

A revisão textual na formação docente inicial em Letras

Text Revision in Language Teachers' Initial Education

Denise Moreira Gasparotto*

*Instituto Federal Catarinense (IFC), Araquari, Santa Catarina / Brasil

denisegasparotto@yahoo.com.br

<http://orcid.org/0000-0003-2990-9309>

Renilson José Menegassi**

**Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná / Brasil

renilsonmenegassi@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-7797-811X>

RESUMO: Este trabalho aborda a prática de revisão de textos por professores em formação inicial no curso de Letras. Com ancoragem nos estudos do dialogismo, do Círculo de Bakhtin, e do processo de revisão textual, pelo viés do interacionismo, o estudo objetiva compreender o ensino e o desenvolvimento de habilidades de revisão de textos por professores em formação, evidenciados pela reelaboração da palavra alheia e por valorações estabelecidas a partir de seus aprendizados e vivências, nos bilhetes textuais de revisão. Os registros de dados foram obtidos a partir de curso de formação desenvolvido junto aos participantes em uma universidade do Sul do Brasil. Os resultados demonstram significativa apropriação metodológica pelos sujeitos das abordagens de revisão textual, assim como dos elementos axiológicos que constituem a escolha da abordagem e a qualidade da interação com o aluno, via revisão, com manifestações de contrapalavras nos bilhetes de revisão.

PALAVRAS-CHAVE: revisão textual; formação docente inicial; ensino; dialogismo; interacionismo.

ABSTRACT: This paper approaches the text revision practice by language teachers in initial education. Anchored in dialogism studies, from Bakhtin's Circle, and in text revision process, through interactionism bias, the study aims to comprehend the teaching and development of text revision abilities from language teachers in initial education, evidenced through other's word re-elaboration and valuations established from their learning and experiences, in the guide feedbacks. The data records were taken from the training course developed with the participants in a university from the South of Brazil. The results showed significant methodological appropriation by the participants of the text revision approaches, as well as of the axiological elements that constitute the approach choice and the interaction quality with the student, through revision, indicating counterwords in the revision feedbacks.

KEYWORDS: text revision; initial teacher education; teaching; dialogism; interactionism.



1 Considerações iniciais

O ensino de produção textual é meio de interação para o desenvolvimento das habilidades linguístico-textual-discursivas do aluno e da formação de sua consciência socioideológica para o uso da escrita. Para isso, é fundamental que se compreenda, professor e aluno, a escrita como processo (Hayes; Flower, 1980; Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991; Truppiano, 2006; Menegassi, 2016), como elo contínuo na cadeia enunciativa, produto social e ideológico de múltiplas outras vozes, vivências, aprendizados, juízos de valor, reelaborações (Bakhtin, 2010; Possati, 2013).

Compreender a escrita como processo no ensino de produção textual é, obrigatoriamente, considerar e refletir sobre os processos de revisão e reescrita. Nesse escopo, a revisão textual docente tornou-se foco de relevantes pesquisas (Garcez, 1998; Serafini, 2004; Hayes, 2004; Haar, 2006; Ruiz, 2010; Menegassi; Gasparotto, 2016, 2019; Menegassi; Gasparotto, 2021; Polato; Beloti; Menegassi, 2020) que discutem a interação professor-aluno por meio da revisão, os encaminhamentos de revisão e reescrita, a construção de bilhetes textuais de revisão, a formação do sujeito autor e revisor de seu texto, além de abordagens práticas pertinentes e necessárias ao processo.

Neste texto, em específico, discutem-se o ensino e o desenvolvimento de habilidades de revisão escrita por professores em formação inicial, a compreendê-los no processo de produção de texto. Os registros de dados foram obtidos a partir de curso desenvolvido junto a 17 acadêmicos de uma turma de 3º ano da graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, Noroeste do Paraná. As aulas centraram-se em apresentação e discussão sobre o ensino de produção textual, a escrita como processo e as abordagens de revisão textual propostas pela literatura da área, sobretudo, a revisão docente escrita por meio de apontamentos, comentários e questionamentos (Menegassi; Gasparotto, 2016) no texto do aluno, a considerar o ensino de língua materna escrita em situação de sala de aula. Para respaldar as reflexões, foram utilizados textos produzidos por alunos de Ensino Fundamental Anos Finais e Médio, todos coletados pelos autores, e analisadas as intervenções docentes ali efetivadas. Ao final, os professores em formação realizaram, individualmente, duas práticas de revisão, as quais são objeto de análises aqui.

A partir da análise dos registros gerados, buscou-se compreender como ocorre o ensino de habilidades de revisão textual pelos professores em formação e o desenvolvimento desses conhecimentos ao realizarem a prática de linguagem eleita, constituída pelo processo de reelaboração da palavra alheia e de valorações estabelecidas a partir das aprendizagens e das vivências anteriores desses sujeitos (Voločínov, 2013; 2019), que se manifestam em seus bilhetes textuais para a revisão do texto.

Os registros de pesquisa foram coletados por meio dos Projetos de Pesquisas “Linguagem em interação: ensino, letramento e diversidade” (Processo 1410/2021, COPEP 48128521.1.0000.0104) e “Escrita, revisão e reescrita na formação docente – Fase 2” (Processo 2796/2021, COPEP: 54133216.6.0000.0104), desenvolvidos na Universidade Estadual de Maringá, com aprovações junto ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa em Seres Humanos-COPEP-UEM.

2 O escopo teórico

A linguagem, para o Círculo de Bakhtin, é constitutivamente dialógica. Não se pode pensar a linguagem em uso sem considerar o dialogismo que lhe é inerente, pois qualquer que seja o enunciado concreto proferido ou mesmo pensado sempre será construído, elaborado a partir de outros enunciados já ditos, outras experiências já vividas, outras vozes já enunciadas, de valores socialmente constituídos. Tudo aquilo que o indivíduo pensa, fala ou escreve é apenas uma representação de um conjunto de elementos que formam a consciência individual, que “é um fato social e ideológico” (Volóchinov, 2019, p. 97).

O enunciado concreto é elaborado por meio da palavra, que representa apenas uma parte do todo enunciativo. A palavra é, então, um elemento sógnico ideológico, porque carrega em si as marcas dialógicas da linguagem em uso. Nesse aspecto, “É justamente no material da palavra que se pode explicar, do melhor modo possível, as principais formas ideológicas da comunicação sógnica”, a palavra pode assumir qualquer função ideológica e “está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação” (Volóchinov, 2019, p. 100-101).

Portanto, o enunciado concreto tem elementos verbais e extraverbais, isto é, apresenta-se sob a forma linguística, mas carrega consigo uma situação e um auditório, a partir dos quais emergem ideologias, valorações que igualmente são atribuidoras de sentido (Volóchinov, 2019). Além de suas características verbais e extraverbais, está o fato de que qualquer que seja o enunciado, sempre é direcionado a alguém. Esse outro, seja coletivo ou individual, físico ou imaginário, também age na produção de sentido do enunciado, porque, em sua elaboração interna pelo enunciador, as palavras são escolhidas e organizadas de modo a atender a um contexto enunciativo específico, no qual o outro está inserido.

Em termos gerais, é desse modo que se constitui a interação, quando a palavra em uso, com suas marcas sociais e ideológicas, é endereçada ao outro, tomando a forma de enunciado, adapta-se à situação enunciativa, a estabelecer a compreensão entre os sujeitos. A interação é um acontecimento social, a essência real da língua (Volóchinov, 2019).

Ao discutir-se a compreensão dialógica da linguagem para o contexto de ensino, especificamente do ensino de produção escrita, entende-se que a qualidade da interação estabelecida entre professor e aluno, via revisão textual, é fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades pelo sujeito aprendiz. Ao compreender e atentar para os elementos verbais e extraverbais que constituem o enunciado e a interação discursiva, o professor considera melhor a suas escolhas, atendendo à especificidade do contexto e do objetivo de ensino e ao processo individual de aprendizagem do sujeito.

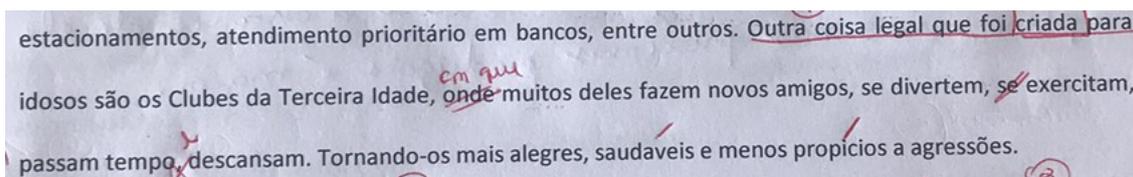
O aluno, nessa teia comunicativa, além de buscar compreender a revisão, internaliza as palavras e as reelabora a partir de sua consciência individual, já marcada por várias outras vozes, valorações e vivências. A revisão e a reescrita realizadas pelo aluno não são, pelo viés dialógico, reproduções das solicitações do docente, mas, sim, a transformação da palavra alheia em palavra própria (Volóchinov, 2019), já que a exteriorização do discurso do aluno passa inevitavelmente pelas idiossincrasias deste sujeito. Por isso, as intervenções de ensino nunca têm a mesma resposta em um grupo de alunos pertencentes ao mesmo nível de escolaridade. A prática dialógica considera, além desse fato, a participação ativa do sujeito aprendiz na interação com o docente (Possati, 2013; Menegassi; Gasparotto, 2016).

Considerar a escrita como processo de trabalho (Menegassi, 2016), assim como desenvolver práticas de revisão e de reescrita textual, é condição ao ensino da escrita em uma perspectiva dialógica (Menegassi; Gasparotto, 2019). A revisão, enfoque deste texto, permite acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, a considerá-lo como sujeito ativo. As escolhas de revisão do professor podem, por exemplo, motivar ou desestimular o aluno à reescrita; podem promover o desenvolvimento de habilidades e autonomia do aluno na prática de revisão, como podem gerar uma resposta imediata que não ecoe na aprendizagem processual da escrita.

Existe, na literatura sobre o ensino da escrita em Linguística Aplicada, trabalhos que trouxeram importantes contribuições para a compreensão da ação docente. As estratégias e as abordagens de revisão textual escrita são as mais utilizadas no contexto de sala de aula e cada uma delas pode ser pertinente se considerados os elementos extraverbais concernentes à situação enunciativa. Serafini (2004) apresentou alternativas de correção de textos em uma perspectiva mais estrutural, definindo as correções como resolutive, classificatória e indicativa, ou seja, caminhos a serem utilizados pelo docente na revisão escrita.

A correção resolutive centra o processo no professor, que corrige o desvio no texto e oferece a resposta ou termo adequado ao aluno, que irá apenas fazer a substituição no momento da reescrita:

Exemplo 1 – Correção resolutive

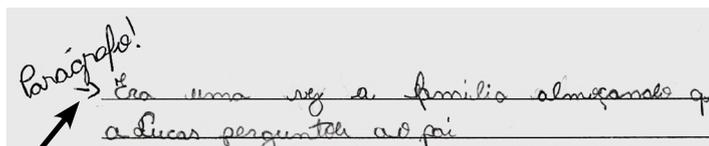


Fonte: Elaborada pelos autores.

A correção classificatória utiliza abreviações que apontem a natureza do desvio linguístico identificado na palavra ou período, como desvios de concordância, acentuação, estruturação textual:

Exemplo 2 – Correção classificatória

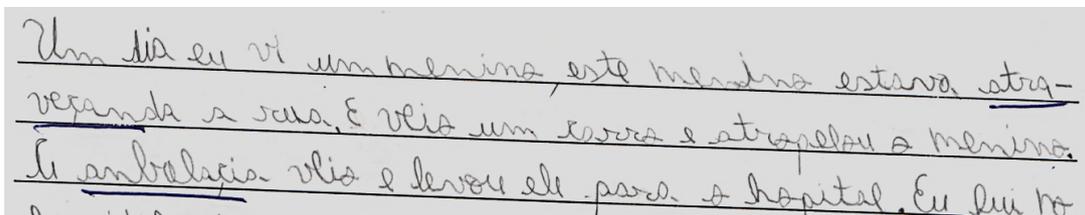
Símbolos	Funções
○	indicar uma ação
— / ^	suprimir, unir ou deslocar
{ }	indicar
[]	indicar
()	indicar
<u>sublinhado</u>	indicar
X	suprimir
?	questionar
→	indicar, unir ou deslocar
Total Geral	



Fonte: Elaborado pelos autores.

Já a correção indicativa pode ser utilizada isoladamente ou complementarmente às outras correções, pois tem a função de apenas indicar, com seta, sublinhado etc., o local do texto onde há um desvio:

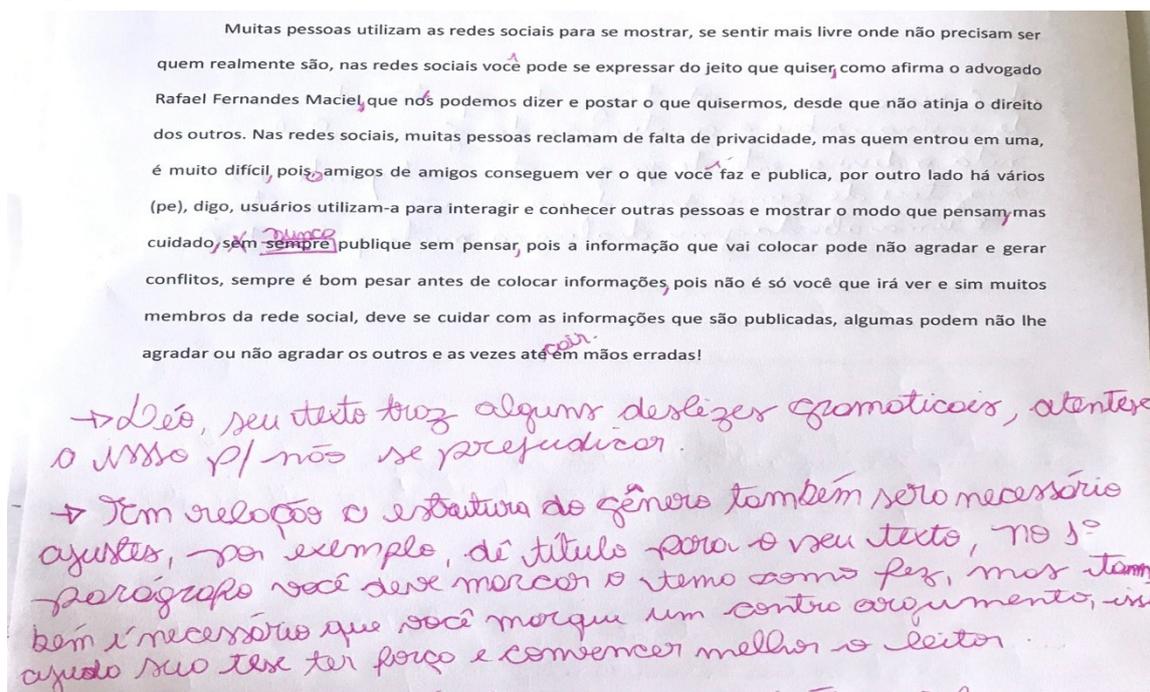
Exemplo 3 – Correção indicativa



Fonte: Elaborado pelos autores.

Em um campo mais dialógico e interativo de reflexão sobre a revisão de textos, Ruiz (2010) propõe a revisão textual-interativa como uma alternativa que visa ao diálogo com o aluno sobre seu texto e seu processo de aprendizagem. Por meio de bilhetes textuais de revisão, a autora propõe que se busque uma abordagem de revisão mais dialógica, que pretenda, além da correção de desvios, ensinar o aluno a identificar desvios e possíveis melhorias a serem feitas em seu texto – como também defende Hayes (2004) – e assumir-se autor de seu próprio discurso, a estabelecer juízo de valor sobre a revisão docente e fazer escolhas de revisão e reescrita (Menegassi; Gasparotto, 2019). A revisão textual-interativa considera, portanto, os elementos verbais e extraverbais (Volóchinov, 2013) de construção do bilhete de revisão, assim como o endereçamento da palavra a um interlocutor específico que apresenta consciência ideológica e para quem o bilhete deve ser orientado, moldado, visando à efetividade da interação (Gasparotto; Menegassi, 2020a).

Exemplo 4 – Correção textual-interativa

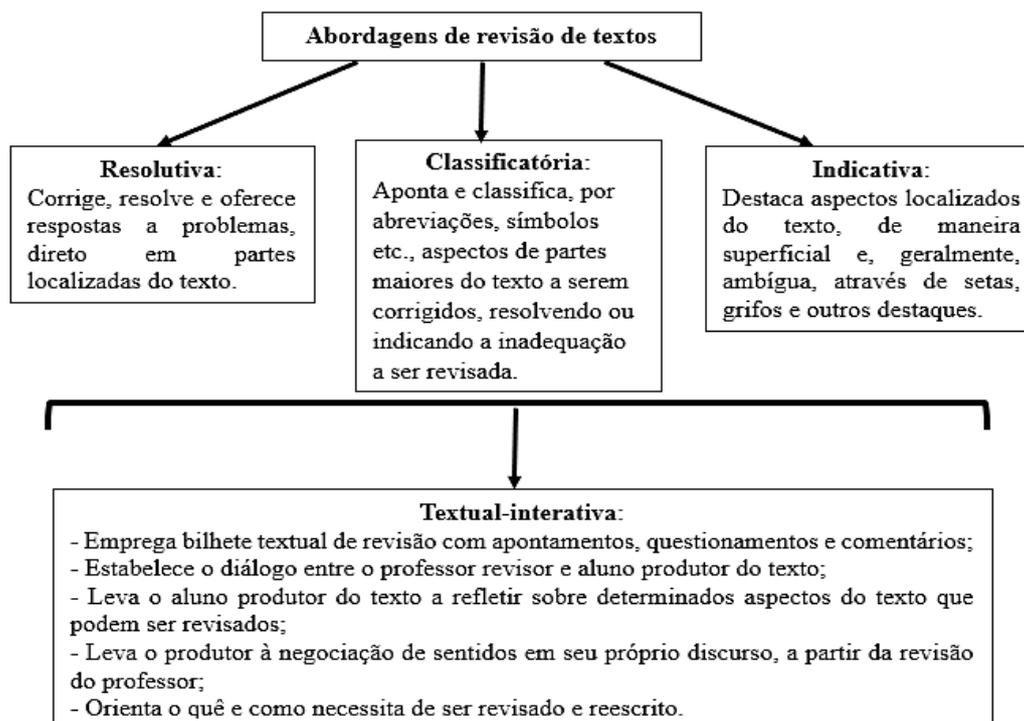


Fonte: Elaborado pelos autores.

Em conformidade com a proposta de Ruiz (2010), Menegassi; Gasparotto (2016) apresentam três estratégias de revisão textual-iterativa, com intuito de oferecer ao docente aplicações específicas dos bilhetes textuais e apontar sua efetividade de acordo com o desvio ou objetivo de revisão, assim como os outros aspectos extraverbais da situação enunciativa. Em pesquisa de campo em escolas, Menegassi; Gasparotto (2016) identificaram que a revisão textual-iterativa pode apresentar-se sob a forma de apontamento, de questionamento ou de comentário. São todos bilhetes textuais de revisão a serem elaborados pelo professor na revisão, mas cada forma atende a um contexto particular. O apontamento, por ser mais sucinto, pode referir-se a desvios gramaticais simples. Ele funciona como um lembrete, um alerta ao aluno, que não atentou àquele desvio ao redigir seu texto, por exemplo: “revise a pontuação neste parágrafo”, “esse período está confuso ao leitor”. O questionamento também pode ser sucinto, mas seu objetivo maior é instigar o aluno a revisar o seu texto, indicando, por meio da pergunta, períodos incoerentes, lacunas de informações, problemas de coesão, entre outros, por exemplo.: “qual a referência dessa afirmação?”, “qual sentido pretendeu ao usar esse conectivo?”, “o leitor sabe qual é seu posicionamento ao final do texto?”. O comentário, diferente das outras propostas, não tem uma forma específica, ele é geralmente mais longo e visa ao diálogo com o aluno sobre: i) desvios de conteúdo, tema, atendimento ao comando de produção; ii) resultado do texto produzido; iii) desenvolvimento das habilidades de escrita do aluno ao longo das produções; iv) elogios ou comentários acerca do texto ou do processo de aprendizagem (Rijlaarsdam; Couzjin; Van Den Bergh, 2004). Nesse sentido, o comentário pode conter também apontamentos e questionamentos. Exemplo: “esse parágrafo me pareceu confuso. Sugiro retomar e revisar a pontuação e o uso dos conectivos, alguns estão inadequados ao contexto”, “a conclusão está ótima, seu posicionamento como autor ficou bem-marcado. Falta apenas a referência dos dados utilizados na construção do argumento”.

A síntese das abordagens de revisão assim se sistematiza:

Diagrama 1 – Síntese das abordagens de revisão de textos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Em outros estudos acerca da revisão textual na perspectiva do dialogismo, tem-se considerações pertinentes sobre a importância de o professor revisar continuamente sua prática, de tomá-la também em seu processo, passível de revisão e reformulação (Gasparotto; Menegassi, 2020b); da caracterização da revisão dialógica, apontando o que se espera do professor e do aluno, e sua interação nesse escopo (Menegassi; Gasparotto, 2019); sobre a discussão sobre os elementos axiológicos que constituem o bilhete textual de revisão e sua relevante importância nas escolhas de revisão docente (Gasparotto; Menegassi, 2020a).

Hayes (2004) argumenta sobre a necessidade de se pensar uma formação docente que instrumentalize o professor teórica e metodologicamente a uma prática de revisão que forme sujeitos autores capazes também de revisar seus próprios textos. Em consonância a essa demanda, alguns estudos discutem sobre a formação docente de revisão de textos pelo viés do dialogismo. Polato, Beloti e Menegassi, (2020) apontam a lacuna da formação docente no Brasil no tocante ao ensino da escrita e apresentam os resultados de uma vivência pedagógica que objetivou discutir aspectos teóricos e metodológicos da escrita como trabalho. Polato, Beloti e Menegassi, (2020) discutem a revisão textual na formação docente inicial a partir de estudo de caso em um curso de graduação em Letras, apontando a compreensão dos princípios da revisão dialógica como orientadores efetivos nas escolhas de intervenção docente.

3 A formação docente realizada

A formação foi conduzida por um curso sobre revisão textual em práticas de sala de aula, com 17 alunos de 3º ano da graduação em Letras-Português, na Universidade Estadual de Maringá, totalizando 40 horas-aula de atividades teóricas e práticas sobre os processos de revisão e reescrita. No início dos encontros, a professora formadora¹ dialogou com os alunos sobre quais seriam suas experiências como docentes, ainda no papel de acadêmicos de um curso superior. Constatou-se que poucos deles tinham alguma experiência em sala de aula, alguns lecionavam Língua Inglesa em cursos de idiomas privados e apenas uma acadêmica afirmou ter experiência no ensino de Língua Portuguesa, atuando como professora auxiliar de correção de textos, também em escola privada.

A partir dessa primeira interação, foi apresentada a proposta do curso, que reuniria estudos teóricos e metodológicos sobre todas as etapas do processo de produção escrita, em especial as práticas de revisão textual, a partir de textos de alunos da Educação Básica, disponibilizados a partir de projetos de pesquisa desenvolvidos junto à Universidade Estadual de Maringá, já citados.

As atividades realizadas junto aos professores – assim denominados neste texto, com a consciência de ainda serem professores em formação inicial – são elencadas e, em seguida, explanadas:

- I. Retomada de conceitos da escrita como processo de trabalho, a partir de Menegassi, (2016);
- II. Discussão acerca da aplicação da concepção de escrita como trabalho e ensino escolar no Brasil

¹ A prática docente em sala de aula, durante o curso, foi efetivada pela autora Denise Moreira Gasparotto, como professora formadora. O autor Renilson José Menegassi preparou, organizou e sistematizou os materiais de aplicação, juntamente com a professora formadora.

(Geraldí, 1996; 2011; Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991; Leal, 2003; Menegassi, 2016);

- III. Estudo sobre abordagens de revisão textual docente (Hayes, 2004; Ruiz, 2010; Truppiano, 2006);
- IV. Estudo e elucidação sobre estratégias revisão textual escrita, com enfoque na revisão textual-interativa (Serafini, 2004; Ruiz, 2010);
- V. Estudo e elucidação da prática de revisão textual-interativa por meio de apontamentos, questionamentos e comentários (Menegassi; Gasparotto, 2016);
- VI. Estudo e elucidação sobre os princípios e a prática de revisão dialógica (Possati, 2013; Menegassi; Gasparotto, 2019; Gasparotto; Menegassi, 2020a, 2020b);
- VII. Prática de revisão textual pelos professores em formação: dissertação produzida por aluno de Ensino Médio;
- VIII. Prática de revisão textual pelos professores em formação: artigo de opinião produzido por aluno de Ensino Médio;
- IX. Revisão das práticas de revisão pela professora formadora por meio de bilhetes textuais de revisão, na perspectiva da revisão dialógica;
- X. Devolução das atividades revisadas aos professores em formação.

Nos primeiros encontros, foram retomados aspectos da concepção de escrita como trabalho (Menegassi, 2016), já estudada anteriormente pelos professores. Também foram apresentados e discutidos elementos específicos da revisão textual, primeiramente compreendendo que a revisão está presente em todas as etapas do processo de produção escrita, já que, ao compreender a escrita como trabalho, compreende-se também o seu caráter recursivo contínuo. Nesse bojo, foram realizadas discussões sobre o ensino de produção textual escrita na escola brasileira (Geraldí, 1996, 2011; Fiad; Mayrink-Sabinson, 1996; Leal, 2003; Menegassi, 2016). Em comum, os autores referenciados destacam a relevância da interação no ensino de escrita, a atenção ao seu processo, assim como a todas as etapas recursivas que o compõem, a pertinência da prática de revisão e reescrita textual e a necessidade de se pensarem abordagens de ensino para a efetividade do trabalho docente em situação de ensino de língua materna.

No tocante à revisão textual, foram apresentadas diversas abordagens de revisão, sempre indicando as teorias nas quais se fundamentam, como a dialógica, a cognitivista e a interacionista. Nesse sentido,

orientou-se, em escopo principal, a partir dos pressupostos do dialogismo (Bakhtin, 2010; Volóchinov, 2013, 2019), sobre a necessidade de o professor buscar e avançar na interação com o aluno, por meio de bilhetes textuais de revisão, considerando-se o contexto mais amplo e os aspectos idiossincráticos que incidem sobre a qualidade da revisão e o nível de aprendizagem do aluno.

Após o estudo dos aspectos teóricos e metodológicos concernente ao processo de revisão textual, foram compartilhadas alternativas de encaminhamento da revisão textual no contexto de ensino, como i) a prática coletiva de revisão sob a coordenação do professor, a partir de um único texto; ii) a prática realizada entre pares; iii) o atendimento individualizado; iv) a organização de portfólios; v) a elaboração de bilhetes escritos de orientação de revisão nos textos dos alunos (Truppiano, 2006; Ruiz, 2010; Menegassi; Gasparotto, 2016).

Devido ao objetivo do curso, deu-se especial enfoque à revisão textual escrita feita pelo docente em contexto de ensino de língua, já em atuação profissional. Para tanto, foram apresentadas abordagens de revisão textual escrita já discutidas e consolidadas por alguns pesquisadores e que convergem para o ensino de produção escrita sob a perspectiva dialógica, alinhadas à compreensão da escrita como processo de trabalho. Inicialmente, foram apresentadas abordagens voltadas a desvios estruturais do texto, como a resolutiva, a classificatória e a indicativa (Serafini, 2004). Em seguida, apresentou-se a proposta de revisão textual-interativa, abordando tanto aspectos discursivos quanto estruturais, por meio de bilhetes textuais de revisão, como o apontamento, o comentário e o questionamento (Ruiz, 2010; Menegassi; Gasparotto, 2016). As abordagens de revisão foram todas elucidadas, à medida em que eram apresentadas. Os textos utilizados para elucidação foram produzidos por alunos de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, e já continham marcas de revisão docente, o que colaborou para a compreensão de cada abordagem estudada, exemplificando e explicando o processo efetivo de revisão textual em situação de ensino.

A discussão sobre a prática de revisão, junto à apresentação e ao esclarecimento das abordagens propostas pela literatura, pautou-se na defesa de objetivos centrais da prática de revisão docente sob a perspectiva do dialogismo (Bakhtin, 2009, 2010; Volóchinov, 2013): i) o desenvolvimento da consciência socioideológica do sujeito (Polato, Beloti; Menegassi, 2020); ii) o reconhecimento de si como autor e revisor de seu discurso (Menegassi; Gasparotto, 2019); iii) a formação do revisor e o desenvolvimento de suas habilidades linguístico-textual-discursivas na produção do texto do bilhete orientador de revisão (Hayes, 2004; Possati, 2013; Rijlaarsdam; Couzijn, Van Den Bergh, 2004; Haar, 2006; Gasparotto; Menegassi, 2020; Czerevaty; Angelo; Menegassi, 2021; Menegassi; Gasparotto, 2021). A professora formadora também compartilhou sua experiência em sala de aula com o ensino de produção textual escrita e a elaboração de bilhetes de revisão, destacando: a) a relação das escolhas de revisão do docente com o nível de aprendizagem da turma; b) o objetivo docente por meio de prática; c) os aspectos valorativos e extraverbais que permeiam a enunciação (Volochínov, 2013; Gasparotto; Menegassi, 2015; Polato, Beloti; Menegassi, 2020; Gasparotto; Menegassi, 2020), assim como discussões sobre as interferências possíveis advindas do perfil da turma com a qual se trabalha. Quanto a este último, orientou-se que a escolha da abordagem de revisão consideraria a individualidade do processo de aprendizagem do aluno e, também, a característica do grupo de indivíduos, que pode ser, por exemplo, um grupo atento, porém pouco participativo, ou com bastantes dificuldades de escrita, mas aberto à interação coletiva.

A partir do estudo teórico-metodológico sobre a construção de bilhetes textuais de revisão – também reconhecidos como bilhetes orientadores, promoveu-se reflexão especificamente sobre a prática dialógica de revisão docente (Ruiz, 2010; Possati, 2013; Menegassi; Gasparotto, 2019; Menegassi;

Gasparotto, 2020b; Czerevaty; Angelo; Menegassi, 2021; Menegassi; Gasparotto, 2021), primando pela qualidade da interação professor-texto-aluno e pela atenção, para além do bilhete em si, aos elementos axiológicos que constituem o contexto imediato e o contexto mais amplo da prática de produção textual em situação de ensino. Para ilustrar a proposta de revisão pela perspectiva dialógica, a professora formadora apresentou um texto dissertativo produzido por um de seus alunos de Ensino Médio. O texto continha a revisão efetivada pela formadora na ocasião da aplicação em sala de aula, como professora da disciplina de Língua Portuguesa. Em um processo de autoavaliação, a própria formadora apontou as limitações que havia identificado em sua prática, após algum tempo com mais estudos sobre o tema e a experiência docente desenvolvida. Para tanto, apresentou-se uma versão atualizada dos bilhetes de revisão daquele mesmo texto, em um processo recursivo de reelaboração de sua própria prática de revisão como docente. A nova versão da revisão mostrou-se mais dialógica, alinhada aos elementos axiológicos do evento enunciativo, causando muito interesse nos professores participantes.

Essa prática foi salutar para mostrar aos professores em formação que a escrita como processo deve ser praticada pelo próprio docente, ao olhar para as suas escolhas metodológicas como provisórias, sempre passíveis de reflexão e de juízo de valor (Bakhtin, 2010; Volóchinov, 2013; 2019). Assim, o intuito é de aproximar a revisão do objetivo pretendido e atingir melhor qualidade na interação, o que leva à formação da consciência socioideológica e ao desenvolvimento de habilidades linguístico-textual-discursivas pelo professor em formação.

Posteriormente, os conceitos e as reflexões teórico-metodológicos sobre revisão dialógica foram retomados e passou-se à atividade prática, em que os professores em formação revisaram textos de alunos de nível médio, também disponibilizados pela formadora. Foi proposta a revisão de dois textos, uma dissertação escolar e um artigo de opinião produzido por aluno, ambos na primeira versão. Os textos foram digitados – porque a versão original continha as marcas de revisão docente – com uma cópia de cada entregue aos professores em formação junto ao comando de produção a que se referia, para melhor compreensão do contexto de produção inicial.

A orientação ao trabalho de revisão foi de que os professores em formação observassem, para além do texto em si: i) a proposta de produção; ii) o nível de escolaridade do aluno; iii) o domínio de habilidades de escrita que se evidenciava no texto para, então, proceder à revisão, considerando os aspectos micro e macro concernentes no processo de mediação. A fim de auxiliá-los no trabalho, realizou-se uma discussão coletiva para levantar as principais características dos dois textos produzidos.

Os textos utilizados para a atividade, uma dissertação e um artigo de opinião, foram produzidos por autores distintos, integrantes do terceiro ano de um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. Cada um dos participantes revisou os dois textos. Para revisão da dissertação, duas versões, produzidas por diferentes autores, foram distribuídas de forma aleatória, assim, nem todos revisaram o mesmo texto. Para revisão do artigo de opinião, todos receberam o mesmo texto. O intuito da prática proposta era que os professores reunissem os conhecimentos construídos ao longo dos encontros e desenvolvessem habilidades de revisão textual, em um processo inicial de apropriação e constituição das abordagens de revisão escrita relacionadas à concepção de escrita como trabalho e a uma perspectiva dialógica de trabalho com o ensino de produção textual, revisando de maneira formativa e com efetivas interações.

Foram dois momentos de exercícios de revisão, um para cada texto proposto. O material gerado nessas práticas foi recolhido pela formadora, que realizou uma revisão do conjunto de bilhetes textuais de

revisão elaborados pelos professores, isto é, a efetiva revisão da prática de revisão desenvolvida, executada pela professora formadora. Essa revisão ocorreu por meio de comentários sobre a dialogicidade atendida nos bilhetes de revisão, assim como comentários com sugestões do que poderia ter sido mais bem apresentado, remetendo aos conceitos teóricos e metodológicos discutidos no curso, à efetividade de cada abordagem de revisão utilizada e sua adequação ao desvio ou excerto do texto a que se referia.

O intuito foi oferecer o retorno avaliativo à prática realizada também sob a forma de revisão, buscando interação nesse processo formativo e promover um diálogo que contribuísse para o desenvolvimento de suas habilidades de revisão. Nesse sentido, já que os professores não teriam retorno da reescrita dos textos pelos autores da dissertação e do artigo de opinião, puderam receber um retorno sobre sua prática de elaboração de bilhetes textuais de revisão, mais um elemento para o desenvolvimento da escrita como um processo e não como um produto acabado. Esse encaminhamento é coerente com a abordagem teórico-metodológica sob a qual se sustentou o curso, justamente porque demonstra ao professor em formação como a escrita como trabalho e a interação se constituem também nos bilhetes de revisão apresentados aos textos, tendo a professora formadora como interlocutora determinada. Assim, a revisão dos bilhetes é uma prática necessária a ser instalada na formação docente inicial.

4 As revisões efetivadas

De modo geral, a prática de revisão realizada pelos 17 professores atendeu aos princípios da revisão dialógica, como a consideração dos elementos extraverbais, a atenção às particularidades do interlocutor, a busca pela qualidade da interação e o objetivo de ensinar o aluno a revisar seu próprio texto, a partir de escolhas estratégicas na elaboração do bilhete textual de revisão (Menegassi; Gasparotto, 2019). A revisão dos professores também considerou aspectos importantes apontados pela formadora ao relatar suas experiências com o ensino de produção textual escrita. Para observar possíveis regularidades e melhor compreender o trabalho de revisão realizado pelos 17 professores participantes – identificados como P1, P2, P3 etc. –, são elaborados quadros que sintetizam as escolhas de revisão por eles efetivadas.

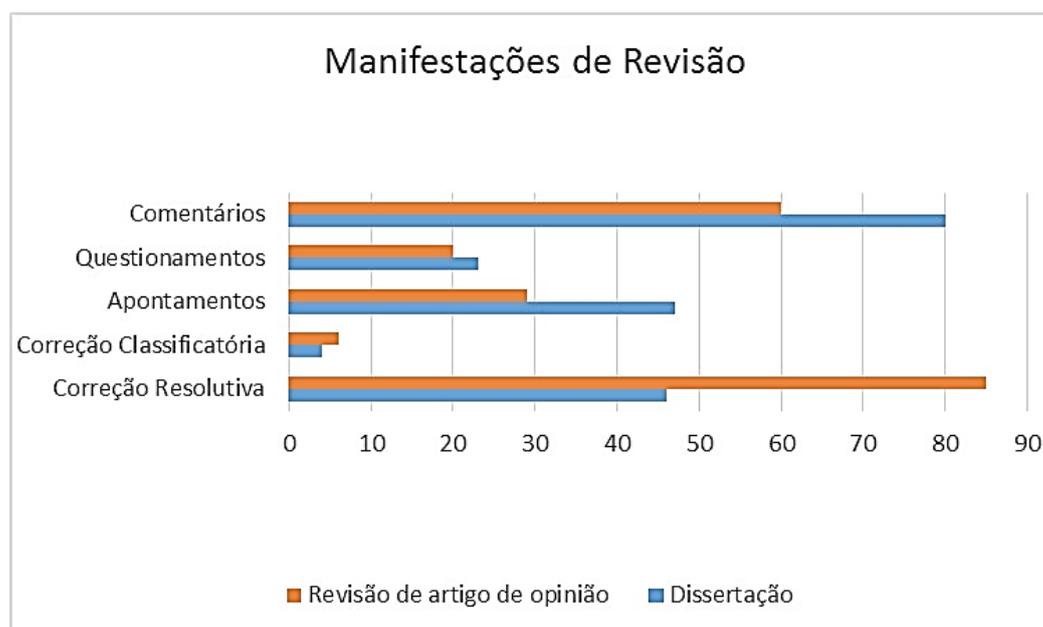
Inicialmente, apresentam-se a quantidade e as abordagens de revisão utilizadas pelos docentes, separadamente, na dissertação e no artigo de opinião. Posteriormente, a análise aprofunda-se na revisão textual-interativa, em que se reflete sobre a construção dos bilhetes textuais em ambos os textos.

A correção indicativa não foi contabilizada porque foi uma abordagem usada em todas as intervenções de revisão e por todos os participantes. Assim, as ocorrências de correções resolutiva, classificatória ou textual-interativa sempre foram acompanhadas pela indicativa, que, atrelada a outras abordagens de revisão, é produtiva, porque situa o aluno sobre o termo ou excerto ao qual deve se atentar.

4.1 As formas de revisões utilizadas

Para o trabalho com a dissertação, dividiram-se as 200 manifestações de revisão dos 17 professores em duas classificações: a) revisões estruturais; b) revisões textual-interativas. Na primeira, 46 intervenções (23% dos professores) realizaram correção resolutive e 4 (2%), correção classificatória. Para o segundo tipo de revisão, 47 manifestações (23,5%) fizeram apontamentos, 23 (11,5%) apresentaram questionamentos e 80 (40%) usaram o comentário como abordagem de revisão, conforme expõe o Gráfico 1.

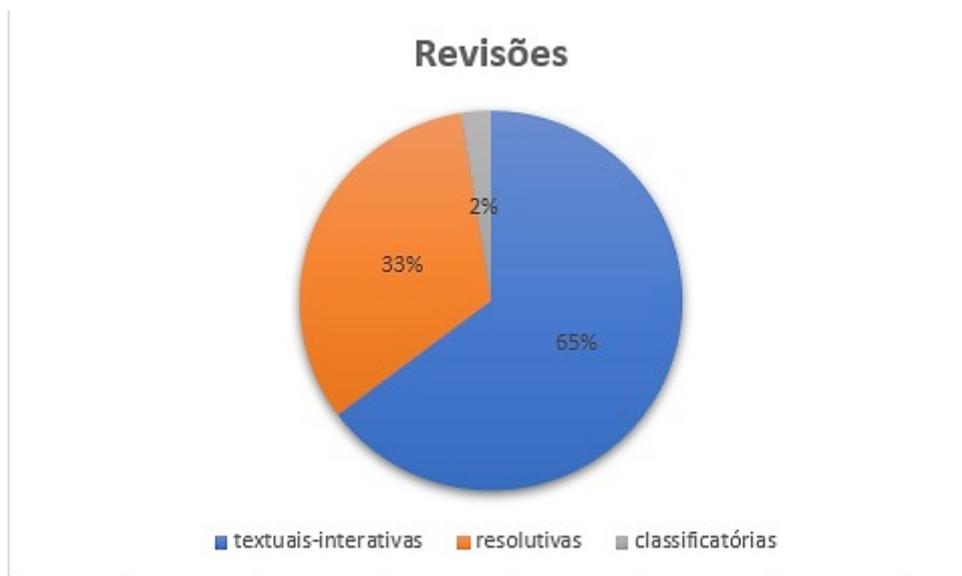
Gráfico 1– Manifestações de revisão da dissertação



Fonte: Elaborado pelos autores.

Por sua vez, para a revisão do artigo de opinião, com as mesmas divisões de classificações da dissertação, 85 manifestações (42,5% dos professores) empregaram a correção resolutive e 6 (3%) a correção classificatória. Para a revisão textual-interativa, 29 (14,5%) usaram apontamentos, 20 (10%) realizaram questionamentos e 60 (30%) apresentaram comentários no texto revisado. Os resultados são demonstrados pelos Gráficos 2 e 3, em números aproximados.

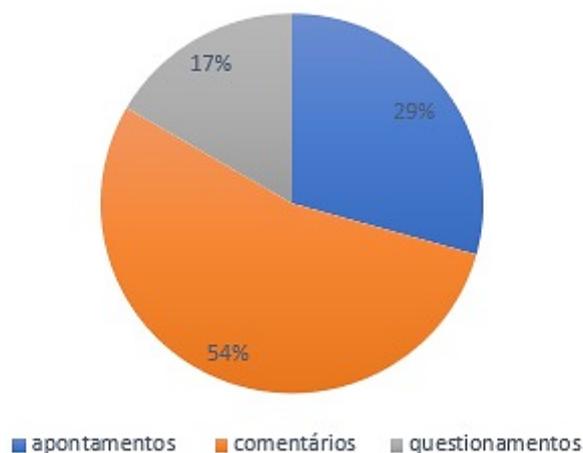
Gráfico 2 – Manifestações de revisão do artigo de opinião



Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 3 – Manifestações de revisão textual-interativa do artigo de opinião

Bilhetes textuais de revisão



Fonte: Elaborado pelos autores.

Esses dados numéricos permitem algumas inferências e asserções sobre o processo trabalhado. Como foram selecionadas pela formadora duas versões de dissertação, sendo que cada professor recebeu apenas uma delas, a variação no número de revisões feitas por cada professor está relacionada tanto ao seu processo de autoria como revisor, como também à versão do texto recebida para a prática de revisão, que apresentava desvios distintos. Quanto ao artigo de opinião, todos os docentes receberam a mesma versão

para a prática. Nesse caso, a variação no número de revisões feitas está relacionada, prioritariamente, ao seu processo pessoal de construção como revisor.

A autonomia docente e o uso estratégico das abordagens de revisão foram pontos abordados pela formadora com frequência ao apresentar os exemplos de revisão docente ao longo do curso. Os registros mostram a relevância de se apresentar a reflexão sobre as escolhas valorativas de revisão a partir da compreensão dos elementos verbais e extraverbais, e do contexto imediato e mais amplo (Gasparotto; Menegassi, 2020a; Polato; Beloti; Menegassi, 2020). Como eram professores em formação, muitas vezes, a compreensão teórico-metodológica pode ser satisfatória, mas a sua apropriação para a efetiva prática de ensino é desafiadora, dada as suas escassas experiências com situações reais de ensino, como docentes. Hayes (2004), ao tratar da formação do aluno revisor, destaca a demanda em se promover a formação de professores atentos a esse processo, docentes capacitados ao ensino integral de produção escrita, corroborado por Menegassi (1998; 2016).

Do total de 200 intervenções de revisão na dissertação apresentadas por todos os professores, 50 foram estruturais, com correções resolutiva ou classificatória (Serafini, 2004), não se mostrando uniformes. Dos 17 professores, 6 (35,3%) utilizaram a correção resolutiva de forma significativa, entre 8 e 12 vezes, ao passo que 6 (35,3%) não utilizaram nenhuma abordagem de correção estrutural, o que aponta, em primeira inferência, uma revisão mais dialógica por esses sujeitos em detrimento daqueles que utilizaram significativamente correções estruturais, pois a escolha pelo bilhete já é por si uma busca por melhor interação com o sujeito autor (Menegassi, 2016). Essa construção de revisão pelos sujeitos apontou que o enfoque dado pela formadora no processo de interação com o aluno e na sua formação como sujeito autor de bilhetes textuais de revisão e também propriamente como revisor, incluindo a prática de revisão dos apontamentos de revisão, foi compreendida por boa parte dos professores, os quais também se reconheceram autores no trabalho de revisão, exercendo autonomia e avaliações a partir do texto do aluno e da tarefa que lhes foi solicitada.

4.2 As escolhas das revisões

O total de 200 intervenções de revisão foi exatamente o mesmo na dissertação e no artigo de opinião. No entanto, na revisão do artigo de opinião, o número de correções resolutivas foi maior, passando de 46 para 85 ocorrências. Esse dado se justifica pelo alto número de desvios estruturais, como os ortográficos, presentes no texto produzido pelo aluno do Ensino Médio. Ainda assim, 8 (47%) docentes realizaram toda a revisão sem nenhuma intervenção resolutiva ou classificatória, optando por bilhetes que tratavam dos problemas estruturais de modo geral. Diante de um texto com muitos desvios estruturais, os docentes precisaram considerar o conjunto do trabalho para decidir o enfoque que seria dado à revisão e qual a melhor forma de abordar tantos desvios estruturais, o que os levou a refletir e decidir sobre uma estratégia de revisão (Leal, 2003; Possati, 2013). Os participantes consideraram os elementos extraverbais para além dos desvios do texto em si, e estabeleceram juízo de valor (Bakhtin, 2010; Volóchinov, 2013; Gasparotto; Menegassi, 2020a; Polato; Beloti; Menegassi, 2020) sobre a intervenção que melhor contribuiria ao processo de aprendizagem do aluno e não, unicamente, a uma reescrita sem desvios (Rijlaarsdam, Couzijn; Van Den Bergh, 2004). A revisão docente, numa perspectiva dialógica, é sempre marcada por aspectos valorati-

vos que engendram a formação-conhecimento do professor-revisor, o contexto imediato – texto a ser revisado, e o contexto mais amplo – nível de conhecimento do aluno, o real objetivo da revisão (Possati, 2013; Menegassi; Gasparotto, 2019). É fundamental que o docente tenha conhecimento desses vários processos dialógicos, embora não explícitos, que estão presentes em qualquer marca de revisão feita pelo professor, por isso, devem ser ensinados pelo formador.

Das ocorrências de correções estruturais, as resolutivas e as classificatórias, na maioria dos casos, foram utilizadas para corrigir aspectos linguísticos, como ilustra o exemplo 1, com revisão de P3.

Exemplo 5 – Correção resolutiva de aspectos linguísticos da dissertação por P3

estacionamentos, atendimento prioritário em bancos, entre outros. Outra coisa legal que foi criada para idosos são os Clubes da Terceira Idade, em que muitos deles fazem novos amigos, se divertem, se exercitam, passam tempo, descansam. Tornando-os mais alegres, saudáveis e menos propícios a agressões.

Fonte: Elaborado pelos autores.

As correções resolutivas, em geral, ocorreram por meio de pequenas marcações com traços a riscar palavras desnecessárias ou incorretas, e por meio de acréscimos ao corrigir grafia e acentuação diretamente no texto do aluno. Esse encaminhamento constou em algumas das revisões textuais utilizadas para elucidação das abordagens durante o curso, ao tratar da revisão estrutural e a necessidade de se pensar seu uso de modo estratégico, para algum fim específico. Conforme defende Ruiz (2010), a correção resolutiva é um recurso que pode ser estrategicamente usado de acordo com o objetivo que se tem com a revisão. Em se tratando do ensino de produção escrita, não é uma abordagem que visa, prioritariamente, as habilidades de escrita pelo aluno, isto é, auxilia na reescrita adequada, mas, dificilmente, promove o desenvolvimento do aluno como revisor de seu discurso escrito. Assim, considerou-se produtivo o emprego da correção resolutiva por aqueles professores que a utilizaram de modo pontual, estratégico, sem suprimir o diálogo com o aluno também sobre os desvios linguísticos. Nesse sentido, compreendeu-se que 4 (23,5%) professores (P4, P4, P5 e P9), em algumas das práticas de revisão, utilizaram a correção resolutiva de modo excessivo, afastando-se do objetivo da formação oferecida, corrigindo por corrigir apenas. Às escolhas de revisão desses 4 professores, considerou-se que compreenderam o uso de cada uma das abordagens de revisão apresentada pela formadora, porém, faltou-lhes a apropriação sobre a relevância em se considerar o contexto mais amplo, como o processo de aprendizagem de escrita e desenvolvimento de habilidades linguístico-textual-discursivas. São professores que ainda necessitam de melhor trabalho prático de produção de apontamentos de revisão, fator a ser considerado no processo de formação docente inicial.

Quanto ao uso da revisão textual-interativa, o comentário foi a abordagem mais utilizada, em 40% das intervenções na dissertação e em 30% no artigo de opinião. A revisão via bilhete textual recebeu maior enfoque no presente estudo por ser elemento central à constituição de um trabalho dialógico de revisão docente escrita.

No total, foram identificadas 400 intervenções de revisão nos dois textos revisados pelos professores em formação. Desse total, observam-se as seguintes abordagens:

- 400 revisões: 259 textual-interativas (64,7%); 131 resolutivas (32,8%) e 10 classificatórias (2,5%);
- 259 bilhetes textuais de revisão: 76 apontamentos (29,4%); 140 comentários (54%) e 43 questionamentos (16,6%).

Os resultados elucidam o significativo uso da revisão textual-interativa pelos docentes (65%), na busca por estabelecer efetiva interação com o aluno, e, dentre essas abordagens, há preferência pelo comentário (54%), que é comumente mais dialógico por ser uma abordagem completa de interação com o autor do texto (Menegassi; Gasparotto, 2016). Salienta-se a compreensão e a apropriação pelos professores das metodologias de revisão e o necessário enfoque na qualidade da interação professor-texto-aluno. As escolhas de revisão refletem a busca pelos docentes em tornarem-se interlocutores do sujeito autor (Geraldí, 2011), a compreender que a revisão, como abordado nas aulas, diferentemente de uma edição final, não visa uma limpeza textual, mas, sim, um conjunto de composições retóricas do texto desde o seu objetivo inicial (Breidenbach, 2006). Esse satisfatório resultado está, possivelmente, relacionado aos diversos exemplos de revisão apresentados pela formadora a partir de situações reais de ensino, isto é, da exposição de textos produzidos por alunos de nível fundamental e médio nas suas próprias aulas de Língua Portuguesa, assim como a revisão feita pela docente naquela ocasião. Tal atitude permitiu uma aproximação pelos participantes da prática de sala aula real, a considerar, por exemplo, que uma abordagem de revisão pode ser efetiva a um aluno ou grupo e pouco produtiva para outro.

Do total de bilhetes elaborados por cada professor, suas localizações no texto (Ruiz, 2010) e o número de ocorrências de acordo com o aspecto abordado, depreendem-se categorias certas: i) aspectos linguísticos, como acentuação, ortografia, regência, pontuação etc.; ii) organização das informações, para tratar de desvios de coesão, da compreensão do texto pelo leitor, assim como desvios de pontuação que incidiam sobre a organização textual-discursiva; iii) apresentação do tema adequada ao gênero discursivo produzido e em atendimento ao tema da produção em si; iv) estilo e estrutura, a contemplar a linguagem e a organização textual próprias do gênero produzido; v) construção dos argumentos com adequada referência e articulação discursiva. Essas categorias, voltadas ao aspecto do gênero discursivo, foram definidas conforme os pressupostos do dialogismo (Volóchinov, 2013; 2019; Bakhtin, 2010; Brait, 2012; Sobral; Giacomelli, 2016; Franco, Acosta-Pereira; Costa-Hubes, 2019), a partir da análise e da reflexão dos próprios bilhetes textuais de revisão, atentando sobre a natureza do desvio, a abordagem e o conteúdo do bilhete.

4.3 A revisão de aspectos linguísticos

Na revisão por meio de bilhetes textuais de revisão, os aspectos linguísticos (18,1%), em sua maioria, foram abordados em apontamentos (Menegassi; Gasparotto, 2016), como se observa no segundo item do exemplo 6, a seguir.

Exemplo 6 – Revisão de aspectos linguísticos da dissertação por P11

- ①. Verifique a ortografia destas palavras.
- ②. Atente para o uso desnecessário de conectivos (que; se)
- ③. A vírgula antes do 'e' é desnecessária.
- ④. Se a ideia terminou, inicie outra frase e marque adequadamente.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O apontamento é uma abordagem bastante sucinta. Para tratar de desvios linguísticos, é uma alternativa efetiva à correção resolutiva (Menegassi; Gasparotto, 2016), o que foi compreendido pela maioria dos docentes. Ainda que na forma mais simples, como no apontamento 1, “*Verifique a ortografia destas palavras.*”, o apontamento mostrou-se uma efetiva abordagem à revisão de desvios linguísticos, pois evoca o exercício de revisão pelo autor, demanda a retomada das palavras pelo aluno e a identificação do desvio, para então corrigir. O apontamento 3, “*A vírgula antes do 'e' é desnecessária.*”, elucida outro recurso bastante utilizado pelos professores. É um apontamento que resgata a norma gramatical, embora não explique por que a vírgula é desnecessária. Assim, quanto aos desvios linguísticos, muitos foram abordados de forma resolutiva, mas, ao serem apresentados por meio de apontamento, identifica-se eficácia na proposta de interação com o aluno ao buscar uma revisão mais formativa e colaborativa do que prescritiva, pois se promoveu, em diferentes níveis, o exercício da análise linguística (Fiad, 2006; Possati, 2013; Polato; Beloti; Menegassi, 2020).

A organização das informações no texto revisado foi o aspecto mais abordado pelos professores (42,5%). Em vários casos, a pontuação não foi tomada unicamente como desvio estrutural, mas de organização discursiva, pela sua interferência na compreensão de todo período ou parágrafo construído. A revisão da organização discursiva ocorreu, majoritariamente, por apontamento ou por comentário.

Exemplo 7 – Revisão da organização discursiva por meio de apontamento e de comentário do artigo de opinião por P13

- e) Revise a pontuação do trecho sublinhado.
- f) Esse parágrafo é muito extenso, com isso os ideais estão confusos. Sugiro dividi-lo e separar melhor as informações.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O apontamento “*E) Revise a pontuação do trecho sublinhado.*” apenas solicita a revisão da pontuação, mas sua referência a um trecho do texto mostra a necessidade de se revisar a organização do parágrafo, demonstrando que não apenas oferece o que arrumar, como também a sua localização no texto (Menegassi, 1998). O comentário F aponta a relação estabelecida pelo docente entre a pontuação, a organização das informações e a compreensão pelo leitor. Há uma preocupação em mostrar ao autor que o

trecho ficou confuso por estar extenso e, ainda, que isso poderia ser resolvido dividindo o parágrafo em mais períodos: “*Sugiro dividi-lo e separar melhor as informações*”. É uma abordagem completa ao se referir a um desvio do texto. P13 utiliza o comentário para dialogar com o aluno acerca da necessidade de se apresentar boa pontuação para atingir o objetivo comunicativo, para além do atendimento à norma gramatical, o que mostra o docente muito mais atento à qualidade do projeto de dizer do aluno (Gerald, 1993), um fato desenvolvido no curso junto aos professores em formação que se consolida como apropriação de conhecimento teórico-metodológico.

Outro elemento que apontou a compreensão pelos professores em formação sobre a revisão dialógica foi o exercício de análise linguística. Do total dos participantes, 4 (23,5%) professores fizeram uso de comentários para, além de alertar sobre o desvio, ensinar ao aluno sobre o problema identificado, a promover análise linguística.

Exemplo 8 – Comentário de revisão por P11

A handwritten comment in blue ink on a light blue background. The text reads: "A intenção de 'mas cuidado' é de chamar a atenção do leitor. Separe essa afirmação das outras frases com um ponto de exclamação (!)".

Fonte: Elaborado pelos autores.

Exemplo 9 – Comentário de revisão por P6

A handwritten comment in blue ink on a light blue background. The text reads: "Essa informação complementa a anterior, não é necessário uma nova frase. Utilize conectivos.".

Fonte: Elaborado pelos autores.

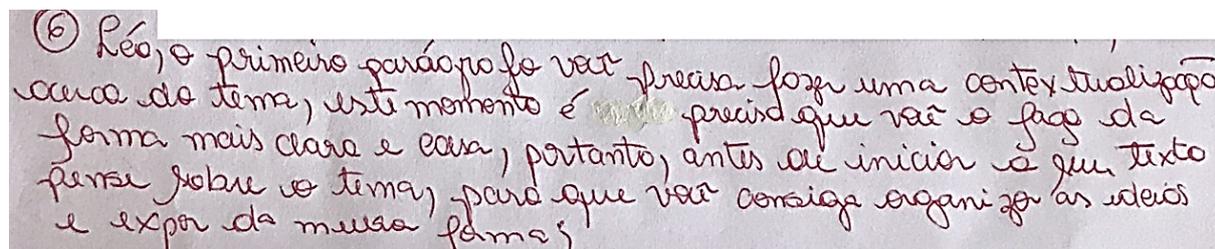
Os comentários com análise linguística, embora sejam mais trabalhosos ao professor (Polato; Beloti; Menegassi, 2020) - já que é possível tratar o desvio com um apontamento simples que solicite, por exemplo, o acréscimo ou a supressão de algum sinal de pontuação – podem otimizar revisões futuras e também promovem melhor desenvolvimento linguístico-textual-discursivo pelo aluno. Possati (2013) ressalta a relação necessária entre reescrita e análise linguística e argumenta que ainda que o aluno não conheça a metalinguagem, é importante que ele perceba os efeitos que se mobilizam de acordo com as revisões e reformulações realizadas em seu texto. Essa foi uma discussão promovida no curso, quando se apresentou um exemplo de revisão, realizada pela formadora como professora de Língua Portuguesa. Na prática, a formadora mostrou aos professores a revisão de uma dissertação, em que se apontaram possíveis equívocos e apresentou uma revisão do próprio trabalho de revisão, evidenciando o processo formativo contínuo da prática docente. Uma das reformulações apresentadas foi justamente a substituição da correção resolutive de um desvio gramatical por uma indicação seguida de comentário que promovia a reflexão pelo aluno sobre um conectivo utilizado e a produção de sentidos no texto.

Em evidente apropriação dessa reflexão proposta pela formadora, P11, no exemplo 8, identifica a necessidade de um ponto de exclamação e a justifica ao aluno que, ao se pretender chamar a atenção do leitor para determinada situação, usa-se a pontuação de exclamação. P6, no exemplo 9, trata da subordinação ao solicitar que se utilizem conectivos para relacionar uma oração cujo sentido se completa com a oração seguinte. São, portanto, intervenções que visam a uma reescrita adequada e, concomitantemente, promovem reflexão sobre a língua, pois uma boa atividade de escrita promove o desenvolvimento de habilidades de escrita e também um bom texto (Rijlaarsdam; Couzijn; Van Den Bergh, 2004).

4.4 A revisão de aspectos do gênero discursivo

O atendimento ao tema foi um aspecto pouco problemático nos textos revisados e, portanto, menos abordado na revisão, em apenas 6 bilhetes (2,3%).

Exemplo 10 – Revisão do tema do artigo de opinião por P3



Fonte: Elaborado pelos autores.

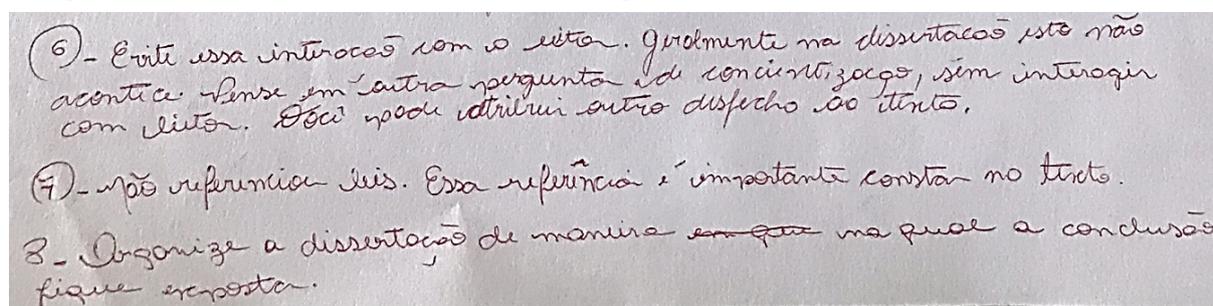
O comentário inicia com vocativo, referente ao nome fictício do aluno, designado pela professora formadora, a fim de contextualizar melhor a prática, a dar valor social ao bilhete. As informações sobre as condições de produção foram relevantes para a melhor apropriação pelos professores da palavra alheia e a construção da palavra minha (Bakhtin; Volóchinov, 2009; Menegassi, 2016), pois são elementos que permitem melhor compreensão pelo docente e avaliação da situação enunciativa para fazer escolhas estratégicas de revisão. Essas informações foram adequadamente utilizadas por vários dos professores, ao buscarem efetividade na interação. O vocativo, assim como outras escolhas linguísticas, além de marcar o estilo de escrita do docente, é favorável à interação professor-aluno, principalmente quando o aluno, habituado a um trabalho de escrita como produto, está em processo de compreensão sobre o caráter contínuo e recursivo da escrita, e do papel colaborativo do professor nesse aprendizado (Geraldí, 1996; 2011).

O exemplo 10 faz menção ao tema no que se refere à sua apresentação no gênero discursivo produzido. O aluno não fugiu ao tema na sua produção, porém, não atende à particularidade do gênero, ao que P3 alerta à necessária contextualização: “[...] é preciso que você o faça de *forma mais clara e coesa*”. O bilhete é bastante pertinente, pois aborda, num único comentário, o tema, o estilo e a estrutura do gênero, além da organização das informações. Tudo isso é feito em interação com o autor, em relação dialógica estabelecida pelo bilhete textual de revisão. Aponta-se o desvio e apresentam-se orientações básicas sobre as reformulações a serem realizadas: “[...] *pense sobre o tema, para que você consiga organizar as ideias e expor da*

melhor forma". Haar (2006) defende a revisão como chave para se compreender o próprio pensamento e as orientações dos bilhetes docentes como fundamentais nesse processo. O exemplo 10 ilustra a compreensão dialógica da revisão, construída a partir dos elementos verbais e extraverbais que se apresentam na situação enunciativa. A revisão não é fragmentada, ocorre um processo de continuação da escrita da primeira versão do texto, num diálogo sobre elementos que incidem na qualidade de todo o texto e em direcionamento mais ao sujeito escritor do que ao texto em si, a valorizar a formação discursiva e social desse aluno-autor.

Quanto à revisão sobre o estilo e a estrutura do gênero (16,2%), esteve bastante relacionada à organização das informações no texto e os desvios foram, prioritariamente, abordados por meio de apontamento e de comentário.

Exemplo 11 – Revisão do estilo e da estrutura da dissertação por P9



Fonte: Elaborado pelos autores.

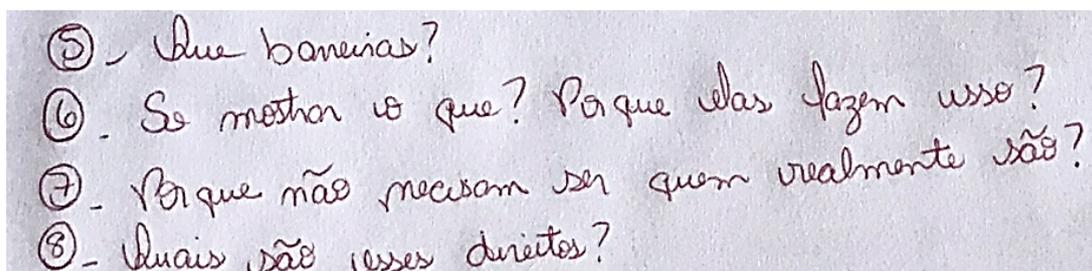
O comentário 6 trata do estilo de linguagem próprio do gênero, já que a remissão direta ao leitor não é comum no gênero dissertação. O que é mais relevante é a forma como o docente remete ao aluno. Expressões, como “Evite essa interação [...]”, “Pense em outra pergunta [...]”, “Você pode atribuir outro desfecho [...]” explicitam a busca por uma abordagem dialógica, colaborativa, pelo processo de interação discursiva. É evidente o reconhecimento do aluno como sujeito autor e revisor de seu próprio discurso (Hayes, 2004; Gasparotto; Menegassi, 2016) e essa marcação, por parte do docente, é extremamente relevante para que o aluno compreenda a revisão docente como convite à interação, ao início de um processo de escrita, a apontar o discurso como recursivo, passível de negociação (Bakhtin, Volóchinov, 2009), em que o aluno assume seu papel na alteridade, a mobilizar aspectos extraverbais e estabelecer juízo de valor (Volochínov, 2013) a partir dos bilhetes textuais de revisão (Gasparotto; Menegassi, 2020a).

Os comentários 7 e 8 complementam o convite à reflexão sobre o atendimento ao estilo e à estrutura do gênero. São sucintos e precisos ao apontar o desvio e justificar a necessidade da revisão, ao registrar a importância de conter a referência das leis, “Essa referência é importante constar no texto”, e a necessidade de reorganização discursiva para que a conclusão fique mais evidente ao leitor, “Organize a dissertação de maneira na qual a conclusão fique exposta”. Nota-se que são utilizados verbos imperativos, mas o conjunto dos bilhetes marca o caráter muito mais formativo e colaborativo do que impositivo. Haar (2006) destaca que, com uma abordagem sistemática de hábitos de revisão, os alunos podem aprender a se reconhecer como escritores. As justificativas nos comentários mostram a atenção de P9 ao processo de desenvolvimento de habilidades linguístico-textual-discursivas pelo aluno e não apenas ao atendimento

imediatamente à revisão, por meio da reescrita adequada, uma manifestação de apropriação das abordagens trabalhadas no curso. Promove-se, desse modo, uma proposta de revisão e reescrita dialógica (Possati, 2013; Gasparotto; Menegassi, 2020b; Menegassi; Gasparotto, 2019; Czerevaty; Angelo; Menegassi, 2021)

Os desvios relacionados à argumentação foram recorrentes nos textos e, em geral, bem abordados pelos professores, em 31,7% dos bilhetes, em que todos os professores mencionaram, em ao menos uma das intervenções, a construção de argumentos. A maioria desses desvios foi apresentada por meio de questionamentos, principalmente para alertar ao autor lacunas de informações necessárias ao convencimento do leitor (Menegassi; Gasparotto, 2016).

Exemplo 12 – Revisão da argumentação por questionamento no artigo de opinião por P14



Fonte: Elaborado pelos autores.

O questionamento 8 elucidava a compreensão pelos docentes das abordagens de revisão textual-interativa, pelo uso estratégico desses recursos em diferentes contextos. Quando a revisão objetiva instigar o autor sobre a pertinência de um argumento ou promover a adição de informações para melhor fundamentação, o questionamento é um recurso bastante eficaz (Menegassi; Gasparotto, 2016). Por serem intervenções breves e bastante específicas, o professor pode apontar de forma precisa e distinta cada um dos desvios. Nesse caso, um comentário genérico sobre a necessidade de fundamentação dos argumentos também seria dialógico, porém demandaria habilidades discursivas mais desenvolvidas pelo aluno, que deveria retomar todo o texto e buscar quais seriam as lacunas de informação, no processo de compreensão do questionamento e complementação da informação salientada.

4.5 As características dos bilhetes textuais de revisão

A relação entre a extensão do bilhete textual de revisão e sua explicitude foi pontuada pela formadora, que evidenciou, por meio dos exemplos de revisão, que um bilhete longo nem sempre é uma abordagem que promove melhor interação, pois é possível que um bilhete sucinto seja igual ou ainda mais interativo, a depender dos elementos do contexto imediato e mais amplo considerados pelo docente ao construir a revisão. Segundo Possati (2013), a revisão deve ser pautada em condições de produção e no papel ativo do outro, atentando-se à alteridade e à singularidade. Essa reflexão foi bem apropriada pelos docentes ao tratar, principalmente, dos desvios acerca da argumentação. A organização por P14, por meio de vários questionamentos, norteava todo o trabalho de revisão pelo aluno, que, ao concentrar-se em responder cada

uma das perguntas, soluciona os problemas apresentados e aprimora sua compreensão sobre o gênero discursivo produzido e sobre o processo de escrita.

A análise dos bilhetes textuais de revisão elaborados pelos professores evidenciou, dentre outros aspectos, que a sua construção na forma de comentário permite diversas intervenções que, ao serem utilizadas em contextos adequados, podem levar à melhor compreensão pelo aluno, conseqüentemente, à reescrita adequada do texto em produção.

No Quadro 1, apresenta-se, especificamente, a construção dos comentários de revisão, por seu uso significativo pelos docentes e para aprofundar a compreensão dessa abordagem ampla, que pode conter apontamento; questionamento; tratar de desvio específico; do texto todo; do comando de produção; de aspectos extraverbais, como o processo de aprendizagem de produção escrita do aluno (Menegassi; Gasparotto, 2016). Para essa compreensão, a partir das evidências nos registros coletados, analisou-se se o comentário de revisão continha: i) apresentação do desvio; ii) justificativa do desvio; iii) evocação do autor-revisor; iv) reflexões ou orientações ao aluno para a revisão; v) mobilização de elementos axiológicos; vi) análise linguística; vii) menção ao trabalho de reescrita ou processo de aprendizagem pelo aluno.

Quadro 1 – Comentários de revisão dos professores em formação

TEXTOS 1 e 2	REVISÃO	ASPECTOS ABORDADOS						
		REVISOR	Nº DE COMENT.	APRES. O DESVIO	JUSTIFICATIVA	EVOC. AUTOR- REVISOR	ORIENTAÇÕES	AXIOLOGIAS
P1	4	2	1	4	4	*		
P2	5	5	3	5	2	*		
P3	8	8	5	8	8	*		
P4	10	10	7	10	5	*		
P5	11	11	11	10	10	*		*
P6	8	7	5	8	8	*	*	
P7	8	8	8	6	6	*		*
P8	14	13	11	13	11	*	*	*
P9	8	8	7	7	6	*		*
P10	6	5	3	3	1	*		*
P11	10	10	7	9	4	*	*	
P12	3	3	3	3	3			
P13	9	9	7	9	5	*		
P14	3	3	3	2	1			
P15	10	8	5	7	5	*		
P16	13	13	12	13	13	*		*
P17	10	9	3	8	10	*	*	*
TOTAL	140	132	101	125	102	15	4	7
% APROX.	100,0%	94,3%	72,1%	89,3%	72,9%	-	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores.

Foram identificados 259 apontamentos, comentários e questionamentos de caráter textual-interativos, sendo que 140 (54%) foram apresentados na forma de comentários. Os elementos da axiologia, análise linguística e reescrita não foram quantificados em cada bilhete textual de revisão porque sua apresentação compôs o conjunto da revisão do texto, não apenas um comentário específico. Assim, marcou-se asterisco (*) para indicar os professores que abordaram esse elemento no conjunto da revisão de algum dos textos. A apresentação e a discussão dessas ocorrências são exploradas nos exemplos a seguir.

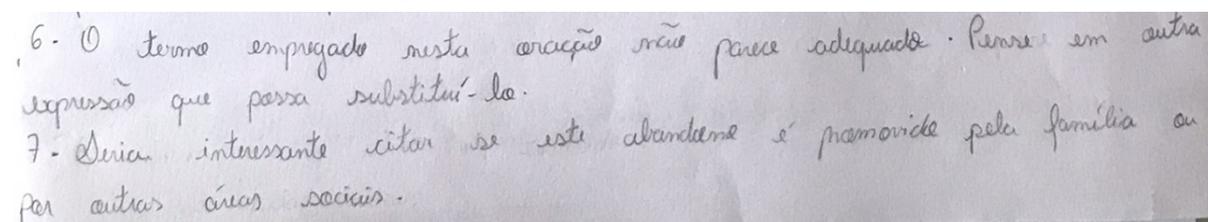
Quanto à apresentação e ao conteúdo dos comentários, a maioria mostrou-se bastante completa e dialógica. O desvio foi adequadamente apresentado em 94,3% dos comentários. Na análise dos registros, constatou-se que o desvio somente não foi apresentado naqueles comentários que não tratavam efetivamente de um problema do texto, eram menções à reescrita e ao processo de aprendizagem de escrita do aluno. Assim, afirma-se que, ao haver desvio, este foi adequadamente abordado em 100% dos comentários.

A evocação do autor-revisor foi mais frequente (89,3%) do que a justificativa do desvio (72,9%). Em alguns casos, os professores optaram por imperativos ou vocativos que estabelecessem diálogo e motivassem o trabalho do revisor, em vez de explicar o desvio, o que corrobora o destaque pela formadora sobre a necessidade de se desenvolver o sujeito autor-revisor, sendo a revisão do texto o meio para se atingir tal objetivo maior. Constatou-se, também, que, por se tratar de textos de alunos de Ensino Médio, a explicação do desvio pareceu desnecessária em algumas situações.

As orientações ao aluno quanto ao modo como proceder à revisão foram apresentadas pelos professores em 72,9% dos comentários. Desse modo, a maioria dos comentários de revisão contemplou a evocação do autor, o desvio, a justificativa, além de orientação ao aluno, características que se mostram como visíveis nos bilhetes produzidos. Em geral, a apresentação desses elementos não ocorreu de forma separada, o que atende à proposta de uma revisão contínua, tomada em seu conjunto como produção textual pelo professor (Geraldí, 2011; Possati, 2013). Há sempre uma simbiose entre a interação concreta e a situação extralinguística. Há sempre a situação imediata – evento enunciativo – e o contexto social mais amplo, que perpassa toda a interação. A revisão ocorre na interação, ao se direcionar a palavra ao interlocutor em uma situação concreta de enunciação, inserida num contexto social mais amplo (Voločínov, 2018).

Nesse sentido, para ilustrar os elementos constituintes do bilhete textual de revisão, são analisados alguns comentários que evidenciam a compreensão pelos professores do modo como tais elementos se entrecruzam e são complementares.

Exemplo 13 – Comentários de revisão por P15



6 - O termo empregado nesta ocasião não parece adequada. Pense em outra expressão que possa substituí-lo.

7 - Seria interessante citar se este abandono é memorado pela família ou por outras áreas sociais.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O comentário 6 se inicia com a apresentação do desvio ao afirmar que o termo utilizado é inadequado ao contexto: “*O termo empregado nesta oração não parece adequado*”. P15 reconhece a necessidade de colocar-se como leitor para evidenciar o estranhamento na leitura daquele excerto do texto. Após a apresentação do desvio, o docente evoca o trabalho de revisão pelo autor ao mesmo tempo em que oferece orientação, ao sugerir que o termo seja substituído por outro mais adequado: “*Pense em outra expressão que possa substituí-lo*”. A apropriação do trabalho de revisão por P15 é marcada em seu cuidado ao colocar-se como leitor para instigar o aluno e, também, mostrar-se colaborador, ao orientar as reformulações que o texto demanda. Trata-se de um comentário de revisão que exige maior exercício de revisão pelo próprio autor (Hayes, 2004), pois é quem deve retomar o trecho destacado, pensar no sentido que objetivou produzir, reconhecer o estranhamento por parte do leitor-revisor e buscar, a partir de todo seu aprendizado sobre a língua e sobre a escrita, um termo mais pertinente ao sentido pretendido (Rijlaarsdam; Couzijn; Van Den Bergh, 2004; Possati, 2013).

No excerto apresentado, há o comentário 7: “*Seria interessante citar se este abandono é promovido pela família ou por outras áreas sociais*”. Esse comentário inicia também com uma orientação que evoca o trabalho de revisão pelo autor. O bilhete funciona, aqui, como uma negociação de sentidos e marca o papel de colaborador assumido por P15. É uma intervenção que não trata de desvios, mas de uma provocação ao aprimoramento do texto, sobretudo, da argumentação (Hayes, 2004; Haar, 2006). O comentário mostra que foram mobilizados elementos axiológicos pelo professor, a estabelecer ponte entre o contexto imediato, a produção do texto e o contexto mais amplo, o conteúdo do argumento (Possati, 2013; Gasparotto; Menegassi, 2019; Gasparotto; Menegassi, 2020a). A ação ocorre ao se retomar a afirmação do autor sobre o abandono sofrido pelos idosos e se sugere refletir sobre os vários espaços em que tais relações ocorrem em sociedade. Ao mobilizar aspectos axiológicos, como elementos extraverbais e valorativos (Volochínov, 2013; Gasparotto; Menegassi, 2020a), o professor mostra-se atento à formação e ao desenvolvimento da consciência socioideológica pelo aluno.

5 Considerações finais

A partir de curso sobre revisão textual desenvolvido junto a acadêmicos de um curso de graduação em Letras, este estudo abordou o ensino e o desenvolvimento, pelos professores em formação, de abordagens de revisão escrita do docente, com enfoque na construção de bilhetes textuais de revisão (Ruiz, 2010; Possati, 2013; Gasparotto; Menegassi, 2016). Os resultados apontaram a apropriação pelos sujeitos das abordagens de revisão textual e a compreensão sobre os aspectos centrais do curso de formação docente que permitiram uma contrapalavra profícua pela maioria dos professores em formação.

Os resultados são sistematizados em dois blocos:

a) Do desenvolvimento pelos professores:

As abordagens estruturais de correção foram utilizadas, prioritariamente, para tratar de desvios linguísticos. Do total de marcas de revisão nos dois textos, 32,8% foram resolutivas e 2,5% foram

classificatórias. Em alguns casos, considerou-se demasiado uso de correções resolutivas, a afetar o caráter dialógico da revisão, em contrapartida, observaram-se ocorrências em que os professores realizaram toda a revisão por meio de bilhetes, sem nenhuma correção resolutiva.

A revisão textual-interativa foi amplamente utilizada pelos professores, em 64,7% das intervenções. Dentre as abordagens de revisão textual-interativa, o apontamento esteve em 29,4% das intervenções e foi utilizado para abordar aspectos linguísticos, de organização das informações e de estilo do gênero discursivo, o que, no conjunto da revisão, apontou ser uma abordagem com efetiva busca por interação com o sujeito autor (Geraldí, 2011). O questionamento, em 16,6 % do total de revisões, foi significativamente usado para tratar da argumentação, o que foi considerado produtivo por instigar o acréscimo ou a pertinência de informações de modo sucinto e preciso.

O comentário foi a abordagem textual-interativa mais utilizada pelos professores, em 54% dos casos. Seu conteúdo contemplou aspectos de argumentação, organização das informações, tema, estilo e do texto de forma global, destacando-se o trabalho de reescrita a ser realizado pelo aluno, assim como seu processo de aprendizagem da produção escrita. Os registros evidenciaram regularidades na construção dos comentários de revisão que, em sua maioria, contemplaram: apresentação do desvio; justificativa; evocação do autor-revisor; reflexões ou orientações sobre como proceder à revisão; referência axiológica, como aspectos extraverbais e de juízo de valor acerca do tema ou da produção textual em si; e menção ao trabalho de reescrita pelo aluno ou ao seu processo de aprendizagem, salientando, em alguns casos, os pontos positivos observados no texto.

b) Das compreensões necessárias ao processo de ensino e desenvolvimento e dos encaminhamentos pela formadora.

Alguns aspectos foram possíveis de observação:

- i) escrita como processo e revisão textual docente – a necessária compreensão pelo professor em formação de que a sua revisão escrita é um processo, a tê-la também como uma atividade de produção textual, portanto, tomada como objeto de revisões, de adequações e de atendimento às condições de produção. Com a presença da formadora a refletir sobre seu próprio papel de professora-revisora e apontar as limitações das práticas de revisão observadas em sua docência, como o exemplo da dissertação revisada, os professores em formação compreendem de fato os aspectos envolvidos no processo de revisão, pois o enfoque volta-se para a sua formação inicial e para o aprimoramento de suas habilidades como produtor de textos e como professor;
- ii) revisão dialógica e estratégica – a escolha da abordagem de revisão a partir dos elementos verbais e extraverbais que se apresentam na situação enunciativa é possível a partir da compreensão de que a revisão não é fragmentada. É uma etapa que se dá num processo de continuação da escrita da primeira versão do texto, num diálogo sobre elementos que incidem na qualidade de todo o texto e em direcionamento mais ao sujeito escritor do que ao texto em si, a valorizar a formação discursiva e social desse aluno-autor;

- iii) formação inicial e situação de ensino – os diversos exemplos de revisão apresentados por meio de produções textuais de alunos com diferentes níveis de aprendizagem e de revisão por diferentes docentes, assim como os relatos de experiências pela professora formadora a partir de situações reais de ensino, permitiram aproximação pelos professores em formação da prática de sala aula, considerando, por exemplo, que uma abordagem de revisão pode ser efetiva a um aluno ou grupo e pouco produtiva para outro. Como se trata de professores em formação, muitas vezes, a compreensão teórico-metodológica pode ser satisfatória, mas a sua apropriação para a prática de ensino é desafiadora, dada a sua escassa experiência com situações reais de ensino, como docentes em efetivo exercício. Nesse sentido, também foi pertinente a contextualização de elementos extraverbais nas propostas de atividades práticas, como informações sobre o comando de produção e a idade ou processo de aprendizagem do aluno.

Contribuição dos autores

O artigo parte de reflexões e resultados de um curso sobre produção textual e revisão de textos a professores em formação inicial – acadêmicos do curso de Letras. A prática docente em sala de aula, durante o curso, foi efetivada pela autora Denise Moreira Gasparotto, como professora formadora. O autor Renilson José Menegassi preparou, organizou e sistematizou os materiais de aplicação, juntamente com a professora formadora, entendida como aquela que aplicou os conteúdos do curso junto aos professores em formação inicial, em sala de aula. A análise dos registros e redação do artigo foi efetivada por ambos os autores.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FÍGARO, R. (org.). *Comunicação e análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 79-98. (v. 1)
- BREIDENBACH, C. Practical guidelines for writers and teachers. In: HORNING, A.; BECKER, A. (org.). *Revision: History, theory, and practice*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006. p. 197-219.
- CZEREVATY, P. C.; ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Revisão textual pelo viés dialógico na formação docente inicial. *Signótica*, Goiânia, v. 33, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5216/sig.v33.65757>. Acesso em: out. 2021.
- FIAD, R. S. *Escrever é reescrever*. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2006. (v. 1)
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões da Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.
- FRANCO, N. A.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. *De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 275-300.

GARCEZ, L. H. do C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Abordagens práticas de revisão textual dialógica no ensino médio. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 2, p. 1432-1454, maio/ago. 2020a. DOI: <https://doi.org/10.1590/01031813758801620200720>. Acesso em: dez. 2020.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da prática docente na revisão e reescrita de narrativa de terror. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 808-826, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2015v12n3p808>. Acesso em: fev. 2016.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Elementos da axiologia na produção e revisão de textos. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 158-178, 2020b. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2020.v24.32515>. Acesso em: jan. 2021.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 2011.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: LB/Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HAAR, C. Definitions and distinctions. In: HORNING, A.; BECKER, A. (org.). *Revision: History, theory, and practice*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006. p. 10-24.

HAYES, J. R. What triggers revision? In: ALLAL, L.; CHANQUOY, L.; LARGY, P. *Revision: Cognitive and instructional processes*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 9-20.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the Organization of Writing Process. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (org.). *Cognitive processes in writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980. p. 3-30. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL23-v10n3a2016-15>. Acesso em: fev. 2019.

LEAL, L. de F. V. A Formação do Produtor de Texto Escrito na Escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. da G. F. da C.; ROCHA, G. (org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica: CEALE/FaE/UFMG, 2003. p. 53-67.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, 2016. p. 193-230.

MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. 1998. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis. 1998.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Operações linguístico-textual-discursivas na revisão e reescrita dialógica. In: BELOTI, A.; POLATO, A. D. M.; BRITO, P. P. (org.). *Dialogismo e ensino de línguas: reflexos e refrações na práxis*. Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2021. p. 119-136.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão Dialógica: princípios teórico-metodológicos. *Linguagem em Discurso* – LemD, Tubarão-SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-190107-4518>. Acesso em: jul. 2019.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL23-v10n3a2016-13>. Acesso em: jan. 2019.

POLATO, A. D. M.; BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. Práticas epilinguísticas axiológicas na reescrita: caracterização teórico-metodológica. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 192-220, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2020.9.16.194-220>. Acesso em: jul. 2020.

- POSSATI, J. F. *A reescrita dialógica*. Orientadora: Raquel Salek Fiad. 2013. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- RIJLAARSDAM, G.; COUZIYN, M.; VAN DEN BERGH, H. The study of revision as a writing process and as a learning-to-write process. *In: ALLAL, L.; CHANQUOY, L.; LARGY, P. Revision: Cognitive and instructional processes*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 189-207.
- RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 2004.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL23-v10n3a2016-15>. Acesso em: nov. 2019.
- TRUPPIANO, C. Best classroom practices. *In: HORNING, A.; BECKER, A. (org.). Revision: History, theory, and practice*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006. p. 177-196.
- VOLÓCHINOV, V. N. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado. *In: VOLÓCHINOV, V. N. A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 266-305.
- VOLÓCHINOV, V. N. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica (1926). *In: VOLÓCHINOV, V. N. A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013. p. 71-100.