

Elementos da axiologia na produção e revisão de textos

Axiology elements in texts production and revision

Denise Moreira Gasparotto¹, Renilson José Menegassi²

Instituto Federal Catarinense, Brasil; Universidade Estadual de Maringá, Brasil

RESUMO

Neste trabalho, objetiva-se, a partir dos princípios do dialogismo e da revisão dialógica (Bakhtin/Volochínov, 2009; Bakhtin, 2010; Brait, 2012; Volochínov, 2013; Menegassi e Gasparotto, 2019) discutir e elucidar a axiologia presente no processo de revisão de textos. Os resultados apontam que, além do bilhete de revisão docente, refletem, diretamente sobre a qualidade da reescrita e o desenvolvimento de habilidades de escrita pelos alunos aspectos extralinguísticos que, na perspectiva dialógica, são tão relevantes quanto o bilhete de revisão, a salientar a necessidade de o docente compreendê-los para construir sua abordagem de revisão.

PALAVRAS-CHAVE:

Revisão docente. Dialogismo. Axiologias.

ABSTRACT

In this paper, it is aimed, as of the dialogism and the dialogical revision elements (Bakhtin/Volochínov, 2009; Bakhtin, 2010; Brait, 2012; Volochínov, 2013; Menegassi & Gasparotto, 2019) to discuss and to elucidate the axiology in the text revision process. The results show that, besides the teacher's revision feedback, the rewriting quality and the student's writing abilities development are affected by extralinguistic aspects that, in a dialogical perspective, are as relevant as the revision written feedback, which points the teacher's necessity to comprehend it in order to build the revision approach.

KEYWORDS:

Teacher revision. Dialogism. Axiologies.

Recebido em: 07/05/2019

Aceito em: 20/04/2020

¹ E-mail: denisegasparotto@yahoo.com.br | ORCID: 0000-0003-2990-9309.

² E-mail: renilson@wnet.com.br | ORCID: 0000-0001-7797-811X.

Artigo desenvolvido junto ao projeto de pesquisa "Escrita, revisão e reescrita na formação docente", com fomento da Fundação Araucária, CP15/2017.

1. Introdução

A revisão de textos como prática docente tem sido nosso objeto de pesquisa há algum tempo Gasparotto e Menegassi, 2013, 2015, 2016; Gasparotto, 2014; Menegassi e Gasparotto, 2014, 2016, 2019). Nesse escopo de investigação, buscamos, amparados em pesquisas sobre revisão e reescrita (Garcez, 1998; Menegassi, 1998; Serafini, 2004; Hayes, 2004; Allal et al., 2004; Truppiano, 2006; Ruiz, 2010), nos pressupostos do dialogismo (Bakhtin/Volochínov, 2009; Bakhtin, 2010; Brait, 2012; Volochínov, 2013; Sobral e Giacomelli, 2016) refletir sobre a interação professor-texto-aluno pelo instrumento da revisão escrita. Somados a isso, pautamo-nos em pesquisas de campo e em nossas experiências docentes a fim de compreender os princípios teórico-metodológicos da revisão textual e desenvolver alternativas metodológicas que contribuam para o desvelar de pesquisas sobre a produção textual escrita e orientem os professores nesse processo de mediação, com vistas ao desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno.

Neste estudo, partimos de resultados de pesquisa apresentados em Menegassi e Gasparotto (2019), em que são pautados os princípios teórico-metodológicos da revisão dialógica, e aprofundamos o escopo de análise ao discutir os elementos axiológicos do enunciado (Bakhtin, 2010; Volochínov, 2013; Menegassi e Cavalcanti, 2013), que incidem na prática de revisão dialógica, para além do bilhete escrito pelo docente. Desse modo, trazemos, aqui, nossa compreensão sobre as variáveis extralinguísticas do evento enunciativo que sobrevêm à efetividade do enunciado, que é o bilhete de revisão docente.

Para tanto, tomamos os princípios da revisão dialógica (Menegassi e Gasparotto, 2019) e os conceitos axiológicos (Bakhtin, 2010; Volochínov, 2013) como sustentação teórica e metodológica, a ter, como material de análise, recortes de registros gerados em uma pesquisa maior desenvolvida desde 2016, conforme descrito na nota de rodapé inicial. Elencamos dez aspectos relacionados à qualidade da interação na revisão docente escrita e elucidamos cada um deles na produção textual de um do 3º ano do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, em aulas de Língua Portuguesa, em uma instituição pública federal do Meio-Oeste catarinense.

2. Princípios teórico-metodológicos da revisão dialógica

Em Menegassi e Gasparotto (2019), refletimos sobre a prática de revisão docente pautados em três eixos que se convergem: i) o dialogismo e a Análise Dialógica do Discurso

(Bakhtin/Volochínov, 2009; Bakhtin, 2010; Brait, 2012, sobral e Giacomelli, 2016), ii) a concepção de escrita como processo e como trabalho (Geraldí, 1984; Fiad e Mayrink-sabinson, 1991; Truppiano, 2006; Menegassi, 2016), iii) as pesquisas sobre revisão e reescrita de textos (Hayes e Flower, 1980; Garcez, 1998; Serafini, 2004; Hayes, 2004; Allal et al., 2004; Haar, 2006; Truppiano, 2006; Ruiz, 2010; Gasparotto e Menegassi, 2013, 2015; Menegassi e Gasparotto, 2016).

A compreensão de cada um desses eixos permite estabelecer relações teórico-metodológicas que resultam na caracterização dos princípios de revisão dialógica, voltados especificamente para as ações esperadas do professor e do aluno que integram uma prática de ensino de escrita nessa perspectiva. O interesse pela revisão docente na perspectiva dialógica surgiu a partir de nossos estudos acerca das metodologias de revisão textual-interativa (Ruiz, 2010; Gasparotto e Menegassi, 2015; Menegassi e Gasparotto, 2016) ao se compreender que há aspectos da enunciação, do contexto imediato e do contexto mais amplo, que são imprescindíveis para uma prática de revisão que desenvolva a autonomia discursiva do aluno. O resultado dessa pesquisa é aqui sintetizado:

Quadro 1 – Caracterização da Revisão Dialógica.

REVISÃO DIALÓGICA	
Habilidades do professor	Habilidades do aluno
a) Conhecer a concepção de língua e de escrita na qual se fundamenta e confrontá-las periodicamente com sua prática em sala de aula.	a) Conhecer o gênero a ser produzido e suas condições de produção, entender a escrita como uma prática discursiva social realizada em sala de aula.
b) Conhecer todos os aspectos que envolvem o processo de produção textual e explicitá-los aos alunos sempre que possível; mostrar a recursividade inerente a esse processo e tornar compreensíveis os critérios de revisão e avaliação textual.	b) Reconhecer a recursividade e a dinamicidade do processo de produção escrita, compreendendo que escrever é um trabalho que demanda estratégias de ação e desenvolvimento de habilidades linguísticas e extralinguísticas.
c) Promover, avaliar e avançar nos níveis de interação, conforme atua, a identificar o contexto imediato e o contexto mais amplo de trabalho com os alunos.	c) Reconhecer-se como sujeito autor, identificando seu próprio processo de elaboração textual, o modo como melhor produz em cada uma das etapas, desde o planejamento até a última reescrita.
d) Colocar-se como interlocutor virtual, colaborador de seu projeto comunicativo de atingir o interlocutor real. Desenvolver a revisão dialógica, dando voz ao aluno. Revisar, promovendo alteridade, mediando; negociando sentidos, evidenciando o caráter responsivo da interação.	d) Identificar o professor não como avaliador ou destinatário final de seu texto, mas como interlocutor virtual, colaborador em seu objetivo de alcançar a compreensão do interlocutor real.
e) Orientar o aluno a colocar-se como autor e também como leitor de seu texto; revisando criticamente num processo de tornar a palavra	e) Ao colocar-se como autor e também leitor de seu discurso, estabelecer sobre a revisão e sobre seu texto juízo de valor, identificar quais

<i>alheia</i> em palavra <i>minha</i> .	reformulações são realmente pertinentes ao seu objetivo comunicativo.
f) Promover ousadia na revisão pelo aluno, fazendo-o experimentar formas de aprimorar seu texto; valorizar todas as versões e revisões de um mesmo texto, ainda que não tenham melhorado a qualidade discursiva.	f) Buscar não somente erros, mas alternativas de aprimorar seu texto, voltando-se à qualidade do texto em vez da quantidade de revisões, adquirindo autonomia no processo de produção escrita.
g) Utilizar abordagens diversificadas de revisão (resolutiva, classificatória, indicativa, apontamento, questionamento, comentário) atentando e adequando ao gênero discursivo produzido, à idade escolar e à singularidade do processo de aprendizagem de cada aluno.	g) Compreender a revisão docente e, a partir dela, revisar seu próprio texto para refletir sobre a melhor forma de revisá-lo de acordo com as especificidades do contexto de produção.
h) Utilizar recursos, como revisão tardia, revisão entre pares, com intuito de avançar na interação com o aluno e do aluno com seu texto e levá-lo a conhecer as diversas formas de revisão textual e identificar aquelas que promovem maior nível de interação com cada aluno ou grupo.	h) Utilizar os discursos alheios, empregados pelos recursos de revisão docente e de outros conhecimentos adquiridos, para torná-los palavra <i>minha</i> , por exemplo, para desenvolver textos argumentativos.
i) Acompanhar o desenvolvimento de habilidades de escrita do aluno e avançar nas abordagens de revisão, objetivando promover a autonomia discursiva.	i) Avançar no trabalho de revisão, a visar compreender a revisão docente e não tornar a cometer os mesmos desvios, desenvolvendo sua prática discursiva escrita.
j) Promover e motivar a reescrita pelo aluno, fazendo, quando necessário, atendimento individualizado para sanar possíveis dúvidas quanto às marcas de revisão escrita.	j) Aplicar os conhecimentos internalizados nas práticas de produção textual das aulas de Português ao produzir textos para outras disciplinas ou em outras situações comunicativas, extraescolares, revelando apropriação do trabalho de escrita na perspectiva dialógica, acompanhado de orientação docente.

Fonte: Menegassi e Gasparotto (2019).

O Quadro 1 apresenta encaminhamentos pertinentes ao docente que sustenta seu trabalho de ensino de escrita na perspectiva do dialogismo e também o que se espera do aluno que integra a prática.

Ao professor, cabe o papel de avaliar continuamente a coerência entre as práticas de sala de aula e sua base teórica; apropriar-se das etapas de produção textual e sua recursividade; avançar nos níveis de interação com o aluno por meio da revisão, a atentar ao contexto de trabalho e colocar-se como colaborador que auxilia o aluno em seu projeto de dizer, dar-lhe voz e autonomia. Para isso, o docente emprega abordagens diversificadas de revisão, conforme as necessidades do grupo ou de um aluno específico, sempre a acompanhar o processo de desenvolvimento de habilidades.

Do aluno, espera-se a compreensão do processo de escrita e de sua recursividade, ao

reconhecer seu estilo de escrita e desenvolver estratégias próprias de elaboração e revisão textual, a marcar-se como autor e revisor de seu discurso e a posicionar-se de forma crítica à mediação docente. No desenvolvimento de suas habilidades, o discente apropria-se dos novos conhecimentos de modo a aplicá-los em distintas situações enunciativas, sem tornar a cometer os mesmos desvios.

3. As axiologias do enunciado escrito

Ao identificar, a partir dos princípios da revisão dialógica (Menegassi e Gasparotto, 2019) que a efetividade da revisão não está ligada somente ao bilhete docente em si, mas, também, a vários outros elementos da enunciação, consideramos a necessidade de se refletir sobre as axiologias que permeiam esse modo de interação, em específico. Os elementos axiológicos estão presentes em todo evento enunciativo, trazem indícios sobre o contexto e situam falante e ouvinte acerca daquilo que não está dito, mas que implica diretamente na produção de sentido.

O dialogismo, como princípio constitutivo da linguagem, toma a palavra como signo ideológico (Bakhtin, Volochínov, 2009). Só há significação da palavra em uso, em determinado contexto. O enunciado é como um cenário de certo acontecimento, uma chave para se acessar a situação real de uso da língua, os interactantes e as circunstâncias da enunciação e chegar à possível completude do sentido (Volochínov, 2013).

Nesse escopo, os autores do Círculo de Bakhtin discutem os aspectos axiológicos, que, junto à palavra, constituem o enunciado. A situação extraverbal, a entonação e o juízo de valor ou valoração – as duas possibilidades terminológicas são consideradas similares, aqui - são os conceitos axiológicos centrais discutidos por Bakhtin (2010) e Volochínov (2013), dentre outras obras do Círculo. Esses elementos da axiologia do enunciado são indissociáveis entre si e ao próprio enunciado, a permitir a ponte entre a palavra como signo linguístico e o acontecimento real da vida, tendo em vista que a essência concreta e sociológica da palavra é “única capaz de convertê-la em verdade ou em mentira [...]” (Volochínov, 2013, p. 85).

O contexto extraverbal revela as condições temporais, espaciais e sociais sobre as quais se desenvolve a enunciação (Volochínov, 2013). Para que um enunciado promova a interação necessária entre o falante e o outro (Bakhtin, 2010), faz-se pertinente que o contexto extraverbal seja igual ou similarmente compreendido entre o falante e o ouvinte, o que permite a manutenção do elo enunciativo e da alteridade de papéis. Falante e ouvinte, autor e leitor,

compartilham do horizonte espacial da enunciação, do conhecimento da situação e de sua avaliação. Dessa maneira,

o enunciado concreto une os participantes da situação comum como co-participantes que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira próxima. É o conhecimento da situação comum que vai garantir aos interlocutores a interação discursiva em seus contextos verbais e extraverbais. Essa situação, por sua vez, tem um mínimo de acabamento entre os interactantes, para que possa haver a compreensão no jogo da linguagem, caso contrário não se estabelece e, conseqüentemente, não há um processo enunciativo condizente (Menegassi e Cavalcanti, 2013, p. 435).

Tomemos como enunciado os bilhetes de revisão textual elaborados pelo docente no texto de seu aluno. Um apontamento, questionamento ou comentário de revisão docente (Menegassi e Gasparotto, 2016) toma como referência não só o texto produzido pelo aluno. Para que o aluno compreenda o bilhete e para que haja a interação esperada, aluno e professor precisam de i) um horizonte espacial e temporal comum: a sala de aula, o texto escrito como meio de interação; ii) o conhecimento comum da situação de interação: o comando de produção textual, a finalidade da produção, o gênero discursivo enfocado, o tema sobre o qual se escreve; iii) a avaliação comum da situação: o reconhecimento da revisão como necessária à prática de escrita como processo e como trabalho (Menegassi e Gasparotto, 2019) e ao desenvolvimento de habilidades linguísticas no que tange à produção textual. Assim, a reescrita adequada é o elemento visível de todo o processo de ensino e das circunstâncias nas quais ele ocorre.

O conhecimento do contexto extraverbal da revisão antecede e é pressuposto para a compreensão do bilhete de revisão e conseqüente desenvolvimento de habilidades do aluno. Menegassi (2016) e Menegassi e Gasparotto (2019) pontuam que o ensino pautado na escrita como processo, sobretudo na perspectiva dialógica, além de promover diálogo via bilhete de revisão, prima pelo conhecimento do professor e do aluno de todas as etapas que envolvem o processo de produção escrita. É assim que se consolida o papel colaborativo do professor e o papel do aluno como autor e revisor, dada a aproximação dos horizontes extraverbais dos interlocutores.

Desse modo, a situação extraverbal não é tão somente a causa externa da enunciação, nem atua sobre esta como uma forma mecânica externa. Não, *a situação forma parte da enunciação como parte integral necessária de sua composição semântica*. Portanto, uma enunciação da vida real, enquanto um todo pleno de sentido, compõe-se de duas partes: 1) de uma parte realizada verbalmente e 2) do subentendido (Volochínov, 2013, p. 79, grifos do autor).

Ao tratar do subentendido, o autor salienta que o extraverbal não é subjetivo ou de ordem psíquica, trata-se de uma unidade material do mundo, o que corrobora sua afirmação de que o enunciado é uma palavra-chave para acessar os demais e igualmente relevantes elementos da enunciação (Volochínov, 2013).

Esse horizonte comum entre interlocutores, entre professor e aluno, apoia-se no contexto imediato e no contexto mais amplo e expande-se à medida que ocorre o processo de ensino. Em dada situação, a necessidade da revisão, de reescrita, de reconhecimento como autor torna-se uma constante nas práticas de produção textual do aluno.

Outro aspecto axiológico que constitui a enunciação é a entonação. Ela é determinada pela situação extraverbal e é ponte para a expressão do juízo de valor, que também é um conceito axiológico. *“A entonação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito. Mediante a entonação, a palavra se relaciona diretamente com a vida”* (Volochínov, 2013, p. 82, grifos do autor). Na interação, a entonação revela o nível de maior ou menor intimidade entre os falantes, os sentimentos e as avaliações em relação ao contexto imediato e até mesmo ao contexto mais amplo. Na revisão docente escrita, a entonação ocorre num processo mental de compreensão do discurso, ao o aluno ler o bilhete de revisão, assim como por meio da escolha lexical, sintática e da pontuação utilizadas pelo professor. Ela determina a qualidade da interação e a volição do aluno para, de fato, reformular seu texto, já que expressa tom mais impositivo ou mais dialógico. Sua orientação é dada pela intersecção entre extraverbal e verbal, isto é, pelas interações anteriores entre professor e aluno, pelo contexto da enunciação e pelas escolhas linguísticas do professor ao redigir o bilhete.

A entonação e a estrutura formal do discurso dependem *“da relação que reduz a enunciação às supostas valorações compartilhadas daquele meio social para o qual está orientada a palavra”* (Volochínov, 2013, p. 83). Ela sempre remete ao mundo exterior e ao meio social circundante. Isso mostra que o conceito axiológico do juízo de valor só é pensado em sua relação com os demais elementos axiológicos. O contexto extraverbal evidencia os elementos da enunciação sobre os quais o ouvinte e o falante exercem um juízo de valor. Essa valoração da interação como o todo orienta, numa atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2010), o que falante dirá, as escolhas linguísticas para dizê-lo e a entonação pertinente ao contexto enunciativo. Para revisar um texto, o docente usa constantemente da valoração, ao considerar, por exemplo, o nível de escolaridade e as especificidades de aprendizagem do aluno e adequar o bilhete para alcançar a

interação necessária (Gasparotto e Menegassi, 2015). Ao elaborar um comentário que dialoga com o aluno sobre seu processo de aprendizagem, em vez de deixar um breve apontamento, o docente utiliza da valoração sobre o contexto extraverbal. Do mesmo modo, ao ler os bilhetes de revisão docente, o aluno coloca-se também como revisor e estabelece um juízo de valor sobre a pertinência daquela mediação, a aceita-la por completo, parcialmente ou ignorá-la (Menegassi, 1998).

Com a compreensão dos elementos axiológicos e sua pertinência ao desenvolvimento da revisão dialógica, foi possível identificar, em práticas de revisão textual, os elementos extralinguísticos próprios a esse contexto enunciativo que sobrevivem à qualidade da reescrita e ao desenvolvimento de habilidades pelo aluno.

3.1. A axiologia na revisão dialógica

A análise dos registros da pesquisa que desenvolvemos, além de possibilitar a compreensão dos princípios da revisão dialógica, mostrou que a compreensão do que é solicitado no bilhete de revisão não garante revisão e reescrita adequadas. Isto ocorre porque, dentre as várias abordagens de revisão docente, a visar à interação com o aluno, transitam aspectos extraverbais que, mesmo não estando visíveis na prática de escrita, incidem significativamente sobre o resultado esperado da prática de revisão dialógica, que é o desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno a fim de adquirir autonomia para revisar seus textos e apresentar um discurso pertinente.

Ao tomar a revisão, a reescrita e a interação professor-texto-aluno como eventos enunciativos no ensino escolar, compreendemos que refletem na efetividade dessas práticas: a) o conhecimento linguístico, b) o gênero, c) o tema sobre o qual se escreve, d) o juízo de valor, e) a compreensão da escrita como processo, f) a compreensão do professor como colaborador, g) o reconhecimento de si como autor, h) a construção do sujeito revisor, i) a motivação para a qualidade do projeto de dizer; j) a adequação do bilhete de revisão ao contexto de ensino.

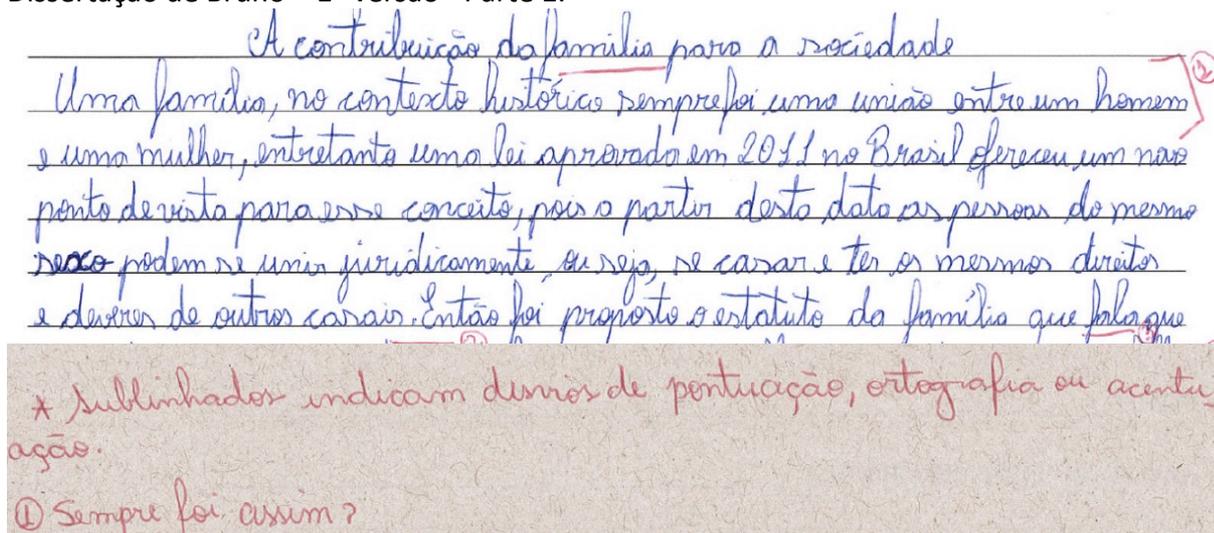
Discutimos, a seguir, cada um desses aspectos, a elucidar a reflexão com excertos da dissertação produzida por um aluno de Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, a quem se nominou ficticiamente como Bruno. Os excertos digitalizados foram utilizados para elucidar a abordagem docente de revisão. Para a melhor compreensão da relação entre a revisão e a reescrita do aluno, realizamos a transcrição dos excertos, pela possibilidade de colocá-los lado

a lado e observar as reformulações.

Aqui, é analisada uma mostra do todo dos registros dos alunos participantes, a tomar um determinado aluno como participante focal, como representação orientada sobre as análises da temática axiologia no processo de revisão textual docente. Os textos foram produzidos em situação normal de sala de aula de 3º ano do Ensino Médio, durante um ano letivo completo. Dentre os vários textos produzidos, inclui-se a dissertação, foco atual da Prova de Redação do ENEM. Ressaltamos que todos os participantes e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre para a pesquisa.

O primeiro excerto é de uma dissertação sobre “O conceito de família no século XXI”. O texto apresentou poucos problemas de acentuação e ortografia, mas vários desvios discursivos que prejudicam o bom desenvolvimento do tema e do gênero discursivo proposto. A introdução do texto e a revisão referente ao excerto são expostas.

Dissertação de Bruno – 1ª versão - Parte 1.



O aluno afirma que, historicamente, família sempre foi a união entre homem e mulher. A afirmação apresenta tom valorativo e revela que a homossexualidade é algo recente e foge ao padrão social de família, já que “*historicamente, sempre foi a união entre homem e mulher*”. Como se trata de uma assertiva sobre todos os períodos que antecedem o atual, o docente questiona: “*Sempre foi assim?*”. Em vez de tentar explicar que essa afirmação, sem argumentos de autoridade, pode ser vaga ou não trazer de fato a realidade, a revisão é um questionamento que leva o aluno a refletir sobre isso, o que promove interação e alteridade (Bakhtin/Volochínov, 2009).

O questionamento docente explicita bem a indissociável relação entre verbal e extraverbal

(Volochínov, 2013), entre enunciado e axiologias, para a construção do sentido e estabelecimento da interação. Sua compreensão demanda horizonte espacial e temporal comum entre docente e aluno, assim como conhecimento comum da situação de interação (Volochínov, 2013). Nessa situação, o questionamento docente não é uma pergunta apenas, é uma indagação expressa pelo efeito de sentido do ponto de interrogação, nitidamente uma marca linguística visível a princípio, e do advérbio “Sempre” posto na introdução da frase. Aqui, constitui-se o valor expresso pela entonação, alcançado de forma cognitiva pelo aluno. Na leitura, o discente percebe que o advérbio à frente já questiona sua afirmação textual, do mesmo modo como a entonação do ponto de interrogação caracteriza, nessa proposição específica, o sentido de indagação à continuidade do seu discurso, à sua complementação no texto. Essas axiologias são condição para que, ao ler o bilhete, o aluno compreenda que a veracidade de sua afirmação é questionada. O conhecimento comum na situação é o que leva à real significação da indagação: a pergunta do docente não indica que ele tem dúvida, trata-se de uma estratégia de revisão que promove o desenvolvimento do sujeito autor e revisor de seu texto (Geraldí, 1984; Menegassi e Gasparotto, 2016), a partir de uma indagação pontual e certa sobre a afirmação feita, é uma reafirmação do dito, com solicitação de expansão discursiva. A compreensão do bilhete demanda que o aluno volte ao texto e reflita sobre a afirmação apresentada, questione a valoração ali presente. Se o aluno compreende a inadequação discursiva, passa a atender a mais um elemento axiológico, a avaliação comum da situação, o que, possivelmente, leva à reescrita adequada, a partir do estabelecimento do juízo de valor sobre a revisão docente e sobre seu próprio discurso, ao avaliar a pertinência da reformulação ao seu projeto de dizer.

O Quadro 2 compara as duas versões de introdução da dissertação.

Quadro 2 – Dissertação: desenvolvimento de Bruno – Parte 1.

Primeira versão	Reescrita
<p>“Uma família no contexto histórico <u>sempre foi uma união entre um homem e uma mulher</u>, entretanto uma lei aprovada em 2011 no Brasil ofereceu um novo ponto de vista para esse conceito, pois a partir desta data as pessoas do mesmo sexo podem se unir juridicamente, ou seja, se casar e ter os mesmos direitos e deveres de outros casais.”</p>	<p>“Geralmente, a primeira coisa que nos vem a <u>mente</u> após escutar a palavra <u>família</u> é um casal composto por um homem e uma mulher e seus filhos. Entretanto há um longo tempo há a tentativa de vários outros tipos de relações de entrar também nesse contexto de <u>família</u>, um exemplo disso é a relação homoafetiva, que em 2011 conseguiram efetivar uma lei em que as pessoas do mesmo sexo podem se unir juridicamente.”</p>

A qualidade da reescrita mostra que o aluno foi capaz de mobilizar os aspectos

extraverbais implicados na revisão. O questionamento (Menegassi e Gasparotto, 2016) foi uma abordagem pertinente e dialógica, porque mobilizou aspectos, como o caráter argumentativo do gênero dissertação, o conhecimento sobre o tema, o reconhecimento do aluno autor, o desenvolvimento do aluno também como revisor e o reconhecimento do professor como colaborador.

Dentre os encaminhamentos dessa produção textual, o docente promoveu uma pesquisa e a discussão com a turma sobre conceitos que apareceram nos textos, como as legislações, projetos de lei e conceitos acerca de adoção, família, homoafetividade etc. Essa mediação ocorreu após a entrega do texto revisado aos alunos e antes de realizarem a reescrita, com intuito de complementar a compreensão dos bilhetes de revisão e ampliar seus conhecimentos acerca do tema. Ressaltamos a visão de interação estabelecida ao processo de produção de textos escritos, não apenas o cumprimento de um ato de revisão textual.

Amparado pela revisão escrita e pela discussão sobre o tema conduzida em sala, o aluno revisa toda sua introdução, ao estabelecer juízo de valor (Bakhtin, 2010; Volochínov, 2013) para com a mediação do bilhete docente. Ele modaliza seu discurso ao substituir a assertiva sobre a formação familiar pela ideia de senso comum que a sociedade tem sobre família. Novamente, compreende-se que o uso da revisão textual-interativa (Ruiz, 2010) por si só, seja por meio de apontamentos, questionamentos ou comentários (Menegassi e Gasparotto, 2016), não garante a mediação dialógica. Ao elaborar um bilhete de revisão, o docente considera as especificidades do contexto imediato, assim como o contexto mais amplo, marcado pelas axiologias que constituem os discursos (Bakhtin, 2010; Volochínov, 2013), no caso, tanto do aluno, quanto do professor. Na situação analisada, o estudo do tema e de suas implicações sociais foi fundamental para a efetividade da interação, pois não havia inadequações sérias de normas linguísticas, mas, sim, no conteúdo do texto, que revelou pouco conhecimento do aluno sobre o tema e a necessária mediação por questionamento de revisão e também por discussão orientada em sala de aula. Com isto, a interação na escrita se estabelece como uma enunciação completa.

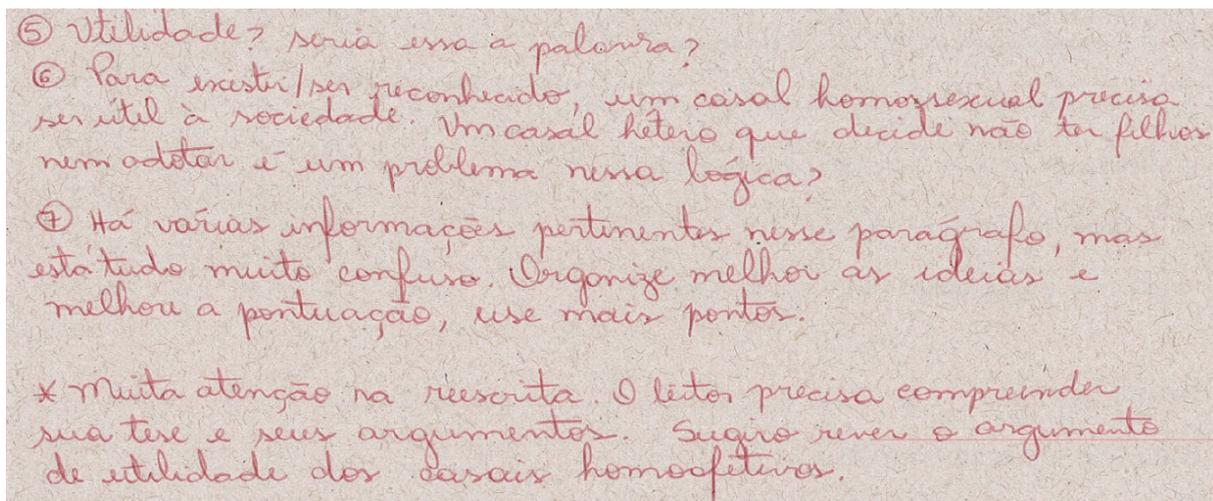
Outro questionamento de revisão a Bruno, que também é marcado pela valoração, já na parte do desenvolvimento da dissertação, refere-se à palavra *“utilidade”*, usada para referir-se à determinada formação familiar, na proposição *“nesse momento podemos ver a utilidade de uma de um casal homossexual”*.

pois gera a próxima geração, o fato de um homem e uma mulher gerarem filhos contribui para a sociedade, mas se esse criança não tiver uma formação e uma educação adequada para se tornar um bom cidadão futuramente pode se tornar algo ruim para a sociedade, nesse momento podemos ver a utilidade de um casal homossexual, pois há muitas crianças disponíveis para a adoção que não possuem um futuro muito promissor com a educação que recebem e isso pode ser oferecido por um casal como esse que deseja ter um filho. Em relação a igritado

Afirma-se que um casal heterossexual contribui com a sociedade por gera filhos, embora não signifique que a criança tem a formação adequada junto a esse casal. Em vista disso, o reconhecimento da união homossexual seria útil, porque esses casais homossexuais adotariam crianças sem futuro promissor, frutos de alguns casais heterossexuais. O aluno busca reconhecer a união homoafetiva como família, assim como defende o seu direito à adoção. Entretanto, seu discurso torna-se bastante preconceituoso ao tratar da utilidade dos relacionamentos para a sociedade. O uso da palavra “*utilidade*”, na proposição destacada, prejudica o desenvolvimento do tema e do gênero discursivo. É linguística e discursivamente inadequado ao contexto imediato, pela construção de um argumento frágil, e sua implicação ao contexto mais amplo, a adoção por casais homossexuais, evidencia a valoração do sujeito autor em relação ao tema: a união homoafetiva é aceitável à medida que presta algum serviço à sociedade, pois é preciso que o casal tenha utilidade à sociedade.

Como essa construção compromete toda argumentação desenvolvida no texto, o professor sublinha a palavra “*utilidade*”, questiona seu uso e apresenta três comentários que explicitam ao aluno os desvios que causa em todo parágrafo argumentativo.

Dissertação de Bruno – Revisão docente.



Os bilhetes 5, 6 e 7 marcam a construção de um diálogo sobre o texto que o docente propõe ao aluno. Primeiramente, como fez na revisão anterior sobre a formação familiar, o docente usa o questionamento para alertar a existência de um desvio e convocar o aluno ao trabalho de revisão. Em réplica à afirmação “[...] nesse momento, podemos ver a utilidade de um casal homossexual”, questiona-se: “Utilidade? Seria essa a palavra?”, numa postura idêntica à anterior de indagação ao aluno. O questionamento marca a entonação valorativa na revisão, que pretende dizer que a palavra não é adequada e sugerir sua revisão.

O docente evidencia ao aluno a incoerência de sua afirmação, a sustentar seu questionamento de revisão com argumentos, apresentados no bilhete 6. Para mostrar que a valoração utilizada em relação aos casais homossexuais é preconceituosa, o professor parte da afirmação implícita no texto de Bruno de que, para ser reconhecido, um casal homossexual precisa ser útil à sociedade, ao que o docente questiona se a mesma valoração cabe aos casais heterossexuais: “Um casal hétero que decide não ter filhos nem adotar é um problema nessa lógica? Na construção do questionamento, a entonação torna-se marcada por alguns elementos certos, como a posição inicial sobre quem se questiona, “Um casal hétero”, a dupla negação “não” e “nem”, o aspecto oferecido para avaliação “nessa lógica”, e o sinal de ponto de interrogação ao final. Esses elementos juntos compõem o juízo de valor questionado pelo docente. Observamos que não é apenas um questionamento linguístico pontual, é uma solicitação de revisão discursiva de valores expostos na dissertação do aluno.

A construção de argumentos ratifica o papel de colaborador (Geraldi, 1996; Menegassi e Gasparotto, 2019) que o docente estabelece com o aluno ao ancorar-se no princípio dialógico da alteridade, da devolução da palavra ao sujeito, na solicitação de réplica discursiva. Com essa abordagem, todas as etapas do processo de produção textual, como o planejamento, o

desenvolvimento do tema e do gênero, a revisão, são compartilhadas entre professor e aluno (Menegassi, 2016; Menegassi e Gasparotto, 2019). Há uma simbiose entre verbal e seus elementos extraverbais (Volochínov, 2013), isto é, são diferentes elementos da enunciação concatenados, para que o sentido pretendido no enunciado seja compreendido e se estabeleça interação efetiva entre os interactantes, que os valores de ambos sejam expostos.

Como complementação aos questionamentos, o comentário 7 de revisão salienta que o texto ficou confuso ao leitor e sugere melhor organização das informações, por exemplo, por meio de adequação da pontuação: *“Há várias informações pertinentes nesse parágrafo, mas está tudo muito confuso. Organize melhor as ideias e melhore a pontuação, use mais pontos.”*. A abordagem docente demonstra a entonação a partir do elogio inicial de que *“Há várias informações pertinentes nesse parágrafo”*, a destacar que o aluno realizou adequada exposição de informações sobre tema, um recurso discursivo pertinente ao trabalho docente. Outra marca de entonação está no valor da conjunção adversativa *“mas”*, ao salientar que não basta ter informações pertinentes, é preciso que sejam organizadas para que produza significados ao leitor. Junto à conjunção há outra afirmativa com valor explícito *“está tudo muito confuso”*, a evidenciar que o aluno não atingiu o discurso pretendido junto ao seu leitor preferencial, o professor. Na sequência, os ordenamentos efetivados pelos verbos *“Organize, melhore, use”* também determinam outro juízo de valor docente, isto é, o aluno deve reescrever o texto, não o manter como se apresenta. Em sua reescrita, o aluno mostra que compreendeu a entonação de diálogo da revisão docente e, ao estabelecer o seu juízo de valor (Volochínov, 2013), chega a uma avaliação comum ao docente da situação enunciativa, o que se comprova nas reformulações. Bruno suprime a ideia de utilidade dos casais e também sua relação com ter ou não filhos. Sua argumentação passou a focar o preconceito com as uniões homoafetivas e as conquistas sociais que tiveram, como se observa no Quadro 3.

Quadro 3 – Dissertação: desenvolvimento de Bruno – Parte 2.

1ª versão	Reescrita
“O conceito de família no passado dizia que é uma união entre homem e mulher, que posteriormente gerariam filhos e <u>por isso são a base da sociedade, pois gera a próxima geração, o fato de um homem e uma mulher gerarem filhos contribui para a sociedade</u> , mas se essa criança não tiver uma formação e uma educação adequada para se tornar um bom cidadão futuramente pode se tornar algo ruim para	“Antigamente havia um preconceito gigantesco com os homossexuais, ou a chamada comunidade LGBT, mas com o passar dos anos <u>este preconceito diminuiu bastante em relação ao que era antigamente</u> , o que possibilita maior luta contra qualquer forma de discriminação, e <u>também a luta por direitos, como ter sua relação com seu parceiro caracterizada como família ou a possibilidade de adoção de crianças</u> . Assim com essas duas conquistas não haveriam mais diferenças desse tipo

<p>a sociedade, nesse momento podemos ver a utilidade de uma de um casal homossexual, pois há muitas crianças disponíveis para a adoção que não possuem um futuro muito promissor com a educação que recebem e isso pode ser oferecido por um casal como esse que deseje ter um filho. Em relação a já citada contribuição para a sociedade esse casal homossexual que adotou a criança poderia ser tranquilamente classificado como família, pois também contribui para as próximas gerações.”</p>	<p>de relação para a de um casal hétero, desse modo isso conseqüentemente acabaria se tornando normal e comum fugindo dos preconceitos, portanto podemos ver o quão grande foi a vitória de 2011 em que pessoas do mesmo sexo puderam se unir juridicamente. Por outro lado há algo mais conservador, um pensamento que vem se extinguindo cada vez mais, mas ainda é muito presente, e que pensa em manter as coisas como estão, pois já estão dessa forma a muito tempo, esse seria o lado do estatuto da família que foi recentemente proposto.”</p>
---	---

Na primeira versão, a discussão centra-se na afirmação de ser considerada família apenas a união entre homem e mulher com seus filhos. Destaca-se que casais homossexuais seriam úteis para adotar crianças abandonadas, assim, poderiam também ser considerados família, por contribuírem para a manutenção das próximas gerações. A reescrita expõe que as discussões em sala foram bastante abrangentes e levaram o aluno a dar outro enfoque em sua argumentação, ao ressignificar seu juízo de valor pela orientação do professor. Na segunda versão, a discussão centra-se na afirmação de que o preconceito com as relações homoafetivas tem diminuído, destaca-se, também, a conquista jurídica dessa união civil e argumenta-se contra o preconceito, ao alegar a inviabilidade do projeto de estatuto da família, na época, em tramitação.

A reformulação da tese e dos argumentos do aluno mostra a efetividade da diversidade de abordagens mobilizadas: o questionamento, o comentário, a discussão coletiva, a orientação sobre como revisar, a discussão coletiva sobre o tema, a construção de bilhetes com tom marcado de diálogo, de colaboração com o sujeito autor em seu trabalho de revisão (Menegassi e Gasparotto, 2019). O conjunto da revisão é pertinente à medida que, ao atender ao convite de diálogo pelo docente, o aluno motiva-se ao trabalho de revisão e reescrita em função do gênero discursivo e do tema, porque têm sua posição de autor reconhecida pelo docente, o que marca a valoração dos papéis autor-revisor, professor-aluno na revisão dialógica (Menegassi e Gasparotto, 2019). Esse exemplo ratifica também a relação da revisão docente com o contexto mais amplo (Bakhtin/Volochínov, 2009), pois, além de remeter aos conhecimentos prévios e ao juízo de valor do aluno sobre o tema, elucida o ensino de produção textual pautado na escrita como processo e como trabalho.

A discussão em sala sobre o tema promoveu um momento para exposição de argumentos sobre os quais o aluno estabeleceu juízo de valor (Bakhtin, 2010; Volochínov, 2013), ao

compreender, por exemplo, o tom pejorativo que a palavra “utilidade” conferia ao seu argumento. O dialogismo constitui-se, nesse sentido, como ponto de diálogo, de negociação e até mesmo de tensão entre os sujeitos; e como a manifestação de outras vozes que constituem a palavra minha, marcada nos argumentos do sujeito autor, pois os componentes da interação verbal “não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (Bakhtin/Volochínov, 2009, p. 111). O texto, a matéria linguística ali apresentada pelo gênero dissertação, só carrega aquele significado em seu todo porque há não-ditos implicados na enunciação, há vivências extra escolares, há o *continuum* do ensino de escrita como processo, há interação com o docente como interlocutor virtual, até mesmo real (Menegassi e Gasparotto, 2019), e também há negociações para atender ao interlocutor superior (Garcez, 1998), que são as normas sociais que permeiam toda a situação discursiva da dissertação, no contexto escolar.

3.2 Axiologias na revisão e desenvolvimento de habilidades linguísticas

A análise dos aspectos enunciativos da revisão docente e sua relação com a efetividade da reescrita discente e o desenvolvimento de habilidades pelo aluno, assim podem ser sintetizados:

- a) O conhecimento linguístico do aluno: de acordo com o nível escolar, são previstos conhecimentos linguísticos que devem fazer parte do repertório do aluno. A construção da revisão docente, principalmente com relação a nomenclaturas gramaticais, considera isso e adequar-se, a visar à interação. Ainda assim, é preciso que o docente esteja atento às especificidades do aluno, pois é possível que não tenha o conhecimento linguístico esperado naquele nível de escolar, o que demanda outras adequações na construção do bilhete de revisão, a ter em vista que, naquele momento, o objetivo maior é a efetividade da interação com o aluno. A qualidade da revisão associa-se também à capacidade do escritor de implementar processos básicos de escrita (Rijlaarsdam et al., 2004) e de compreendê-la como um trabalho que demanda implementação de estratégias linguísticas e extralinguísticas (Menegassi e Gasparotto, 2019);
- b) O gênero discursivo: a construção composicional (Bakhtin, 2010) do gênero é discutida anteriormente à proposta de produção. Contudo, pode ser que o aluno ainda não a tenha internalizado, o que prejudica a interação por meio da revisão. Isso fica muito evidente em textos argumentativos. Nesse sentido, é pertinente que, ao avaliar o contexto de trabalho (Gasparotto e Menegassi, 2015), o docente empregue os bilhetes de revisão para recuperar aspectos referentes ao gênero focado, ou mesmo indicar o retorno às orientações e ao comando de produção, que

podem orientar o aluno em seu caminho de revisão. O conhecimento sobre o gênero discursivo e suas condições de produção é um dos princípios da revisão dialógica (Menegassi e Gasparotto, 2019);

c) O tema sobre o qual se escreve: a familiaridade que o aluno tem com o tema interfere na qualidade do seu discurso, sobretudo na elaboração de argumentos. Pode ser que a revisão docente tenha sido bem compreendida pelo aluno, mas o pouco conhecimento sobre o tema não promove a contrapalavra esperada (Menegassi e Gasparotto, 2019). Nesses casos, é pertinente o uso de diferentes abordagens de revisão, uma delas é a discussão coletiva em sala, a partir de textos motivadores ou de pesquisa dos alunos sobre o tema da produção textual. Esse encaminhamento ultrapassa o nível linguístico e traz à tona a valoração presente no discurso escrito, tão relevante para a construção da argumentação;

d) O juízo de valor: junto ao conhecimento que o aluno tem sobre o tema, está o juízo de valor que se estabelece com aquele conteúdo. Suas vivências, crenças ou conhecimentos orientam suas escolhas discursivas, pois o aluno não absorve o tema de maneira passiva. Envolto pelo caráter dialógico da linguagem, sempre estabelecerá, sobre o tema, o seu juízo de valor, a transformar a palavra alheia em palavra minha e a marcar a singularidade de seu texto, o seu espaço social como sujeito autor (Menegassi e Gasparotto, 2019). O juízo de valor também se reflete nos demais bilhetes de revisão. Ao compreender a solicitação da revisão, o aluno decide pela pertinência ou não daquela reformulação. Ao retomar o texto, o aluno considera que nem todos os bilhetes de revisão precisam ser atendidos (Rijlaarsdam et al., 2004). Ignorar uma revisão pode significar, por exemplo, a compreensão do bilhete, mas a escolha por não realizar aquela reformulação. Os indícios de juízo de valor na contrapalavra do aluno tendem a ser mais evidentes quando passa a se reconhecer, de fato, como sujeito autor e seu discurso tende a atender mais ao seu projeto de dizer. Na perspectiva de revisão dialógica, é nesse processo que o aluno passa a conhecer seu próprio processo de produção escrita, as estratégias e os encaminhamentos que lhe são mais pertinentes (Menegassi e Gasparotto, 2019);

e) A compreensão da escrita como processo: Menegassi (2016) orienta que as etapas da produção textual devem ser igualmente compreendidas por professor e aluno. Ao compreender o caráter provisório e recursivo da escrita, o aluno se torna menos resistente aos bilhetes de revisão docente e ao seu próprio trabalho de revisão. As marcas de revisão não são vistas como destaques de erros, mas como contribuições para a melhoria de um texto em construção, o que motiva também a sua reflexão sobre o discurso produzido e o intuito de aprimorá-lo;

- f) A compreensão do professor como colaborador: trata-se de um aspecto condicionado à compreensão da escrita como processo. A mudança da figura do professor avaliador para o professor colaborador modifica o modo como o aluno se coloca diante da revisão docente. Na figura do colaborador, o professor estabelece diálogo com o aluno por meio da revisão, a negociar sentidos, sem os tomar como uma imposição (Geraldi, 1996; Vieira et al., 2009). O professor precisa atentar a isso ao revisar o texto, a fim de que seu discurso seja colaborativo;
- g) O reconhecimento de si como autor: é outro aspecto condicionado à compreensão de escrita como trabalho. O entendimento do trabalho de escrita e da colaboração do professor por meio da revisão promove a manifestação do sujeito autor, já que a revisão dialoga, interage, sugere (Menegassi e Gasparotto, 2019). Ao se reconhecer como autor, o aluno recorre mais ao juízo de valor e também busca o aprimoramento do seu discurso, para além dos desvios (Hayes, 2004). A revisão efetivamente dialógica envolve aluno e professor, autor e revisor, na busca para se atingir a melhor versão do discurso, em função do interlocutor e das condições de produção (Menegassi e Gasparotto, 2019);
- h) A construção do sujeito revisor: no ensino dialógico de produção escrita, é possível que o aluno não tenha, anteriormente, passado pela experiência de ter seu texto revisado, apenas avaliado. Assim, mesmo que o aluno esteja aberto à revisão dialógica, encontra dificuldade em atender os bilhetes de revisão de modo efetivo. Isto se deve ao fato de a revisão dialógica devolver a palavra ao autor, que deve também revisar seu texto, isto é, não se trata de correções prontas a serem incorporadas na reescrita, porém, de apontamentos, comentários, questionamentos que, para serem compreendidos, demandam o retorno ao texto e a reflexão pelo autor, a colocar-se como revisor de seu discurso. A revisão dialógica prima, concomitantemente, pelo reconhecimento e devolução da palavra ao sujeito autor, e pelo exercício de revisão pelo autor (Haar, 2006);
- i) A motivação para a qualidade do seu projeto de dizer: na perspectiva dialógica, revisa-se para corrigir desvios e para aprimorar o discurso do aluno (Hayes, 2004). O incentivo à melhoria de um excerto que não apresenta desvios costuma apresentar-se em forma de comentário. Essa motivação é resultado da compreensão do processo de escrita e do reconhecimento pelo aluno como autor e revisor (Menegassi e Gasparotto, 2019). A revisão favorece a reflexão e a ousadia pelo sujeito autor na construção de seu discurso (Breidenbach, 2006). É possível que, nesse intuito, alguma reformulação não seja produtiva, o que não é visto como negativo, pois o processo de revisão leva tempo (Breidenbach, 2006). Essa motivação é fundamental para a constituição de estilo de escrita do autor, que marca o valor e a entonação implícitos no discurso, para o
-

desenvolvimento de suas habilidades de revisão e de reescrita;

j) A adequação do bilhete ao contexto de ensino: além da explanação do bilhete, a revisão docente considera elementos pertinentes específicos àquela produção. Uma revisão ancorada no gênero discursivo produzido (Gasparotto e Menegassi, 2015) é mais formativa, pois aponta desvios e leva também à apropriação do gênero pelo aluno. Além disso, o objetivo da revisão altera-se de acordo com o gênero, a enfatizar o desenvolvimento de diferentes habilidades a cada produção.

4. Considerações finais

Neste trabalho, sustentamo-nos nos princípios da revisão dialógica e nos conceitos axiológicos do dialogismo para apontar os vários elementos da enunciação, cuja pertinência é identificada ao se compreender sua relação com a efetividade da interação professor-texto-aluno e com o desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno, com vistas à sua autonomia no processo de produção, revisão e reescrita textual.

Refletimos e elucidamos como uma prática de revisão dialógica implica em aspectos extraverbais, como: a) conhecimento linguístico, b) o gênero, c) o tema sobre o qual se escreve, d) o juízo de valor, e) a compreensão da escrita como processo, f) a compreensão do professor como colaborador, g) o reconhecimento de si como autor, h) a construção do sujeito revisor, i) a motivação para a qualidade do projeto de dizer e j) a adequação do bilhete de revisão ao contexto de ensino.

A análise dos excertos de um texto orientador ratificou os princípios dialógicos da revisão textual (Menegassi e Gasparotto, 2019) e evidenciou como a revisão docente, isoladamente, ainda que textual-interativa (Ruiz, 2010), não garante a qualidade da reescrita e o desenvolvimento de habilidades. Trata-se de um conjunto de elementos verbais e extraverbais (Volochínov, 2013) a serem considerados pelo professor revisor e a serem gradualmente compreendidos e internalizados pelo aluno, a fim de que o ensino de produção textual seja, de fato, dialógico, e promova o desenvolvimento do aluno autor e revisor em sujeito de seu próprio discurso.

Referências

- ALLAL, L. et al. *Revision of written language: cognitive and instructional processes*. Boston/Dordrecht, Netherlands/New York: Kluwer. 2004.
- ALLAL, L.; CHANQUOY, L. Introduction: revision revisited. In: L. ALLAL et al. (Orgs.). *Revision: Cognitive and instructional process*. Londres: Kluwer Academic Press. P. 1-8. 2004.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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, v. 1, p. 79-98.

_____. Reescrita, Dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v.13, n.3, p. 463-480, set./dez., 2013.

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.

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

GASPAROTTO, D. M. *O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do Ensino Fundamental I*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, 2014.

GASPAROTTO, D. M., MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 29-43, jan./abr. 2013.

_____. 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.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

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

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

HAYES, J. R. What triggers revision? In: ALLAL et al. *Revision: Cognitive and instructional processes*. Kluwer Academic Publishers Dordrecht, 2004, p. 9-20.

HAYES, J.; FLOWER, L. 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.

LEAL, L. 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. C.; ROCHA, G. (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. p. 53-67.

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

_____. *A escrita como trabalho na sala de aula*. In: JORDÃO, C. M. *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. 1 ed. Campinas: Pontes, 2016, p. 193-230.

_____; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. *Alfa*, São Paulo, n. 57, v. 2, p. 433-449, 2013.

_____; GASPAROTTO, D. M. *Revisão e Reescrita em Documentos Oficiais: conceitos e orientações metodológicas*. DOI: 10.5433/2237-4876.2014v17n2p166. *Signum: Estud. Ling.*,

Londrina, n. 17/2, p. 166-192, dez. 2014.

_____. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. DOI: 10.14393/DL23-v10n3a2016-13. Domínios de Linguagem. Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016.

_____. Revisão Dialógica: princípios teórico-metodológicos. DOI: 10.1590/1982-4017-190107-4518. Linguagem em Dis(curso) – LemD, Tubarão-SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019.

RIJLAARSDAM G. et al. The study of revision as a writing process and as a learning-to-write process. In: ALLAL et al. Revision: Cognitive and instructional processes. Kluwer Academic Publishers Dordrecht, 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. DOI: 10.14393/DL23-v10n3a2016-15. Domínios de Linguagem. Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.

TRUPPIANO, C. Best classroom practices. In: HORNING, A.; BECKER, A. (Orgs.). Revision: History, theory and practice. West Lafayette, In: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006, p. 177-196.

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica (1926). In: A construção da enunciação e outros ensaios. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 71-100.
