

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190107-4518>

**REVISÃO DIALÓGICA:
PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS***
**DIALOGIC REVISION:
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES**
**REVISIÓN DIALÓGICA:
PRINCIPIOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS**

Renilson José Menegassi****Universidade Estadual de Maringá
Maringá, PR, Brasil****Denise Moreira Gasparotto*******Instituto Federal Catarinense
Videira, SC, Brasil****RECEBIDO EM: 17/07/18.****APROVADO EM: 26/01/19.**

Resumo: Este artigo aborda o trabalho docente de revisão dialógica nas práticas de produção textual escrita. Busca compreender como a revisão docente pode ser elaborada visando à interação e desenvolvimento de habilidades discursivas pelo aluno a partir da concepção dialógica de linguagem. A partir dos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2010; BRAIT, 2012), da concepção de escrita como trabalho (GERALDI, 1984; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016) e de pesquisas voltadas à revisão textual, é possível definir e caracterizar o conceito de revisão dialógica e elencar os princípios que orientam a ação docente para uma prática de revisão voltada ao dialogismo e à internalização de habilidades de escrita pelo aluno. O estudo aponta relações e convergências teórico-metodológicas significativas entre dialogismo, escrita como trabalho e revisão textual, como a possibilidade de reflexão a respeito das ações esperadas pelo docente, assim como das práticas esperadas pelos alunos nessa abordagem de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Revisão textual. Dialogismo. Ensino-aprendizagem.

Abstract: This paper approaches the teaching dialogic revision work in writing text production practices. It searches to comprehend how the teaching revision may be elaborated in order to promote interaction and development of writing discursive abilities by the student, from the dialogic conception of language. From the assumption of Discourse Dialogic Analysis (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2010; BRAIT, 2012), the

* Artigo desenvolvido junto ao projeto de pesquisa “Práticas de revisão e reescrita de alunos de ensino médio: processos de apropriação pela intervenção docente” (UEM – processo 6111/2016, CAAE: 54133216.6.0000.0104), com fomento da FUMDES/UNIEDU.

** Doutor em Letras pela UNESP-Assis; pós-doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Professor na UEM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7797-811X>. E-mail: renilson@wnet.com.br.

*** Mestre em Letras pela UEM. Professora EBTT no IFC. Doutoranda na UEM. Bolsista FUMDES/UNIEDU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2990-9309>. E-mail: denisegasparotto@yahoo.com.br.

writing conception as work (GERALDI, 1984; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016) and researches about text revision, it is possible defining and characterize the dialogic revision concept and list the aspects that guide the teaching action for a revision practice turned over the dialogism and the writing abilities internalization by the student. The study points significant theoretical and methodological relation and convergence among dialogism, writing as work e text revision, as the possibility of reflection about the expected actions from the teacher, as well as the expected practices from the students in this teaching approach.

Key-words: Text revision. Dialogism. Teaching-learning.

Resumen: Este artículo enfoca el trabajo docente de revisión dialógica en las prácticas de producción textual escrita. Busca comprender como la revisión docente puede ser elaborada con el objetivo de interacción y desarrollo de habilidades discursivas por el alumno desde la concepción dialógica de lenguaje. Desde los presupuestos del Análisis Dialógico del Discurso (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2010; BRAIT, 2012), de la concepción de escrita como trabajo (GERALDI, 1984; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016) y de investigaciones dirigidas para la revisión textual, es posible definir y caracterizar el concepto de revisión dialógica y listar los principios que orientan la acción docente para una práctica de revisión direccionada para el dialogismo y para la internalización de habilidades de escrita por el alumno. El estudio apunta relaciones y convergencias teóricas y metodológicas significativas entre dialogismo, escrita como trabajo y revisión textual como posibilidad para reflexión a respecto de las acciones esperadas por el docente, así como de las prácticas esperadas por los alumnos en ese abordaje de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Revisión textual. Dialogismo. Enseñanza y aprendizaje.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No campo da Linguística Aplicada, os pressupostos do Círculo de Bakhtin ancoram estudos significativos acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Trata-se de estudos ancorados no princípio do dialogismo. No ensino da produção textual escrita, a compreensão do dialogismo e da interação que permeia todo evento enunciativo permite pensar a escrita em seu processo, não mais como produto final para avaliação, o que amplia as reflexões sobre a revisão e a reescrita textual.

Ao defender o trabalho de revisão e reescrita de textos no contexto escolar, entende-se a interação entre professor e aluno como processo de significação, de internalização, de apropriação, de sistematização e de desenvolvimento de habilidades de escrita. Neste estudo, reflete-se especificamente sobre a prática docente de revisão textual pautada no dialogismo e o modo como é desenvolvida a levar ao trabalho com habilidades textuais-discursivas pelo aluno, efetivadas em gêneros discursivos.

A partir dos pressupostos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2010), especificamente da vertente Análise Dialógica do Discurso (ADD) (BRAIT, 2012) desenvolvida no Brasil, da concepção de escrita como processo discursivo e como trabalho (GERALDI, 1984; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016), e de pesquisas estrangeiras e nacionais voltadas à revisão textual, às práticas docentes adequadas a esse processo e à relação entre revisão docente e qualidade da revisão e reescrita pelo aluno, objetivou-se compreender as intersecções entre essas modalidades teórico-metodológicas para caracterizar o conceito de Revisão Dialógica, no sentido de compreender quais princípios orientam a ação docente a uma prática de revisão voltada à interação, internalização e desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno.

2 DIALOGISMO NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

No Brasil, a partir da 1980, sobretudo após a publicação da obra *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984), começaram a ser difundidos, no campo do ensino de línguas, os pressupostos do Círculo de Bakhtin, cujas obras centrais haviam sido traduzidas para o português.

O estudo dos pressupostos dialógicos, atrelado ao ensino de língua, foi significativo e passou a orientar pesquisas na área, cursos de formação docente e a elaboração de documentos oficiais. Em tese, o eixo de toda essa reflexão foi a compreensão do princípio do dialogismo, que orienta e constitui qualquer enunciação discursiva. Entender o conceito do dialogismo é compreender que todo evento comunicativo é regido por múltiplos outros discursos e também pela alteridade entre os interlocutores, num processo em que a enunciação é sempre uma resposta a discursos anteriores, assim como a devolução da palavra ao outro.

Há alguns anos, com o aprofundamento de estudos sobre conjunto da obra do Círculo de Bakhtin, pesquisadores como Brait (2012; 2015) conceituaram a Análise Dialógica do Discurso (ADD) a partir da compreensão brasileira das obras do Círculo no campo dos estudos enunciativos, o que rende frutos até os dias atuais (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010; DE PAULA, 2013; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016).

Um dos pilares do pensamento dialógico é o caráter social da linguagem, tendo em vista que nunca é utilizada “no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado” (BRAIT, 2015 [1997], p. 93). O social, aquilo que é exterior ao indivíduo, é que o constitui. Assim, “pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas *o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão*, aos seus caminhos e orientações possíveis” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 122-123, grifos do autor).

Além da situação concreta que permeia qualquer evento enunciativo, o autor explica que a enunciação ocorre por meio da interação entre *eu* e *outro*. Sempre que o sujeito fala, escreve ou apenas pensa algo, o faz dirigindo-se a alguém, ainda que seja para o outro de si mesmo. É o *outro* que o constitui como sujeito, visto que ele é a motivação para qualquer enunciação. E essa comunicação com o outro acontece por meio da interação.

Na produção escrita, o texto sempre é dirigido a alguém. Temos o *outro*, por exemplo, na figura do professor, do destinatário do texto e das normas que regem aquele evento enunciativo. Para produzir um texto que atenda ao objetivo comunicativo proposto, o aluno conta com a mediação docente, que ocorre por meio da interação. É na interação que se constrói a zona de desenvolvimento proximal e que se avança para a zona de desenvolvimento real.

[...] a zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2010, p. 97)

Nesse sentido, a escrita como processo pressupõe a interação professor-discurso, escrita-aluno e possibilita o desenvolvimento de habilidades discursivas pelo produtor e o seu reconhecimento como sujeito autor e revisor de seu discurso. Considerar a interação na produção textual é dar vida ao trabalho de construção do texto.

Em toda enunciação discursiva, a palavra é sempre polifônica, porque é social, carrega consigo marcas de interações verbais vividas pelo sujeito de forma direta ou indireta. Bakhtin (2010) discute o conceito de palavra sob três representações: palavra *neutra*, *minha* e *alheia*.

O termo *neutra* é utilizado apenas para se referir à palavra em sua abstração, fora do uso. Assim que é empregada em qualquer contexto, já não há neutralidade possível, ela torna-se signo ideológico. A palavra *alheia* representa tudo aquilo que é ouvido ou lido pelo indivíduo. O discurso alheio é internalizado e integra-se a todos os outros discursos já ouvidos e lidos. Desse modo, Bakhtin (2010) explica que, ao receber a palavra *alheia*, o sujeito exerce sobre ela um juízo de valor, reelabora, reacentua e, então, a exterioriza, já em forma de palavra *minha*. A *minha* palavra é, portanto, o produto ideológico de tudo aquilo que é exterior somado à subjetividade.

É por meio da palavra, em uma dada enunciação, que ocorre a interação entre *eu* e o *outro*.

A interação envolve não só a situação imediata como as situações mediatas, o histórico das interações dos interlocutores e as formas de interagir na sociedade ao longo da história. A interação refere-se, portanto, a todas as situações em que pessoas se dirigem a outras, mesmo na distância. Quando isso acontece, as pessoas se baseiam em todas as situações de interação que viveram, e elas tentam imaginar as reações dos outros e se antecipar a isso (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1083).

É na interação que as significações acontecem, é o encontro do exterior com o interior, do coletivo com o individual, do linguístico com o extralinguístico. A interação se dá por meio do direcionamento da palavra ao *outro* em uma situação concreta de enunciação, inserida num contexto social mais amplo, cujas especificidades verbais delineiam a construção do enunciado pelo sujeito, sendo este enunciado apenas um elo de uma cadeia enunciativa muito maior, reveladora de outros dizeres, haja vista o caráter essencialmente dialógico da linguagem. Nessa mobilização de contextos, ressalta-se que “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).

Numa situação escolar de produção textual, o texto sempre é dirigido a um interlocutor que é evocado sob três representações, conforme Garcez (1998), em pressupostos dialógicos: interlocutor real, aquele a quem o gênero produzido se destina; interlocutor virtual, na figura do professor; interlocutor superior, representando o contexto institucional, as normas sociais que regem o contexto enunciativo. Ao orientar a escrita em função dessas representações do *outro*, o sujeito, indissociavelmente, considera a interação concreta e a situação extralinguística. Sua palavra, suas escolhas linguísticas, marcam o objetivo comunicativo imediato e revelam muitas outras vozes, sejam elas relacionadas ao tema discutido ou ao gênero produzido. Esse conhecimento e

essas palavras *alheias* são mobilizados interiormente pelo sujeito, reelaboradas e adequadas ao mundo exterior, em forma de palavra *minha*. É assim que ocorre a formação da consciência do sujeito, pela linguagem, num processo de interação que permite assimilar informações, compreender e tomar consciência deles, fazendo emergir uma nova palavra interior.

Dado que a comunicação ocorre na interação entre *eu* e o *outro*, ao ouvir ou ler um texto, qual é o papel ou a ação do *outro* em relação ao locutor? De acordo com Bakhtin (2010), o *outro* sempre exerce sobre o discurso ouvido ou lido uma atitude responsiva, uma compreensão do enunciado e da situação enunciativa, não sendo apenas sinônimo de resposta verbal explícita, haja vista que nem sempre ocorre de maneira visível e material, até mesmo deslocada no tempo. A responsividade, na perspectiva do dialogismo, permite que a interação aconteça, pois há uma necessária alteridade de papéis entre os interlocutores. Desse modo, a interação é sempre dialógica.

Ao compreender um enunciado, o interlocutor assume uma atitude responsiva, uma compreensão ativa: completa, usa, discorda etc. Essa atitude responsiva é construída assim que se inicia a compreensão. A partir dela é que se elabora a resposta possível, pois a responsividade é anterior à resposta/contrapalavra/réplica. Como ensina Bakhtin, “[...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2010, p. 271).

De acordo com o autor, o falante “não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, [...] uma objeção” (BAKHTIN, 2010, p. 272). Com a justificativa de que todo enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e, ao ser proferido, já exige, por sua natureza, uma resposta alheia, ainda que ela não seja imediata ou verbalizada, Bakhtin (2010) propõe que a responsividade ativa, inerente a qualquer enunciado, pode apresentar-se de duas formas: imediata ou silenciosa.

No contexto de ensino de produção textual, a responsividade exerce papel crucial na interação professor-aluno, sobretudo no tocante à revisão textual docente. Os comentários de revisão são compreendidos pelo aluno, que pode responder ativa e imediatamente, apresentando na reescrita exatamente aquilo que lhe foi solicitado, ou pode compreender aos poucos a intervenção docente, respondendo a alguns aspectos pautados na revisão, ignorando, reelaborando, num processo de desenvolvimento e formação da consciência acerca do discurso escrito. Por isso, nem sempre a resposta imediata a um comentário de revisão significa alto nível de compreensão pelo aluno. Pode ser um simples atendimento a uma solicitação que não tenha levado a reflexões sobre o discurso escrito. Nesse sentido, as escolhas de revisão docente orientam a qualidade da responsividade do aluno, fazendo com que, ainda que tardia, sua resposta representa uma atitude responsiva ativa marcada pela compreensão, reelaboração, internalização e apropriação do processo de elaboração do discurso escrito.

No Quadro 1, são apresentados os conceitos dialógicos fundamentais à reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de produção textual, de maneira a facilitar a visualização do conjunto de obras analisadas.

CONCEITO	DEFINIÇÃO
Dialogismo	<ul style="list-style-type: none"> - É o princípio constitutivo da linguagem, tendo em vista o seu caráter histórico. Nenhum dizer é novo, nem monológico, mas sempre carregado de múltiplas outras vezes que constituem o sujeito; - As relações dialógicas são ininterruptas, ocorrem em fluxo contínuo e se estabelecem a partir de um ponto de vista do sujeito; - Todas as relações dialógicas pressupõem um contexto imediato de interação verbal, um contexto mais amplo que permeia a enunciação e elementos extraverbais que incidem diretamente sobre o evento enunciativo.
Análise Dialógica do Discurso	<ul style="list-style-type: none"> - ADD é um termo cunhado por Brait (2006, 2012) para referir-se à leitura brasileira das obras do Círculo de Bakhtin no campo da linguagem; - Reflete sobre o princípio dialógico da linguagem a partir da relação indissociável entre língua, linguagens, história e sujeito; - Toma o texto como assinatura do sujeito, haja vista a mobilização de discursos históricos, sociais e culturais para a sua construção.
Interação	<ul style="list-style-type: none"> - A comunicação e a produção de sentidos só são possíveis por meio da interação entre <i>eu</i> e o <i>outro</i>, sendo o outro nem sempre um sujeito palpável ou presente fisicamente; - O dizer sempre é dirigido a alguém, ainda que seja a si mesmo, no fluxo de pensamento; - É nessa alteridade de dirigir a palavra ao outro e esperar dele uma resposta que se produzem os sentidos.
Palavra	<ul style="list-style-type: none"> - A palavra é signo ideológico, é ponto de encontro entre os sujeitos interlocutores. Sua escolha não se dá <i>a priori</i>, mas de acordo com as especificidades linguísticas e extralinguísticas da enunciação, visando ao objetivo comunicativo. É ideológica porque é reveladora do caráter dialógico da linguagem, sempre carregada de vozes outras; - Ao ser instrumento da interação entre <i>eu</i> e o <i>outro</i>, a palavra é <i>alheia</i> no momento em que é ouvida ou lida pelo outro e torna-se palavra <i>minha</i> ao ser internalizada por ele. Isso ocorre porque, após ser ouvida ou lida, a palavra passa pelo discurso anterior do sujeito e é atravessada por suas vivências, seu juízo de valor, então é reelaborada e externalizada em forma de palavra <i>minha</i>; - A palavra permeia o processo de formação da consciência, que só ocorre pela linguagem. É nesse processo de interação, alteridade e elaboração da palavra <i>alheia</i> em palavra <i>minha</i> que o conhecimento pode ser internalizado e apropriado pelo sujeito, permitindo o desenvolvimento da consciência.
Responsividade	<ul style="list-style-type: none"> - Assim como todo dizer é dirigido a alguém, sempre se espera do outro uma resposta, o que promove a interação entre os interlocutores. Por isso, todo discurso implica uma atitude responsiva ativa do <i>outro</i>. Essa responsividade é anterior à resposta verbalizada. Um enunciado pode não ter uma resposta/réplica, mas sempre tem uma atitude responsiva ativa, isto é, sempre provoca uma reação no <i>outro</i>, ainda que seja o silêncio, sempre ecoa de alguma forma em sua vida; - A responsividade ativa pode se manifestar de forma imediata ou retardada, o que significa que ela pode não ocorrer imediatamente no tempo após o <i>outro</i> ter ouvido ou lido um discurso. Isso não significa que não houve compreensão, que a interação não aconteceu, pois, se o discurso não fizer emergir do <i>outro</i> uma responsividade imediata (seja por meio de resposta verbalizada ou não), de alguma forma é internalizado e revelado posteriormente em outras interações as quais aquele sujeito vivenciará.

Quadro 1 – Conceitos da ADD

Fonte: Os autores.

A compreensão dos pressupostos dialógicos permite compreender a interação constitutiva de todo evento enunciativo e remete ao imprescindível diálogo entre o aluno e seus conhecimentos anteriores no momento da escrita, entre professor e aluno no trabalho de revisão e à intersecção entre essas interações na posterior revisão e reescrita pelo aluno. Essas considerações reiteram a aproximação entre o dialogismo e a escrita como trabalho, como se evidencia na seção seguinte.

2.1 A ESCRITA COMO TRABALHO E OS PROCESSOS DE REVISÃO E REESCRITA

Fiad (2010) traçou um panorama acerca das pesquisas em reescrita escolar no Brasil, desenvolvidas nas décadas anteriores, e destaca, majoritariamente, o deslocamento de enfoque do produto para o processo. De acordo com a autora, é na década de 1990 que a reforma do ensino leva à compreensão da escrita como processo e a reescrita começa a ser contemplada nos documentos oficiais, “escrever e reescrever passaram a ser considerados como dois aspectos da mesma atividade” (FIAD, 2010, p. 5). Essa compreensão ancora-se nas teorias da enunciação, que tomam a língua em seu caráter social, na interação, o que contribuiu para a revogação da crença de que escrever bem é um dom. A escrita passa a ser refletida em seu processo contínuo, como acontecimento (TRUPPIANO, 2003). Desse modo, pressupõe interação, revisão, reescrita, tomar o caráter dialógico, contínuo, inacabado da linguagem escrita.

No Brasil, os estudos sobre escrita que se ancoram na ADD partem da concepção de escrita como trabalho, inicialmente apresentada por Geraldi (1984) e amplamente discutida e sistematizada por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (1996), Menegassi (2016), entre outros.

O cerne dessa concepção é pensar a escrita como um processo que apresenta etapas que vão desde o planejamento até a última versão de reescrita, considerando o caráter recursivo que a escrita possibilita. Trata-se de uma construção que se dá por meio da interação, numa prática colaborativa, em que o professor medeia a atividade, por meio dos comentários de revisão, aproximando-se mais de um coautor, leitor/revisor do que de um avaliador, no verdadeiro papel do *outro*, na concepção dialógica; e o aluno é efetivamente reconhecido como sujeito autor de seu discurso, da palavra *minha*. Em outros termos,

para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (GERALDI, 2011 [1984], p. 128).

Voltadas ao ensino da escrita, Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) argumentam que essa interação entre docente e aluno ocorre por meio da revisão, que evidencia a vitalidade da escrita. É na interação por meio da revisão que se desenvolve a consciência discursiva do aluno, levando à apropriação do conhecimento.

Em retomada cronológica das pesquisas acerca da concepção de escrita como trabalho, Menegassi (2016) reuniu as características fundamentais dessa prática em sala de aula. Dentre elas, o autor salienta ao professor que é i) preciso definir objetivos à produção do texto, ii) destacar as condições de produção, iii) ter consciência dos pressupostos que fundamentam o trabalho com a escrita e iv) ensinar ao aluno que há etapas que envolvem o processo. O cuidado com a prática docente de revisão incide sobre o nível de interação, sobre a qualidade do texto e sobre o desenvolvimento de habilidades de revisão pelo aluno. O conjunto das orientações organizadas pelo autor reforça a

necessidade de tornar compreensível ao aluno todo o processo de elaboração escrita, a fim de que, conscientemente, desenvolva estratégias de produção, habilidades discursivas e consiga refletir sobre o próprio texto. Na perspectiva dialógica, o aluno passa a ver o *outro* nas suas variadas manifestações, como destinatário do texto, como professor/mediador/revisor, adequando o seu discurso à particularidade do gênero discursivo produzido e tomando o professor como seu colaborador para atingir o objetivo comunicativo.

Desse modo, na concepção de escrita como trabalho, assim como na ADD, não se preveem etapas ou orientações engessadas de práticas de linguagem. Ao contrário, é justamente o conhecimento aprofundado dos pressupostos teórico-metodológicos que compõem essa concepção que evidencia a necessidade constante de o professor ou o pesquisador voltar-se para as condições enunciativas em que ocorre a interação e os objetivos que a norteiam. O trabalho com a escrita, a partir dessa perspectiva, exige reflexão constante sobre a efetividade do processo de interação.

Em uma perspectiva dialógica de ensino da escrita, professor e aluno atuam “ora como leitores e ora como escritores: o aluno, autor de um texto, é também seu leitor. O professor, como leitor e observador do texto do aluno, vai lhe apontando as operações no texto” (FIAD, 1991, p. 97). Reitera-se, portanto, a necessidade de a revisão voltar-se para as individualidades do sujeito autor, pois “diferentes são os sujeitos, diferentes são as experiências vividas e diferentes são as reações dos sujeitos em uma dada situação de interlocução” (LEAL, 2003, p. 65).

Ao se remeter à perspectiva dialógica, o processo de revisão auxilia na apropriação linguística, discursiva e formação da consciência dos sujeitos escritores:

a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. [...] A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são um alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 19).

As reflexões desses autores nos permitem sintetizar os conceitos pertinentes acerca da concepção de escrita como trabalho:

ESCRITA COMO TRABALHO	APROXIMAÇÕES COM A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO
A noção de produto é substituída pela compreensão da escrita como acontecimento contínuo (TRUPPIANO, 2003);	A língua é viva, social. Todo discurso faz parte de um diálogo ininterrupto, revelador de dizeres outros (BAKHTIN (2009);
É o ponto de partida para se refletir sobre revisão e reescrita. No ensino, demanda um trabalho contínuo, conjunto e recursivo (GERALDI, 1996);	Escrever se aprende na interação, por meio de estratégias pertinentes (LEAL, 2003). A revisão ocorre no processo de interação entre eu o outro, professor e aluno (BAKHTIN, 2009);
Há o reconhecimento do aluno como sujeito autor (MENEGASSI, 2016);	A partir da interação, o aluno assimila a palavra alheia, internaliza, reelabora e revisa seu texto estabelecendo sobre ele e a revisão um juízo de valor, constituindo seu texto como assinatura de um sujeito histórico (BRAIT, 2012). “Através da palavra, defino-me em relação ao outro” (BAKHTIN, 2009, p. 117);

<p>A revisão evidencia a vitalidade da escrita (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991);</p>	<p>A interação na revisão é marcada pelo diálogo, pela reflexão sobre a língua, pela negociação de sentidos. Mobilizam-se sujeitos e contextos que “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);</p>
<p>O professor é conhecedor de todo o processo de produção e promove essa compreensão também pelo aluno. Demanda reflexão constante do professor sobre a efetividade do processo de interação (MENEGASSI, 2016).</p>	<p>O professor, ao revisar, deve conhecer as particularidades das condições de produção, do contexto imediato e do contexto mais amplo. Esses aspectos linguísticos e extralinguísticos é que tornam a revisão efetiva, promovendo satisfatório nível de interação com o aluno e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sua consciência discursiva.</p>

Quadro 2 – Escrita como trabalho e relações com a ADD

Fonte: Os autores.

Para ampliar a compreensão da escrita como trabalho em uma perspectiva dialógica de linguagem, é necessário refletir sobre os processos de revisão e reescrita, fundamentais nessa concepção.

2.2 REVISÃO DIALÓGICA: PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A concepção de escrita como trabalho evidencia que a compreensão da escrita em seu processo deve, necessariamente, levar a uma prática pautada na revisão e na reescrita. A revisão difere, portanto, da avaliação ou correção textual, pois seu objetivo é tomar o texto como provisório, passível de reflexão, de reformulações, para, num trabalho colaborativo, chegar à versão que atenda ao objetivo comunicativo em questão. Desse modo, a revisão docente deve pautar-se sempre na devolução da palavra ao sujeito-aluno, tomando-o como autor e revisor de seu texto. Nessa perspectiva, várias pesquisas foram desenvolvidas com o intuito de apresentar reflexões e alternativas metodológicas para a prática docente de revisão textual (MOTERANI, 2012; FUZA; MENEGASSI, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013; GASPAROTTO, 2014; BELOTI; MENEGASSI, 2016).

Allal et al. (2004) consideram que a revisão, tida como as transformações efetivamente realizadas no texto, decorre da detecção de um problema interno ou externo ao texto ou de alguma descoberta feita no processo de imaginação e de criação do texto. Conforme os autores, ensinar o aluno a refletir sobre seu texto na perspectiva de leitor é um exemplo de instrução que pode ajudar quem escreve a ver globalmente seu texto, atingindo melhor nível de revisão.

Hayes (2004) retoma estudos anteriores de sua autoria (HAYES; FLOWER, 1980; FLOWER; HAYES, 1981; HAYES et al., 1987) e de outros renomados pesquisadores, e aponta novas compreensões sobre a revisão. Para ele, i) as revisões que acontecem antes e durante a escrita são igualmente significativas para a melhoria na qualidade do texto; ii) muitas vezes, revisa-se não porque há algo errado, mas porque percebeu-se uma forma

melhor de escrever algum período; iii) é preciso buscar oportunidades de revisão, para além dos erros, e não somente no texto já escrito, mas em todo o processo de escrita; iv) a habilidade para corrigir desvios no texto não é uma condição à capacidade de identificá-los. É possível identificar um problema sem saber como resolvê-lo, isso ocorre, por exemplo, quando escrevemos uma palavra incorretamente e percebemos que há algo errado, mas não nos lembramos da grafia correta; ou quando, ao revisarmos, percebemos que há um trecho estranho, mas não sabemos ao certo como reformulá-lo. O autor conclui apontando a necessidade de pesquisas que investiguem o trabalho de mediação para ensinar o autor/aluno a revisar o próprio texto:

Eu acredito que nós temos que prestar mais atenção a métodos para ensinar aos alunos as habilidades de julgamento necessárias tanto para reconhecer os problemas no texto, quanto para reconhecer oportunidades para melhorá-lo. Por habilidades de julgamento, quero dizer as habilidades envolvidas em atentar, reconhecer e avaliar padrões complexos no texto. Por exemplo, um estudante pode falhar em detectar problemas de paralelismo porque está atentando a itens individuais em uma lista, ao invés de atentar às relações entre esses itens. Uma instrução de sucesso redirecionaria a sua atenção (HAYES, 2004, p. 17)¹.

Para o pesquisador, mais do que revisar o texto do aluno com comentários, o professor precisa ensiná-lo a reconhecer e organizar critérios para revisar o próprio texto, a partir do gênero discursivo trabalhado.

Rijlaarsdam et al. (2004) salientam que é preciso levar em conta a qualidade da habilidade de revisão. O número de releituras, avaliações e transformações importa menos que a qualidade da execução dessas habilidades cognitivas. Um pequeno número de avaliações e transformações em um trecho já escrito é um bom indicador de boa escrita. Segundo os autores, são necessários professores e pesquisadores que desenvolvam estratégias de aprendizagem e as discutam com os alunos no sentido de chegar àquela que melhor funciona e para que perfil de aluno foi mais adequada. Assim, além da motivação a partir do *feedback*², é necessário que seja oportunizado ao aluno aplicar esses resultados na escrita, por meio da reformulação textual, que, na perspectiva cognitiva, não é tratada como reescrita (RIJLAARSDAM et al., 2004).

Destaca-se também a relevância de o *feedback* do colega ocorrer por meio de comentários e que sejam específicos ao contexto de produção. O comentário é menos retórico e promove uma análise do texto, podendo oferecer sugestões de melhoria. Essa

¹ “I believe that we need to pay far more attention to methods for teaching writers the judgmental skills needed both to detect problems in the text and to recognize opportunities for improving text. By judgmental skills, I mean the skills involved in attending to, recognizing, and evaluating complex patterns in text. For example, a student might fail to detect problems of parallelism because she is attending to the individual items. Successful instruction would redirect the student’s attention.” Todas as traduções foram realizadas por nós, os autores do artigo.

² O termo *feedback* toma nuances diversas nos estudos sobre revisão textual, sendo compreendido como: apontamento, comentário, questionamento, informação complementar, resposta, retorno, entre inúmeras possibilidades de apresentação. Em consonância com a teoria dialógica, o termo é atrelado à noção de responsividade, que exerce no *outro* a possibilidade de compreensão e manifestação de contrapalavra sobre seu discurso, manifestando palavra própria no *feedback*. Nesse sentido, optamos, aqui, pela manutenção do termo em língua inglesa, por apresentar diversas acepções semânticas em português, que reunidas significam o processo de responsividade perante o texto revisado, mesmo correndo o risco pela escolha.

proposta aproxima-se da revisão textual-iterativa (RUIZ, 2010) apresentada posteriormente, nesta seção. Ao retomar o texto, o aluno pode refletir e notar que nem todos os *feedbacks* precisam ser atendidos, e observar aqueles que mais contribuem para a qualidade do texto (RIJLAARSDAM et al., 2004), como também pontua Menegassi (1998). Desse modo, “pela perspectiva da psicologia, pode-se dizer que, ao escrever a primeira versão, o aluno escritor mostra sua habilidade ou *estágio de desenvolvimento atual* como escritor, e, ao revisar seu texto, este, propositalmente, move-se em direção à *zona de desenvolvimento proximal*” (RIJLAARSDAM et al., 2004, p. 202, grifos do autor no original)³. É nesse sentido que se destaca a pertinência de o trabalho de mediação docente ser consciente, estratégico, adequado às especificidades do aluno e do contexto em geral (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2015).

Para Haar, “revisar pode ser a chave para se entender o próprio pensamento, assim como o assunto sobre o qual se pensou” (HAAR, 2006, p.23)⁴. Com uma abordagem sistemática de hábitos de revisão, os alunos podem aprender a reconhecer-se como produtores de texto. O professor de escrita pode ensinar como se tornar um revisor, sendo este seu mais importante trabalho (HAAR, 2006), o de desenvolver a consciência textual-discursiva no aluno.

Holliway e Mccutchen (2004) discutem sobre a perspectiva de audiência construída por jovens escritores de quinto a nono anos. Eles apresentam as condições nas quais se dá o processo de revisão e concluem que a maneira mais efetiva é aquela em que o escritor é capaz de colocar-se como leitor, é como se duplicassem sua experiência como leitores, o que permite uma revisão mais precisa, no sentido de ir ao encontro das demandas informacionais do leitor.

Gelderen e Oostdam (2004) condicionam um texto bem escrito ao domínio de habilidades linguísticas e extralinguísticas. A falta de habilidades linguísticas sobrecarrega a memória de trabalho e interfere diretamente no desenvolvimento de habilidades extralinguísticas, aquelas relacionadas ao discurso, ao sentido, ao contexto. Isso ocorre comumente com escritores menos experientes, que acabam focando sua revisão unicamente em aspectos formais.

No tocante à metodologia de revisão textual, Truppiano (2006) investigou as práticas de revisão no ensino de produção textual e elencou as abordagens mais significativas. O intuito foi auxiliar professores a ajudarem seus alunos a atingir êxito no seu processo de escrita, sendo capazes de revisar e tomar decisões inteligentes. As formas de revisão mais pertinentes que resultaram desse estudo foram: a revisão entre colegas, os portfólios e as reuniões/atendimentos entre professor e aluno.

Truppiano (2006) evidencia que a revisão entre os colegas beneficia tanto aquele que escreve quanto aquele que revisa. Para a efetividade dessa prática, são necessárias atividades prévias para quebrar o gelo na turma, criando um ambiente confortável para revisar o texto do colega e também receber críticas sobre seu texto. Quanto aos portfólios,

³ “From a learning psychology perspective, one might say that when writing a first version, the writing student shows her ability or *present developmental stage* as a writer, and when revising her text, she now purposefully moves forward in her *zone of proximal development*. ”

⁴ “Revising can be key to understanding one’s own thinking as well as the subject thought about.”

mostraram-se uma alternativa efetiva por permitir ao estudante acompanhar o desenvolvimento de suas habilidades de escrita, por meio do retorno periódico a esse material ao longo do ano letivo. É a partir do planejamento, do rascunho até a última versão que o aluno consegue visualizar seu progresso. Outra abordagem eficaz é o atendimento individualizado do aluno, que pode ocorrer tanto na sala de aula, enquanto todos os alunos produzem o texto, quanto em horários agendados pelo professor. São oportunidades produtivas de diálogo entre escritor e professor-leitor que permitem olhar para demandas específicas do aluno, personalizando a mediação conforme suas necessidades.

Breidenbach (2006) comenta sobre a eficácia de uma revisão tardia e a necessidade de possibilitar a revisão sem diminuir a nota do aluno. Para a autora, quando o professor revisa com o aluno um texto que acabou de ser-lhe entregue, o texto ainda está muito ligado ao autor e a revisão é tomada como uma crítica ao aluno. Uma revisão tardia permite que o texto tome vida própria e possa gerar muito mais contribuições do ponto de vista pedagógico. A autora também orienta que se incentive o aluno a ousar, a correr riscos em sua revisão, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades e o reconhecimento de si como autor (BREIDENBACH, 2006).

Quanto ao modo como o docente pode mediar a revisão textual com anotações no texto do aluno, Serafini (2004), uma das pioneiras a sistematizar uma proposta de correção textual pelo professor, aponta três abordagens: as correções resolutiva, indicativa e classificatória. Na primeira delas, não se prima pelo diálogo com o aluno e seu reconhecimento como autor, pois o próprio professor é quem identifica e resolve o problema, por exemplo, riscando uma palavra que está ortograficamente incorreta e escrevendo a maneira correta ao lado ou acima; ou quando uma palavra não está acentuada e o professor insere o acento no momento da correção. Trata-se, portanto de uma forma de o professor encontrar erros e corrigi-los.

Na correção indicativa, em vez de corrigir, o professor mostra, indicando ou sublinhando no texto, a palavra ou trecho que apresenta desvio. Nesse caso, o papel do aluno é observar a indicação, tentar identificar a natureza do desvio – pontuação, coesão, ortografia etc. – e proceder à correção na reescrita.

A correção classificatória apresenta no parágrafo ou trecho a natureza do desvio, a fim de que o aluno o corrija. Nesse caso, pode haver acordo com os alunos de uma legenda de classificação, por exemplo: quando houver um desvio de coerência, o professor utilizará a sigla Co e quando o desvio for de pontuação, utilizará a sigla Pt. Para a efetividade dessa abordagem, é necessário que o professor considere se, além das siglas, o aluno conhece a classificação do desvio. Dependendo do nível de ensino, o aluno pode não saber o que é um desvio de coerência, assim a classificação seria inócua.

Consideradas separadamente, essas abordagens distanciam-se do que se defende aqui, uma revisão que tenha como foco a interação. Serafini (2004) indica que é possível combinar essas intervenções, objetivando a compreensão do aluno. Indicar e classificar um desvio pode ser muito mais produtivo do que apenas indicar.

Ruiz (2010) propõe uma abordagem de revisão que chamou de textual-interativa. Sua proposição veio suprir uma demanda identificada no trabalho de Serafini (2004), a interação no processo de revisão. Essa revisão é realizada por meio de bilhetes nos textos

dos alunos, que podem se alocar à margem ou ao final do texto. Por meio do bilhete, o professor pode dialogar com o aluno, colocando-o na posição de sujeito autor; além de comentar os desvios, a revisão pode elogiar o trabalho do aluno, isto é, conversar sobre o aprendizado da prática de revisão e reescrita.

Menegassi (2000) apresenta os componentes básicos dos comentários de revisão docente: “apresentação do problema a ser revisado; identificação da localização do problema na primeira versão escrita, apresentação do contexto em que se encontra o problema e oferecimento de diretrizes para a reformulação do problema levantado” (MENEGASSI, 2000, p. 92). O autor ressalta que os bilhetes de revisão podem tanto auxiliar quanto atrapalhar a compreensão do aluno, o que justifica o cuidado na elaboração desse diálogo.

Fuzer (2012) orienta que o enfoque da primeira revisão seja a adequação do texto à temática e ao gênero discursivo produzido, em detrimento de correções estruturais. O professor deve tomar consciência da dialogia presente nas estruturas léxico-gramaticais que compõem sua revisão, para possibilitar o desenvolvimento de habilidades escritas nos alunos que promovam seu agir na sociedade.

Em estudo sobre as formas como os bilhetes da revisão textual-interativa são elaborados pelos docentes e a pertinência de cada um deles, Menegassi e Gasparotto (2016) identificaram o apontamento, o questionamento e o comentário como estratégias de revisão, como forma de *feedback*. Os três se configuram como bilhetes interativos, mas cada um tem construção e efetividade específicas.

O apontamento se configura como um bilhete curto e preciso, geralmente com verbo no imperativo, indicando uma revisão que deve ser feita: “revise a pontuação; organize melhor as ideias, está confuso”. O questionamento é uma pergunta de revisão que comumente instiga o aluno ou leva ao acréscimo de informações no texto: “como se chama o menino? Qual a referência desse argumento?”. O comentário é uma abordagem mais completa que pode conter também apontamento e questionamento, trata-se de uma conversa com o aluno sobre seu texto, pode orientar sobre mais de um problema do texto, promove reflexão e “permite o acompanhamento do desempenho do aluno em cada produção” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 1043).

Nessa reflexão acerca da revisão textual-interativa, Menegassi e Gasparotto (2016) identificaram também a necessidade de a abordagem de revisão considerar aspectos do contexto mediato e mais amplo, o objetivo docente com a revisão, assim como as especificidades do gênero produzido (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2015) e a escolaridade do aluno.

As pesquisas apresentadas evidenciam a necessidade de práticas efetivas de revisão textual ao se tomar a escrita em seu processo, especificamente no âmbito do ensino-aprendizagem. O conjunto desses estudos permite compreender o conceito de revisão e também elencar os princípios teórico-metodológicos concernentes, como elucida o Quadro 3.

REVISÃO TEXTUAL
<p>Conceito</p> <ul style="list-style-type: none"> - A revisão consiste nas reformulações realizadas no texto em qualquer etapa do processo de escrita (FITZGERALD, 1987); - A revisão é o momento de confrontar a versão mental do texto construída pelo autor com o que de fato foi escrito (BEREITER e SCARDAMALIA, 1983). Desse modo, a revisão contribui para a compreensão do próprio pensamento e do assunto sobre o qual se escreveu (HAAR, 2006); - A revisão pode ocorrer a partir da detecção de um desvio no texto ou descobertas, novas ideias que emergiram no processo de elaboração textual (ALLAL, et al., 2004), por exemplo, quando se percebe algum aspecto que pode ser melhorado (HAYES, 2004); - A revisão é uma tarefa complexa que demanda domínio de habilidades linguísticas e extralinguísticas (GELDEREN e OOSTDAM, 2004);
<p>Princípios teóricos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de revisão no ensino de produção escrita podem tornar os escritores experientes (BECKER, 2006); - As revisões que ocorrem antes, durante e após a escrita textual são igualmente significativas para melhorar a qualidade do texto (HAYES, 2004); - A habilidade de detectar um desvio não está condicionada à habilidade de corrigi-lo, pois é possível identificar o desvio sem saber como resolvê-lo (HAYES, 2004); - A qualidade do texto não está ligada ao número de versões ou de reformulações efetivadas. É o modo como o escritor organiza todo o processo de escrita que incide na qualidade do texto (RIJLAARSDAM et al., 2004); - As atividades de escrita devem promover, concomitantemente, o desenvolvimento de habilidades de discursivas e a elaboração de bom texto, pois se trata de um processo em que se aprende enquanto escreve (RIJLAARSDAM et al., 2004); - O processos de revisão e reescrita, na perspectiva dialógica, auxiliam na apropriação linguístico-discursiva e na formação da consciência do sujeito escritor; - Escassez de habilidades linguísticas prejudica o desenvolvimento de habilidades extralinguísticas, relacionadas ao discurso, pois há uma sobrecarga da memória de trabalho (GELDEREN e OOSTDAM, 2004);
<p>Princípios metodológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - A reflexão sobre o próprio discurso, ensinada e motivada pelo professor, auxilia o aluno a ver globalmente seu texto, na perspectiva de leitor, a aprimorar a revisão (ALLAL et al., 2004); - Os comentários de revisão docente devem objetivar ensinar o aluno a reconhecer e organizar critérios para revisar o próprio texto (HAYES 2004); - A revisão aplica-se em todas as fases da escrita e não deve visar somente à identificação de desvios (HAYES, 2004); - A revisão deve moldar-se às individualidades do sujeito autor, tendo em vista as diferentes vivências e repostas ao processo de mediação (LEAL, 2003); - O <i>feedback</i> da revisão, além de adequar-se ao contexto de ensino, apresentar-se em forma de comentário, por ser menos retórico e conter, até mesmo, sugestões de melhoria no texto (RIJLAARSDAM et al., 2004); - O trabalho de revisão docente deve ser consciente, estratégico, adequado às especificidades do aluno, ao contexto de produção e ao contexto mais amplo (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2015); - O uso de portfólios e sua retomada periódica são uma alternativa no trabalho de revisão para que o aluno acompanhe seu próprio desenvolvimento no processo de aprendizagem da escrita (TRUPPIANO, 2006); - A revisão entre os colegas permite o deslocamento de um trabalho solitário para um meio de discussão de ideias e de estratégias de revisão (TRUPPIANO, 2006); - O atendimento individualizado é uma oportunidade de interação que permite ao professor olhar para demandas específicas do aluno (TRUPPIANO, 2006); - As qualidades do texto também devem ser evidenciadas na revisão docente e isso deve ocorrer de modo específico, sem comentários genéricos, para que o aluno saiba em quais aspectos realizou um bom trabalho (BREIDENBACH, 2006); - A revisão tardia é vantajosa porque permite um distanciamento entre aluno e texto, em que o aluno consegue colocar-se como leitor de seu próprio discurso (BREIDENBACH, 2006); - A ousadia na revisão deve ser incentivada pelo docente, sem diminuir a nota do aluno caso a reformulação não tenha sido positiva. Isso ajuda no reconhecimento do aluno como sujeito autor e dá vida ao processo de criação (BREIDENBACH, 2006); - Os apontamentos de revisão podem se apresentar na forma de correção resolutive, que corrige o desvio para o aluno sem que ele precise revisar o próprio texto; indicativa, que aponta onde há desvio para que o aluno proceda

à revisão; classificatória, que menciona a natureza do desvio para que o aluno identifique e proceda à revisão (SERAFINI, 2004);

- A revisão textual-interativa é uma abordagem dialógica de revisão, em que o professor interage com o aluno e promove reflexão sobre o discurso escrito por meio de bilhetes textuais. Essa revisão permite apontar desvios e comentar o desempenho do aluno, além de promover o trabalho de revisão pelo próprio escritor (RUIZ, 2010);

- Os bilhetes de revisão textual-interativa podem apresentar-se na forma de questionamento, que geralmente promovem o acréscimo de informações no texto; apontamento, mais voltado à revisão de aspectos estruturais, e comentário, que pode conter questionamentos e apontamentos em sua composição e objetiva abordar desvios globais ou desvios estruturais recorrentes no texto, além de elogiar os avanços ou comentar sobre o processo de aprendizagem do aluno (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016).

Quadro 3 – Conceito e princípios teórico-metodológicos da revisão textual

Fonte: Os autores.

A partir da compreensão dos princípios que envolvem a prática docente de revisão textual, é possível elencar ações docentes e discentes que permeiam o ensino de produção textual pautado no dialogismo e na concepção de escrita como trabalho. Trata-se de uma caracterização de como seriam, no trabalho escolar, os encaminhamentos do professor e do aluno para uma efetiva aprendizagem que promova interação e desenvolvimento de habilidades de escrita que englobem aspectos linguísticos, textuais e discursivos pelo aluno.

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 <i>alheia</i> em palavra <i>minha</i> .	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 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.

Quadro 4 – Caracterização da revisão dialógica

Fonte: Os autores.

O Quadro 4 propõe ações efetivas a serem desenvolvidas em sala de aula e em todo contexto de ensino-aprendizagem de produção textual escrita. São práticas que contemplam o ensino a partir da ADD e da concepção de escrita como trabalho, que podem orientar o trabalho docente, desde o seu planejamento até a reflexão diária sobre a efetividade de sua prática no processo de revisão textual. Ao avaliar seus encaminhamentos na produção escrita, o nível de interação alcançado com os alunos e as respostas oferecidas por eles, o docente pode retomar essas orientações, avaliar se de fato tem promovido a interação e buscar novas alternativas de revisão que contemplem as especificidades do seu contexto de trabalho, seja referente ao nível de escolaridade dos alunos, ao gênero trabalhado, ao objetivo da revisão ou à dificuldade específica de um aluno.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, com esta reflexão entre ADD, escrita como trabalho e revisão textual, compreender a relação entre essas categorias e construir a concepção de revisão dialógica. À medida que as teorias foram apresentadas, foram elaborados quadros que elucidaram as intersecções existentes entre os pressupostos discutidos. Desse modo, foi possível compreender as ações docentes e discentes que devem orientar o ensino de produção textual. Acredita-se que a contribuição deste estudo está justamente em instrumentalizar o docente que visa a uma prática dialógica de ensino de produção textual, a oferecer fundamentos teórico-metodológicos e exemplos objetivos de como a revisão pode ser desenvolvida, assim como o que se deve esperar de um aluno que esteja integrado nessa abordagem de ensino.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, jun. 2010.
- ALLAL, L. et al. *Revision of written language: cognitive and instructional processes*. Boston/Dordrecht, Netherlands/New York: Kluwer, 2004.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BECKER, A. A review of writing model research based on cognitive processes. In: HORNING, A; BECKER, A. (Org.). *Revision: History, theory, and practice*. West Lafayette: Parlor Press, 2006. p. 25-48.
- BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. Aspectos teórico-metodológicos sobre revisão e reescrita na formação docente do PIBID. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 257-280, 2016.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL: Open Court, 1993.
- 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.
- FÍGARO, R. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. Unicamp, 2015.
- BREIDENBACH, K. Practical guidelines for writers and teachers. In A. Horning & A. Becker (Eds.), *Revision: History, theory, and practice*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006. p. 197-219.
- 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.
- FIAD, R. S. A pesquisa sobre a reescrita de textos. SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. 2., Évora, 2010. *Anais...* Universidade de Évora, Portugal, 2010.
- FITZGERALD, J. Research on revision in writing. *Review of Educational Research*. v. 57, p. 481-506. 1987.
- FLOWER L.; HAYES, R. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, v. 32, n.4, p. 365-387, 1981.
- FUZA, A. F; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 1, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2012.
- FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. *Letras*, Santa Maria, n. 44, p. 213-245, 2012.
- 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*. 2014. 325 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.
- GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 29-43, jan./abr. 2013.
- GASPAROTTO, D. M. 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.
- GELDEREN, A.; OOSTDAM, R. Revision of form and meaning in learning to write comprehensible text. In: ALLAL, L. et al. *Revision: Cognitive and instructional processes*. Kluwer Academic Publishers Dordrecht, 2004, p. 103-123.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: LB/Mercado de Letras, 1996.

- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- 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. et al. Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (Org.). *Advances in Applied Psycholinguistics: reading, writing, and language learning*, v. 2. Cambridge: Cambridge University, 1987. p. 176-240.
- HAYES, J. R.; 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.
- HAYES, J. R. What triggers revision? In: ALLAL, L. et al. *Revision: Cognitive and instructional processes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 9-20.
- HOLLIWAY, D. R.; MCCUTCHEN, D. Audience perspective in young writers' composing and revising: reading as the reader. In: ALLAL et al. *Revision: Cognitive and instructional processes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 87-101.
- 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. (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. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. 1998. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 1998.
- MENEGASSI, R. J. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 35, p. 84-93, 2000.
- 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.
- MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-iterativa: aspectos teórico-metodológicos. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016.
- MOTERANI, N. G. *A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.
- PAULA, L. de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica do discurso. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.
- RAHIMI, M. Is training student reviewers Worth its while? A study of how training influences the quality of students' feedback and writing. *Language teaching research*, v. 17, n. 1, p. 67-89, 2013.
- 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*. Dordrecht: 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 Lingu@gem*, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.
- TRUPPIANO, C. Best classroom practices. In: HORNING, A.; BECKER, A. (Org.). *Revision: History, theory and practice*. West Lafayette, In: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006. p. 177-196.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.