o enunciado de outro; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Nesse dinâmico processo de comunicação discursiva, o falante termina o seu enunciado para passar a palavra a seu interlocutor ou para dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. Assim, na percepção bakhtiniana, o enunciado não é tido como uma unidade convencional, mas como uma unidade real da comunicação verbal.

Desse modo, ao proferir o enunciado “Não está me ouvindo?”, o jovem pé de laranja lima convida o seu interlocutor, o menino Zezé, a estabelecerem uma ligação, uma conexão entre suas existências como sujeitos no mundo. Era para Minguinho que Zezé contava todas as suas peraltices, seus sonhos, seus amores e suas dores. Minguinho não era só um amigo ouvinte, mas, sim, um amigo de conversas, de palavras intersubjetivamente produzidas nas relações dialógicas estabelecidas entre o garoto, o pé de laranja lima e o duro contexto social e histórico que circunda a existência dos personagens da obra, como ilustra o trecho a seguir.

— Olhe, Minguinho, eu quero ter doze filhos e mais doze. Você entende? Os primeiros serão todos crianças e nunca vão apanhar. Os outros doze vão ficando homens. E eu pego pergunto para eles: O que é que você quer ser, meu filho? Lenhador? Então, pronto: está aqui o machado e a camisa de xadrez. Você quer ser domador de circo? Pronto: está aqui o chicote e a farda...  
— E no Natal, como é que você vai fazer com tanta criança?  
Também Minguinho tinha cada coisa! Interromper numa hora daquelas.  
(VASCONCELOS, 1977, p.163)

Ao abordar a comunicação discursiva, Bakhtin destaca que, nela, o ouvinte ocupa, em relação ao falante, “uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2011, p.271). Como contestador em potencial, Minguinho não se apresenta como um ouvinte passivo que absorve as palavras proferidas por Zezé. Ao interromper o garoto e questioná-lo a respeito de seu desejo de ter tantos filhos, a arvorezinha se mostra tão produtora de discurso quanto o garoto. Desse modo, os diálogos estabelecidos entre Zezé e Minguinho ilustram a posição responsiva que o ouvinte ocupa durante o processo de constituição do enunciado vivo, lugar onde o “ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011, p.271).

A partir do crivo da teorização de Bakhtin (2018, p. 219), segundo a qual “todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta”, buscamos, nesta revisão narrativa de literatura, por livros, capítulos de livros, artigos e pesquisas que abordam a questão do ensino- aprendizagem da língua escrita na Educação Básica segundo a perspectiva dialógica de linguagem enunciada por Bakhtin e de autores que dialogam com a concepção bakhtiniana.

**DESENVOLVIMENTO: O DESABROCHAR DA PRIMEIRA FLOR BRANCA DE UMA JOVEM LARANJEIRA**

Além de Minguinho, outro grande amor da vida de Zezé foi o português Manuel Valadares, o Portuga, que, ao conhecer a difícil realidade do garoto, passou a ajudá-lo. A amizade começou quando o português, ao se deparar com o menino com o pé cortado, levou-o à farmácia para fazer um curativo. Desse momento em diante, o cuidado pelo garoto foi se transformando em carinho, ternura, amizade e amor. Em seus memoráveis passeios no carrão de Manuel Valadares, que também passou a ser de Zezé, os dois vivenciaram momentos de intenso companheirismo.

Nos últimos anos, os modelos de práticas de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa têm despertado o interesse de pesquisadores, especialmente daqueles que se dedicam aos campos da linguística e da educação. Trata-se de um caminho percorrido por estudiosos que, assim como Zezé e Portuga em seus memoráveis passeios de carro, procuram refletir sobre as abordagens da didatização da escrita nas escolas. A revisão narrativa de literatura apresentada a seguir objetiva descrever e discutir a maneira pela qual a temática do ensino da produção textual no contexto escolar tem sido abordada nos últimos 10 anos (2012-2022).

A natureza das questões que pretendemos apresentar e sua abrangência exigem um tratamento metodológico que a pesquisa qualitativa atende, por isso, ocupamo-nos em buscar a compreensão do sentido dos fenômenos vivenciados e a atitude de abrir espaço epistemológico para uma permanente reflexão acerca do nosso objeto de estudo, sem o propósito de apontar um caminho, mas com a intenção de propiciar o diálogo e a interação que considera sempre o outro, como outro. A respeito dessa necessária abertura à palavra do outro na constituição do processo discursivo, Ribeiro (2013, p. 45) evidencia a necessidade de se “pensar nesse outro como um sujeito que, instrumentalizado pela educação, seja capaz de agir sobre o mundo e ao mesmo tempo compreender a ação exercida.”

De acordo com Rother (2007), a revisão narrativa consiste na descrição e na discussão acerca do desenvolvimento ou do “estado da arte” de um determinado assunto, sob o ponto de vista teórico ou conceitual. Portanto, trata-se, basicamente, de “uma análise da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica e pessoal do autor” (ROTHER, 2007, p.5).

A revisão narrativa da literatura, portanto, configura-se como um instrumento que “utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os

estudos, e para coletar e analisar os dados desses estudos incluídos na revisão” (ROTHER, 2007, p.1). Os estudos utilizados nesta revisão narrativa de literatura foram pesquisados nos seguintes sites: (a) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), (b) Scientific Electronic Library Online (SciELO), (c) Google Acadêmico, (d) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Além das bases de dados pesquisadas, também incluímos alguns livros e capítulos de livros que abordam a temática. A seleção dos estudos foi determinada pela presença das palavras dialogismo, ensino e produção escrita. Após a leitura do resumo de cada uma das publicações, foram escolhidas as que se mostraram mais relevantes para os objetivos desta revisão de literatura. Assim, buscamos conhecer as diversas pesquisas e autores que se aprofundam na questão do ensino-aprendizagem da produção de textos em perspectiva dialógica na Educação Básica e, especificamente, nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A amizade entre Zézé e Portuga marcou a vida de ambos devido aos inesquecíveis momentos de amizade, companheirismo, confiança e confidencialidade. A tenra amizade, entretanto, é interrompida de forma avassaladora após a trágica morte de Portuga em um acidente de carro. Transtornado com a morte do amigo, uma tristeza tão grande avassala a jovem existência de Zezé que ele adoce ao ponto de a família e os amigos temerem por sua vida. Glória, a zelosa e protetora irmã mais velha, cuida devotamente do garoto durante os longos dias e noites de sua severa enfermidade. Em momento algum ela se afasta da cabeceira da cama onde a garoto tenta encontrar forças para se recuperar. Na última tentativa de alegrá-lo, ela traz em suas mãos uma linda florzinha branca e diz ao irmão: “A primeira flor de Minguinho. Logo, ele vira uma laranjeira adulta e dá frutos” (VASCONCELOS, 1977, p. 183). Ao acariciar a florzinha branca entre seus pequeninos dedos, Zézé encontra o ânimo necessário para seguir em frente e encarar o mundo de dor que cerca sua jovem existência.

Tal como a florzinha branca de Minguinho, que com seu desabrochar trouxe novo alento à vida de Zezé, buscamos por caminhos dialógicos de ensino-aprendizagem da produção de textos que ressignifiquem as práticas de escrita na escola ao abrirem espaço para a interação verbal entre professor e alunos como forma de colaborar para desenvolvimento da competência escritora crítica e autônoma dos estudantes. Nessa perspectiva, a voz do professor não é a única a ecoar em sala de aula. Partimos do pressuposto bakhtiniano de que é por meio do contato com

o enunciado do outro que o nosso discurso se constitui como resposta, formando uma vívida, dinâmica e infinita cadeia enunciativa.

Utilizando-se da metáfora de “tecer a escrita”, Ribeiro e Olímpio (2015) comparam o ofício das tecelãs ao ato de produzir textos. A analogia traçada pelas autoras entre o entrelaçamento dos fios na produção do tecido e a atividade de construção de um texto nos leva a refletir sobre a complexidade do ato da escrita que, nas palavras das autoras, (RIBEIRO; OLÍMPIO, 2015, p. 13), não se constitui como “algo que está pronto e acabado, mas que é construído, gradativamente tecido ou confeccionado” nas relações dialógicas que empreendemos com nossos interlocutores. Desse modo, as autoras evidenciam a importância das trocas e inter-relações entre professor, estudantes e as diversas redes de sentido que nos cerca para o desenvolvimento das atividades de leitura e produção textual desenvolvidas na escola.

A esse respeito, Geraldi (2006) relata o martírio que estudantes e professores têm vivenciado no processo de ensino-aprendizagem da escrita nas escolas. Segundo o autor, para os aprendizes, os temas são repetitivos e desinteressantes. Os docentes, nesse contexto, decepcionam-se com textos mal redigidos e com o desinteresse dos aprendizes em relação a essa operação da linguagem. Segundo o autor, perpetuam no âmbito escolar práticas pedagógicas artificiais de ensino da produção de textos na escola que ignoram o caráter interativo da linguagem. Nessas propostas educacionais, basicamente, o aluno escreve para que o seu texto seja lido e avaliado por uma única pessoa e com um único propósito: o professor e a nota atribuída ao texto, respectivamente.

Concebida dessa maneira, a produção textual se transforma em treino, pois, na escola, “não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro” (GERALDI, 2006, p. 128). O que se verifica, portanto, é uma artificialidade de uso da língua, pois falta ao aluno o reconhecimento da escrita como evento comunicativo cujo sentido resulta da interação entre autor e leitor, ou leitores, e não apenas o exercício de fixação de regras gramaticais.

De acordo Garcez (2010), compreender a natureza da escrita e os procedimentos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento da produção de textos é um desafio constante

para professores e pesquisadores da linguagem. Segundo a autora, os procedimentos tradicionais de ensino da redação na escola, nos quais a produção textual constitui-se como “um momento constrangedor de encontro de contas entre as aulas de gramática e a capacidade de aplicar teorias e o de considerar a produção como responsabilidade individual do estudante”, não são os mais adequados e produtivos, pois ignoram a interação como fator constitutivo deste processo (GARCEZ, 2010, p. 162).

Ao conceber a linguagem como produto sócio-histórico, isto é, como forma de interação social que se realiza por meio de enunciados, Garcez (2010) argumenta que o ensino da produção de textos abrange muito mais que a proposição de um tema interessante e a correção rigorosa do texto por parte do professor. Apropriando-se da fórmula bakhtiniana, segundo a qual “cada enunciado é um elo na corrente completamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 272), a autora caracteriza a produção textual como um processo interativo, no qual “todo autor é também um respondente, porque anota, retoma, concorda ou contesta elos antecedentes dessa cadeia e porque elabora uma obra tentando determinar ativamente as respostas futuras, aquelas de seus ouvintes/leitores” (GARCEZ, 2010, p. 13).

Partindo do princípio de que a escrita implica dialogia, pois envolve um processo de compreensão que demanda resposta, Garcez (2010) discute, por meio de uma revisão de pesquisas, as mudanças que o conceito de escrita tem provocado nas propostas educacionais, que passaram a considerá-la de maneira mais ampla. Segundo a autora, de uma visão tradicional de ensino caracterizada pela transmissão verticalizada de conhecimento e pela assimetria entre aluno e professor, os estudos, a partir da década de 1970, começaram a voltar-se para a construção conjunta de conhecimentos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento da escrita. Assim, a aprendizagem passa a ser compreendida como um processo que exige a participação ativa do outro. Para a autora, no contexto escolar, o tratamento que os sujeitos aplicam à linguagem dependem do tipo de interação social da qual participam, do significado atribuído à atividade, da estrutura da tarefa e das aprendizagens sociais prévias.

Em diálogo com o dialogismo bakhtiniano, Garcez (2010, p. 156) evidencia que “a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá a partir de um percurso do social para a individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro”. Nesse viés, o processo de produção escrita no universo escolar não é compreendido como uma atividade realizada de forma individualizada, a partir de modelos definidos a priori, mas como um produto social e histórico

que se realiza, dialogicamente, na interação com o outro, seja o professor, o colega de classe ou a própria comunidade.

Passarelli (2012) argumenta que a abordagem de ensino da escrita pautada no normativismo gramatical pode ser uma das causas do receio e da dificuldade que muitos alunos demonstram ao ter que produzir textos na escola. Segundo a autora, essa perspectiva de ensino é “burocrática e instrumental, uma prática higienista, que se propõe à mera ‘limpeza’ da superfície do texto” (PASSARELLI, 2012, p.64). A ressignificação das práticas de ensino-aprendizagem da escrita, segundo a autora, passa pelo comprometimento com o projeto de dizer do aluno, o que requer uma postura mediadora do professor em favor da construção de um sujeito-autor de textos.

Com a intenção de fugir desse ensino artificial da produção de textos e a fim de manter uma coerência entre a concepção de linguagem como interação e as práticas escolares, Geraldi (2006, p. 129) argumenta que é necessária uma mudança de postura do professor perante o estudante. No dizer do autor, “dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc”. Nesse aspecto, a avaliação adquire um novo sentido: aquele que atribuímos em relação ao uso que o aprendiz efetivamente faz da modalidade escrita, ou seja, o uso da língua escrita em situações de interação.

Nesse particular, segundo Geraldi (2004), produzir textos implica alguém que o produza, isto é, um sujeito social, histórico e cultural. Para esse autor, a recuperação dos escritos bakhtinianos trouxe para o cenário dos estudos linguísticos a constituição sónica e ideológica da consciência humana, compreendida como “produto das interações verbais concretamente vividas pelos indivíduos no interior das quais internaliza o que lhe é externo” (GERALDI, 2004, p. 20). Nesse viés, nas interações verbais empreendidas entre os sujeitos, diferentes pontos de vista se confrontam, em um dinâmico processo social e histórico no qual as compreensões são construídas por sujeitos que atuam sobre a cultura. No dizer do autor, pensar a produção textual em perspectiva dialógica implica na devolução da palavra ao sujeito, pois, nesta acepção,

aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar ‘na história contida e não contada’ elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano. (GERALDI, 2004, p. 20)

A necessidade de levar em conta as “contrapalavras” dos estudantes no processo de ensino, de acordo com Geraldi (2004), traz o deslocamento de concepção de educação, que se distancia da visão tradicional de ensino como transmissão de conhecimentos do professor para o aprendiz e se aproxima da concepção de sala de aula como lugar de interação, isto é, como “diálogo entre sujeitos, ambos portadores de diferentes saberes” (GERALDI, 2004, p. 21).

Nessa perspectiva, segundo com Koch e Elias (2021), o ensino da escrita é visto como produção textual, cuja realização requer do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de diversas estratégias. No dizer das autoras, isso significa que o produtor, de maneira não linear, “pensa no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante [...] guiado pelo princípio interacional” (Koch; Elias, 2021, p. 34). Desse modo, a escrita não é vista apenas como a mobilização de regras da língua, nem tampouco como reflexo dos pensamentos e das intenções do autor, mas como um processo que envolve a interação entre o escritor e o leitor, levando em conta tanto as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu objetivo, quanto o leitor e os seus conhecimentos, que se constitui como parte essencial deste processo. A esse respeito, as autoras explicam que

tanto aquele que escreve quanto aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado como evento um comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. (KOCH; ELIAS, 2021, p. 34)

Nessa concepção de escrita assentada na interação, segundo Koch e Elias (2021), o sentido é um constructo, não podendo, em vista disso, ser determinado *a priori*. Sua realização requer, no interior da situação comunicativa, a mobilização de uma vasta gama de conhecimentos por parte do escritor, incluindo também as informações que autor e leitor compartilham e os conhecimentos que aquele pressupõe pertencerem a esse. Isso quer dizer que a produção de um texto envolve não apenas o conhecimento da língua, mas também os conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos e das maneiras de interagir em sociedade.

Essa busca por práticas de ensino da escrita sob o olhar dialógico tem despertado, nas últimas décadas, o crescente interesse de pesquisadores. Dentre os artigos pesquisados nesta revisão de literatura, cinco foram selecionados a partir da consulta às fontes de dados Portal de

Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online e Google Acadêmico: (1) Moreto (2014), (2) Santos e Lima (2014), (3) Medeiros e Costa Júnior (2021), (4) Guimarães e Campos (2018) e (5) Petros et al. (2022).

Ao abordar a temática do ensino da escrita sob a perspectiva dialógica de linguagem, Milena Moretto (2014) destaca que ainda vigoram nas escolas práticas pedagógicas voltadas para o estudo da gramática normativa na tentativa de ensinar a variedade padrão aos estudantes. Assumindo a visão de linguagem como lugar de interação humana, a pesquisadora desenvolveu um trabalho de produção de narrativas com estudantes da 6ª série do ensino fundamental. No contexto da pesquisa, os alunos tiveram a liberdade de discutir e escolher o tema que desenvolveriam. Durante a produção das narrativas, foram criadas dinâmicas de produção que favoreceram a interação e o dialogismo entre os estudantes. A fim de que a produção textual realizada circulasse no espaço escolar, os textos produzidos foram reunidos e transformados em um livro, expostos na feira cultural da própria escola e disponibilizados na biblioteca para serem lidos pelos demais estudantes. As análises apontaram para a importância de pesquisadores e professores de língua materna dirigirem seu olhar para o trabalho interativo com a língua em sala de aula, pois, além de colocar os alunos em contato com os diversos usos da linguagem, as práticas pedagógicas fundadas no diálogo oferecem subsídios para a vida em sociedade e possibilita que os estudantes se constituam como “sujeitos que dizem e não sujeitos passivos que meramente se apropriam do conhecimento linguístico” (MORETTO, 2014, p. 97).

Santos e Lima (2014) também empreenderam um estudo pautado na concepção de linguagem de Bakhtin. Os dados apresentados foram resultado de uma prática de ensino e pesquisa de auto-observação desenvolvida com alunos da Educação Básica. Os estudiosos realizaram um trabalho pedagógico de leitura de um texto de interesse dos alunos com o objetivo de motivá-los à elaboração de contra-argumentos sobre o ponto de vista do autor, visando aprimorar e desenvolver a compreensão responsiva ativa. Num momento posterior à discussão sobre o texto lido, foi proposta uma produção escrita na qual os estudantes deveriam se posicionar a respeito da temática abordada no texto. A discussão dos dados apontara para o importante papel do professor nas orientações das atividades de ensino da língua, que, por meio trabalho pedagógico que desenvolve junto aos estudantes, contribui para o desenvolvimento de uma posição de dialogicidade e responsividade dos discentes nos diferentes contextos

discursivos dos quais participam, seja na escola ou em outros espaços sociais. Segundo os autores, esse dado indica a necessidade de participação dos professores em cursos de formação continuada comprometidos com “um trabalho na e não sobre a sala de aula.” (SANTOS; LIMA, 2014, p.10). Além disso, a instauração de espaços de dialogicidade em sala de aula permitiu o surgimento de outras produções de sentidos pelos estudantes, tanto em relação ao texto jornalístico lido e debatido, quanto na contrapalavra escrita em resposta a ele e às discussões realizadas a seu respeito.

De forma semelhante, Guimarães e Campos (2018) desenvolveram um estudo de abordagem interpretativa e interventiva sobre o ensino da escrita na Educação Básica. Fundamentados no dialogismo bakhtiniano, o objetivo foi responder ao seguinte questionamento central: “De que forma se dá a passagem da redação para a produção textual?”. O estudo aconteceu em dois momentos distintos. A primeira atividade de escrita foi realizada sem a intervenção do professor, apenas orientada por uma proposta de produção textual. A segunda, por sua vez, foi desenvolvida após intervenção pedagógica que, ancorada no dialogismo bakhtiniano, oportunizou aos estudantes a compreensão de que eles são sujeitos sociais que interagem com outros membros da sociedade, seja dentro ou fora do ambiente escolar. Os autores optaram por desenvolver atividades de reformulações, hesitação e reconstrução do discurso do outro. De acordo com Guimarães e Campos (2018, p. 42), os resultados apontaram que “o trabalhar a devolutiva da palavra [...] por meio de reformulações, paráfrases, negociação com o discurso-outro, especificamente, a modalização do discurso segundo, podem constituir-se como uma prática exitosa de ensino-aprendizagem da escrita no Ensino Fundamental”.

Outro estudo empreendido foi o de Medeiros e Costa Júnior (2021). O intuito foi discutir as contribuições advindas das práticas de leitura e escrita no contexto de ensino remoto a partir da experiência em fórum acadêmico de escrita colaborativa. Ancorados na concepção sociointeracionista de linguagem, face à interação entre linguagem e sociedade, os autores verificaram que o fórum acadêmico indica ser um espaço de interação verbal, pois, nesse ambiente virtual de aprendizagem, os estudantes participam de situações comunicativas em relação à presença ativa do outro. Dessa forma, o fórum de escrita colaborativa mostrou-se uma prática linguístico-discursiva que permite a aproximação entre os sujeitos que utilizam desta ferramenta virtual para o desenvolvimento de escrita e reescrita de textos.

Petrus et al. (2022) conduziram um estudo qualitativo do tipo pesquisa-ação que partiu de um evento de produção de textos narrativos com estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Maceió. Segundo os autores, é primordial que a escola abarque, no ensino da língua, a heterogeneidade de textos e culturas que circulam social e historicamente. Entretanto, criar situações pedagógicas que permitam a apropriação dessa realidade pelos alunos é o maior desafio vivenciado por professores, pois, muitas vezes ele pode estar diretamente vinculado à concepção de linguagem que orienta o trabalho do educador. A partir dos pressupostos teóricos de linguagem de Bakhtin, foi analisado um evento de produção de textos no qual os sujeitos, no próprio contexto de produção, puderam estabelecer interações dialógicas com seus pares por meio da leitura e discussão dos textos que produziam. Os resultados do estudo indicaram a importância do outro no processo de produção textual que, através da interação dialógica, colabora de forma fundamental na formação do sujeito autor e na construção e no enriquecimento do texto. Dessa forma, as interações dialógicas estabelecidas no contexto de produção textual contribuíram para o desenvolvimento de eventos de narração mais detalhados.

No contexto nacional, a temática do ensino da produção textual em perspectiva dialógica tem sido discutida por muitos pesquisadores. Dentre as teses e dissertações pesquisadas, seis foram selecionados a partir da consulta à fonte de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD): (1) Rocha (2015), (2) Ferreira (2015) (3) Laynes (2016), (4) Bezerra (2018), (5) Gaião (2019) e (6) Augusto (2019).

No estudo qualitativo realizado por Rocha (2015), partindo dos fundamentos da teoria dialógica de linguagem de Bakhtin, buscou-se, como objetivo geral, a elaboração de práticas didáticas de ensino-aprendizagem da língua em uso. Duas questões nortearam a pesquisa: (1) Quais aspectos teóricos e metodológicos contribuem para a elaboração de práticas didáticas, destinadas a alunos do Ensino Médio, com foco no processo de ensino-aprendizagem da língua em uso, embasada na teoria dialógica de Bakhtin? e (2) De que maneira uma prática didática voltada para a língua em uso pode contribuir para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita? A fim de responder às questões propostas, a pesquisadora desenvolveu situações de ensino-aprendizagem que respondam às necessidades comunicativas dos estudantes de Ensino Médio. Segundo o autor, o trabalho com a língua em uso na sala de aula, articulando-as às atividades de leitura e produção textual, permitem que o falar e o escrever se constituam como atividades

linguísticas no contexto escolar. A análise dos dados indicou que não é possível resumir o processo de ensino-aprendizagem da língua à exposição e à aplicação descontextualizada de regras gramaticais. É necessário trazer para a sala de aula práticas didáticas que promovam uma reflexão sobre a construção de sentidos em contextos reais de enunciação.

Considerando a linguagem como um elemento de interação social, em seu estudo qualitativo, Ferreira (2015) concebeu o texto como objeto norteador do ensino da Língua Portuguesa. Entretanto, segundo a autora, as aulas de produção textual habitualmente reproduzem práticas cuja principal preocupação é a apropriação mecânica de regras gramaticais e a reprodução de modelos de escrita, deixando de proporcionar uma formação autônoma e crítica aos aprendizes. Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo refletir sobre os desafios enfrentados por professores de Língua Portuguesa na desconstrução da passividade dos estudantes de Ensino Fundamental II frente à produção textual escrita, seja na proposição do tema a ser desenvolvido, seja na própria avaliação do texto. Para tanto, foi desenvolvida uma sequência didática com 18 alunos de uma turma de segundo ano do Ensino Médio de uma escola particular do Rio de Janeiro. A partir da perspectiva sociointeracionista de Bakhtin, foram analisadas 64 produções textuais dos estudantes, sendo que 28 foram produzidas a partir de temas estipulados pelo professor e 36 relacionadas à construção de temas a partir da discussão de textos não-verbais. A análise do corpus demonstrou que a escrita é um processo e que o ensino da produção textual se torna mais produtivo quando os estudantes estão envolvidos em todas as etapas desse processo, desde a elaboração do tema até a fase de revisão e correção do texto.

Sobre a mediação da produção escrita na escola, Laynes (2016) empreendeu um estudo que buscou responder à seguinte questão diretriz: como mediar a produção escrita na aula de Língua Portuguesa a partir de situações reais de uso da língua(gem) que engendrem e potencializem a constituição do estudante como sujeito-autor de seus textos? Para tanto, desenvolveu-se uma proposta pedagógica de ensino com alunos 9º ano do Ensino Fundamental teórica e metodologicamente amparada na perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin. Em termos metodológicos, para a elaboração da proposta pedagógica, considerou-se a produção de textos dos gêneros do discurso roteiro de documentário e documentário. A intervenção foi desenvolvida no âmbito de oficinas de produção de textos que orientavam o aluno para uma produção textual com vistas ao contexto de produção, circulação e recepção. Uma análise geral

da dissertação revelou que o sujeito autor se constitui na interação com o contexto social e histórico no qual se encontra inserido. Assim, as interlocuções e as relações interpessoais que os estudantes empreendem com o outro (aluno/professor, professor/aluno e aluno/aluno, aluno/comunidade escolar) incidem nos discursos produzidos por eles no âmbito escolar. Outra contribuição do estudo foi evidenciar a importância do trabalho transdisciplinar em propostas de ensino de produção de textos, o que coaduna com a ideia bakhtiniana de que os gêneros não são formas totalmente fixas.

A partir de uma pesquisa-ação de base qualitativa, ancorada na perspectiva dialógico-discursiva de linguagem em de Bakhtin, Bezerra (2018) investigou o desenvolvimento do posicionamento axiológico em produções de textos realizadas por estudantes do segundo ano do Ensino Médio. As práticas de ensino da escrita desenvolvidas tiveram como motivação o acesso e a produção de um blog pedagógico. Para tanto, a autora desenvolveu métodos para subsidiar o processo de ensino da escrita a partir de práticas discursivas pautadas na leitura, discussão e produção de textos. Os resultados apontaram que o uso de recursos tecnológicos na educação, no caso desta pesquisa, o blog, contribuiu para a formação do cidadão crítico, uma vez que a criação dessa ferramenta possibilitou aos estudantes a discussão em sala e a produção de comentários no blog a respeito dos textos postados. Ademais, os dados revelaram que a discussão dos textos motivadores, tanto em sala de aula quanto no blog, possibilitou aos aprendizes o estabelecimento de sentido entre os textos lidos e discutidos e a produção textual proposta, que se mostrou por meio da formação de uma rede dialógica de informações que permeou o processo de escrita, contribuindo para a construção de sentido dos textos produzidos pelos alunos participantes.

Gaião (2019) conduziu uma pesquisa qualitativa que se propôs a analisar o ensino da produção de textos por meio dos gêneros discursivos com o propósito de estimular a produção de variados gêneros no âmbito escolar. Com base na perspectiva discursiva de linguagem de Bakhtin, nos novos estudos dos letramentos e multiletramentos e no ensino da produção textual segundo a abordagem discursiva, foi realizada a elaboração de uma revista com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Durante a ação realizada, os estudantes tiveram contato com textos de diferentes gêneros do discurso elaborados em situações concertas de produção e circulação de textos, valorizando e ampliando os letramentos não escolares. Segundo a autora, o contato com os textos usados como fonte de pesquisa para a produção textual proposta propiciou aos

estudantes a oportunidade de se posicionarem como sujeitos de seu discurso devido ao exercício dialógico de se colocarem perante os textos. As reflexões propiciadas pela pesquisa apontaram que o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos voltados para a discursividade, nos quais os contextos reais de produção do discurso são considerados, podem colaborar para que os estudantes se enxerguem como sujeitos produtores de seus próprios enunciados, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

De modo semelhante, Augusto (2019) define a leitura e a escrita como atividades complexas que, no contexto escolar, se concretizam na relação interativa entre escritor/leitor/texto. Segundo a pesquisadora, as avaliações institucionais realizadas pelo governo brasileiro e a observação de aulas de leitura e escrita no ensino básico revelam dificuldades dos estudantes em relação à construção de sentidos do texto, ao reconhecimento dos gêneros discursivos e à escolha do gênero de acordo com a situação comunicativa. Frente às adversidades descritas, foi desenvolvido um estudo cujo objetivo principal consistiu no desenvolvimento da competência de compreensão e produção de texto multimodal do gênero anúncio de propagandas com alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da Paraíba por meio de uma intervenção pedagógica. A intervenção consistiu no desenvolvimento de uma sequência didática no modelo de Dolz e Schneuwly, que foi organizada, inicialmente, pela apresentação da proposta de pesquisa. Em seguida, os estudantes realizaram uma produção textual inicial envolvendo o gênero anúncio e propaganda e responderam uma atividade de compreensão textual sobre esse gênero. Após o desenvolvimento dessas atividades, foram realizados módulos com o objetivo de trabalhar os problemas que surgiram na primeira produção textual e na atividade de compreensão textual. A análise dos dados indicou que o ensino de língua materna a partir dos gêneros textuais viabilizou aos estudantes a produção e a leitura de textos concretos, contribuindo para o desenvolvimento de suas competências discursivas.

## CONCLUSÃO: TAGARELANDO COM MINGUINHO

O entrelaçamento com o discurso dos autores e pesquisadores consultados nesta revisão narrativa de literatura revelou-nos a importância de abrirmos espaço para a palavra<sup>1</sup> dos alunos nas atividades de produção de textos desenvolvidas na escola. Assim como Minguinho, a arvorezinha tagarela que se revelou tão produtora de discurso quanto o menino Zezé, reiteramos a necessidade de abrirmos o espaço fechado da sala de aula para que os estudantes profiram seus discursos e se conscientizem de que nossos enunciados são produzidos em resposta a outros enunciados, seja retomando, concordando, discordando ou polemizando com eles (BAKHTIN, 2011).

De modo geral, os estudos selecionados e a bibliografia consultada apresentam críticas aos modelos de ensino e aprendizagem da produção de textos que limitam suas práticas à exposição de regras gramaticais ou à transmissão de modelos de escrita. De acordo com os autores pesquisados, independentemente do gênero discursivo ensinado e aprendido na escola, o seu ensino abarca não apenas a compreensão e a aplicação das regras gramaticais, mas também o caráter social de sua constituição, ou seja, as relações dialógicas empreendidas entre sujeitos sociais que, ativamente, se constroem e são construídos por meio de seus discursos. Desse modo, a revisão narrativa empreendida a respeito do ensino da produção textual escrita sob a perspectiva dialógica revelou aspectos importantes a respeito da temática pesquisada:

- a produção textual envolve não apenas o conhecimento da língua, mas também os conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos e das maneiras de interagir em sociedade;
- a importância do desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem da produção textual que instaurem espaços de dialogicidade em sala de aula entre professor, estudantes e comunidade e que levem em consideração a dinâmica

---

<sup>1</sup> Nesta revisão narrativa de literatura, usamos o termo “palavra” segundo a visão dialógica de linguagem de Bakhtin. De acordo com Stella (2018, p. 177-178), nos escritos bakhtinianos, não encontramos o sentido tradicional e abstrato de palavra como “um centro imanente de significados captados pelo olhar/ouvido fixo do observador” e, portanto, desvinculado de sua realidade de circulação. Na verdade, nos trabalhos de Bakhtin, a palavra é concebida de outra forma, levando-se em consideração “sua história, sua historicidade, ou seja, especialmente a linguagem em uso.” (STELLA, 2018, p. 177-178).

social de produção escrita, o meio social de circulação, a finalidade, o suporte e o contexto de produção.

- a necessidade de superação do normativismo gramatical como única estratégia pedagógica de ensino da produção textual;
- o trabalho pedagógico voltado para a discursividade contribui para que os estudantes se enxerguem como sujeitos produtores de seus próprios discursos;
- o papel primordial do professor de Língua Portuguesa como mediador das atividades de produção de textos contribui para o desenvolvimento de uma posição de dialogicidade e responsividade dos estudantes nos diferentes contextos discursivos de que participam, seja na escola ou em outros espaços sociais
- as dinâmicas de ensino-aprendizagem da produção textual que enfatizam a interação e o dialogismo permitem que as atividades desenvolvidas se tornem mais significativas para os alunos e possibilitam uma maior reflexão sobre o uso das diferentes linguagens e de escolhas de registro.
- o trabalhar a devolutiva da palavra, por meio de reformulações, paráfrases, negociação com o discurso do outro, pode constituir-se como uma prática exitosa de ensino-aprendizagem da escrita no contexto escolar;
- a importância do outro no processo de produção textual que, através da interação dialógica, colabora de forma fundamental na formação do sujeito autor e na construção e no enriquecimento do texto.
- a primordialidade de trazer para a sala de aula práticas didáticas que promovam uma reflexão sobre a construção de sentidos em contextos reais de enunciação.
- o ensino da produção textual se torna mais produtivo quando os estudantes estão envolvidos em todas as etapas do processo, desde a elaboração do tema até a fase de revisão e correção do texto.
- as interlocuções e as relações interpessoais que os estudantes empreendem uns com os outros (aluno/professor, professor/aluno e aluno/aluno, aluno/comunidade escolar) incidem nos discursos produzidos por eles no âmbito escolar.
- a importância do trabalho interdisciplinar nas propostas de ensino de produção de textos,

- o uso de recursos tecnológicos como meio de promover a interação entre o professor e os estudantes contribui para a formação do cidadão crítico;
- a discussão dos textos motivadores a respeito da proposta de produção textual a ser desenvolvida, seja em sala de aula ou por meio de ferramentas tecnológicas, possibilita aos aprendizes o estabelecimento de sentido entre os textos lidos e discutidos e os textos produzidos;
- o contato com os textos usados como fonte de pesquisa para a produção textual proposta propicia aos estudantes a oportunidade de se posicionarem como sujeitos de seus discursos devido ao exercício dialógico de se colocarem perante os textos.

Finalizamos esta revisão narrativa de literatura com as palavras de Mingunho, o jovem pé de Laranja Lima, que, no ímpeto de dialogar com seu interlocutor, o menino Zezé, diz: “Não está me ouvindo?”. Assim, ao proferir essas palavras, a arvorezinha convida o seu interlocutor a estabelecerem uma ligação, uma conexão entre suas existências como seres no mundo. A partir do crivo da teorização de Bakhtin (2018), segundo a qual “todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta”, buscamos, nesta revisão narrativa de literatura, evidenciar a importância do estreitamento dos laços dialógicos entre professor e estudantes nas atividades de produção textual escrita, ampliando, no chão da escola, a compreensão de língua(gem) viva, histórica e dinâmica postulada pelo autor.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, E. P. A. **Leitura e produção do gênero anúncio de propaganda: uma abordagem dialógica no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

BEZERRA, N. C. B. **A contribuição da análise dialógica do discurso para o ensino da escrita escolar: do blog ao artigo de opinião**. Orientador: Maria de Fátima Almeida. Tese

(Doutorado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

FERREIRA, Alessandra. **Leitura e produção de textos no ensino médio**: da estaticidade conservadora ao dinamismo de uma proposta dialógica. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

GAIÃO, Marcella Ribeiro. **Produção de texto em revista**: uma proposta discursiva para o ensino de gêneros em sala de aula. 2019. 267 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B (org). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, G. B.; CAMPOS, S. F. O texto em cena: da produção à reprodução. **Entreletras**. Araguaína, v. 9, n. 2, jul./set. 2018. ISSN 2179-3948. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2018v9n2p27>. Disponível em: <https://www.betas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/6077?articlesBySameAuthorPage=2>. Acesso em: 10 out. 2022.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V.M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2021.

LAYNES, C. R. G. **O ensino da escrita na escola: a constituição do sujeito-autor nas aulas de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MEDEIROS, C. M; COSTA JÚNIOR, J. B. Gerenciamento Dialógico em Fórum Acadêmico de Escrita Colaborativa. **ANAIS do XVI JNLFLP- Jornada Nacional de Linguística e Filologia de Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2021. Disponível em: <https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/967>. Acesso em 14 out. 2022.

MORETTO, M. Vozes que emergem em sala de aula: a importância do dialogismo nas dinâmicas de produção de textos. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 32, n.6. p. 87-98, jun. 2014. ISSN: 2317-0972. DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2014v32n6p87-98>. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/issue/viewFile/13/13>. Acesso em: 12 out. 2022.

PASSARELLI, L. G. **Ensino da produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.  
PETRUS, W.; SANTOS, E. S.; DOS SANTOS, A. C.; GOMES, Y. L. S. A escrita e o outro: dialogismo e formação do sujeito autor. **Revista do GELNE**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 15-

29, mar.2022. ISSN: 2236-0883. DOI: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2022v24n1>.  
Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/issue/view/1200>. Acesso em: 03 out. 2022.

RIBEIRO, O. M. **Na teia de Penélope**: metáforas na educação. Campinas: Pontes, 2013.

RIBEIRO, O. M; OLÍMPIO, R. M. **Tecer textos**: fios e desafios. Campinas: Pontes, 2015.

ROCHA, Regina Braz da Silva Santos. **Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso**. 2015. 236 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015

ROTHER, E. Revisão sistemática x revisão narrativa. Revista Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5 - 6, 2007. ISSN: 1982-0194. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2022.

SANTOS, L. F.; LIMA, A. C. S. Dialogismo e produções responsivas ativas: analisando práticas discursivas em aulas de Língua Portuguesa. **Letras & Letras**, [S.L.], v. 29, n. 2, 2014. ISSN: 1981-5239. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25989>. Acesso em 24 set. 2022.

VASCONCELOS, J. M. **O Meu Pé de Laranja Lima**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.