

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E  
DOUTORADO)

DENISE MOREIRA GASPAROTTO

**PRÁTICAS DE REVISÃO E REESCRITA DIALÓGICAS DE ALUNOS DE  
ENSINO MÉDIO: PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO PELA INTERVENÇÃO  
DOCENTE**

MARINGÁ-PR  
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E  
DOUTORADO)

DENISE MOREIRA GASPAROTTO

**PRÁTICAS DE REVISÃO E REESCRITA DIALÓGICAS DE ALUNOS DE  
ENSINO MÉDIO: PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO PELA INTERVENÇÃO  
DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

MARINGÁ-PR  
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

G249p Gasparotto, Denise Moreira  
Práticas de revisão e reescrita dialógicas de alunos de Ensino Médio : processos de apropriação pela intervenção docente / Denise Moreira Gasparotto. -- Maringá, PR, 2020. 253 f.color., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.  
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras Modernas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Estudos linguísticos - Ensino Médio. 2. Escrita - Revisão. 3. Reescrita dialógica. 4. Linguagem - Habilidades de escrita. 5. Ensino aprendizagem - Gênero discursivo. I. Menegassi, Renilson José, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras Modernas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 418.4

DENISE MOREIRA GASPAROTTO

**PRÁTICAS DE REVISÃO E REESCRITA DIALÓGICAS DE ALUNOS DE  
ENSINO MÉDIO: PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO PELA INTERVENÇÃO  
DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos.**

Aprovada em **29 de maio de 2020.**

BANCA EXAMINADORA



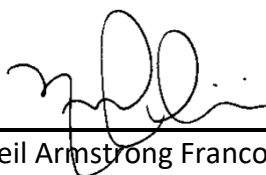
---

Prof. Dr. Renilson José Menegassi  
Presidente da Banca – Orientador (UEM-PLE)



---

Profª Drª Luciana Cabrini Simões Calvo  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Profª Drª Adriana Delmira Mendes Polato  
Membro Convidado (UNESPAR/Campo Mourão-PR)



---

Profª Drª Ângela Francine Fuza  
Membro Convidado (UFT/Palmas-TO)

*Aos futuros trabalhadores da educação.*

## AGRADECIMENTOS

Olhar dialogicamente para esta Tese é reconhecer que seus resultados ultrapassam o fechamento de uma pesquisa que se iniciou em 2016. O dialogismo, muito além do estudo da linguagem, nos permite olhar para a vida de uma forma mais humana, observar aquilo que não está evidente, reconhecer vozes e processos outros que constituem as pessoas e as situações presentes. Para mim, o dialogismo é essa compreensão da tecitura da vida. Nesses quatro anos em que, dentre outras atividades, me dediquei a esta pesquisa, tive pessoas e momentos pelos quais sou grata. Registro aqui, alguns desses fios que atravessaram e constituíram este trabalho.

Sou grata pela oportunidade de poder realizar o curso de doutorado. O anseio e a determinação são fundamentais para chegar até aqui, mas não suficientes. Por isso, sou grata pela formação escolar e acadêmica que tive e pelo contexto em que vivi, cujas condições favoráveis me proporcionaram a oportunidade de ingressar na universidade, assim como concluir o curso de mestrado e de doutorado.

Sou grata aos trabalhadores da educação que me antecederam, àqueles que dedicaram boa parte de suas vidas à luta pelo ensino público gratuito e de qualidade, e ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, em especial, àqueles que trabalharam pela implementação e manutenção do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Essas outras mãos e outras vozes também constituem esta Tese.

Ao Professor Renilson José Menegassi, pelos anos de parceria, de paciência com meu processo de aprendizagem. Obrigada por estar presente em todas as etapas, por me ensinar fazer pesquisa, por me ensinar sobre comprometimento, sobre saber arriscar e saber recuar. Minha admiração à pessoa que você é. Muito obrigada!

Aos professores da banca de qualificação e da banca de defesa, Adriana Polato, Ângela Fuza, Luciana Cabrini, Neil Franco, pela leitura cuidadosa do trabalho, pelas contribuições tão pertinentes, por dedicarem horas de seu tempo a colaborar com esse processo.

Aos meus pais, agradeço por serem sustento. Não há melhor acalento do que ter a certeza de que, mesmo a muitos quilômetros de distância e há meses sem se encontrarem, estão aqueles que, ainda assim, são significativamente presentes. No silêncio, nas conversas, na distância ou na presença, o amor de vocês é, para mim, fundamental.

Há, também, aquelas pessoas que vamos encontrando pela vida e cuja energia nos faz querer estar por perto, dividir momentos, construir uma amizade. Especialmente nesse processo do doutorado, agradeço à Marina, à Viviane, à Ângela, à Beloti, ao André, à Polato, à Jane, à Aline, à Andreia, à Josy, à Taísa, à Michele, à Francini. Os diálogos acadêmicos foram importantes, mas, sobretudo, as oportunidades que tive de dividir um pouco as fragilidades, as alegrias, os questionamentos, foram, sem dúvida, uma motivação para seguir adiante, para enfrentar o desconhecido.

Agradeço a oportunidade de trabalhar e também desenvolver esta pesquisa com meus alunos no Instituto Federal Catarinense. Aos 50 estudantes que aceitaram participar deste estudo, ao compartilhar seus textos produzidos em todas as disciplinas no ano de 2016.

À FUMDES, pela bolsa de estudos destinada aos pesquisadores do estado de Santa Catarina.

Aos profissionais, professores e técnicos, do PLE pela formação de qualidade e pelo comprometimento com os pós-graduandos.

*“Quien escribe, teje. Texto proviene del latín, “textum” que significa tejido. Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo. Los textos son como nosotros: tejidos que andan.”*

***Eduardo Galeano***

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Conceitos da Análise Dialógica do Discurso. ....	34
Quadro 2. Escrita como trabalho e relações com a ADD.....	40
Quadro 3.Considerações sobre os processos de revisão e reescrita. ....	75
Quadro 4. Revisão e reescrita dialógica em sala de aula.....	79
Quadro 5. Produções textuais desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa. ....	88
Quadro 6. Trabalho de revisão da professora pesquisadora. ....	101
Quadro 7. Produções textuais coletadas em 2016 na TURMA A. ....	110
Quadro 8. Produções textuais coletadas em 2016 na TURMA B. ....	111
Quadro 9. Textos coletados na turma A. ....	112
Quadro 10. Textos coletados na turma B. ....	113
Quadro 11. Resposta argumentativa – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A12 – Parte1.....	120
Quadro 12. Resposta argumentativa – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A12 – Parte2.....	121
Quadro 13. Resposta argumentativa – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A12 – Parte3.....	121
Quadro 14. Resposta argumentativa – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de B1. ....	123
Quadro 15. Dissertação – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A11.....	125
Quadro 16. Dissertação – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de B13 – Parte 1... ..	127
Quadro 17. Dissertação – Língua Portuguesa -Desenvolvimento de B13 – Parte 2. ...	130
Quadro 18. Relato – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de B1.....	133
Quadro 19. Resposta interpretativa – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A12. .....	136
Quadro 20. Caracterização do Grupo 1 – Desempenho precário. ....	140
Quadro 21. Caracterização do Grupo 2 - Bom desempenho. ....	150
Quadro 22. Habilidades de escrita desenvolvidas pelos alunos do subgrupo C.....	159
Quadro 23. Habilidades de escrita desenvolvidas pelos alunos do subgrupo D.....	160
Quadro 24. Produções textuais do aluno A14 em 2016. ....	163
Quadro 25. Dissertação – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A14 – Parte 1. .	169
Quadro 26. Dissertação – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A14 – Parte 2. .	170
Quadro 27. Relato – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A12.....	173

Quadro 28. Quadro 28: Resposta interpretativa – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A14 – Parte 1. ....	178
Quadro 29. Resposta interpretativa – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A14 – Parte 2. ....	178
Quadro 30. Desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno A14. ....	181
Quadro 31. Produções textuais do aluno A8 em 2016. ....	183
Quadro 32. Resposta argumentativa – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A8. ....	187
Quadro 33. Dissertação – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A8. ....	196
Quadro 34. Desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno A8. ....	203
Quadro 35. Produções textuais do aluno B12 em 2016. ....	206
Quadro 36. Dissertação – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de B12. ....	211
Quadro 37. Resposta interpretativa - Desenvolvimento de B12. ....	216
Quadro 38. Desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno B12. ....	218
Quadro 39. Desenvolvimento de habilidades escrita no tema e nas condições de produção por alunos de nível médio a partir do trabalho dialógico. ....	223
Quadro 40. Desenvolvimento de habilidades escrita na organização composicional por alunos de nível médio a partir do trabalho dialógico. ....	224
Quadro 41. Desenvolvimento de habilidades escrita em desempenho linguístico por alunos de nível médio a partir do trabalho dialógico. ....	225

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Grupo 1 – Habilidades prévias de escrita dos alunos que apresentaram desempenho precário.....	141
Figura 2. Habilidades de escrita dos alunos com bom desempenho. ....	151
Figura 3. Desenvolvimento de habilidades de escrita nos grupos C e D. ....	161

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas

ADD – Análise Dialógica do Discurso

AL – Análise Linguística

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

FUMDES – Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior

IFs - Institutos Federais

IFC – Instituto Federal Catarinense

ISD – Interacionismo Sócio-Discursivo

ITEM - Instituto de Textos e Manuscritos Modernos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SD – Sequência Didática

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEM – Universidade Estadual de Maringá

GASPAROTTO, Denise Moreira. **PRÁTICAS DE REVISÃO E REESCRITA DIALÓGICAS DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO: PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO PELA INTERVENÇÃO DOCENTE**. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

## RESUMO

Esta tese trata da apropriação e do desenvolvimento de habilidades de escrita por alunos de Ensino Médio, a partir do ensino de produção textual centrado na perspectiva do dialogismo. O estudo ocorreu por meio de registros da prática escolar de produção de textos, no ano de 2016, de 50 alunos do Instituto Federal Catarinense, pertencentes a duas turmas de terceiro ano de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, nas quais a pesquisadora atuou como docente de Língua Portuguesa. O objetivo geral foi compreender o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas, no processo de aprendizagem da produção escrita, pautado em práticas dialógicas de revisão e reescrita, a partir da intervenção e da mediação escrita docente. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, pelo viés interpretativista, com metodologia do estudo de caso, inserida no campo da Linguística Aplicada, a ter o dialogismo como fonte teórica primária para a compreensão do processo. A pesquisa constituiu-se por cinco etapas: as duas primeiras foram processos concomitantes: i) ensino de produção textual, na perspectiva do dialogismo, nas aulas de Língua Portuguesa e a coleta desses registros; ii) coleta das produções textuais realizadas pelos 50 alunos em outras disciplinas da grade curricular; iii) análise do trabalho de revisão dialógica desenvolvido pela professora-pesquisadora; iv) análise inicial do conjunto de textos dos alunos, que permitiu identificar, no processo individual de aprendizagem, aqueles que apresentaram algum nível de desenvolvimento de habilidades de escrita; v) análise do processo de desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas por esses sujeitos. O estudo culminou nos seguintes principais resultados: a) o ensino de produção textual ancorado nos pressupostos do dialogismo, junto à concepção de escrita como trabalho, promove o desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno; b) a metodologia de revisão dialógica abarca, para além do bilhete de revisão, aspectos axiológicos que incidem sobre a qualidade da mediação docente e reescrita pelo aluno; c) dentre os 50 alunos, 37 apresentaram desenvolvimento linguístico-discursivo significativo e apropriação de habilidades de escrita; d) o desenvolvimento de habilidades de escrita ocorre em tempos e de formas diferentes com cada aluno, ainda que no mesmo nível de escolaridade. Diferentes estratégias e abordagens de revisão são necessárias para tentar contemplar e promover o desenvolvimento de habilidades por todos os alunos; e) as habilidades de escrita, em seu conjunto, desenvolvidas por cada sujeito, constituem sua consciência discursiva e promovem o desenvolvimento de uma linguagem própria pelo sujeito autor. Esses resultados possibilitaram lançar reflexões sobre o contexto em que se desenvolveu a pesquisa, a ventilar possíveis desdobramentos de estudos e práticas docentes integradas entre disciplinas do currículo escolar.

**Palavras-chave:** Dialogismo; revisão; reescrita; habilidades de escrita; consciência discursiva.

GASPAROTTO, Denise Moreira. **REVISION AND REWRITING DIALOGICAL PRACTICES FROM HIGH SCHOOL STUDENTS: APPROPRIATION PROCESSES THROUGH TEACHER'S INTERVENTION.** 2020. Doctoral Thesis in Language – Maringá State University, Maringá - PR, Brazil 2020.

### **ABSTRACT**

This doctoral thesis concerns the appropriation and the development of writing skills by high school students, from the writing teaching focused on the dialogism perspective. The study was carried out through records of school writing practices, in 2016, of 50 students from “Instituto Federal Catarinense”, belonging to two third year classes of high school integrated technical courses, in which the researcher acted as Portuguese Language teacher. The main goal was to comprehend the linguistic and discursive skills development, in writing learning process, based on revision and rewriting dialogical practices from the teacher's written intervention and mediation. For this purpose, a qualitative nature study was conducted through interpretative bias, with case study methodology, in Applied Linguistics field, taking the dialogism as first theoretical source for the process comprehension. The research has been made in five phases: i) writing teaching, through dialogism perspective, in Portuguese Language classes and these records' gathering; ii) collection of the 50 students' compositions required in other curriculum disciplines; iii) analysis of the dialogical revision job developed by the teacher-researcher; iv) initial analysis of students compositions set, that enable to identify, on individual learning process, the ones who showed a level of writing skills development level; v) analysis of these students' linguistic and discursive skills development process. The study culminated in the following main results: a) the writing teaching anchored in dialogism assumptions, linked to the writing conception as work, put forward the writing skills development by the student; b) the dialogical revision methodology embraces, beyond the revision note, axiological aspects that affect the teacher's mediation and the student's rewriting quality; c) among the 50 students, 37 showed significant linguistic and discursive development and writing skills appropriation; d) the writing skills development occurs in different time and ways with each student, even in same educational level. Different revision strategies and approaches are needed in order to consider and promote the skills development by all the students; e) the writing skills, in its totality, developed by each individual, compose their discursive consciousness and promote an own language development by the author. These results made it possible to think about the research context, as to consider possible ramifications of studies and integrated teacher practices among school subjects.

**Key-words:** Dialogism; revision; rewriting; writing skills; discursive consciousness.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 DIALOGISMO E ENSINO DA ESCRITA.....</b>	<b>23</b>
2.1 DIALOGISMO E ESCRITA .....	25
2.2 ESCRITA COMO PROCESSO DISCURSIVO DE TRABALHO .....	35
2.2.1 A escrita como trabalho no Brasil.....	37
2.3 REVISÃO E REESCRITA DE TEXTOS .....	41
2.3.1 Revisão e reescrita: aspectos teórico-conceituais .....	41
2.3.2 Revisão e dialogismo: aspectos teóricos .....	54
2.3.3 Revisão e dialogismo: aspectos metodológicos .....	57
2.3.3.2 <i>Revisão, reescrita e ensino: práticas docentes</i> .....	60
2.3.3.3 <i>A revisão dialógica</i> .....	78
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>81</b>
3.1 A PESQUISA .....	81
3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO.....	82
3.3 FICHA DIAGNÓSTICA .....	85
3.4 PRODUÇÕES TEXTUAIS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA ..	86
3.5 PRODUÇÕES TEXTUAIS REALIZADAS EM OUTRAS DISCIPLINAS.....	102
3.5.1 Produções em outras disciplinas comuns às turmas A e B .....	103
3.5.2 Produções em outras disciplinas realizadas somente pela turma A .....	105
3.5.3 Produções em outras disciplinas realizadas somente pela turma B .....	108
3.5.4 Síntese das produções textuais realizadas nas turmas A e B .....	109
3.5.5 Registros de coleta individual dos sujeitos .....	111
<b>4 ANÁLISE .....</b>	<b>115</b>
4.1 O TRABALHO DE REVISÃO DA PROFESSORA-PESQUISADORA .....	116
4.2 ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE ESCRITA.....	138
4.2.2 O processo dialógico de desenvolvimento de habilidades de escrita.....	156
4.2.3 O processo de apropriação das habilidades linguístico-discursivas desenvolvidas .....	162
4.2.3.1 <i>Desenvolvimento de habilidades do aluno A14</i> .....	163
4.2.3.2 <i>Desenvolvimento de habilidades do aluno A8</i> .....	183
4.2.3.3 <i>Desenvolvimento de habilidades do aluno B12</i> .....	206

4.2.4 Caracterização da Revisão Dialógica .....	218
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>226</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>235</b>
<b>ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>243</b>
<b>ANEXO B– ANUÊNCIA PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DA INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>244</b>
<b>ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>245</b>
<b>APÊNDICE A –FICHA DIAGNÓSTICA.....</b>	<b>249</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pelos processos de revisão e reescrita textual em situação de ensino perpassa a prática docente desta pesquisadora desde sua primeira experiência como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio. O exercício da docência mostrou que o simples encaminhamento de práticas de produção textual não promovia efetiva apropriação de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos pelos alunos, seria preciso acompanhar e orientar melhor esse processo de aprendizagem. Essa demanda instigou a pesquisadora ao aprofundamento de estudos acerca das metodologias de revisão docente, o que se tornou possível com seu ingresso no curso de mestrado em 2012, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Esse percurso acadêmico da pesquisadora e os resultados de estudos que a partir dele se consolidaram são aqui apresentados para que se compreenda como fundamentaram e, junto às observações do cotidiano docente, fizeram emergir a hipótese da presente pesquisa.

Para delinear o objeto e o objetivo da pesquisa de mestrado, foi desenvolvido, inicialmente, um projeto piloto, centrado no trabalho colaborativo com um professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2013). Os resultados dessa breve pesquisa evidenciaram quão necessária e eficaz pode ser a formação do docente de línguas no que tange às metodologias de ensino de produção textual, haja vista a lacuna identificada na formação inicial de grande parte desses profissionais.

A Dissertação de mestrado da pesquisadora consolidou-se por meio de um trabalho colaborativo voltado à prática docente de revisão de textos junto a uma docente de Língua Portuguesa do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental (GASPAROTTO, 2014). A quantidade e a pertinência de registros coletados durante o semestre de trabalho com a docente participante permitiram reflexões que contribuíram para investigar como a revisão e a reescrita são abordadas em documentos oficiais (MENEGASSI e GASPAROTTO, 2014), delinear encaminhamentos de revisão adequados ao gênero solicitado (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2015), conceituar e caracterizar o trabalho colaborativo na formação docente (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2016) e para compreender as diferentes abordagens de revisão textual-interativa (MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016). Os registros também foram

utilizados para análise em pesquisas de outros autores relacionadas ao tema (MENEGASSI, 2017; BALIEIRO e MENEGASSI, 2017).

Todos esses estudos fundamentaram-se nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, no que diz respeito ao dialogismo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2010); na concepção de escrita como trabalho (GERALDI, 1984. FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016) e em estudos pioneiros acerca da revisão e da reescrita textual (FABRE, 1987; HAYES E FLOWER, 1980; GARCEZ, 1998; MENEGASSI, 1998; SERAFINI, 2004; RUIZ, 2010), sempre voltados ao ensino e à aprendizagem, promovendo a relação entre teoria, sujeitos e prática.

A compreensão das diversas abordagens de revisão docente (MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016) possibilitou o aprimoramento no contexto de trabalho da pesquisadora, assim como na prática de outros professores, levando à elucidação da construção dos bilhetes de revisão no texto do aluno. Em 2013, a pesquisadora iniciou seu trabalho como professora IFC, Instituto Federal Catarinense, no câmpus Videira, meio-oeste catarinense. Nesse novo contexto de ensino, foi possível dar continuidade ao seu trabalho com alunos de Ensino Médio. Como consequência do aprofundamento teórico-prático, novas indagações sobre o tema surgiram, apontando novas lacunas ou questionamentos didático-pedagógicos, sobretudo, ao voltar o olhar para o aluno e seu processo de aprendizagem diante das abordagens de revisão: Como ocorre o processo de apropriação e de internalização de habilidades de escrita pelo aluno? Qual é a efetividade da revisão docente nesse processo? Por que, mesmo com a revisão docente e as práticas de reescrita, alguns alunos continuam cometendo os mesmos desvios? As intervenções escritas docentes de revisão e reescrita, em aulas de Língua Portuguesa, promovem a apropriação de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos pelo aluno no sentido de aplicá-los nas práticas escritas desenvolvidas em outras disciplinas? Como se dá o processo de reestruturação da consciência textual-discursiva por meio do discurso escrito, a partir da intervenção escrita docente? Não são, na realidade, perguntas de pesquisa, mas indagações que levaram à pesquisa.

Esses questionamentos emergiram da prática diária como professora de Língua Portuguesa e motivaram o interesse por um novo enfoque de pesquisa, considerada a necessidade de compreensão melhor dos processos de revisão e reescrita sob a ótica do discente. Com a aprovação na seleção de doutorado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, essas inquietações puderam ser compartilhadas e discutidas junto ao orientador. Os primeiros estudos indicaram

uma demanda ainda não explorada na gama de pesquisas sobre revisão e reescrita em situação de ensino. Estudos anteriores promoveram reflexões acerca da prática docente de revisão (SERAFINI, 2004; GERALDI, 2001; ALLAL et al., 2004; ANTUNES, 2003; GASPAROTTO, 2014); estratégias de revisão docente que favorecem a interação com o aluno (GARCEZ, 1998; SERAFINI, 2004; TRUPPIANO, 2006; RUIZ, 2010; NASCIMENTO, 2013; PARISOTO, 2013; GASPAROTTO E MENEGASSI, 2013; GASPAROTTO E MENEGASSI, 2015; MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016); contrapalavra do aluno à revisão (a prática docente e para as operações linguístico-discursivas no ato de reescrever (FABRE, 1987; MENEGASSI, 1998; MENEGASSI, 2000; FABRE-COLS, 2004; HAYES, 2004; MOTERANI, 2012; POLESSI, 2014; BALIEIRO e MENEGASSI, 2017).No entanto, todas essas pesquisas, ora voltadas ao docente ora ao aluno, limitaram-se à prática pontual da revisão e reescrita de um ou mais textos. Não se constataram investigações que tomassem o dialogismo que perpassa essas produções e o processo desenvolvido ao longo do ensino de produção escrita.

Os questionamentos da pesquisadora, as compreensões oriundas de suas pesquisas anteriores e o estudo orientado do estado de arte das pesquisas sobre o tema culminaram no delineamento e no desenvolvimento desta Tese<sup>1</sup>. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida pelo viés interpretativista e pela metodologia do estudo de caso. O estudo insere-se no campo da Linguística Aplicada, com enfoque no ensino e na aprendizagem de produção textual escrita, a ter o dialogismo como fonte teórica primária para a compreensão do desenvolvimento de habilidades do aluno, no que se refere à produção escrita em situação de ensino. A pesquisa foi desenvolvida no IFC, ao longo do ano letivo de 2016, com 50 alunos pertencentes a duas turmas de terceiro ano dos Cursos Técnicos e Eletroeletrônica e em Informática Integrados ao Ensino Médio. As turmas foram selecionadas por serem aquelas em que a pesquisadora trabalhou, naquele ano, como professora de Língua Portuguesa. Isso permitiu delinear todo o trabalho com o ensino da produção escrita, acompanhar melhor o desenvolvimento individual dos alunos e estabelecer as relações necessárias com as produções desenvolvidas nas outras disciplinas.

Para tanto, lança-se a hipótese de pesquisa: se os alunos do Ensino Médio que são instruídos por mediação pedagógica docente por processos de revisão e práticas de

---

<sup>1</sup> O projeto da Tese foi 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.

reescrita dialógicas, apropriam e desenvolvem adequadas produções textuais escritas construídas nas disciplinas curriculares, além da Língua Portuguesa. Embora se trate especificamente da escrita em situação de ensino, o estudo sobre como o aluno mobiliza os conhecimentos linguístico-discursivos na produção escrita em outras disciplinas permite também pensar em contribuições para os usos sociais da escrita pertencentes ao cotidiano desses sujeitos, não só em situações de contextos escolares.

Com enfoque no desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno, a pesquisa desenvolveu-se sob a tese de que as intervenções escritas docentes de revisão e reescrita em aulas de Língua Portuguesa promovem a apropriação de conhecimentos sobre os processos de escrita nos alunos, a culminar em desenvolvimentos de reestruturação de suas consciências textual-discursivas sobre a escrita, estendida às demais disciplinas do currículo escolar.

A partir desta tese, estabeleceu-se como objetivo central compreender o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas, em alunos do Ensino Médio, no processo de aprendizagem da produção escrita, pautado em práticas de revisão e reescrita, a partir da intervenção e da mediação escrita docente na disciplina de Língua Portuguesa. Entendeu-se por habilidades o saber fazer, neste caso, a compreensão e o conhecimento de língua e de organização discursiva relacionados especificamente à construção do texto escrito. Para alcançar o entendimento sobre o processo de desenvolvimento dessas habilidades pelo sujeito, visou-se: i) analisar um trabalho de revisão voltado à interação com o aluno e ao desenvolvimento de sua autonomia como sujeito autor e leitor/revisor, mediado pelos textos produzidos em sala de aula; ii) compreender como a consciência textual-discursiva se estabelece na escrita dos alunos a partir das intervenções escritas em sala de aula pela docente; iii) Identificar e analisar quais aspectos da revisão docente manifestam-se como apropriações pelo aluno nas práticas escritas desenvolvidas nas disciplinas escolares.

Durante todo o ano letivo de 2016, foram coletados textos produzidos pelos 50 alunos participantes na disciplina de Língua Portuguesa, ministrada pela pesquisadora, e em outras disciplinas nas quais a produção escrita individual foi solicitada pelo professor. Desse modo, todas as propostas de produção escrita encaminhadas pela pesquisadora nas aulas de Língua Portuguesa, assim como todas as versões dos textos produzidos pelos alunos foram digitalizadas. Nas demais disciplinas, foram coletados os comandos de produção e os textos produzidos por esses mesmos alunos. Os registros coletados em diferentes disciplinas foram primordiais para atender ao objetivo principal

de compreender o desenvolvimento de habilidades de escrita pelos sujeitos. Ao final do ano letivo, os textos de cada sujeito foram organizados cronologicamente, formando um portfólio individual que permitiu a análise do processo de escrita do aluno ao longo do ano e da relação, no tocante ao desenvolvimento de habilidades, entre as produções realizadas em diversas disciplinas do currículo escolar. A discussão dos resultados foi realizada de forma qualitativa, pautada nos pressupostos teóricos do dialogismo, da escrita como trabalho e da revisão e reescrita que fundamentaram o estudo.

A Tese é organizada e apresentada em três capítulos. No primeiro, explanam-se os conceitos teórico-metodológicos norteadores da pesquisa. A discussão foi organizada em três eixos que são concatenados a cada seção. Inicia-se pelos pressupostos do dialogismo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2010) e sua compreensão pela Análise Dialógica do Discurso (ADD) (BRAIT, 2012; ACOSTA-PEREIRA e RODRIGUES, 2010; FRANCO et al., 2019); segue com a concepção de escrita como trabalho (GERALDI, 1984; FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991; GERALDI, 1996; MENEGASSI, 2016) e encerra-se como uma revisão de literatura de pesquisas teóricas e teórico-metodológicas, nacionais e estrangeiras, acerca dos processos de revisão e de reescrita textual. A compreensão da intersecção entre esses três eixos culmina na definição e na caracterização dos princípios da revisão dialógica.

No segundo capítulo, dedicado à metodologia, são detalhadamente descritas todas as etapas e encaminhamentos ao longo do ano para geração e coleta dos registros de análise, tanto na disciplina de Língua Portuguesa, como nas demais disciplinas cujos docentes aceitaram fornecer material dos alunos para investigação. A coleta ocorreu de fevereiro a dezembro de 2016. No capítulo, apresentam-se a cronologia das produções textuais desenvolvidas por cada turma, assim como a regularidade de produção de cada aluno. Essa organização possibilitou um caminho de análise que não tomasse as produções do aluno fragmentadas por disciplinas, mas o conjunto delas, que evidenciou o processo de desenvolvimento de suas habilidades de escrita, a atender o objetivo geral desta pesquisa.

O capítulo 3, organizado em duas seções principais, traz o trabalho de análise desenvolvido durante o tempo de pesquisa. A primeira parte descreve e analisa o trabalho de revisão da professora-pesquisadora, a fim de fundamentar a segunda parte da análise, que abarca o objetivo central da pesquisa, o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas dos 50 sujeitos. A análise levou à organização desses sujeitos em

grupos, de acordo com sua regularidade de produção, suas dificuldades iniciais e, em especial, de acordo com as habilidades por eles desenvolvidas.

## 2 DIALOGISMO E ENSINO DA ESCRITA

Este capítulo constitui-se pela articulação teórico-metodológica de três eixos: o dialogismo, a escrita como processo e os processos de revisão e reescrita de textos. Na seção 2.1, são abordados os principais pressupostos do dialogismo e seus desdobramentos na prática escolar de produção textual. A seção 2.2 traz a compreensão da escrita como processo discursivo de trabalho, elucidada a partir de pesquisas cognitivistas e discursivas, com o intuito de trazer uma retomada histórica da consolidação, no Brasil, da concepção de escrita como trabalho, ancorada no dialogismo. Na seção 2.3, são apresentadas pesquisas com enfoque na revisão e reescrita de textos em situação de ensino. Inicialmente são abordados de forma ampla trabalhos de diferentes orientações teóricas com a compreensão comum da escrita como processo. Em seguida, a discussão aprofunda-se nos aspectos teóricos e metodológicos da revisão textual sob a perspectiva integrada entre dialogismo e escrita como processo discursivo de trabalho.

No campo da Linguística Aplicada, destacam-se diversos estudos acerca dos processos de revisão e de reescrita textual fundamentados em pressupostos do Círculo de Bakhtin (MENEGASSI, 1998; GARCEZ, 1998; LEAL, 2003; FIAD, 2006, 2009, 2010, 2013; RUIZ, 2010; MOTERANI, 2012; FUZA e MENEGASSI, 2012; GASPAROTTO e MENEGASSI, 2013; BELOTI, 2016; MENEGASSI, 2016; MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016). Trata-se de estudos ancorados no princípio do dialogismo. É nesse escopo e no conjunto de pesquisas sobre revisão e reescrita que tomam a escrita como processo que emergem as reflexões centrais desta Tese.

Ao defender a prática da revisão e reescrita de textos no contexto escolar, entende-se a interação entre professor e aluno como processo de significação, de internalização, de apropriação e de desenvolvimento de habilidades de escrita, chegando à sistematização da escrita em suas várias possibilidades na sociedade. Para isso, este estudo ancora-se nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, no tocante à natureza dialógica da linguagem, à palavra, ao sujeito autor, ao outro a quem se dirige o discurso, à responsividade e às axiologias que permeiam a interação.

Bakhtin foi um filósofo da linguagem e seus pressupostos apontam para o caráter dialógico desta em todo processo enunciativo. As obras centrais do Círculo de Bakhtin, embora publicadas por volta de 1920, foram traduzidas e divulgadas no Brasil a partir de 1980 e representaram um marco nas pesquisas sobre a linguagem, apontando

a necessidade de se considerar a língua viva, em uso, produto da interação entre interlocutores nos mais diversos contextos enunciativos. Ao tratar das diversas compreensões das obras do Círculo de Bakhtin, Brait (2006; 2012; 2017) explica que a leitura brasileira dessa teoria resultou em uma Análise Dialógica do Discurso (ADD). Acosta-Pereira e Rodrigues (2010) apontam que da teoria dialógica emergiram fundamentos para uma metodologia de análise da linguagem na qual se estudam as formas da língua nas situações de interação verbal em que ocorrem, isto é, de acordo com as condições sociais em que se inserem.

[...] considerando-se esse conjunto de trabalhos, de diferentes épocas, com diferentes assinaturas, mas, em sua maioria, voltados para uma reflexão sobre a linguagem, literária ou não, é possível definir, em linhas gerais, o embasamento constitutivo de uma possível *Análise Dialógica do Discurso* (ADD) como sendo a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos (BRAIT, 2012, p. 84, grifos do autor).

Destaca-se como o social, isto é, as circunstâncias nas quais o discurso se desenvolve são cruciais para uma análise efetivamente dialógica. Brait (2012) sintetiza alguns dos princípios que norteiam a ADD:

[...] c) o pressuposto teórico-metodológico de que as relações dialógicas se estabelecem a partir de ponto de vista assumido por um sujeito histórico, social, cultural; d) as consequências teórico-metodológicas de que as relações dialógicas não são dadas, não estando, portanto, jamais prontas e acabadas num determinado objeto de pesquisa, mas sempre estabelecidas a partir de um ponto de vista moldado por valores, tensões, fronteiras; e) o papel das linguagens e dos sujeitos na construção dos sentidos; f) a concepção de texto como assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, que mobiliza discursos históricos, sociais e culturais para constituir-lo e constituir-se. (BRAIT, 2012, p. 85)

Assim, qualquer que seja o enunciado, será sempre dialógico e, por esse motivo, é único e a situação enunciativa em que foi empregado é irrepetível. As relações dialógicas são semântico-ideológico-valorativas (FRANCO et al., 2019) e, portanto, compreendidas à medida que são construídas, já que não são determinadas, mas constituídas por axiologias, por sujeitos sócio-histórico-culturais e pela relação estabelecida entre si em determinado contexto enunciativo.

É sob essa perspectiva que se reflete, nesta Tese, acerca da revisão e da reescrita textual, a mobilizar referências do dialogismo, que respondem à orientação da perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem e, nesse ensejo, também mobiliza

compreensões enunciativas coerentes da ADD, que invariavelmente são importantes e mantêm coerência enunciativa com todos esses diálogos, além de aclará-los.

## 2.1 DIALOGISMO E ESCRITA

Um dos pilares do pensamento dialógico é o caráter social da linguagem, tendo em vista que ela 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 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).

Quando o sujeito profere algo, adequa seu discurso ao mundo exterior, isto é, às diversas peculiaridades daquele momento enunciativo. “A situação/o contexto integra-se ao enunciado como uma parte que o constitui, essencial à sua estrutura e significação. Logo, todo enunciado compreende duas partes: a feição verbo-visual e a presumida socialmente situada” (FRANCO et al., 2019, p. 6). Dentre outros elementos enunciativos, é o social que constituirá as escolhas de gênero discursivo, de entoação, de vocabulário para atingir o objetivo comunicativo. Sobral (2009) ensina que o modo como o exterior e o coletivo constituem o discurso do sujeito não o despersonaliza, suas idiosincrasias ainda ficam marcadas no discurso. Esses aspectos sociais que permeiam o processo enunciativo são discutidos por Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; VOLOCHÍNOV, 2013) como axiologias. A partir de Volochínov (2013), compreende-se que o extraverbal, a entoação e o juízo de valor são elementos axiológicos que implicam diretamente no processo de produção e de compreensão de qualquer enunciado e estão, portanto, imbricados aos diversos possíveis sentidos que emergem na interação, haja vista o caráter inerentemente social da língua.

Sobre a inscrição do sujeito nesse meio axiológico, o autor pontua que “uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 101)

Ao explicar a situação concreta que permeia qualquer evento enunciativo, o autor explica que a enunciação se dá por meio da interação entre *eu* e o *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. Logo, qualquer palavra enunciada é sempre dirigida ao *outro*.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, com o pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117, grifos do autor).

O autor evidencia a função da palavra na constituição social, histórica e ideológica do sujeito. Essa construção coletiva e exterior à individualidade do sujeito faz com que toda palavra enunciada tenha caráter dialógico. Toda vez que se enuncia algo a alguém, essa fala é constituída por múltiplas outras vozes, que evidenciam vivências anteriores, discursos já ouvidos, junto ao objetivo comunicativo. Por isso, as palavras podem gerar diferentes sentidos, de acordo com o contexto em que são empregadas.

O discurso enunciado nessa complexidade contextual é construído por meio da palavra, que é sempre polifônica, porque é social, carrega consigo marcas de interações verbais vividas pelo sujeito de forma direta ou indireta. A palavra é polifônica ainda que proferida por um único sujeito. Para elucidar esse emaranhado de vozes, Bakhtin (2010) discute o conceito de palavra sob três representações: palavra *neutra*, *minha* e *alheia*:

[...] como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2010, p. 294).

O termo palavra *neutra* é utilizado apenas para se referir à palavra em sua abstração, fora do uso, pois, 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. Quando ele ouve ou lê algum discurso, a palavra é internalizada e integra-se a todos os outros discursos já ouvidos lidos. Dessa maneira, Bakhtin (2010) explica que ao receber a palavra alheia, o sujeito exerce sobre

ela um juízo de valor, reelabora, reacentua e, então, exterioriza, já em forma de palavra *minha*. A *minha* palavra é, por conseguinte, o produto ideológico de tudo aquilo que é exterior somado à subjetividade. Como salienta Stella (2012), a palavra funciona como o ponto de contato entre a fala interior, constituída por palavras, e o mundo exterior, construído por elas. Por isso, a palavra é “necessária e concomitante a todo ato consciente” (SOBRAL, 2009. p. 79).

A partir da compreensão do conceito de palavra, compreende-se que, para Bakhtin, não existe fala monológica, tendo em vista que sempre há a quem dizer e esse dizer é sempre constituído dialogicamente. Cada enunciação representa uma fração de toda a corrente de comunicação, que é ininterrupta (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

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 e GIACOMELLI, 2016, p. 1083).

É na interação que as significações acontecem, ela carrega a relação sócio-histórico-ideológica do exterior com o interior, do coletivo com o individual, do linguístico com o extralinguístico. Há sempre uma simbiose entre a interação concreta e a situação extralinguística. Há sempre a situação imediata – evento enunciativo – e o contexto social mais amplo, que perpassa toda a interação. A interação se dá pelo direcionamento da palavra ao *outro* em uma situação concreta de enunciação, inserida num contexto social mais amplo, cujas especificidades verbais e extraverbais delineiam a construção do enunciado pelo sujeito, sendo este enunciado apenas um elo de uma cadeia enunciativa, reveladora de outros dizeres, haja vista o caráter essencialmente dialógico da linguagem. Nessa mobilização de contextos, ressalta-se que eles “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).

Para melhor compreensão da intrínseca relação entre exterior e interior, social e individual na interação, é imprescindível explicitar as axiologias do discurso, pois são

elas que revelam as valorações do contexto enunciativo que incidem sobre as escolhas linguísticas do falante e sobre a compreensão pelo ouvinte. É a partir disso, também, que se constitui o processo de autoria, entendido, aqui, como estilo próprio de linguagem desenvolvida pelo sujeito, tendo a consciência das muitas discussões teóricas já realizadas no país sobre esse tema. Apesar disto, recorta-se a noção de autoria à exclusividade do estilo próprio, em função da pesquisa desenvolvida nesta Tese.

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 (VOLOCHÍNOV, 2013). Se a palavra é ideológica, se só há significação da palavra em uso, o enunciado é como um cenário de certo acontecimento, uma chave para acessar o uso da língua, os interactantes e as circunstâncias da enunciação e chegar à possível completude do sentido (VOLOCHÍNOV, 2013). A situação extraverbal, a entoação ou entonação – encontram-se as duas grafias nos textos publicados no Brasil, e o juízo de valor ou valoração – as duas possibilidades terminológicas são consideradas similares, aqui – (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2010; VOLOCHÍNOV, 2013) são elementos axiológicos indissociáveis entre si e ao próprio enunciado, a permitir a ponte entre a palavra como signo linguístico e o acontecimento real da vida, a ter 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). Assim,

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).

Para que um enunciado ocorra na 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, num todo axiológico que permite a compreensão do discurso.

Outro aspecto axiológico que constitui a enunciação é a entoação. Ela é determinada pela situação extraverbal e é ponte para a expressão do juízo de valor, que também é um conceito axiológico. “A *entoação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito*. Mediante a entoação, a palavra de relaciona diretamente com a vida” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 82, grifos do autor). Na interação, a entoação 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.

A entoação 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 possível 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 o falante dirá, as escolhas linguísticas para dizê-lo e a entoação pertinente ao contexto enunciativo, a revelar sua compreensão e sua resposta como sujeito autor.

Na produção textual escolar, o texto sempre é dirigido a um interlocutor, que é evocado sob três representações, conforme Garcez (1998), em pressupostos dialógicos: i) interlocutor real, aquele a quem o gênero solicitado se destina; ii) interlocutor virtual, na figura do professor; iii) interlocutor superior, representado pelo contexto institucional, as normas 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, que são socioideológicas, porque indissociáveis de valorações e do extraverbal, marcam o objetivo comunicativo imediato e revelam muitas outras vozes, sejam relacionadas ao tema discutido ou ao gênero produzido.

Ao revisar um texto, por meio de apontamentos, questionamentos e comentários (MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016), o docente toma como referência não apenas o texto produzido pelo aluno. Para que o aluno compreenda o bilhete de interação direcionado à revisão textual 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, isto é, a definição das condições de produção do gênero discursivo eleito; 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 consequente desenvolvimento de habilidades do aluno.

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.

Na revisão docente escrita, a entoação ocorre num processo mental de compreensão do discurso, ao 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, todos construídos a partir de valorações socioideológicas do autor, neste caso o professor.

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 aceitá-la por completo, parcialmente ou ignorá-la (MENEGASSI, 1998).

Ao receber o texto revisado e buscar compreender as marcas de revisão docente, as orientações, essas palavras *alheias* são mobilizadas interiormente pelo aluno, reelaboradas e adequadas ao mundo exterior, em forma de palavra *minha*. Assim, esse processo, ao desenvolver as habilidades de escrita do aluno, promove também o seu reconhecimento como autor, que elabora, nesse contexto, seu estilo próprio de linguagem.

Dado que a comunicação se dá na interação entre *eue* o *outro*, ao ouvir ou ler um discurso, 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, que não é sinônimo de resposta verbal explícita, haja vista que nem sempre ocorre de maneira visível e material. A responsividade, na perspectiva do dialogismo, é que permite que a interação aconteça, pois há uma necessária alteridade de papéis entre os interlocutores. A interação é sempre dialógica. O falante sempre termina seu enunciado para passar a palavra ao outro.

Ao compreender um enunciado, o interlocutor assume uma atitude responsiva: 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 o argumento de que todo enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e, ao ser proferido, já exige, por sua natureza, uma resposta alheia (BAKHTIN, 2010), ainda que ela não seja imediata

ou verbalizada. Bakhtin (2010) explica que a responsividade, inerente a qualquer enunciado, apresenta-se sob três perspectivas: imediata, passiva ou silenciosa. Para esta Tese, interessa discutir a responsividade imediata e a silenciosa.

A responsividade é imediata quando ocorre o pronto atendimento a um comando recebido pelo interlocutor. A devolutiva é dada ao locutor imediatamente após a compreensão do enunciado pelo outro. Essa devolutiva pode ser uma atitude ou uma expressão verbalizada publicamente, sempre mediada pelo discurso interior (MENEGASSI, 2009). Um exemplo bastante comum de responsividade ativa é o diálogo face a face, no qual ou se tem a resposta verbalizada do outro ou podem-se notar expressões, gestos que marcam sua responsividade na interação, entre outros aspectos possíveis de manifestação da responsividade.

A responsividade silenciosa, ao contrário, ocorre quando o outro não oferece ao locutor uma resposta imediata. Isso não significa um gesto passivo, pois, de algum modo, esse discurso ouvido ou lido foi compreendido pelo interlocutor e será reelaborado e externalizado em outro momento, ainda que seja em tempo e contexto distintos daquele momento enunciativo (BAKHTIN, 2010). Por isso, Bakhtin (2010) defende que a responsividade silenciosa pode ser tida como uma compreensão responsiva ativa de efeito retardado. O interlocutor não se manifesta no momento em que recebe o discurso alheio, mas sua responsividade ativa ocorre num momento posterior. Em uma conferência, por exemplo, é comum haver responsividade silenciosa, pois há um momento para ouvir conferencista sem fazer intervenções, mas sua fala ecoará nos ouvintes e provocará manifestações ativas posteriores, na vida dessas pessoas, em contextos diferentes, no trabalho, em casa ou no seu modo de pensar. Esse percurso da responsividade silenciosa vai ser construído pela internalização e pela reformulação da palavra do outro em *minha* palavra. A compreensão, manifestada a partir da atitude responsiva ativa, seja imediata ou tardia, é que vai apontar o nível de interação estabelecido entre os interlocutores. De acordo com Menegassi, “o processo de transformação da palavra do outro em *minha* palavra assinala, mais uma vez, o caráter eminentemente responsivo das práticas sociais efetivadas pela língua, visto que é a resposta à palavra do outro que produz a *minha* palavra” (2009, p. 155).

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 ir compreendendo aos poucos a intervenção docente, respondendo a alguns aspectos pautados na revisão, ignorando, reelaborando, num processo de desenvolvimento e de 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. Destarte, as escolhas de revisão docente orientarão a qualidade da responsividade do aluno, fazendo com que, ainda que tardia, sua resposta represente uma atitude responsiva ativa marcada pela compreensão, reelaboração, internalização e apropriação do processo de elaboração do discurso escrito.

A resposta do aluno na reescrita é resultado da compreensão acerca da revisão docente, do extraverbal que permeia esse processo e da valoração dada pelo aluno à revisão, ao tema sobre o qual se escreve e sobre a própria prática de produção. É assim que se dá 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. Nesse sentido, Sobral (2009) orienta que a formação da consciência ocorre na interação por meio da linguagem e que há diferentes níveis de interação que podem ser alcançados e que incidem sobre o processo de formação da consciência.

A compreensão dos pressupostos dialógicos, por essa perspectiva, permite refletir sobre o trabalho com a escrita em sala de aula. A interação constitutiva de todo evento enunciativo remete ao imprescindível diálogo entre o aluno e seus conhecimentos anteriores no momento da escrita, entre professor e aluno no trabalho de revisão e numa intersecção entre essas interações na posterior revisão e reescrita pelo aluno.

O quadro seguinte reúne os conceitos centrais da ADD discutidos nesta seção e que conduziram todo o trabalho metodológico e de análise pela pesquisadora.

Quadro 1. Conceitos da Análise Dialógica do Discurso.

CONCEITO	DEFINIÇÃO
Dialogismo	<p>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 vozes que constituem o sujeito;</p> <p>As relações dialógicas são ininterruptas, ocorrem em fluxo contínuo e se estabelecem a partir de um ponto de vista do sujeito;</p> <p>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.</p>
Análise Dialógica do Discurso	<p>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;</p> <p>Reflete sobre o princípio dialógico da linguagem a partir da relação indissociável entre língua, linguagens, história e sujeito;</p> <p>Toma o texto como assinatura do sujeito, haja vista a mobilização de discursos históricos, sociais e culturais para a sua construção.</p>
Interação	<p>A comunicação e a produção de sentidos só são possíveis por meio a interação entre <i>eu</i> e o <i>outro</i>, sendo o outro nem sempre um sujeito palpável ou presente fisicamente;</p> <p>O dizer sempre é dirigido a alguém, ainda que seja a si mesmo, no diálogo interior. É nessa alteridade de dirigir a palavra ao outro e esperar dele uma resposta que se produzem os sentidos.</p>
Palavra	<p>A palavra é signo ideológico, é ponto de encontro entre os sujeitos interlocutores. Sua escolha não se dá a priori, 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;</p> <p>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 interior do sujeito e é atravessada por suas vivências, seu juízo de valor, então é reelaborada e externalizada em forma de palavra <i>minha</i>;</p> <p>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, levando ao desenvolvimento da consciência.</p>
Axiologias	<p>O extraverbal, junto à entoação e ao juízo de valor são valorações tão pertinentes à significação do enunciado quanto o material linguístico. Aquilo que é explícito no enunciado, sua composição verbal, só é constituído de sentido por sua relação com os elementos extralinguísticos, que possibilitam a efetividade da interação entre o falante, por meio da compreensão, e a expressão da consciência socioideológica, por meio da entoação e das escolhas linguísticas, por exemplo.</p>
Responsividade	<p>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 terá uma atitude responsiva ativa, isto é, sempre provocará uma reação no <i>outro</i>, ainda que seja o silêncio, sempre ecoará de alguma forma em sua vida;</p> <p>A responsividade ativa pode se manifestar de forma imediata ou retardada, o que significa que ela pode não ocorrer imediatamente 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 será internalizado e revelado posteriormente em outras interações as quais aquele sujeito vivenciará.</p>

Fonte: A pesquisadora.

A compreensão dos pressupostos do dialogismo, vinculada ao ensino escolar da produção escrita, fundamenta uma prática docente voltada, dentre outros aspectos, à interação, conceito central para o entendimento da escrita como processo.

## 2.2 ESCRITA COMO PROCESSO DISCURSIVO DE TRABALHO

Atrelada à perspectiva dialógica de linguagem e à compreensão de seus pressupostos basilares a partir da ADD, esta pesquisa filia-se à concepção de escrita como trabalho, cujos fundamentos estão na compreensão da escrita como processo, na qual se inserem a revisão e a reescrita textual.

Para tanto, apresenta-se, de modo geral, como se chegou historicamente à concepção de escrita como processo e, a partir dessas influências, como se consolidou no Brasil a concepção de escrita como trabalho.

No contexto mundial, têm relevante destaque pesquisas americanas e francesas sobre as práticas de revisão e de reescrita textual, principalmente no âmbito do ensino escolar. São estudos de base cognitivista e enunciativa que foram desenvolvidos a partir da década de 1980.

Embora desenvolvidas sob diferentes escopos teóricos, há uma valorosa convergência entre essas pesquisas: a negação do texto como produto final e a reflexão deste como processo (FIAD, 2010), em suas etapas, interações e consequências na aquisição e na apropriação da escrita.

Para chegar a essa consciência, um longo caminho foi percorrido nos estudos sobre ensino-aprendizagem de produção escrita. Foram diferentes visões que passaram pelo formalismo, construtivismo, socioconstrutivismo, até chegar às teorias cognitivista e enunciativa, concebendo a escrita como atividade discursiva (CAMPS, 2006). Como consequência disso, também foram diversas as concepções de escrita, fundadas na concepção de língua vigente em cada período, até se compreender a escrita como um processo. Como pontua Antunes (2003, p. 39), toda ação docente desde os “objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem”, dentro da concepção de língua enquadra-se a concepção de escrita, por sua vez.

Truppiano (2006) destaca que a grande contribuição da abordagem da escrita como processo é considerá-la um acontecimento contínuo e não um fenômeno único. Segundo o autor, foi essa abordagem que colocou o prefixo *re* na frente de palavras como escrita, organizar, pensar etc., apontando para a natureza cíclica da escrita. Essas considerações reiteram a aproximação entre o dialogismo e a escrita como processo, tendo em vista que, na perspectiva dialógica, o diálogo é ininterrupto, todo discurso carrega em si discursos anteriores. Desse modo, em ambas teorias, o texto é a materialização do discurso constituído pelo linguístico e pelo extralinguístico e proferido por um sujeito histórico, o que corrobora os pressupostos centrais do dialogismo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2010).

A partir de retomadas de pesquisas francesas e americanas, Fiad (2010) ensina que, após a crise do estruturalismo, na década de 60, iniciou-se um movimento de estudo dos manuscritos literários que contribuiu para estudos posteriores refletirem sobre a escrita de textos escolares, como os de Hayes e Flower (1980), com enfoque cognitivista, e os de Fabre (1987), pautados em teorias enunciativas.

Breidenbach (2006) ressalta a não linearidade do processo de escrita, o que pode ser mascarado por modelos ou roteiros de revisão que buscam facilitar o encaminhamento pedagógico. É preciso romper o ideal de que há bons escritores por natureza, escrever bem “é uma habilidade aprendida por todos, e todos os escritores são sortudos se as palavras ocasionalmente vêm fácil e as ideias fluem bem. A verdade é que escrever é um esforço”, é um desafio saber como começar um texto, decidir quais aspectos focar, dar vida a uma ideia e saber concluí-la (BREIDENBACH, 2006, p. 200-201). Assim como propõe a ADD (BRAIT, 2012; FRANCO et al., 2019), na escrita como processo não há modelos rígidos, a escrita desenvolve em etapas não lineares, recursivas, por vezes concomitantes, que reiteram a língua viva, em uso.

Os modelos psicolinguísticos, de base cognitivista, tiveram relevante influência no desenvolvimento das pesquisas sobre a escrita. Hayes e Flower (1980) foram pioneiros nesses estudos que negaram a crença de que a escrita é produto da inspiração, investigando as etapas de produção textual em situação de ensino. São pesquisas, de acordo com Garcez (1998), com enfoque no sujeito cognitivo, em seu processo de resolver os problemas identificados no texto, e não consideram, portanto, a interação e dialogicidade imbricadas nesse processo. Apesar disso, foram essas pesquisas, com enfoque no processo mental individual de elaboração do texto escrito, que levaram a outras indagações, por exemplo, sobre como se dá a interação professor-aluno.

### 2.2.1 A escrita como trabalho no Brasil

No Brasil, além das contribuições de pesquisas estrangeiras citadas, teve significativo marco para a reflexão da escrita como processo a notável obra “O texto em sala de aula” (GERALDI, 1984). A partir daí, com as traduções de obras no campo da Linguística da Enunciação, sobretudo das obras do Círculo de Bakhtin, e com os estudos na Linguística Aplicada acerca da escrita como processo é que se começou a discutir, na década de 1990, a perspectiva interacionista<sup>2</sup> de ensino, consolidando-se a concepção de escrita como trabalho, na qual se inserem os processos de revisão e reescrita de textos.

Fiad (2010) apresentou um panorama acerca das pesquisas em reescrita escolar no Brasil, desenvolvidas nas décadas anteriores, em que se 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). Trata-se de uma concepção ancorada 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. Pode-se afirmar que a escrita como processo pressupõe interação, revisão, reescrita, tomar o caráter dialógico, contínuo, inacabado da linguagem escrita.

No Brasil, os estudos sobre escrita que se ancoram na teoria dialógica da linguagem 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 em suas etapas recursivas, que vão desde o planejamento até a última versão de reescrita. Geraldi (1996) ensina que, embora a escrita se materialize individualmente, é o trabalho conjunto, contínuo e recursivo que permite tê-la num processo. 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

---

<sup>2</sup>O termo interacionista foi primeiramente utilizado por Geraldi e amplamente divulgado nos estudos em Linguística Aplicada, sendo utilizado também nos PCNs. Mais recentemente, Brait (2006; 2012) cunhou o termo Análise Dialógica do Discurso (ADD) para referir-se à leitura brasileira das obras do Círculo de Bakhtin, que toma a linguagem como constitutiva do sujeito histórico, social e ideológico.

revisão, aproximando-se mais de um coautor, leitor/revisor do que de um avaliador; e o aluno é efetivamente reconhecido como sujeito autor de seu discurso. Em outras palavras,

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, agir 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. Por isso, a produção inicial deve ser vista como parte de um processo, pois “escrever aprende-se na interação contínua com atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem” (LEAL, 2003, p. 65). É, portanto, 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 preciso definir objetivos à produção do texto, destacar as condições de produção, ter consistência dos pressupostos que fundamentam o trabalho com a escrita e ensinar ao aluno sobre as etapas que envolvem o processo. O cuidado com a prática docente de revisão incide sobre o nível de interação (SOBRAL, 2009), sobre a qualidade do texto e sobre o desenvolvimento de habilidades de revisão pelo aluno. O conjunto das orientações organizadas por Menegassi (2016) reforça a necessidade de tornar compreensível ao aluno todo o encadeamento de elaboração escrita, a fim de que, conscientemente, desenvolva estratégias de produção, habilidades discursivas, consiga refletir sobre o próprio texto e reconhecer-se como sujeito autor. 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 solicitado e tomando o professor como seu colaborador para atingir o objetivo comunicativo. Por isso, o professor precisa “considerar que a multiplicidade de textos implica variados objetivos e suportes textuais, circulações diferenciadas e suas

relações com conteúdo escolares diferentes, em interdisciplinaridade constante na sala de aula” (MENEGASSI, 2016, p. 201).

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 a compõem 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. Por esse motivo, o trabalho com a escrita, a partir dessa perspectiva, exige reflexão constante sobre a efetividade da interação.

Fiad (1991) investiga sobre o trabalho de uma professora do primeiro ano do curso de Letras e aponta a relevância de os alunos conhecerem e se apropriarem da prática de reescrita. Ao final do processo, seus relatos apontaram que os alunos tinham ainda dificuldades com a produção escrita, mas esta passara a ser consciente. A interação estabelecida permitiu o desenvolvimento da consciência dos alunos. Passou a haver uma preocupação com o interlocutor, o que apontou a formação da consciência sobre a escrita como trabalho. As mudanças nos textos foram provocadas por uma reação do professor ou de um colega ao texto. O aluno passou a ver “o texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD, 1991, p. 63).

Para Camps (2006), o grande avanço nas pesquisas sobre a produção escrita pode ser observado na ampliação do conceito de contexto, que fora entendido, primeiramente, como a situação, depois como comunidade discursiva e, atualmente, como esfera<sup>3</sup> de atividade humana em que:

os textos são resultado e instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural. Nesse enfoque, a diversidade de elementos contextuais (escritor, tarefa, texto, situação e interação) podem ser consideradas variáveis que contribuem para a construção da realidade humana por meio da palavra e não de rótulos excludentes (CAMPS, 2006, p. 23).

Essa assertiva corrobora a visão de texto como assinatura de um sujeito histórico postulada pela ADD (BRAIT, 2012). Sobre as contribuições das pesquisas que refletiram sobre a escrita como processo, Camps pontua:

---

<sup>3</sup> Embora a obra de Bakhtin (2009) utilize, em sua tradução, o termo campo, optou-se por utilizar o termo esfera por seu uso mais recorrente nas pesquisas brasileiras em Linguística Aplicada.

sem dúvida, a principal contribuição é ter tornado clara a necessidade de que o ensino da escrita se desenvolva nas aulas para que o professor possa intervir durante o processo como um guia que proporciona a sustentação que os aprendizes necessitam para resolver os múltiplos problemas das tarefas de composição e, desse modo, ir ultrapassando pouco a pouco os conhecimentos e procedimentos requeridos para se tornarem escritores autônomos (CAMPS, 2006, p. 20).

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

Quadro 2. Escrita como trabalho e relações com a ADD.

ESCRITA COMO TRABALHO	APROXIMAÇÕES COM A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO
A noção de produto é substituída pela compreensão da escrita como acontecimento contínuo (TRUPPIANO, 2006);	A língua é viva, social. Todo discurso faz parte de um diálogo ininterrupto, revelador de dizeres outros (BAKHTIN, 2010);
É o ponto de partida para se refletir sobre revisão e reescrita (TRUPPIANO, 2006). 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 <i>eu</i> o <i>outro</i> , professor e aluno (BAKHTIN, 2010);
Há o reconhecimento do aluno como sujeito autor (MENEGASSI, 2016);	A partir da interação, o aluno assimila a palavra <i>alheia</i> , 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, 2010, p. 117);
A revisão evidencia a vitalidade da escrita (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991);	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);
O professor é conhecedor de todo o processo de produção e promove essa compreensão também pelo aluno (MENEGASSI, 2016). Demanda reflexão constante do professor sobre a efetividade do processo de interação (MENEGASSI, 2016).	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 tornarão a revisão efetiva, promovendo satisfatório nível de interação com o aluno e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sua consciência discursiva.

Fonte: A pesquisadora.

Para aprofundar e 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. As seções que seguem apresentam aspectos teórico-conceituais e aspectos metodológicos acerca desses processos.

## 2.3 REVISÃO E REESCRITA DE TEXTOS

As pesquisas sobre revisão e reescrita perpassam diferentes vertentes teóricas, a serem explanadas. Inicialmente, apresentam-se os resultados de pesquisas voltadas ao conceito e à caracterização desses processos. Em seguida, discutem-se os aspectos metodológicos concernentes ao tema, dando especial enfoque aos resultados de pesquisas ancoradas na teoria dialógica.

### 2.3.1 Revisão e reescrita: aspectos teórico-conceituais

As primeiras pesquisas científicas acerca da revisão e da reescrita textual foram de base cognitivista<sup>4</sup>. Camps (2006, p. 19) destaca que, inicialmente, o ensino dos processos de composição do texto escrito centrou-se nos “modelos de etapas, cuja finalidade era oferecer aos aprendizes pautas e estratégias para levar a cabo de forma adequada os subprocessos de planejamento, escrita e revisão”. A expansão das pesquisas cognitivistas levou a um trabalho exaustivo com objetivo de mapear as fases da escrita (GARCEZ, 1998). Posteriormente, o interesse ampliou-se para as operações mentais que permeavam esse processo e compreendeu-se, por meio dos modelos cognitivos, que as etapas de composição textual são recursivas, isto é, surgem de complexas operações mentais e não de maneira sequencial (CAMPS, 2006), uma necessariamente recorrendo a outra, para que o processo se estabeleça. Nesse contexto, o modelo de Hayes e Flower (1980) tornou-se referência de estudo, sobretudo nos Estados Unidos e em países que comungam da mesma perspectiva de compreensão da escrita.

Sobre isso, Garcez ensina que:

---

<sup>4</sup>O cognitivismo é uma área da psicologia que estuda os processos mentais, como a significação, a compreensão, o armazenamento, a fim de compreender como ocorre o processo de aquisição do conhecimento, isto é, o uso das informações aprendidas. Assim, sua abordagem para o estudo do processo de escolar de produção textual foi de fundamental relevância, no sentido de olhar para a escrita em seu processo, sua dinamicidade e recursividade.

o modelo de redação em três estágios lineares e subseqüentes – pré-escrita (planejamento), escrita e reescrita -, até então aceito incondicionalmente, passou a ser colocado em dúvida pelos cognitivistas, pois compreendeu-se que as atividades de produção têm caráter recursivo que incluem fatores como contexto da escrita, estímulo, pré-escrita, começo, elaboração textual, reformulação e edição (GARCEZ, 1998, p. 26).

Fitzgerald (1987) aponta que essa compreensão implica tomar a revisão como qualquer mudança em qualquer aspecto do texto no processo de escrita. Sua definição de revisão foi corroborada pela maioria dos pesquisadores cognitivistas.

De acordo com Becker (2006), os modelos criados na década de 1980 refletiram sobre um modelo do processo de composição da escrita com intuito de compreender como escritores inexperientes poderiam se tornam proficientes através do desenvolvimento de suas estratégias de revisão.

Hayes e Flower<sup>5</sup> (1980) propuseram uma teoria acerca dos processos cognitivos que envolvem a produção escrita. O modelo se baseou no trabalho de análise de protocolos e foi construído e dividido em três partes: o contexto de produção da tarefa, a memória de longo prazo do escritor e o processo de escrita propriamente dito.

Para os autores, ao escrever, responde-se a um problema retórico – tanto no dia a dia como na escola. O ato de escrita engloba o ambiente da tarefa dada: tema, audiência, exigência; a memória de longo prazo do escritor, na qual ele busca o conhecimento acumulado para resolver o problema; e o processo de escrita. Esse ato é composto pelos subprocessos de planejamento, escrita e revisão. Em pesquisa divulgada em 1981, os autores apontaram que o ato de revisar se subdivide em avaliação e revisão, em que avaliação se refere a apreciação específica do texto escrito e revisão se refere às mudanças de fato. A partir do momento em que se revisa algum trecho de texto, se inicia um novo processo de planejamento e escrita, o que reitera a natureza cíclica da escrita salientada por Truppiano (2006).

Em 1983, Bereiter e Scardamalia expandiram essa proposta por meio de um planejamento que envolvia comparação, diagnóstico e operação (CDO). Esse modelo foi revisado em 1985. Um dos pilares dessa investigação é a asserção de que o escritor

---

<sup>5</sup>Hayes e coautores, no conjunto de suas pesquisas, apontam para uma diferenciação entre revisão e reescrita, na qual esta seria o total abandono da primeira versão para a escrita de outra nova versão. Como as pesquisas brasileiras ancoradas na ADD não comungam dessa definição, não exploraremos aqui esse aspecto teórico.

lê a versão mental de seu texto. A revisão seria esse momento de confrontar a versão mental do texto com o que de fato foi escrito, pelo processo CDO. Apesar de seguir esse modelo, muitos escritores não atingiram melhora na qualidade de seu texto, apresentando problemas na fase de diagnóstico. No estudo de 1983, os autores investigaram a relevância no planejamento para melhorar a reflexão do aluno sobre o texto produzido. Houve contribuições para se pensar a etapa de planejamento, mas ainda se observou dificuldade em melhorar a qualidade do texto. Para Becker (2006), o resultado dessas pesquisas baseadas no modelo CDO ajudou a mostrar quão complexo é o processo de revisão e assinalar a emergência de estudos sobre o funcionamento desse processo cognitivo, também de eminência discursiva.

Hayes et al. (1987) descreveram os pressupostos básicos da revisão textual. A partir de estudos anteriores, os autores pontuam que i) há grandes diferenças na quantidade de revisão que os escritores fazem. Os experientes revisam mais que os iniciantes; ii) revisores experientes atentam mais à revisão de problemas globais que os iniciantes; iii) os escritores têm mais dificuldade de detectar desvios quando revisam seus próprios textos do que quando revisam textos de outros escritores; iv) a habilidade de detectar problemas parece estar separada da habilidade de corrigi-los (HAYES et al., 1987).

A partir da revisão e da discussão desses estudos, os autores apresentaram um modelo do processo de revisão de textos escritos baseado em resultados de protocolos em que o escritor pensa alto, isto é, comenta o que está pensando à medida que revisa e reescreve o texto. Foram coletados registros de sete revisores experientes e de sete iniciantes e investigou-se como eles representam e como lidam com os subprocessos que integram o trabalho de revisão.

Os autores concluíram que a revisão é um processo complexo que contém vários subprocessos: o método, a definição da tarefa, a avaliação, a representação do problema por meio da detecção de desvios e por meio do diagnóstico desses desvios, e a seleção de uma estratégia.

Becker (2006) explica que, na década seguinte, 1990, os estudos psicolinguísticos refletiram sobre a memória de trabalho e de longo prazo e seu papel na escrita proficiente. Com bases em todos esses modelos, as pesquisas que foram desenvolvidas a partir do ano 2000 continuaram as análises acerca do processo de escrita e se dedicaram à testagem dos modelos já propostos.

Em 2004, Linda Allal, Lucile Chanquoy e Pierre Largy organizaram a obra *Revision cognitive and instructional process*, propondo revisitar as teorias e pesquisas cognitivistas e instrucionais acerca da revisão. Os processos cognitivos referem-se às conexões mentais que ocorrem durante a revisão e os processos instrucionais tratam de contextos em que o indivíduo está aprendendo a escrever ou a revisar, o que gera uma intersecção que, segundo os autores, ainda é pouco explorada. Os autores afirmam que o processo instrucional não é mera aplicação do processo cognitivo e que ambos trouxeram contribuições um para o outro nos avanços das pesquisas sobre escrita. A partir dessa constatação, a pesquisa descrita nesta Tese se sustenta.

Nessa obra, os autores apontam 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, por isso, sugerem que as técnicas instrucionais podem ajudar na apropriação de habilidades necessárias à revisão em nível local e global. 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. E, nesse sentido, colocar-se como revisor implica não somente atenção a desvios linguísticos e discursivos, como também a retomada de valorações trazidas àquele discurso. Assim, o autor que também é revisor de seu texto mobiliza e desenvolve concomitantemente sua consciência valorativa e suas habilidades linguístico-discursivas. Estes aspectos teórico-metodológicos foram empregados na pesquisa conduzida nesta Tese.

Hayes (2004) retoma estudos anteriores de sua autoria e de outros renomados pesquisadores, apontando as incoerências que posteriormente se observaram neles e os avanços que novos estudos trouxeram para a compreensão do tema sobre revisão textual. Destacam-se as principais reflexões de Hayes (2004):

- no estudo de Hayes e Flower (1980), os processos de edição e de revisão foram apontados como distintos, em que este seria a ação sistemática de retomada do texto e aquele se daria de maneira natural no processo de composição textual. No estudo de 2004, Hayes destaca que pesquisas posteriores mostraram como ambos os processos podem ocorrer de modo natural;

- na pesquisa de Hayes e Flower (1980), assim como em Scardamalia e Bereiter (1983), a revisão é tratada a partir do modelo de dissonância, em que reformulação no texto é evocada ao se notar um distanciamento entre a intenção do autor e o que está dito. Hayes (2004) apresenta quatro argumentos que refutam esse pressuposto: i) esse

modelo de revisão aplica-se somente ao texto já escrito e não engloba a revisão do planejamento ou do objetivo ao se escrever. Para ele, as revisões que acontecem antes e durante a escrita são igualmente significativas para a melhoria do texto; ii) ainda que o texto escrito esteja de acordo com o que o autor quis dizer, este pode, posteriormente, tomar o texto sob outro ponto de vista e decidir algumas mudanças. Seu argumento se sustenta no estudo de Chanquoy (2001), que apontou a relevância da revisão tardia em textos de crianças; iii) o modelo de dissonância considera apenas aquela revisão em que o autor revisa seu próprio texto e não quando se revisa texto de terceiros; iv) o modelo parte do princípio de que a revisão ocorre somente quando se identifica um desvio no texto. Muitas vezes, revisa-se não porque há algo errado, mas porque se percebeu uma forma melhor de escrever algum período;

- Hayes (2004) questiona o modelo de processo revisão escrita proposto por Hayes et al. (1987). Esse modelo considera que a revisão parte da definição de uma tarefa. A detecção de um desvio e sua correção estariam imbricadas aos objetivos do revisor. Após identificar o desvio, o revisor passa ao processo de seleção de estratégia, para decidir como proceder: ignorar o desvio, retomá-lo depois, corrigi-lo etc. O autor reitera sua inquietação com a revisão condicionada à identificação problemas. Para ele, é preciso buscar oportunidades de revisão para além dos erros e esta deve aplicar-se não somente ao texto já escrito, mas a todo processo de escrita;

- refuta-se também o trabalho de Hacker et al. (1994), no qual se apontou que o revisor precisa saber como corrigir o erro para conseguir identificá-lo no texto. Isto é, o revisor só conseguiria perceber a existência de um problema no texto se soubesse previamente como resolvê-lo. Hayes (2004) argumenta que houve uma incoerência na leitura dos dados dessa pesquisa, pois, na verdade, eles haviam apontado que a habilidade de detectar problemas é necessária para corrigi-los, mas a habilidade para corrigi-los não é uma condição para ser capaz de identificá-los. Para tanto, Hayes justifica que 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. Desse modo, o pesquisador questiona: “se os estudantes são capazes de corrigir

problemas antes de serem capazes de identificá-los, como eles aprendem a corrigi-los? [...]” (HAYES, 2004, p. 17)<sup>6</sup>;

- 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 escritores as habilidades de julgamento necessárias tanto para reconhecer os problemas no texto quanto para reconhecer oportunidades para melhorá-lo. Por habilidades de julgamento, eu quero dizer as habilidades envolvidas em atentar, reconhecer e avaliar padrões complexos no texto. Por exemplo, uma estudante pode falhar em detectar problemas de paralelismo porque ela está atentando a itens individuais em uma lista em vez das relações entre esses itens. Uma instrução de sucesso iria redirecionar a atenção da estudante (HAYES, 2004, p. 17)<sup>7</sup>.

Para o pesquisador, mais do que revisar o texto do aluno com comentários, o professor precisa ensinar o aluno a reconhecer e organizar critérios para revisar o próprio texto.

Rijlaarsdam et al. (2004), em pesquisa realizada pela universidade de Amsterdã, apresentam o estudo a partir de três problematizações: a definição de revisão, o enfoque de pesquisas unicamente no processo de revisão e as dificuldades que devem ser ultrapassadas para se aprender a revisar.

Para os autores, 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. Os autores mostram que a qualidade e a habilidade de revisão relacionam-se com o modo como o escritor organiza todo o processo de escrita e afetam a qualidade do resultado final (RIJLAARSDAM et al., 2004).

Esse estudo destaca a necessidade de que pesquisas investiguem sobre a revisão docente, pois são necessários professores e pesquisadores que desenvolvam estratégias de aprendizagem e as discutam com os alunos (MENGASSI, 2016), no sentido de

---

<sup>6</sup> “If students must be able to correct problems before they can detect them, how do they learn to correct them? [...]”. Nesta Tese, todas as traduções são de autoria da pesquisadora.

<sup>7</sup> “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.”

chegar àquela que melhor funciona e para que perfil de aluno foi mais adequada (RIJLAARSDAM et al., 2004).

O estudo também propõe pensar sobre o conceito de escrita. Para a criança, ele tem primeiro o viés da criação. Produzir uma história já é ter seu objetivo cumprido, aproximando-se do conceito de criador, narrador, contador de histórias. Com o passar do tempo, a escrita escolar passa também a ser entendida como um exercício no qual novas coisas são aprendidas e devem ser incorporadas à escrita. Assim, o ensino de escrita exige duas tarefas mútuas, aprender enquanto se escreve, o que pode ser desafiador para escritores iniciantes. Uma boa atividade de escrita promove o desenvolvimento de habilidades de escrita e também um bom texto (RIJLAARSDAM et al. (2004).

Escrever não é somente uma habilidade de produção (fazer algo) mas também uma habilidade de reflexão (monitorar o próprio conhecimento e performance). Portanto, é uma importante atividade docente promover oportunidades de refletir antes, durante e após a escrita. Se não há essas oportunidades, somente os estudantes melhores e mais autônomos irão desenvolver a habilidade de escrita, por si mesmos (RIJLAARSDAM et al., 2004, p. 198)<sup>8</sup>.

Ao recuperar as vertentes teóricas que fundamentaram as pesquisas sobre revisão e reescrita, além dos modelos cognitivistas investigados, sobretudo, por Hayes e coautores, destacaram-se, no mesmo período, década de 1980, as pesquisas de base enunciativa, como as pesquisas de Fabre-Cols e coautores.

Em 1987, Fabre publica sua pesquisa acerca das operações linguísticas realizadas pelos sujeitos no trabalho de reescrita. Foram analisados 150 rascunhos de alunos entre 7 e 10 anos de idade. A autora constatou que, ao revisar e reescrever o próprio texto, o escritor realiza operações de substituição, adição, supressão e deslocamento e que a adição marcaria a processo de implementação textual, correspondendo ao funcionamento metalinguístico e metadiscursivo (FABRE, 1987). Os resultados apresentados por Fabre foram ampliados na pesquisa de Menegassi (1998), ao identificar que, além das operações já delineadas pela autora, o aluno pode igualmente ignorar o comentário de revisão, seja por considerar a reformulação sugerida não pertinente ou por não compreender o comentário docente de revisão.

---

<sup>8</sup> “Writing is not only a productive skill (making something) but also a reflective skill (monitoring one’s own knowledge and performance). Therefore, it is an important teacher activity to provide opportunities to reflect before, during, and after writing. If there are no such opportunities, only the better and more autonomous will purposely develop writing skill, on their own.”

Fabre-Cols (2004) discute a relevância dos estudos da crítica genética<sup>9</sup> para a linguística da enunciação, especificamente no tocante à produção textual. A crítica genética volta-se para a relação entre texto e gênese, mecanismos de produção textual e reconstrução do processo de escritura. Ela foi inicialmente proposta para estudos de manuscritos literários e começou a ser pensada do ponto de vista didático a partir de 1985.

Os rascunhos escolares passaram a ser tomados como documento onde se podem encontrar pistas dos caminhos de escrita percorridos pelo autor, possibilitando melhor trabalho com a produção textual. Para Fabre-Cols (2004), os rascunhos são *instrumentos de constituição ou reavivamento* no processo de produção textual e fundamentais na constituição do sujeito autor. Eles dão indícios do processo de produção escrita e da singularidade do sujeito escritor nessa atividade. Os rascunhos permitem recuperar possíveis caminhos traçados pelo autor pelo método de análise das pistas das operações linguísticas. Isso mostra a escrita como trabalho (MENEGASSI, 2016). São testemunhos do processo de produção textual e sua análise pode levar o professor não apenas aos erros, mas às negociações de linguagem que são feitas até que o texto seja apresentado em sua última versão. Afinal, é o modo como o escritor organiza todo o processo de escrita que levará ao seu desenvolvimento na escrita (RIJLAARDSDAM, 2004).

As operações linguísticas recuperadas no rascunho do aluno podem auxiliar no trabalho de mediação ou intervenção didática. Segundo a autora, é como se pudessem ser buscados textos virtuais a partir do texto real, levantando possibilidades, considerando que se estabelece uma alteridade permanente entre ler e escrever desde a primeira palavra no papel (FABRE-COLS, 2004).

Sua discussão se pautou em pesquisas desenvolvidas no ITEM, Instituto de Textos e Manuscritos Modernos, criado em 1982. Nesses estudos, observou-se que a crítica genética trouxe contribuições ao propor uma ancoragem teórica, um método de análise de textos escritos e permitiu se pensar o ato de escrever como um trabalho e uma pesquisa, voltando o olhar para o sujeito como figura central na produção. Contudo, Fabre-Cols (2004) ressalta que contribuições teóricas não implicam, necessariamente, intervenção didática pertinente, sobretudo quando se pensa a escrita na escola, cuja

---

<sup>9</sup>Na Linguística, a crítica genética volta-se para a gênese do texto, para o texto em seu processo de criação. Assim, dedica-se aos estudos de manuscritos como documentos reveladores do processo de escrita que permitem levantar hipóteses sobre os procedimentos e operações realizadas pelo autor.

prática passa por condições contraditórias. É preciso considerar as contribuições da crítica genética que renovou e problematizou as teorias da enunciação, trazendo uma concepção multidimensional da produção escrita, e considerar também outras tantas contribuições e debates acerca da produção textual, como os softwares de escrita, os modelos redacionais. No entanto, essas contribuições ficam ameaçadas em um ambiente escolar que não favorece o seu desenvolvimento pedagógico, elas só terão resultado em uma escola em que a pesquisa estiver presente (FABRE-COLS, 2004).

As pesquisas do ITEM apontaram formas particulares de organização da linguagem. Ao planejar um texto, por exemplo, alguns fazem anotações breves e em tópicos, outros preferem anotações mais precisas. Não há um modelo rígido. Essa reflexão mostra quão singular pode ser o processo de criação do texto.

Fabre-Cols (2004) afirma que futuras pesquisas deveriam investigar como o docente pode atingir o equilíbrio entre melhorar o texto do aluno e mediar a sua formação como sujeito escritor, ao mesmo tempo ponderar entre habilidades coletivas e compreender, respeitar os limites e especificidades do processo de escrita de cada aluno.

Quanto às pesquisas brasileiras sobre os processos de revisão e reescrita, Fiad (2010) explica que seu início foi motivado por mudanças em perspectivas teóricas que levaram a novas perspectivas didáticas. O modelo psicolinguístico elaborado por Hayes e Flower (1980) motivou o trabalho de Kato (1986), pioneira desta abordagem no Brasil. A perspectiva sócio-interacionista, pautada em Vygotsky, sustentou o estudo de Góes (1993); e a linguística da enunciação, utilizada por Fabre-Cols (1987), sustentou as pesquisas de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) e de Menegassi (1998). Essas pesquisas emergiram a partir das reflexões sobre a escrita como trabalho, a partir de 1980, e influenciaram também a revisão de documentos oficiais da educação.

Sabe-se que, desde os anos 80, no contexto brasileiro, a prática de análise linguística foi proposta, em documentos oficiais sobre o ensino de português, como uma atividade que permite a realização da reescrita no contexto escolar. Mesmo sabendo que as práticas escolares não são necessariamente uma resposta ao que os documentos propõem, pode-se supor que há um diálogo entre os documentos oficiais e as práticas escolares de escrita. [...] não diria que uma depende da outra, mas sim que uma alimenta a outra e que as mudanças existentes em uma afetam, de algum modo, a outra (FIAD, 2010, p. 8).

Os documentos oficiais abordam a escrita como processo sem deixar evidente a filiação a uma vertente teórica específica. Menegassi e Gasparotto (2014) realizaram um estudo sobre como os processos de revisão e reescrita são abordados nos documentos

oficiais do início do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. A pesquisa enfocou Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, DCEs. Apresentam-se aqui apenas a discussão acerca dos documentos nacionais, que são quatro, dois voltados ao Ensino Fundamental e dois voltados ao Ensino Médio. O que chamou atenção nos resultados foi o fato de os documentos voltados ao Ensino Médio sequer mencionarem os processos de revisão e reescrita textual, o que aponta a não regularidade na construção desses parâmetros. Nos PCNs do 1º e 2º ciclos e de 3º e 4º ciclos, ainda que com terminologias diferentes, esses processos são discutidos. Eles propõem a ação docente pautada na interação e orientam aspectos a serem enfocados na prática de revisão, destacando as habilidades que o aluno deve desenvolver em determinado nível de ensino. Berto (2016) corrobora essas informações em um estudo que analisou todos os documentos e diretrizes nacionais e de cada estado brasileiro, buscando compreender como se apresentam os processos de revisão e reescrita. Dentre as várias contribuições, o estudo aponta a oscilação na definição desses dois conceitos, a escassez de encaminhamentos metodológicos voltados ao professor e a priorização dessa prática no Ensino Fundamental em detrimento do Ensino Médio. Essas constatações incidem diretamente no ensino de produção textual no Brasil, visto que esses documentos são norteadores à elaboração de projeto político pedagógico, planos de ensino e práticas de sala de aula.

Na perspectiva enunciativa de texto como processo, destacam-se nacionalmente pesquisas sobre revisão e reescrita textual oriundas de diferentes vertentes teóricas de base enunciativa, como o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o Letramento e a Análise Dialógica do Discurso (ADD). Apresentam-se, brevemente, algumas pesquisas dessa vertente que considerarem a escrita em seu processo e tomam a escrita em situação de ensino com enfoque na prática docente. Uma análise mais aprofundada é feita adiante, ao se explorar a revisão e a reescrita no âmbito da ADD, principalmente quanto aos aspectos metodológicos, por ser esta a ancoragem teórico-metodológica da Tese.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) concebe a linguagem na interação entre os sujeitos e tem o texto como seu objeto de ensino (MIRANDA e FERRAZ, 2014). Essa vertente teórica tem como sustentação as pesquisas de Bronckart (2003), que argumenta a partir, e também com críticas, aos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin. O texto é considerado uma atividade interativa, social e formadora, cuja produção demanda o domínio de capacidades de ação, linguística e linguístico-

discursiva. A aplicação didática do ISD é principalmente desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2004), sob a forma de Sequência Didática (SD), um modelo que segue uma organização sistematizada de estudo, elaborado a partir do gênero textual em foco. Considera-se a “elaboração de um texto como uma atividade processual e consiste num conjunto de ações inter-relacionadas, com base em textos, objetivando que o aluno possa realizar o estudo de um gênero e, ao final seja capaz de produzi-lo” (MIRANDA e FERRAZ, 2014, p. 145).

No ISD, o texto é considerado em seu caráter recursivo e sua produção perpassa as etapas de planejamento, textualização, que não são o fim do processo, podendo, portanto, passar pela revisão e reescrita, sempre visando ao desenvolvimento de competências. O texto é definido por Bronckart (2003) como um folhado composto por infraestrutura (gênero, conteúdo temático, condições de produção), mecanismos de textualização (coesão) e mecanismos enunciativos (coerência).

Em Gonçalves (2013), tendo o ISD como base teórica de trabalho, apresenta-se como proposta de revisão e reescrita textual a utilização de listas de controle ou lista de constatações, um conjunto de itens relacionados ao gênero textual solicitado a serem aplicados após o desenvolvimento da SD. Segundo o autor, essa abordagem promove a escrita de maneira não artificializada. Trata-se de um exercício dialógico de linguagem que “exige capacidade de o docente interagir, quer por escrito, quer oralmente, com os textos dos alunos. Por meio desse processo [...], o professor vai considerar a produção como objeto a ser retrabalhado/revisto, em que a versão do texto do aluno é sempre provisória [...]” (GOLÇALVES, 2013, p. 24).

A lista, na perspectiva do ISD, é considerada uma forma de controle de aprendizagem, uma ferramenta metodológica que objetiva aferir o progresso do aluno no estudo de determinado gênero textual. Assim, cada gênero possui uma lista específica que será utilizada na mediação professor/aluno. Ela é elaborada, geralmente, em forma de perguntas, são questionamentos que o aluno deve se fazer para orientar a reflexão sobre seu escrito, procedendo à revisão e à reescrita, por exemplo: “seu resumo apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e o título original do texto? Você selecionou as informações prioritárias, de modo que o professor possa avaliar sua compreensão global do texto?” (GONÇALVES, 2013, p. 27).

Outro conjunto de pesquisas que também se dedicou ao estudo da produção textual como processo foi realizado a partir dos Novos Estudos do Letramento apresentados por Street (2004), especificamente na perspectiva do letramento

acadêmico.

O olhar apurado para a escrita acadêmica levou pesquisadores, como Lea e Street (2006), a aprofundarem suas reflexões e observar que o conceito também se aplica à Educação Básica, pois nesta há demandas de práticas de escrita que são próximas à escrita acadêmica, como, por exemplo, os alunos de Ensino Médio, também com possibilidades de preparação para o concurso Vestibular, como os sujeitos-alunos de pesquisa desta Tese. O contexto de trabalho de produção textual com esses alunos é marcado pela preparação para a escrita de textos formais. Destacam-se, aqui, algumas pesquisas sob essa perspectiva. Foram selecionadas aquelas que, no escopo do letramento acadêmico, tomaram também o dialogismo como perspectiva de análise.

A partir dos pressupostos do dialogismo (BAKHTIN, 2010) e de pesquisas com estudantes não tradicionais ao longo de seis anos, Lillis (2003) argumenta que considerar o caráter dialógico do trabalho com a escrita acadêmica é necessário para encontrar os interesses dos escritores, em vez de controlar sua significação, produção de sentido. Ao trazer as contribuições do dialogismo, a autora explicita dois aspectos importantes sobre sua leitura da obra: o dialogismo trata da natureza dialógica e da construção do sentido descritivamente, mas também ideologicamente. Assim, haveria dois níveis de dialogismo. 1. O dialogismo dado, inerente a toda situação de comunicação humana, no sentido de que nosso dizer é apenas um elo na cadeia da enunciação, sendo sempre endereçado a alguém. 2. O dialogismo que representa a tensão entre forças culturais, discursos de poder, embate entre forças centrípetas e centrífugas. O primeiro nível de dialogismo tem sido muito usado, mas o segundo tem sido apagado nas pesquisas. É sobre ele que a autora se debruça (LILLIS, 2003).

Para a autora, os resultados mostram que os alunos desejam uma abordagem dialógica e mostra quais seriam suas implicações para o ensino: a) *talkback* em vez de *feedback*, argumentando que este foca na escrita dos alunos como um produto, tende a comentários fechados, como classificar o texto como bom ou ruim, e aquele considera o texto em processo, há uma tentativa de espaço para o estudante dizer o que agrada ou não em sua produção; b) abrir o conteúdo disciplinar para interesses e influências externas; c) abrir as convenções de escrita acadêmica para novas formas de significação.

Fiad (2013) apresenta uma alternativa para o desenvolvimento mais efetivo do trabalho com letramentos acadêmicos. A autora propõe uma articulação entre uma concepção dialógica de linguagem (na qual se insere a concepção de escrita como trabalho) e uma perspectiva etnográfica de análise de textos escritos no contexto

acadêmico, buscando, para além da relação entre textos, primeira versão e reescrita, observar as interações em torno dos textos. Para isso, parte da interpretação do conceito de 'história do texto' proposto por Lillis (2008).

São analisados textos de alunos do 1º ano do curso de Letras – Unicamp, em disciplina ministrada pela própria autora. Trata-se de um relato sobre as memórias que os alunos têm da sua primeira ida à escola. A primeira versão desse texto foi trocada entre vários colegas para que fizessem comentários de revisão. A partir deles, o escritor poderia redigir um comentário resposta ou proceder à reescrita. Outro texto também analisado foi produzido ao final da disciplina, quando os alunos avaliaram o curso. Por essas interações é que foi possível delinear parte da história do texto. A autora propõe, desse modo, o ensino da escrita de base etnográfica e dialógica. Porque é preciso considerar as interações entre os textos como provocadoras de reescrita. Por isso, defende unir o estudo do texto a uma perspectiva etnográfica:

[...] a apropriação da linguagem implica um trabalho do sujeito, o que significa que há um movimento do sujeito e uma recriação da linguagem em cada situação de interação; cada interação é, por um lado, um momento novo de produção linguística; (p. 464) por outro lado, a linguagem não é criada a cada interação, daí ser possível falar em 'reconstrução' (FIAD, 2013, p. 464-465).

Voltados à inscrição do sujeito no discurso acadêmico, Braga e Pereira (2016) investigam a produção textual de um acadêmico no primeiro semestre da graduação na disciplina Leitura e Produção Textual Acadêmica. O acadêmico apresentava bastantes dificuldades de escrita e o estudo visou, por meio de abordagem dialógica, mobilizar o sujeito escritor a se inscrever no discurso.

O trabalho de produção escrita dos alunos foi conduzido durante o semestre, com enfoque no caráter dialógico e dinâmico dos gêneros solicitados e mediado por *feedback* escrito, *feedback* oral e espaço para questionamento ao professor sobre as intervenções feitas no texto. Esse conjunto de trabalho dialógico levou à inscrição do sujeito, marcando-se no discurso como aquele que lê, compreende, corrobora ou opõe-se às ideias do outro.

Butturi Junior (2013) discute sobre a necessária intersecção entre a dialogicidade e as práticas de letramento no Ensino Superior, pois a dialogia tem um papel imprescindível nessas práticas de leitura e escrita, tendo em vista a dificuldade dos

acadêmicos em marcar autoria e identidade em um contexto que dificulta a apropriação da cultura escrita e tende ao apagamento do sujeito devido à objetividade sociodiscursiva que demanda. A partir dos pressupostos do dialogismo, o autor explica que o Ensino Superior exige esferas sociodiscursivas formalizadas e ligadas a sistemas ideológicos institucionalizados e muito sistematizados. A defesa do pesquisador é de que o professor precisa atuar na universidade como agente de letramento, que “constrói práticas que tornam possível que as vozes surjam e se adensem, entendendo que o trabalho com a escrita é sempre um processo de produção de sujeitos, identidades e relações de poder e força” (BUTTURI JUNIOR, 2013, p. 12). Assim, deve-se primar por um processo de aprendizagem de leitura e escrita que considere a diversidade e objetive a apropriação da modalidade de autoria que o contexto universitário exige.

A partir do estudo teórico da proposta de letramentos acadêmicos, tanto no Brasil como no exterior, e da análise de estudos que se fundamentaram nessa abordagem, compreende-se quais aspectos devem preconizar uma proposta de trabalho com a escrita que objetive pautar-se no modelo de letramentos acadêmicos, seja para o seu desenvolvimento na universidade, seja para práticas mais institucionalizadas que permeiam a produção textual no Ensino Médio.

O objetivo de trazer pesquisas de outras bases teóricas sobre o tema revisão e reescrita foi mostrar que há outras perspectivas nas quais também se pode refletir sobre a escrita em seu processo e buscar contribuições para o ensino de produção textual no que tange ao desenvolvimento de habilidades pelo aluno e na mediação docente. Essa síntese também permite compreender, na sequência, a perspectiva sob a qual se reflete e se analisa o tema ao fundamentar-se nos pressupostos do dialogismo.

Conforme abordado na seção sobre concepção de escrita, na ADD, toma-se a escrita a partir de sua concepção como trabalho. O escopo de pesquisa que une essa concepção à ADD trouxe relevantes reflexões teóricas, mas, principalmente, significativas propostas metodológicas para a prática de revisão e reescrita, como se observa na próxima seção.

### 2.3.2 Revisão e dialogismo: aspectos teóricos

Considerou-se pertinente apresentar os estudos sobre revisão e reescrita na perspectiva dialógica em duas seções, a delinear aspectos teóricos e aspectos metodológicos. Nesta seção, abordam-se resultados de pesquisas que se voltaram ao

conceito dos termos revisão e reescrita e ao seu processo em contexto de ensino. A seção seguinte atém-se às pesquisas cujo enfoque foram os encaminhamentos práticos possíveis ao docente que se ancora nessa abordagem de trabalho com revisão e reescrita.

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). Desse modo, todo texto é uma reescrita (FIAD, 2009), tendo e vista que:

a primeira produção textual já apresenta os diálogos travados por seus autores com experiências anteriores, diálogos embasados pela memória discursiva daquele sujeito [...]. Já a segunda versão de um texto [...] caracteriza-se como uma resposta às sugestões do professor, sendo, portanto, uma reescrita – uma réplica – restrita ao contexto (POSSATI, 2013, p. 29).

A reescrita está inserida na aquisição e ensino da escrita. É “o trabalho realizado pelo autor do texto, quando retoma seu próprio escrito e realiza algumas operações com a linguagem, que fazem com que o texto se modifique em vários aspectos possíveis” (FIAD, 2010, p. 2). É, ao mesmo tempo, coletiva e individual, pois dela emergem modificações em textos com representação escrita, sendo essas modificações fruto de processos individuais de aprendizagem e compreensão das etapas de composição escrita (FIAD, 2009, p. 148).

Possati (2013) concebe a reescrita dialógica como aquela pautada em condições de produção, papel ativo do outro, gênero discursivo, resposta, alteridade, singularidade. A autora defende a necessidade de o professor reconhecer a reescrita como dialógica, compreendendo que o modo como o texto é produzido reflete aspectos anteriores à produção, “o que o aluno disse em seu texto pode ser proveniente de explicações, discussões, perguntas, comentários, instruções, sugestões, questões que vieram antes da escrita ou da reescrita” (POSSATI, 2013, p. 41). Reitera-se 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).

Se trabalhados numa perspectiva dialógica, os processos de revisão e reescrita auxiliam 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).

Uma forma de tornar a prática de escrita como trabalho produtiva no que diz respeito ao domínio de habilidades linguísticas e discursivas pelo aluno, a fim de marcar-se como sujeito e conhecedor de seu dizer, é o enfoque da Análise Linguística (AL) em todo processo de escrita. A expressão Análise Linguística foi utilizada por João Wanderley Geraldi ao defender que as aulas de Língua Materna não deveriam ater-se unicamente às nomenclaturas gramaticais. Apresenta-se aí uma nova visão de que a gramática é um conjunto de normas orientadoras sobre o modo de usar e combinar as unidades linguísticas a fim de produzir os efeitos pretendidos na interação (ANTUNES, 2003).

Geraldi define AL como o “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos” (GERALDI, 1993, p. 189-190). Seriam, portanto, atividades destinadas à reflexão dos diversos recursos expressivos da língua e sua pertinência no uso e compreensão da linguagem.

As atividades de AL, conforme o autor, podem ser categorizadas em epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 1987), em que aquelas devem anteceder estas. As epilinguísticas seriam as atividades de análise discursiva e pragmática, e as metalinguísticas envolveriam níveis ortográficos e estruturais/gramaticais, por exemplo. Nesse sentido, “podemos dizer que a reescrita pode proporcionar análise linguística, assim como a análise linguística de um texto de aluno poderá fazer ver a necessidade da reescrita” (FIAD, 2006, p. 7).

Para Geraldi (1993), as atividades epilinguísticas são as que promovem reflexões sobre a linguagem e, por isso, incidem sobre o projeto de dizer, seja oral ou escrito. Possati (2013) destaca que, numa concepção de escrita como trabalho, a produção textual, após sua primeira versão, já é constituída como objeto de análise linguística e que, ainda que o aluno não conheça a metalinguagem, é importante que ele perceba os

efeitos que se mobilizam de acordo com as revisões e reformulações realizadas em seu texto.

Em uma perspectiva dialógica, a prática epilinguística é inerente ao trabalho de revisão e reescrita, haja vista que este sempre terá como norte a reflexão da linguagem pelo aluno e o desenvolvimento de suas habilidades de escrita. Assim, refletir sobre a linguagem é pensar o enunciado em seu horizonte linguístico e extralinguístico. Como salientam Mendes-Polato et. al. (2018), a epilinguagem tem dimensões cognitivas, ideológicas, éticas e estéticas e conduz à compreensão da manifestação social do enunciado concretizada no material linguístico.

Polato (2017) salienta a relação entre as atividades epilinguísticas e a expansão da consciência socioideológica do sujeito. Trata-se de práticas planejadas e mediadas pelo professor com especial atenção às condições de produção, ao contexto imediato e mais amplo, e às axiologias do enunciado (MENDES-POLATO, et. al., 2018). Nesse escopo, o desenvolvimento de habilidades de escrita é inerente ao processo de autoria, pois, refletir sobre a linguagem é refletir sobre a produção socioideológica de sentidos, o que promove o desenvolvimento da consciência do sujeito e sua constituição como sujeito autor, a desenvolver seu estilo próprio de linguagem.

Na seção 2.3.3, são apresentadas propostas metodológicas de revisão textual que se sustentam no dialogismo e na escrita como trabalho ou que se aproximam dessa perspectiva por priorizarem o diálogo, a interação e o desenvolvimento de habilidades pelo aluno. Foram esses aspectos que nortearam o trabalho de revisão da professora/pesquisadora.

### 2.3.3 Revisão e dialogismo: aspectos metodológicos

Com a expansão das pesquisas cognitivistas e enunciativas sobre o processo de revisão textual, passou-se a discutir a necessidade de pesquisas sobre como conduzir essa prática junto aos alunos. Nesta seção, elencam-se, primeiramente, alguns estudos que apontam a necessidade de se investigar e desenvolver a formação docente. Em seguida, apontam-se pesquisas que se debruçaram sobre o trabalho de revisão, orientando como esta pode ser desenvolvida pelo professor. Após isso, apresentam-se pesquisas aplicadas que evidenciam a efetividade das metodologias sugeridas tanto para orientar o trabalho docente como para promover consciência socioideológica acerca de aspectos cognitivos e valorativos que envolvem a produção discursiva do aluno. Assim

se sustentou a análise nesta Tese, que pretendeu compreender o processo de desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno, observando desde a interação com a professora de produção textual até a utilização das habilidades aprendidas em textos produzidos em outras disciplinas, ou seja, desde o trabalho colaborativo entre professora e aluno até que o aluno demonstre ter se apropriado das habilidades vivenciadas em processos anteriores de produção escrita.

#### 2.3.3.1 *Revisão e formação docente*

Antes de pautar as pesquisas acerca de metodologias de revisão possíveis de serem utilizadas pelo docente, expõem-se alguns estudos que apontam o papel crucial da mediação docente no trabalho com revisão e reescrita textual. A busca foi realizada majoritariamente no portal de periódicos Capes pelas palavras-chave: revisão, reescrita, revisão docente, dialogismo, *revision*, *rewriting*, *teacher's feedback*, *dialogism*. Foram selecionadas pesquisas realizadas em diferentes contextos de ensino e cujo enfoque trouxesse contribuições específicas ao recorte temático desta Tese. Esse conjunto mostra a semelhança de resultados no que tange à relevância da formação docente e ao papel mediador do docente nas práticas de ensino.

Yagelski (1995) investigou a relação entre a prática docente e a revisão dos alunos de Ensino Médio. O estudo constatou que o professor adotava o conceito de boa escrita como aquela organizada e gramaticalmente correta, e a turma trazia em seu histórico práticas de escrita voltadas ao processo. Apesar dessa vivência anterior, a turma passou a assimilar uma prática tradicional de produção focada na estrutura, realizando revisões superficiais, o que mostra que haviam internalizado implicitamente a concepção de escrita adotada pelo professor.

Kenn (2010) ao refletir sobre o contexto instrucional da produção escrita, destaca que a qualidade da instrução dada pelo professor e a concepção de escrita na qual este se fundamenta parecem ser aspectos significativos a ponto de suprimir o desenvolvimento de habilidades pelo aluno ou a motivação para compor e revisar seus textos. Kenn (2010) pautou-se no conceito de aprendizagem e no conceito de revisão estratégica para investigar possíveis estratégias de revisão desenvolvidas por alunos entre 11 e 12 anos em suas narrativas. Sua análise apontou que, se houver suporte instrucional adequado, alguns alunos conseguem revisar seus textos de maneira estratégica, uma prática que pode desenvolver diversas habilidades de escrita e

conhecimento processual associado. Kenn também questionou sobre a caracterização da revisão realizada pelos alunos e a expectativa que têm de seus leitores. Os resultados apontaram que alguns escritores mais novos conseguiram revisar seus textos de maneira efetiva, o que se contrapõe a algumas pesquisas que limitam o escritor inexperiente às revisões superficiais. O autor mostrou que o desenvolvimento da revisão estratégica pelo aluno demanda um ambiente pedagógico eficaz, sobretudo quanto à instrução entre pares, seja professor ou colega. É preciso que os alunos tenham oportunidade, por meio da reescrita, de aplicar as sugestões de revisão dada por seus pares, sejam elas sobre o conteúdo do texto ou para afinar o discurso em relação ao leitor, para que o aprendizado processual seja ativado.

Acerca da interação professor-aluno no processo de produção textual, Lee (2008), como recorte de um estudo sobre o *feedback* docente sob a perspectiva do professor e do aluno, apresenta dez incoerências entre a crença dos professores sobre o *feedback* e o que de fato realizam nos textos dos seus alunos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com os docentes e coleta de textos por eles revisados. Dentre as incoerências, destaca-se que os professores não associam correção ou precisão ao conceito de boa escrita, mas 94,1% de suas revisões concentram-se na forma; embora afirmem que o *feedback* deva levar o aluno a corrigir o próprio texto e dar-lhe autonomia, a maioria das revisões localizou e corrigiu o erro no texto; defendem o conceito de escrita com processo, mas requerem apenas uma versão de produção; questionam a eficácia de seu *feedback* acreditando que os alunos voltarão a cometer os mesmos desvios, e culpam a política da escola que trabalham, mas não realizam nenhuma adequação na sua abordagem de revisão para que isso mude.

Cayser e Sestari (2012) apresentam uma reflexão sobre como as instituições escolares orientam o trabalho com a produção de textos, mais especificamente, quais são os encaminhamentos do professor diante da primeira versão do texto de um aluno. Foram analisados relatos de 10 alunos concluintes do Ensino Fundamental ou de Ensino Médio, em três turmas cujos professores de Língua Portuguesa não eram os mesmos. A análise partiu do que propõem os PCNs acerca do ensino voltado à concepção de linguagem como prática social. Os relatos apontaram que, unanimemente, os professores adotavam o ensino tradicional de língua, de modo descontextualizado, separando a gramática da produção textual. Esta foi considerada pelo professor apenas objeto de avaliação e de atribuição de nota. Os outros dois docentes, além da nota, realizavam a correção ortográfica dos textos. Não havia encaminhamento algum após

primeira versão, tendo-se a escrita como um produto final, acabado, distanciando fortemente a prática do que propõem os documentos oficiais.

Fuza e Menegassi (2012) analisam as revisões textual-interativas feitas por uma professora em Contos infantis produzidos por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa aponta que a revisão docente, embora se efetivasse como textual-interativa, não contemplava aspectos pertinentes ao gênero discursivo focado.

Junqueira e Payant (2014) investigaram a relação entre teoria e prática na construção do *feedback* docente. O docente alegou focar mais os aspectos globais em seus apontamentos, mas os registros mostraram aproximadamente 84% de revisões voltadas a aspectos locais.

Esse grupo de pesquisas evidencia a relevância da formação docente. Tendo em vista o imprescindível trabalho mediador do professor numa perspectiva dialógica de trabalho com a escrita, afirma-se que o ponto de partida para efetivas práticas dialógicas de escrita é o conhecimento teórico e metodológico do professor, sobretudo acerca da revisão e da reescrita, e de seu papel mediador em todas as etapas do processo. Até mesmo a revisão entre pares ou a revisão pelo próprio autor, num exercício de colocar-se também como revisor, está condicionada, no processo de ensino, à qualidade da mediação docente, pois é desta que partem as orientações para que as práticas se efetivem, assim como é o professor a referência que os alunos têm para motivação e compreensão da atividade a ser desenvolvida.

#### 2.3.3.2 *Revisão, reescrita e ensino: práticas docentes*

As metodologias de revisão docente são tema de interesse desta pesquisadora há um tempo (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2013; GASPAROTTO, 2014; GASPAROTTO e MENEGASSI, 2015; MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016). Além dos resultados desses estudos, esta seção apresenta diversas pesquisas que se propuseram a apontar possíveis alternativas de encaminhamentos de revisão pelo docente, assim como a mostrar a sua efetividade a partir das versões textuais escritas pelo aluno. São metodologias que se complementam, mas nem todas são aplicáveis em uma mesma situação. Foi a compreensão desse conjunto de abordagens que norteou a prática de revisão pela professora-pesquisadora em uma perspectiva dialógica.

Para Rijlaarsdam et al. (2004), tarefas de escrita são necessárias, mas não suficientes para aprendizagem de escrita. O professor deve lançar mão de tentativas para que a revisão funcione como uma ferramenta de apoio a esse aprendizado.

O escritor, de acordo os autores, ao terminar a primeira versão de um texto, costuma dá-lo por acabado. É necessário um estímulo externo para que ele volte ao texto. Pesquisas como a de Hillocks (1986) apontam para a relevância do *feedback* dos colegas, além do docente. Por meio do *feedback*, a atividade de revisão serve como um instrumento de aprendizagem que orienta o estudante para melhorias potenciais em seu texto, movendo-o de produtor do texto para avaliador deste. Para uma efetiva implementação da prática de revisão, além da motivação a partir do *feedback*, é necessário que seja oferecida oportunidade ao aluno para aplicar esses resultados na escrita, por meio da reformulação textual, que, na perspectiva cognitiva não é tratada como reescrita. 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 proposta aproxima-se da revisão textual-interativa (RUIZ, 2010) que apresentaremos posteriormente. Ao retomar o texto, o aluno pode refletir e notar que nem todos os *feedbacks* precisam ser atendidos e observar aqueles que melhor 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 presente* como escritor, e ao revisar seu texto, este propositalmente move-se em direção a sua *zona de desenvolvimento proximal*” (RIJLAARSDAM et al., 2004, p. 202)<sup>10</sup>. É nesse sentido que se destaca a pertinência de que o trabalho de mediação docente seja consciente, estratégico, adequado às especificidades do aluno e do contexto em geral (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2015).

Rijlaarsdam et al. (2004) concluem que é preciso discutir sobre o que é um texto de qualidade. Considerar o contexto de cada prática de revisão, a fim de chegar ao ritmo do processo, encontrando possíveis regularidades. O objeto de análise deve ser os escritores e não a revisão, já que esta é realizada pelos sujeitos, para os quais o significado de cada revisão pode ser diferente. Não se pode igualar, por exemplo, um

---

<sup>10</sup> “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*. ”

erro ortográfico de um escritor amador ao de um escritor experiente (RIJLAARSDAM et al. (2004). O aprimoramento na prática de revisão associa-se não somente a familiaridade dos revisores com determinada tarefa de revisão, mas também à capacidade do escritor de implementar os processos básicos de modelo de escrita.

Haar (2006) cita estudos como o de Horning (2006), que diferencia revisores experientes e amadores pelo equilíbrio entre a consciência e a habilidade atingida por escritores maduros. Segundo Haar (2006), é nessa perspectiva que o professor deve agir, mais do que marcando erros, as sugestões deste devem focar a importância da revisão e apontar caminhos de como ela pode ser realizada, como reiteram Menegassi e Gasparotto (2016). Enquanto os professores podem transitar com tranquilidade entre o movimento livre de revisão e a criatividade, um escritor amador pode ter melhor desempenho em um ambiente que promova um momento orientado e confortável para isso, ao mesmo tempo desafiador.

Para a pesquisadora, “revisar pode ser a chave para entender o próprio pensamento assim como o assunto sobre o qual se pensou” (HAAR, 2006, p.23)<sup>11</sup>. Com uma abordagem sistemática de hábitos de revisão, os alunos podem aprender a reconhecer-se como escritores. Nem todos aprendem rapidamente a escrever de forma brilhante, mas muitos sabem como engajar-se seriamente neste propósito, é nesse sentido que os alunos podem atingir um sólido desempenho. Essa assertiva nos remete à concepção de escrita como trabalho, no que diz respeito a negação da escrita como dom e no reconhecimento do aluno como sujeito autor. Embora a revisão entre pares seja satisfatória, o professor de escrita pode ensinar como se tornar um revisor, este deve ser seu mais importante trabalho (HAAR, 2006).

Holliway e Mccutchen (2004) discutem sobre a perspectiva de audiência construída por jovens escritores de quinto a nono ano. 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. Isso é possível, sobretudo, segundo os autores, por meio da revisão entre pares, colegas, desde que o contexto de produção esteja muito bem explicitado, o que colabora para um *feedback* mais efetivo do pelo colega.

---

<sup>11</sup> “Revising can be key to understanding one’s own thinking as well as the subject thought about.”

Ancorados em Brunner (1996), os autores argumentam que a efetividade da revisão relaciona-se à ideia de perspectividade:

Distinguir o “dito” (o que está explícito) do “pretendido” (o que está implícito) requer uma perspectiva de reciprocidade entre leitor, autor, e o texto escrito, o que é desafiador até mesmo para escritores e leitores experientes. Ler como leitor é uma estratégia de revisão que pode auxiliar jovens escritores a dar um pequeno passo em direção ao letramento da perspectividade (HOLLIWAY e MCCUTCHEN, 2004, p 101)<sup>12</sup>.

Gelderen e Oostdam (2004) investigaram a revisão da forma e do significado para se aprender a escrever um texto compreensível. Ao considerar a revisão como uma das habilidades mais complexas do processo de escrita, os autores condicionam um texto bem escrito ao domínio de habilidade linguísticas e extralinguísticas. O estudo aponta que 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. Para tanto, apresentam um modelo em que se promove junto aos alunos o desenvolvimento de habilidades linguísticas, por meio da instrução implícita e explícita. O objetivo é que a fluência linguística leve à produção de textos mais profícuos em nível global, discursivo, pois a revisão pode centrar-se melhor nesses aspectos quando o domínio linguístico não é mais um obstáculo (GELDEREN e OOSTDAM, 2004).

Truppiano (2006) investigou sobre as práticas de revisão no ensino de produção textual e elencou as abordagens mais significativas a partir do estudo de um conjunto de pesquisas sobre o processo de revisão. O intuito foi auxiliar os professores a ajudarem seus alunos atingir êxito no seu processo de escrita, sendo capazes de revisar e tomar decisões inteligentes. A autora pontua que, ainda que os métodos e teorias observados sejam variados, converge entre eles a proposta de uma abordagem colaborativa de revisão, na qual os estudantes devem ser encorajados a falar sobre seus textos, trocar ideias com professor e colegas, num ambiente que tenha sido adequadamente preparado para essa interação, seja dentro ou fora da sala de aula. Os métodos de revisão mais

---

<sup>12</sup> “Distinguishing the ‘said’ (that which is explicit) from the ‘intended’ (that which is implicit) requires a perspective on the reciprocity between reader, writer, and written text that is challenging even for unexperienced writers and readers. Reading-as-the-reader is one revision strategy that may assist young writers in taking a small step toward the literacy of perspectivability.”

pertinentes que resultaram desse estudo foram: a revisão entre colegas, os portfólios e as reuniões/atendimentos entre professor e aluno.

A partir de uma revisão teórico-metodológica, 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 entre a turma, criando um ambiente confortável para revisar o texto do colega e também receber críticas sobre seu texto. Essas atividades podem ser entrevistas, dinâmicas, revisão de um texto de terceiros, atividades em grupos, até que o ambiente seja favorável à prática de revisão em pares. Essa forma de revisão permite o deslocamento, pelo aluno, de um trabalho solitário e isolado, para um meio de comunicação em que ideias, língua e estratégias de revisão são discutidas.

Os portfólios se mostraram uma alternativa efetiva por permitirem ao estudante acompanhar o desenvolvimento de suas habilidades de escrita, por isso, o retorno a esse material deve ser uma prática promovida pelo professor em alguns períodos, ao longo do ano letivo. É importante que ele seja composto por todos os registros, não apenas a versão final. É a partir do planejamento, do rascunho até última versão que o aluno consegue visualizar seu progresso (TRUPPIANO, 2006).

Outro método eficaz é o atendimento individualizado do aluno, que pode ocorrer tanto na sala de aula, enquanto todos os alunos produzem o texto, ou em horários agendados pelo professor. Trata-se de oportunidades muito produtivas de diálogo entre escritor e professor-leitor que permitem olhar para demandas específicas do aluno, personalizando a mediação conforme suas necessidades. Esse atendimento pode ocorrer tanto no planejamento, na escrita do rascunho ou após a primeira versão, assim se mostra ao aluno como a escrita é recursiva e um processo de negociação, descobertas e decisão. Alguns professores também podem considerar adequado fazer o atendimento a pequenos grupos e alguns alunos podem se sentir até mais encorajados com essa abordagem do que individualmente (TRUPPIANO, 2006).

Breidenbach (2006) destaca que professores e alunos precisam saber diferenciar uma revisão aprofundada de uma edição final. Esta busca apenas aspectos estruturais, visando à limpeza do texto para que o todo seja mais bem apresentado e não atrapalhe a compreensão do leitor. Já a revisão enfoca um conjunto de considerações retóricas da composição do texto desde o seu objetivo inicial.

Dentre as sugestões para aprimorar a mediação docente por meio da revisão, Breidenbach (2006) cita a utilização de cores diferentes para marcar aspectos distintos a

serem revisados. Por exemplo, uma cor para fazer sugestões e outra para sublinhar estruturas confusas ou repetitivas. As cores podem ser um modo didático de apresentação da revisão que facilitam a compreensão e o caminho de revisão pelo aluno. Esse recurso foi utilizado pela professora/pesquisadora na primeira revisão encaminhada aos alunos. A autora também sugere que os aspectos bons do texto sejam igualmente abordados nos comentários docentes, isso motiva o aluno a continuar a revisar seu texto. Mas é importante que não sejam comentários genéricos, como “bom trabalho” ou “muito bem”, pois o aluno precisa saber o que realmente funcionou em seu texto, em que aspecto ele realizou um bom trabalho ou porque aquele fragmento está bem escrito. Além da motivação, essa abordagem ajuda na apropriação das habilidades de escrita.

Outros dois apontamentos de Breidenbach (2006) são a eficácia de uma revisão tardia e a necessidade de possibilitar a revisão sem diminuir a nota do aluno. Considerar que o processo de revisão leva tempo e auxilia na prática de revisão pelo aluno, que consegue distanciar-se do seu texto e colocar-se como leitor. 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 pode gerar muito mais contribuições do ponto de vista pedagógico. Também voltada à motivação do aluno para a revisão, a autora orienta que se incentive o aluno a ousar, a correr riscos em sua revisão, promovendo desenvolvimento de suas habilidades e reconhecimento de si como autor (BREIDENBACH, 2006). Por esse motivo, qualquer que seja a revisão realizada pelo aluno, ainda que traga mais problemas ao texto, esta não deve, por exemplo, diminuir sua nota, pois como há uma grande preocupação do aluno com a nota, essa medida pode engessar o trabalho de revisão, levando-o a reformular somente aquilo que está realmente certo de que precisa ser revisto, não ampliando as possibilidades de construção discursiva.

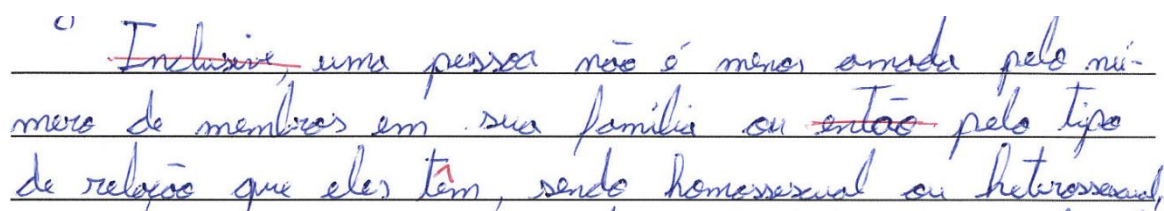
Diab (2016), pela universidade americana libanesa, analisou os *feedbacks* do colega, do professor e do próprio aluno na correção de erros ortográficos e de concordância. Não se verificaram diferenças significativas entre esses *feedbacks*. O estudo identificou que o desenvolvimento da linguagem é mediado pelo *feedback* de correção, pelo tipo de erro e por fatores afetivos.

Já a pesquisa de Rahimi (2013), realizada pela universidade do Irã, na perspectiva sociocultural de Vygotsky, investiga se o treinamento dos estudantes

influencia na melhora da revisão de pares, enfoca-se a qualidade do *feedback* do colega e o efeito deles na qualidade do texto do colega. Os resultados apontaram maior atenção dos revisores a aspectos globais e isso se revelou positivo na reescrita dos alunos. Também nesse sentido, a pesquisa de Philippakos (2017) aponta que os estudantes têm dificuldade com a revisão porque eles não sabem como avaliar sua própria escrita como leitores. Por isso a necessidade de preparar os estudantes para o trabalho de revisão, a fim de promover o desenvolvimento de suas habilidades de revisão e avaliação.

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 buscar erros e corrigi-los. Os excertos utilizados para elucidar as abordagens de revisão foram retirados do *corpus* de análise desta Tese e do *corpus* da pesquisa de mestrado desta pesquisadora (GASPAROTTO, 2014).

#### Exemplo 1: Correção resolutiva



<sup>1</sup> ~~Inclusive~~, uma pessoa não é menos amada pelo número de membros em sua família ou ~~então~~ pelo tipo de relação que eles têm, sendo homossexual ou heterossexual.

Pelo excerto, observam-se duas formas de intervenção resolutiva. Uma correção em que o docente risca a palavra escrita pelo aluno, indicando que esta deve ser suprimida na reescrita; e outra acrescentando o acento ao verbo ter, que deveria ter sido escrito no plural. Em ambas intervenções temos a solução do desvio identificado na revisão, porém nenhuma orientação sobre o motivo da correção. Assim, na reescrita o aluno tende a atender prontamente à correção para atender uma solicitação docente, o que não indica sua compreensão quanto à revisão e também não promove o desenvolvimento de suas habilidades de escrita.

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.

#### Exemplo 2: Correção indicativa

das as exigências atuais. Afinal, o que é imprescindível em um modelo familiar: ser repleto de amor ou seguir os padrões impostos a risco? Se a ordem for mantida, por quê evitar o progresso?

Nesse excerto, o docente apenas sublinha em vermelho o vocábulo “a”, que deveria conter acento grave, e o vocábulo “por quê”, que deveria ser escrito sem acento. Dependendo do nível de escolaridade do aluno, a simples correção indicativa pode ser suficiente para que o aluno perceba a natureza do desvio e proceda à correção. Em textos de crianças, como já constatado por Gasparotto e Menegassi (2015), a indicação pode não ser compreendida pelo aluno. Uma sugestão, seja qual for o nível de escolaridade é unir a correção indicativa à classificatória ou à textual-interativa, como se observa em outros excertos.

A correção classificatória apresenta no parágrafo ou trecho a natureza do desvio, a fim de que o aluno o corrija. Nesse caso, pode haver um combinado com os alunos de uma legenda de classificação, por exemplo: quando houver um desvio de coerência, o professor utilizará a sigla CE 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 coesão, assim a classificação seria inócua.

#### Exemplo 3: Correção classificatória

Parágrafo  
→ Seu João e o suspense,  
Era uma vez na cidade de Terra Rica,  
vivia um moço que se chamava João

#### Exemplo 4: Correção classificatória

*Além do que é vivenciado no dia a dia, há bastantes im-  
dícios e acontecimentos que não é de <sup>concordância</sup> costume mais. Is-*

Como se nota, nesses casos, o professor utilizou a correção classificatória junto à indicativa, isto é, informou a natureza do desvio, paragrafação e concordância, e indicou especificamente onde se encontrava o desvio. Assim, o aluno precisa conhecer a nomenclatura utilizada e revisar o trecho indicado.

Consideradas separadamente, essas abordagens distanciam-se do que defendemos aqui, uma revisão que tenha como foco a interação. Por isso, 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. Além disso, veremos que a proposta de Serafini (2004) pode ser mais produtiva se combinada com metodologias de revisão sugeridas por outros pesquisadores.

Ao estudar sobre as práticas de revisão docente a partir da proposta de Serafini (2004) e sobre demais práticas utilizadas por docentes, Ruiz (2010) propõe uma abordagem de revisão que chamou de textual-interativa. Sua proposição veio justamente suprir uma demanda identificada no trabalho de Serafini, a interação. 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, essa revisão pode elogiar o trabalho do aluno, isto é, conversar sobre o aprendizado da prática de revisão e reescrita. Ruiz (2010) salienta a necessidade de a revisão ir além do tradicional e considera o desafio e responsabilidade dessa prática docente.

#### Exemplo 5: Correção textual-interativa

*Penso que você precisa retomar seu texto e reescrevê-lo  
focando mais no tema. É preciso desenvolver melhor como  
a intolerância se manifesta no Brasil nos dias atuais.  
A discussão está superficial. Você pode ser mais direto e  
acrescentar exemplos.  
Na proposta, elabore como isso pode ser feito e reflita  
se o problema está nos donos das redes sociais.*

O excerto elucidava o diálogo característico da revisão textual-interativa. Além de emitir a opinião da docente e comentar os desvios, são oferecidos caminhos para a resolução do problema. A partir dessa intervenção, o aluno volta ao seu texto e faz seu próprio trabalho de revisão, considerando o que lhe foi alertado. É uma revisão que engaja aluno e professor no processo de escrita, num movimento de negociação, de reflexão sobre os sentidos, se busca pela melhor forma de alcançar o leitor real, aquele a quem o texto se destina.

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 levantando” (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) investiga o bilhete orientador de revisão docente a partir da perspectiva textual-interativa e da linguística sistêmico-funcional. O foco é a interação promovida por esse gênero que faz parte do letramento e formação do professor no ensino-aprendizagem de produção textual. Foram analisados os bilhetes de uma professora em um ateliê de textos. Sua dificuldade centrava-se na organização do bilhete, em como distribuir organizadamente as orientações. A proposta da pesquisadora à docente centrou-se nesse aspecto. Ela propõe que o bilhete se organize em: reações do leitor ao texto do aluno, elogios à produção (sempre que houver possibilidade), orientações para a reescrita e incentivo à reescrita.

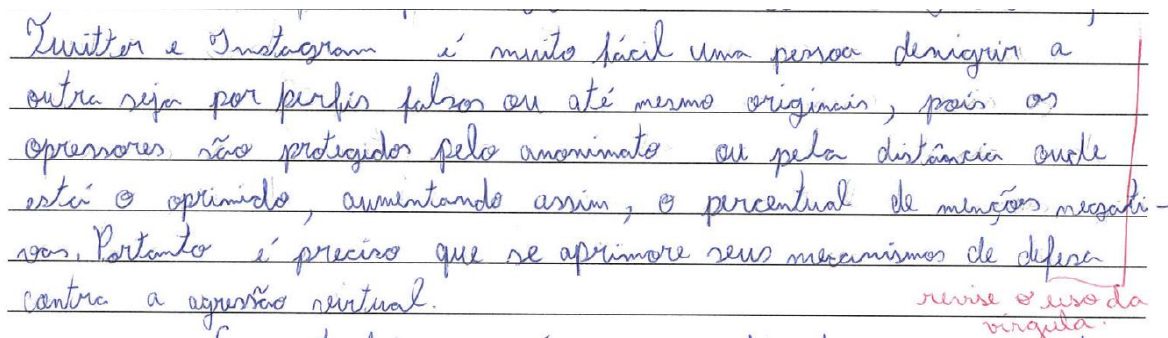
Também se orienta que o enfoque da primeira revisão seja a adequação do texto à temática e ao gênero discursivo solicitado, em detrimento de correções estruturais. Esse estudo apontou a relevância de o professor tomar consciência do Dialogismo presente nas estruturas léxico-gramaticais que compõem sua revisão para possibilitar o desenvolvimento de habilidades escritas nos alunos que promovam seu agir na sociedade (FUZER, 2012).

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 trabalho. Os três se configuram como bilhetes interativos, mas cada um tem uma

construção e efetividade específica.

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.

#### Exemplo 6: Revisão textual-interativa por meio de apontamento



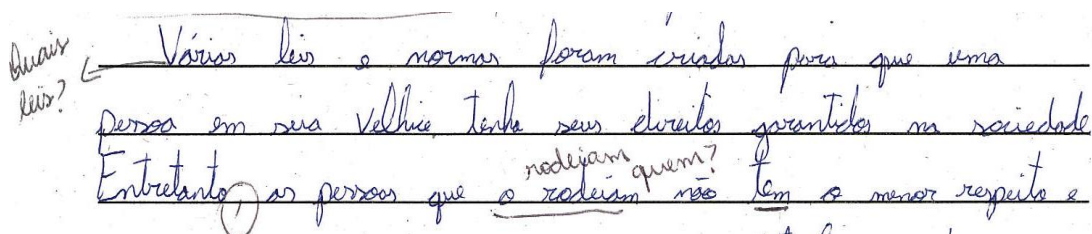
Twitter e Instagram é muito fácil uma pessoa denunciar a outra seja por perfis falsos ou até mesmo originais, pois os apressores são protegidos pela anonimato ou pela distância entre este e o oprimido, aumentando assim, a percentual de menções negativas. Portanto é preciso que se aprimore seus mecanismos de defesa contra a agressão virtual.

revise o uso da vírgula.

No exemplo, tem-se um parágrafo com desvios quanto ao uso da vírgula. Em vez corrigir resolutivamente, acrescentando ou suprimindo vírgulas, o docente destaca o trecho e deixa um apontamento breve no imperativo: “revise o uso da vírgula”. Como se trata se um aluno de nível médio, aqui se considerou que este conhece as regras de pontuação e que o simples apontamento para o desvio o faria voltar no texto e revisar a pontuação. O apontamento, portanto, é uma revisão que promove interação, mas em situações que não demandam muitas explicações sobre o desvio ou orientações sobre como corrigi-lo. Seu uso é de modo eficaz ocorre, portanto, de acordo com o conhecimento que o docente tem do nível de compreensão de seu aluno.

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?

#### Exemplo 7: Revisão textual-interativa por meio de questionamento



Várias leis e normas foram criadas para que uma pessoa em sua velhice tenha seus direitos garantidos na sociedade. Entretanto, as pessoas que <sup>medejam quem?</sup> o recebem não têm o menor respeito e

Quais leis?

O exemplo é de um texto argumentativo. O aluno fundamenta sua tese

afirmando que já há leis que garantem os direitos dos idosos. Para que a argumentação seja pertinente, seria preciso fazer referência a essas leis. Assim, em vez de escrever um comentário longo explicando essa necessidade, a intervenção docente é feita por meio da pergunta: “*Quais leis?*”, indicando que informações devem ser acrescentadas ao argumento. No mesmo excerto, observa-se o uso do pronome oblíquo “o” sem referente explícito ou implícito. Para chamar a atenção sobre essa lacuna, o docente utiliza a mesma expressão utilizada pelo aluno, mas em forma de pergunta: “*Rodeiam quem?*”. A partir do questionamento e relendo o parágrafo, o aluno observará a lacuna e terá que refletir sobre uma forma adequada de resolver o desvio.

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 e GASPAROTTO, 2016, p. 1043): seu texto tem informações repetidas, faça uma leitura cuidadosa e substitua-as por novas informações ou suprima as que julgar necessário; a argumentação melhorou muito, mas a pontuação dificulta a compreensão do leitor, revise objetivando um texto mais organizado.

#### Exemplo 8: Revisão textual-interativa por meio de comentário

\* Nome, leia novamente o seu texto. Quando for  
reescrever preste atenção no seguinte:  
 - Divida o texto em mais parágrafos e perceba quan  
do será preciso usar vírgula ou ponto. Você não usou  
nenhum.

Nessa revisão, o docente deixa um comentário ao final, fazendo considerações sobre todo o texto. Trata-se de uma orientação mais específica quanto aos desvios de pontuação observados no texto. Aqui, considerou-se necessário mais do que um apontamento para revisar a pontuação, mas uma orientação sobre como fazê-lo. O comentário reforça o trabalho e a atenção do docente ao texto e a colaboração para que o aluno desenvolva suas habilidades de escrita, adquirindo autonomia. Essa abordagem motiva a prática de revisão pelo aluno, que é reconhecido como sujeito autor e recebe

respaldo para a reescrita.

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, as especificidades do gênero solicitado (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2015) e a escolaridade do aluno. No tocante à atenção que deve ser dada ao gênero discursivo na revisão, entende-se que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu **conteúdo (temático)** e pelo **estilo** da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua **construção composicional**. Todos esses três elementos – **o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional** – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2010, p. 261-262, grifos nossos).

Como a abordagem de revisão utilizada pelo docente é determinante no nível de interação que se estabelece com o aluno, foram desenvolvidas pesquisas sobre a efetividade dessa interação.

Menegassi (1998) ancorou-se na teoria de Fabre (1987), acerca das operações linguísticas que os escritores realizam ao revisar e reescrever seu texto, e analisou a revisão e a reescrita de alunos do primeiro ano de um curso de Letras. Ampliando o trabalho de Fabre, o pesquisador classificou as operações de acréscimo, supressão, adição e deslocamento como linguístico-discursivas e identificou que, além dessas, a resposta do aluno mediante a revisão pode ser de ignorar o apontamento, seja porque este não foi compreendido ou porque, como autor, não considerou pertinente a reformulação sugerida.

Moterani (2012) analisou textos de alunos de séries finais do Ensino Fundamental. O estudo apontou a adição como a operação linguístico-discursiva mais frequentemente utilizada pelos alunos, seguida pela substituição, supressão e deslocamento. A autora comparou os resultados de pesquisas sobre o mesmo tema e constatou a predominância, nos textos dos sujeitos analisados, das operações de adição

e de substituição, sendo o deslocamento sempre o menos utilizado. É possível que tais operações estejam ligadas ao tipo de correção realizada pelo professor.

Acerca das metodologias de revisão textual e sua aplicabilidade em diferentes contextos de ensino, elencam-se pesquisas relevantes sobre esse processo de interação. Foram selecionadas pesquisas que trazem diferentes alternativas metodológicas ao docente e discutem a efetividade destas em determinados contextos.

O trabalho de Boscolo e Ascorti (2004) aborda o trabalho colaborativo na escrita de narrativas por crianças. Ao revisar o texto dos colegas, os alunos utilizaram os métodos de solicitação e de sugestão, requerendo mudanças no texto e apontando maneiras de torná-lo mais compreensível ao leitor. Com essas orientações específicas, os escritores ficaram mais encorajados a revisar seus textos. Isso também se comprovou na pesquisa de Rouiller (2004).

A pesquisa de Vieira et al. (2009) procurou analisar a produção do gênero Carta do Leitor, produzido por alunos do 3º ano do Ensino Médio, e intervir nesse processo visando ao desempenho discursivo desses sujeitos. A intervenção foi desenvolvida por meio de um projeto de PIBID, em que os bolsistas realizaram atendimentos individuais com os alunos, com intuito de promover a autoavaliação pelo sujeito autor. Inicialmente, identificou-se que esses alunos eram desmotivados à prática de escrita, sentiam-se inseguros, sempre alegando que não escreviam bem, não sabiam começar o texto ou argumentar. Foi preciso desconstruir essa visão cristalizada de escrita como inspiração ou como dom. Com o decorrer dos atendimentos individuais, os alunos começaram a se mostrar interessados pelas orientações dadas pelos bolsistas e começaram a desenvolver motivação para a reescrita, prática que não era comum a eles. Os bolsistas levaram materiais sobre a prova de Redação do concurso Vestibular, enfocando as especificidades dessa produção, no sentido de mostrar não o que seria a escrita correta, mas a necessidade de adequar o discurso escrito às mais variadas condições de produção. Os autores argumentam que esse era apenas o início de um trabalho que ainda traria muitos desafios, porém, seus primeiros resultados já apontam para a efetividade da mediação docente e de o aluno encontrar no professor um leitor e colaborador de seu texto.

Sartori e Mendes (2016) enfocam a articulação de vozes mobilizada pelo aluno e identificam a relevância da escrita tardia da segunda versão. Os resultados apontam que o intervalo entre a produção de versões do texto contribui para a apropriação de

conhecimentos. Essa constatação remete-nos ao conceito de responsividade ativa silenciosa (BAKHTIN, 2010).

Jesus e Santos (2016) discutem sobre a correção dialógica num estudo com produções de artigos de opinião de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Ao utilizar bilhetes orientadores como metodologia de revisão, buscou-se fazer intervenções direcionando o aluno sobre como proceder à revisão. Os bilhetes foram alocados ao final do texto, estabelecendo diálogo com apontamentos e comentários em forma de tópicos, visando à adequação da proposta e do gênero discursivo focado. A abordagem mostrou-se efetiva na interação professor aluno, levando a uma reescrita com avanços significativos.

Gedoz (2016) desenvolveu estudo sobre a prática de análise linguística associada à produção e reescrita textual. São apontados, pelo viés dialógico, encaminhamentos que extrapolam a abordagem tradicional da gramática e contribuem para o desenvolvimento da escrita. “Os resultados verificados indicam a necessidade de associação entre todas as práticas discursivas que organizam o ensino e mostram que a produção e a reescrita textual são perpassadas e subsidiadas pela análise linguística” (GEDOZ, 2016, p. 1125).

No contexto dos resultados do trabalho de revisão e reescrita na formação de professores, Gasparotto e Menegassi (2013) enfocaram o trabalho de mediação do professor na revisão de textos de alunos do Ensino Médio. A partir de intervenção ao trabalho do professor, a revisão passou a ter caráter dialógico deslocando significativamente de prioridade para correções resolutivas para prioridade a revisões textual-interativas, promovendo diálogo e orientando a revisão pelo aluno. Beloti e Menegassi (2016), ao investigarem os aspectos teórico-metodológicos sobre revisão e reescrita na formação docente do PIBID, refletem sobre os processos de revisão e reescrita na formação de professores licenciandos. Uma pesquisa-ação que mostra, como resultado da intervenção com esses sujeitos, a apropriação da escrita como trabalho. Gasparotto e Menegassi (2016) investigaram o processo de internalização teórico-metodológica a partir de trabalho colaborativo acerca da revisão textual. O estudo analisou, a partir do trabalho colaborativo com uma docente, como os conceitos teóricos e metodológicos são apropriados e desenvolvidos nas suas práticas de ensino. Observou-se compreensão pela docente na fase de estudo colaborativo e desenvolvimento prático eficiente na maioria de suas revisões, com a realização de adequação do estudo ao contexto de trabalho. Turkiewicz e Costa-Hubes (2016)

enfocam a formação continuada e seus reflexos no encaminhamento da produção textual a partir dos resultados de um curso de formação de professores sobre o ensino da produção escrita na escola, com enfoque na revisão e reescrita de textos. A análise dessa intervenção, que contou com registros da prática de uma das professoras, mostrou como a formação continuada pode contribuir significativamente com o trabalho pedagógico de sala de aula.

A compreensão das alternativas metodológicas pontuadas nessas pesquisas permite refletir sobre a necessidade de o docente atentar, para além da atividade de revisão, à melhor estratégia a ser utilizada de acordo com seu objetivo de ensino e com o contexto de ensino ou nível escolar do aluno. Fica evidente que os encaminhamentos mais pertinentes a uma perspectiva dialógica são aqueles que preconizam a colaboração docente, em detrimento da figura de avaliador do professor. O desenvolvimento das habilidades de escrita, nesse sentido, está diretamente relacionado ao desenvolvimento da consciência socioideológica do sujeito.

No quadro que segue, foram organizadas as principais informações apresentadas nesta seção acerca dos processos de revisão e reescrita. Foram esses conceitos, aspectos teóricos e aspectos metodológicos que orientaram o trabalho de prática em sala de aula e de análise do *corpus* pela professora/pesquisadora.

Quadro 3.Considerações sobre os processos de revisão e reescrita.

REVISÃO E REESCRITA	CONSIDERAÇÕES
Conceito	<p>A revisão é qualquer mudança em qualquer aspecto do texto no processo de escrita (FITZGERALD, 1987);</p> <p>A partir do momento em que se revisa um excerto, inicia-se um novo processo de escrita (HAYES e FLOWER, 1980);</p> <p>O escritor lê a versão mental de seu texto. A revisão é o momento de confrontar a versão mental com o que de fato está escrito (BEREITER e SCARDAMALIA, 1983);</p> <p>A revisão é um processo complexo que possui vários subprocessos: o método, a definição da tarefa, a avaliação, a representação do problema por meio da detecção de desvios e por meio do diagnóstico deles, e a seleção de uma estratégia (HAYES et al., 1987);</p> <p>Revisão são 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 (ALLAL, et al., 2004);</p> <p>Muitas vezes, revisa-se não porque há algo errado, mas porque se percebeu uma forma melhor de escrever algum período (HAYES, 2004);</p> <p>A reescrita é o trabalho que o autor realiza ao retornar ao seu texto e desenvolver aspectos diversos do texto (FIAD, 2010);</p>

	<p>A reescrita dialógica é aquela em que o processo é pautado em condições de produção, papel ativo do outro, gênero discursivo, resposta, alteridade, singularidade (POSSATI, 2013);</p> <p>Revisar pode ser o ponto central para a compreensão do próprio pensamento e do assunto sobre o qual se escreveu (HAAR, 2006);</p> <p>Revisar é uma das tarefas mais complexas do processo de escrita, pois um texto bem escrito demanda domínio de habilidades linguísticas e extralinguísticas (GELDEREN e OOSTDAM, 2004);</p> <p>É necessário diferenciar revisão aprofundada de edição final. Esta enfoca aspectos estruturais, visando à limpeza textual; aquela enfoca o conjunto de considerações retóricas da composição do texto, desde o seu objetivo inicial (BREIDENBACH, 2006);</p>
Aspectos teóricos	<p>As pesquisas cognitivistas permitiram mapear as fases da escrita a partir de investigação das operações mentais realizadas pelos sujeitos escritores, o que levou à criação de modelos cognitivos e à compreensão do caráter recursivo da escrita (CAMPS, 2006);</p> <p>Os escritores podem se tornar experientes a partir de estratégias de revisão (BECKER, 2006);</p> <p>Ao escrever, responde-se a um problema retórico. O ato da escrita envolve tema, audiência, exigência, memória de longo prazo e processo de escrita, que se subdivide em planejamento, escrita e revisão (HAYES e FLOWER, 1980);</p> <p>A escrita possui na natureza cíclica (TRUPPIANO, 2006);</p> <p>Os escritores têm mais dificuldade de detectar desvios quando revisam seus próprios textos do que quando revisam textos de outros (HAYES et al., 1987);</p> <p>Além das revisões ao final da produção, as revisões que acontecem antes e durante a escrita são igualmente significativas para melhorar a qualidade do texto (HAYES, 2004);</p> <p>A habilidade de detectar problemas está separada da habilidade de corrigi-los. É possível identificar um problema sem saber como resolvê-lo (HAYES, 2004);</p> <p>O número de releituras, avaliações, transformações importa menos que a qualidade da execução dessas habilidades. A qualidade e a habilidade de revisão relacionam-se com o modo como o escritor organiza todo o processo de escrita e afetam diretamente na qualidade do texto (RIJLAARSDAM et al., 2004);</p> <p>O ensino da escrita exige duas tarefas mútuas: aprender enquanto se escreve. Uma boa atividade de escrita promove o desenvolvimento de habilidades de escrita e também um bom texto (RIJLAARSDAM et al., 2004);</p> <p>Os rascunhos são documentos que permitem recuperar possíveis caminhos traçados pelo autor e auxiliar no trabalho de mediação ou intervenção didática. Eles constituem e reavivam o processo de produção escrita, e são fundamentais para a constituição do sujeito autor (FABRE-COLS, 2004);</p> <p>Não há um modelo rígido de planejamento textual. Há aqueles que fazem anotações breves ou em tópicos e aqueles que fazem anotações mais precisas. A criação textual é um processo singular (FABRE-COLS, 2004);</p> <p>No processo dialógico de ensino da escrita, professor e aluno atuam como escritores e como leitores. O autor de um texto é também seu leitor (FIAD, 1991);</p> <p>Ao tomar a reescrita como dialógica, o professor compreende que o modo como o texto foi escrito reflete aspectos anteriores à produção, como explicações, discussões, perguntas ou sugestões que antecederam a escrita ou reescrita (POSSATI, 2013);</p> <p>Se trabalhados na perspectiva dialógica, os processos de revisão e reescrita auxiliam na apropriação</p>

	<p>linguístico-discursiva e na formação da consciência do sujeito escritor;</p> <p>A reescrita pode promover análise linguística, assim como a análise linguística pode apontar para a reescrita (FIAD, 2006);</p> <p>A concepção de escrita na qual o professor se fundamenta pode ser significativa a ponto de suprimir o desenvolvimento de habilidades pelo aluno ou a motivação para a produção (KENN, 2010);</p> <p>A melhora na prática de revisão associa-se não somente à familiaridade dos revisores com determinada tarefa de revisão, mas também à capacidade de o escritor implementar processos básicos de modelo da escrita (RIJLAARSDAM et al., 2004);</p> <p>A falta de habilidades linguísticas sobrecarrega a memória de trabalho e interfere no desenvolvimento de habilidades extralinguísticas, relacionadas ao discurso, ao sentido e ao contexto (GELDEREN e OOSTDAM, 2004);</p>
Aspectos metodológicos	<p>Ensinar o aluno a refletir sobre seu texto na perspectiva de leitor pode ajudá-lo a ver globalmente seu texto, atingindo melhor nível de revisão (ALLAL et al., 2004);</p> <p>Mais do que revisar o texto do aluno com comentários, o professor precisa ensinar o aluno a reconhecer e organizar critérios para revisar o próprio texto (HAYES 2004);</p> <p>É preciso buscar oportunidades de revisão para além dos erros e esta deve aplicar-se não somente ao texto já escrito, mas a todo processo de escrita (HAYES, 2004);</p> <p>Ao revisar seu texto, a partir dos comentários de revisão, o escritor realiza as operações linguístico-discursivas de acréscimo, substituição, supressão ou deslocamento (FABRE, 1987). Além dessas, é possível que o escritor ignore o comentário de revisão por não compreendê-lo ou não considerá-lo pertinente para melhorar a qualidade do texto (MENEGASSI, 1998; RIJLAARSDAM et al., 2004);</p> <p>Ao orientar o processo de produção textual, é preciso encontrar os interesses dos escritores em vez de controlar a significação e a produção de sentido (LILLIS, 2003);</p> <p>Para além da relação entre primeira versão e reescrita, é preciso observar as interações em torno dos textos como provocadoras de reescrita (FIAD, 2013);</p> <p>A revisão deve voltar-se área as individualidades do sujeito autor, pois são diferentes os autores, suas vivências e também o modo como reagem ao processo de mediação (LEAL, 2003);</p> <p>O <i>feedback</i> de revisão é um instrumento de aprendizagem que orienta o estudante para melhoras potenciais em seu texto, movendo-o de produtor para avaliador deste. Além disso, é preciso proporcionar a oportunidade de o aluno aplicar o <i>feedback</i> por meio da revisão (RIJLAARSDAM et al., 2004);</p> <p>O <i>feedback</i> deve atender ao contexto de produção e apresentar-se em forma de comentário, que é menos retórico e promove análise do texto, podendo conter sugestões de melhoria (RIJLAARSDAM et al., 2004);</p> <p>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);</p> <p>O objeto de análise deve ser os escritores e não revisão, já que esta é realizada pelos sujeitos, para os quais o significado de cada revisão pode ser diferente (RIJLAARSDAM et al., 2004);</p> <p>Os portfólios permitem ao estudante acompanhar o desenvolvimento de suas habilidades de escrita, quando se promove o retorno a esse material ao longo do processo de aprendizagem (TRUPPIANO, 2006);</p> <p>A revisão entre os colegas promove quem escreve e quem revisa, permite o deslocamento de um trabalho solitário para um meio de discussão de ideais, língua e estratégias de revisão (TRUPPIANO,</p>

	<p>2006);</p> <p>O atendimento individualizado é uma oportunidade de interação que permite ao professor olhar para demandas específicas do aluno (TRUPPIANO, 2006);</p> <p>A utilização de cores para diferenciar aspectos distintos de revisão pode facilitar a compreensão e o caminho de revisão utilizado pelo aluno (BREIDENBACH, 2006);</p> <p>Os aspectos bons do texto também devem ser mencionados nos comentários do docente e é importante que eles não sejam genéricos, pois o aluno precisa saber em que aspecto específico ele realizou um bom trabalho (BREIDENBACH, 2006);</p> <p>A revisão tardia é vantajosa porque permite um distanciamento entre aluno e texto em que o aluno consegue colocar-se como leitor (BREIDENBACH, 2006);</p> <p>É importante incentivar o aluno a ousar no trabalho de revisão, reconhecendo-se como sujeito autor. A revisão não deve diminuir a nota do aluno para não engessar o seu processo de criação (BREIDENBACH, 2006);</p> <p>Os apontamentos de revisão podem se apresentar na forma de correção resolutiva, 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; e classificatória, que menciona a natureza do desvio para que o aluno identifique-o e proceda à revisão (SERAFINI, 2004);</p> <p>A revisão textual-interativa é uma abordagem dialógica que 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, promovendo o trabalho de revisão pelo próprio escritor (RUIZ, 2010);</p> <p>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 e GASPAROTTO, 2016).</p>
--	--

Fonte: A pesquisadora.

Até aqui, discutiu-se separadamente conceitos relacionados à ADD, à escrita como processo e como trabalho e aos processos de revisão e reescrita. Essa compreensão mostrou que, concatenadas, essas teorias podem promover práticas dialógicas efetivas de ensino da escrita que promovam não só o aprendizado da escrita, mas o desenvolvimento de habilidades de revisão e reescrita pelo aluno, como apropriação de sua posição de autor e revisor do próprio discurso.

### 2.3.3.3 A revisão dialógica

Para concluir as reflexões apresentadas neste capítulo teórico, elaborou-se um quadro que permite compreender a relação entre Análise Dialógica do Discurso, escrita como trabalho e revisão e reescrita textual com o ensino de produção textual. Desse

modo, apresentam-se as habilidades esperadas de professores e alunos inseridos em uma prática de produção textual que se sustente na perspectiva dialógica.

Quadro 4. Revisão e reescrita dialógica em sala de aula.

<b>REVISÃO</b>	
<b>DIALÓGICA</b>	
<b>Habilidades do professor</b>	<b>Habilidades do aluno</b>
<p>a) Conhecer a concepção de língua e de escrita na qual se fundamenta e confrontá-las periodicamente com sua prática em sala de aula.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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>.</p> <p>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.</p> <p>g) Utilizar abordagens diversificadas de revisão (resolutiva, classificatória, indicativa, apontamento, questionamento, comentário), atentando e adequando ao gênero discursivo mobilizado, à idade escolar e à singularidade do processo de aprendizagem de cada aluno.</p> <p>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.</p>	<p>a) Conhecer o gênero a ser mobilizado e suas condições de produção, entender a escrita como uma prática discursiva social realizada em sala de aula.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>

<p>i) Acompanhar o desenvolvimento de habilidades de escrita do aluno e avançar nas abordagens de revisão, objetivando promover a autonomia discursiva.</p> <p>j) Promover e motivar a reescrita pelo aluno, fazendo, quando necessário, atendimento individualizado para sanar possíveis dúvidas quanto às marcas de revisão escrita.</p>	<p>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.</p> <p>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.</p>
--	--

Fonte: A pesquisadora.

Nos capítulos 2 e 3, as práticas de Revisão Dialógica elencadas no Quadro 4 são recuperadas, à medida que são descritas as abordagens da professora-pesquisadora a cada produção nas aulas de Língua Portuguesa e em contextos específicos que emergiram nas situações de ensino.

O capítulo 2 explicita o modo como ocorreu a geração de todos os registros de análise.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresenta-se, inicialmente, o viés epistemológico pelo qual a Tese foi desenvolvida. Na sequência, são descritos o local e as características da instituição na qual se coletaram os registros, os sujeitos participantes da pesquisa e todas as atividades de pesquisa desenvolvidas no ano letivo de 2016, para chegar à compreensão de como e em quais circunstâncias ocorreu a coleta dos registros. São relatadas as práticas de produção escrita desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa e aquelas desenvolvidas em disciplinas nas quais os professores disponibilizaram registros para análise.

#### 3.1 A PESQUISA

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida pelo viés interpretativista e pela metodologia do estudo de caso. O estudo insere-se no campo da Linguística Aplicada, com enfoque no ensino e na aprendizagem de produção textual escrita.

A pesquisa qualitativa utiliza diversificados procedimentos com intuito de apreender e interpretar aquilo que é observado na investigação. O pesquisador, principal instrumento do processo de pesquisa, mantém contato direto com o ambiente e com a situação investigada, por meio do trabalho intensivo de campo. É aquele que interpreta a realidade, por isso a necessidade de a pesquisa ser rica em descrições. A abordagem interpretativista faz com que não haja questões específicas pré-formuladas, pois o foco é no processo, o que não descarta a existência de um quadro teórico norteador (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Ao interpretar os dados, num processo indutivo, é salutar que o pesquisador considere diferentes pontos de vista dos participantes. O conjunto dos registros coletados forma um todo que vai sendo afinado e recortado conforme o interesse de estudo da pesquisa e as evidências observadas pelo pesquisador (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A pesquisa qualitativa interpretativista aos moldes do estudo de caso tem a peculiaridade de centrar-se em uma unidade inserida num sistema mais amplo, neste caso, dentre todas as atividades das disciplinas escolares, o enfoque nas produções

textuais desenvolvidas por alunos nas disciplinas do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Embora se trate do estudo sobre uma situação específica, a descrição e a interpretação de todo o contexto são fundamentais para adequada análise dos registros, pois os dados costumam ser coletados em diferentes situações. Nesse sentido, o caso é delineado durante o desenvolvimento da pesquisa, isto é, dada uma situação descrita e interpretada sob determinado enfoque teórico, esta vai se materializando como um caso em estudo. De acordo com Ludke e André (1986), um estudo de caso ocorre nas seguintes etapas, não necessariamente lineares: fase exploratória, delimitação do estudo e análise sistemática, e elaboração de relatório. Essas etapas serão mais bem compreendidas à medida que as atividades da coleta de registros forem relatadas.

Nesta Tese, voltada à compreensão do processo de desenvolvimento de habilidades de escrita em alunos de nível médio, estabeleceu-se um trabalho de cooperação entre professora-pesquisadora<sup>13</sup>, como docente de Língua Portuguesa, e os professores de outras disciplinas, que disponibilizaram textos de seus alunos, a fim de que o percurso de escrita dos alunos pudesse ser analisado de maneira mais ampla, extrapolando os limites das aulas de Língua Portuguesa. Dado o objetivo desta pesquisa, foi imprescindível a participação volitiva dos alunos, que acordaram sobre a investigação e a cessão de textos para análise.

### 3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Os registros de análise desta pesquisa foram gerados no trabalho escolar de produção escrita de alunos de duas turmas de terceiro ano, em período integral, do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal Catarinense (IFC), no câmpus de uma cidade do meio-oeste catarinense.

A pesquisa foi desenvolvida no contexto de trabalho da pesquisadora, que ingressou como professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no IFC em 2013. Desenvolver a pesquisa em seu ambiente de trabalho, atuando como professora e como

---

<sup>13</sup>A pesquisadora também ocupou a função de professora. Como, neste trabalho, descreve-se também o trabalho realizado por outros professores, considerou-se necessário destacar a função da professora-pesquisadora. Assim, usou-se o termo pesquisadora para tratar de ações desta não relacionadas a sua prática de sala de aula e o termo professora-pesquisadora para tratar das ações desta em sala de aula, desenvolvendo seu papel docente, mas concomitantemente, lançando sobre o momento enunciativo seu olhar de pesquisadora. Já a palavra professor ou professora foi utilizada para relatar ações de professores de outras disciplinas.

pesquisadora, foi fundamental para o alcance do objetivo do estudo, pois permitiu o conhecimento detalhado e monitoramento das atividades de ensino de produção escrita, nas aulas de Língua Portuguesa; o acesso às atividades de escrita desenvolvidas em outras disciplinas, a partir de diálogos e acordos com os professores colegas de trabalho; assim como o conhecimento aprofundado sobre os alunos sujeitos de pesquisa e o ambiente escolar no qual ocorreram as atividades e coletas. Esses aspectos orientaram a fase exploratória e a delimitação do estudo de caso.

Como no estudo de caso todo o contexto de pesquisa é relevante para a compreensão e a análise dos dados, descreve-se, brevemente, o funcionamento do Instituto Federal como instituição escolar e as características específicas do câmpus onde ocorreu a coleta.

Nos IFs, os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio são ofertados em regime integral, nos turnos matutino e vespertino. Para ingressar em um desses cursos, os estudantes realizam um exame de seleção. Os cursos ofertados podem ser diferentes em cada câmpus, pois visam atender à demanda da região. Do total de vagas, 50% são destinadas exclusivamente a alunos de escolas públicas, a outra metade segue a classificação geral, de ampla concorrência. Em geral, a maioria dos professores concursados nos IFs trabalham em regime de dedicação exclusiva, o que permite maior atenção aos alunos também em horários extraclasse.

O câmpus onde foi realizada a pesquisa apresentava adequada infraestrutura, salas equipadas com projetores, armários individuais para os alunos, laboratórios específicos para o curso, auditório, biblioteca, equipe pedagógica e equipe de assistência estudantil. Naquela ocasião, os alunos de baixa renda eram contemplados com auxílio estudantil. Em 2016, foram ofertados os cursos integrados em Informática, Agropecuária e Eletroeletrônica, os dois primeiros com 40 vagas e o último com 70. Participaram do estudo duas turmas de terceiro ano nas quais a professora-pesquisadora atuou, naquele ano, como docente de Língua Portuguesa. No total, 50 alunos participaram da pesquisa, 23 do Curso Técnico Integrado em Eletroeletrônica, nomeada para a pesquisa como turma A, e 27 do Curso Técnico Integrado em Informática, nomeada turma B. As turmas eram bastante heterogêneas, com alunos oriundos de escolas públicas, particulares; residentes na cidade da instituição, em cidades vizinhas; com diferentes habilidades e dificuldades no domínio da escrita. O número de alunos por turma foi inferior a 40 devido ao número de reprovos, transferências e desistências, já que as turmas haviam ingressado na instituição em 2014.

Com a aprovação pelo Comitê de Ética (CAAE: 54133216.6.0000.0104; Anexo 1), deram-se início das atividades, após anuência da Direção Geral do câmpus (Anexo 2) e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 3) assinados por pais e alunos. Foram coletados os textos produzidos por esses alunos na disciplina de Língua Portuguesa, ministrada pela pesquisadora, e em outras disciplinas, conforme a colaboração de cada professor, ao ceder o material para digitalização.

Os textos foram coletados entre fevereiro e dezembro de 2016, em sua maioria, em disciplinas de humanas, nas quais é mais comum os professores requererem mais produções escritas. Ainda assim, houve dificuldade quanto à coleta nessas disciplinas, tendo em vista que a maioria dos docentes não realizava atividades individuais com os alunos, e sim em duplas ou grupos, justificando que o trabalho individual dificultaria a correção.

Como o objetivo desta pesquisa demanda a análise dos encaminhamentos pela professora-pesquisadora nas práticas de produção textual e das práticas de produção realizadas pelos alunos em outras disciplinas, foram adotados os seguintes procedimentos antes do início da coleta: i) reunião com a direção do câmpus, a fim de solicitar autorização para desenvolver o projeto; ii) conversa individual com professores que ministravam aulas para essas duas turmas, para solicitar a cessão dos textos de alunos participantes da pesquisa para digitalização; iii) reunião com pais e alunos para apresentação do projeto e assinatura do TCLE.

Todos os professores que ministraram aulas nas duas turmas participantes foram procurados no início do ano e informados sobre o projeto. Para facilitar a leitura do material coletado, os textos produzidos em outras disciplinas, sempre que possível, foram digitalizados antes da correção do professor, já que interessava apenas o processo de construção escrita do aluno e não a forma como o docente intervinha no texto, sem discussão dos aspectos didáticos envolvidos. Após a digitalização do material pela professora-pesquisadora, o professor da disciplina corrigia e avaliava os textos para devolver aos alunos. Mesmo com a autorização de todos os pais e alunos para a coleta dos textos, foi facultativo a cada professor cedê-los para digitalização.

Na primeira semana de aula, a professora-pesquisadora explicou aos alunos sobre o projeto para solicitar a participação voluntária. Como todas as atividades seriam desenvolvidas em horário de aula, os alunos teriam apenas que autorizar a digitalização de suas produções escritas em todas as disciplinas, para fins de análise. Em reunião agendada com alunos e pais, foram dadas mais informações sobre o projeto e entregue o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos ficaram cientes de que a identidade nos textos dos alunos seria preservada e concordaram em ceder as produções. Desse modo, as atividades tanto em Língua Portuguesa como nas outras disciplinas seguiram normais durante o ano letivo, a pesquisadora apenas recolhia os textos para digitalização antes de serem devolvidos aos alunos com as devidas avaliações. Nas aulas de Língua Portuguesa, a professora-pesquisadora encaminhou atividades específicas para o aprimoramento da prática de produção, revisão e reescrita dos alunos, pautada na perspectiva dialógica. Nas outras disciplinas, houve apenas solicitação da produção escrita, em versão única, como produto final.

### 3.3 FICHA DIAGNÓSTICA

O primeiro encaminhamento dado pela professora-pesquisadora foi elaborar uma ficha diagnóstica (Apêndice 1) a fim de conhecer as práticas de leitura e escrita dos alunos. O preenchimento desta ficha também os ajudou a refletir sobre suas experiências, dificuldades e metodologias de leitura e produção escrita.

A ficha foi composta por questões sobre leitura, escrita, revisão e reescrita, todas acompanhadas por alternativas de respostas. As alternativas auxiliaram o aluno a pensar sobre suas práticas e a pesquisadora a compilar os registros.

Uma parte das respostas foi semelhante em ambas as turmas. No tocante à leitura, a maioria dos alunos afirmou preferir romances e textos informativos em geral. Também houve marcado interesse de alguns por reportagens, notícias e sinopses de filmes ou séries. Essas leituras são feitas em livros impressos, sítios sobre temas gerais (Uol, Catraca livre etc.) e em sítios especializados sobre um tema específico. Na turma A, também foi marcada a leitura via redes sociais. Os temas de maior interesse da turma A foram, nesta ordem, tecnologia, curiosidades em geral, ficção científica e atualidades; enquanto, na turma B, os temas foram ficção científica, tecnologia, atualidades e história.

Quanto às práticas e dificuldades na produção textual, constatou-se que os gêneros discursivos mobilizados pelos alunos em outros anos foram Resumo, Relatório, Resenha, Carta argumentativa, Conto e Dissertação, dentre outros menos citados. As dificuldades mais mencionadas relacionadas à produção desses gêneros foram, na turma A: elaborar e desenvolver argumentos (16,7%), iniciar o texto (15,2%), escolher argumentos pertinentes (13,6%) e desenvolver o tema, (13,6%). E na turma B: escolher

argumentos pertinentes (14%), iniciar o texto (12,8%), elaborar e desenvolver argumentos (10,3%) e escrever um texto coerente, que não fuja ao tema (10,3%).

As respostas sobre os procedimentos de revisão e reescrita mais utilizados pelos alunos apontou que aproximadamente 65% fazem rascunho, releem e passam a limpo, enquanto 10% passam a limpo sem reler antes. Na turma B, 72% dos alunos alegaram fazer a releitura com atenção, procurando revisar todos os aspectos de conteúdo e de estrutura do texto. Na turma A, apenas 30% marcaram esse procedimento, outros 26% alegaram reler apenas para confirmar se escreveram o que realmente queriam dizer.

Quando às reformulações realizadas no momento da revisão, do total de 50 sujeitos, 35% apontaram que são reformulações de conteúdo, organização de ideias e coesão, mas não muitas. E aproximadamente 23% indicaram que são poucas reformulações e estas se atêm à substituição de uma palavra ou expressão. Os demais apresentaram outras práticas menos significativas. Ao serem questionados se tomam os mesmos cuidados ao produzirem textos solicitados em outras disciplinas, as respostas se equilibraram entre sim (42%) e às vezes (50%).

### 3.4 PRODUÇÕES TEXTUAIS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para melhor respaldar a posterior análise do material gerado, relatam-se, a seguir, todas as atividades desenvolvidas e registros obtidos no período letivo de 2016. Esta seção se atêm aos encaminhamentos de produção, revisão e reescrita desenvolvidos pela professora-pesquisadora nas aulas de Língua Portuguesa. Todas essas as atividades foram desenvolvidas nas duas turmas.

Em geral, a atividades de produção textual em Língua Portuguesa tiveram os seguintes encaminhamentos:

- Discussão com os alunos sobre estilo, conteúdo temático e estrutura composicional do gênero discursivo focado (BAKHTIN, 2010);
- Discussão sobre o uso social do gênero focado, suas diversas manifestações de estilo e o suporte onde são veiculados;
- Proposta de produção textual composta por comando de produção e textos motivadores (alternou-se entre produção em sala e em casa);
- Discussão sobre a proposta, especialmente quanto à especificidade do tema e do comando de produção;

- Revisão docente escrita. Os encaminhamentos de revisão foram se alterando conforme o gênero mobilizado (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2015) e também com o intuito de promover autonomia do aluno ao revisar seu próprio texto;
- Metodologia de revisão<sup>14</sup>: como tentativa de padronizar as revisões, no sentido de não oscilar nos objetivos de revisão de um texto para o outro, a professora-pesquisadora estabeleceu os seguintes critérios para o seu trabalho: poderiam ser utilizados todos os tipos de revisão - classificatória, indicativa, resolutive e textual interativa (RUIZ, 2010) – para priorizar a revisão textual-interativa, na forma de apontamentos, questionamentos e comentários (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2016). Correções resolutive deveriam ser evitadas, por não promoverem a revisão por parte do aluno.
- Levantamento dos desvios recorrentes observados na revisão e discussão oral em sala, antes da entrega do texto revisado, para orientar coletivamente quanto à revisão desses desvios;
- Atendimento individualizado, quando solicitado pelo aluno ou quando a docente notasse que a revisão escrita não havia sido suficiente para uma boa reescrita;
- Reescrita do texto pelos alunos em casa. A correção da reescrita foi feita a partir dos apontamentos de revisão na primeira versão, para isso, os alunos entregaram primeira e segunda versões. Para alguns alunos, em algumas produções, a reescrita foi facultativa por apresentarem um texto pertinente com poucos desvios.

As produções textuais desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa foram:

---

<sup>14</sup>“[...] entende-se a correção como o ato de apontar falhas (de forma oral ou escrita) no texto do aluno, podendo ser oferecidas soluções ou caminhos para que o aluno as solucione. A revisão é entendida como os questionamentos, apontamentos e comentários (orais ou escritos) do professor sobre o texto do aluno, podendo ou não referir a problemas de escrita. A revisão pode, portanto, conter correção, mas não se limita a isso. [...] os apontamentos de correção sempre determinam uma mudança no texto a ser reescrito, enquanto nos comentários ou apontamentos de revisão pode ou não haver mudança. O professor pode comentar os avanços do aluno ou chamar a atenção para aspectos que não têm sido considerados em seus textos. Assim, a revisão propicia maior interação entre professor e aluno, o texto torna-se o assunto de um diálogo e não apenas um objeto de correção [...]. Revisar é, portanto, devolver a voz ao sujeito autor, seja o professor ou o aluno, permitindo-o que reflita sobre o que foi comentado ou apontado e estabeleça o seu juízo de valor, podendo ou não acatar as sugestões de mudança. Assim, pode-se afirmar que no processo de revisão enquadra-se a correção textual” (GASPAROTTO, 2014, p. 86-87).

Quadro 5. Produções textuais desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa.

Data	Disciplina	Gênero discursivo
15/02	Língua Portuguesa	Resposta argumentativa
14/03	Língua Portuguesa	Atividade de revisão e reescrita
10/05	Língua Portuguesa	Dissertação
01/08	Língua Portuguesa	Relato
08/09	Língua Portuguesa	Resposta interpretativa
05/10	Língua Portuguesa	Dissertação para o ENEM
17/10	Língua Portuguesa	Resumo
21/10	Língua Portuguesa	Resumo
24/10	Língua Portuguesa	Resposta interpretativa-argumentativa
22/11	Língua Portuguesa	Resposta interpretativa-argumentativa

Fonte: A pesquisadora.

Na sequência, o relato sobre como cada uma dessas produções foi encaminhada junto aos alunos.

#### I - Resposta argumentativa (15/02/2016)

O primeiro gênero discursivo ensinado e solicitado nas aulas de Língua Portuguesa foi a Resposta argumentativa. A escolha do gênero se justificou por uma demanda observada pela professora-pesquisadora em outros anos como docente no Ensino Médio: os alunos têm dificuldade de construir respostas completas. Em geral, eles sabem qual é a resposta, mas não como apresentá-la de forma coesa e coerente. É comum na escola que a resposta não seja tomada como a produção de um texto, por isso os alunos apresentam-na de forma fragmentada ou topicalizada, muitas vezes, sem atenção à pontuação, coesão e coerência entre o comando da questão e o início da resposta. Como é comum que as respostas a perguntas de leitura sejam antes discutidas no coletivo para, posteriormente, cada um registrar sua resposta, é frequente os alunos participarem ativamente da discussão e, no momento de registrarem sua resposta escrita, esperarem como que um ditado do professor. *Então, como ficou a resposta?*

Outro aspecto que justificou a escolha desse gênero discursivo foi a necessidade de intensificar, nas turmas de terceiro ano, a prática do discurso argumentativo, tendo em vista que a maioria dos vestibulares daquela região solicitam a produção de Dissertação, assim como o ENEM, também de alto interesse dos alunos devido aos programas governamentais, na época, de acesso à universidade pela nota desse Exame.

Antonio e Santos (2017) ensinam que o gênero Resposta argumentativa se inicia com uma afirmação que retoma a pergunta. Nesta afirmação já deve conter a tese do autor. Após a definição precisa da tese, são apresentados argumentos que a sustentem,

em forma de exemplos, ilustrações, dados estatísticos ou testemunhos (ANTONIO e SANTOS, 2017). Trata-se de um gênero discursivo que demanda compreensão e interpretação pelo aluno dos textos base, para então formular seu argumento acerca do tema. A partir da delimitação de seu argumento que é central nesse gênero, o aluno pode trazer informações dos textos motivadores e de suas outras leituras e experiências que comprovem e exemplifiquem sua tese. Foi esse o parâmetro para o trabalho de revisão docente. A proposta de produção foi:

*“A partir da leitura dos textos motivadores e de seus conhecimentos sobre o tema, responda, em até 15 linhas: Qual é o segredo para passar no vestibular?”*

Metodologia de revisão: a professora-pesquisadora optou por enumerar os desvios e fazer questionamentos, apontamentos e comentários por meio de legenda, ao final do texto. As revisões foram divididas em estruturais e discursivas, ambas dispostas após o texto, separadas em colunas e por cores distintas. O intuito foi observar se essa divisão facilitaria o trabalho de revisão do aluno ou se os alunos tendem a atender mais determinadas revisões do que outras. Não houve correções resolutivas, para que a revisão levasse o aluno a retornar a seu texto e realizar seu próprio trabalho de revisão a partir dos bilhetes da professora. Segue um exemplo dessa metodologia de revisão.

Exemplo de revisão da Resposta argumentativa (15/02/16)

① acentuação	* Texto está bem escrito, mas a discussão ainda é superficial. Nos próximos textos, trabalhe mais na argumentação.
② Rever regência de verbos.	
③ Rever ortografia	
④ pontuação	

Os desvios recorrentes nos textos foram abordados na discussão em sala, seguidos de orientações sobre como corrigi-los. Ex: uso de *mesmo* como pronome, uso inadequado de *onde* como pronome relativo, pontuação do parágrafo e divisão em períodos, separação de sujeito e predicado por vírgulas, seleção e desenvolvimento de argumentos precários, espaço de paragrafação.

## II - Atividade de revisão e reescrita de texto (14/03/2016)

Com o intuito de compreender os movimentos de revisão do aluno ao corrigir um texto que não tenha sido produzido por ele, a professora-pesquisadora organizou e entregou aos alunos um texto com o mesmo tema da produção anterior: o segredo para passar no vestibular. O texto foi adaptado a partir de duas fontes *online* e reformulado para conter desvios estruturais e discursivos. Como orientação à revisão e reescrita, apresentou-se o seguinte comando:

*“O texto a seguir é uma adaptação construída a partir de dois textos encontrados na web que discutem o segredo para passar no vestibular. O texto sofreu muitas modificações e apresenta diversos problemas estruturais e discursivos. Leia-o e revise-o cuidadosamente procurando retomar todo seu conhecimento acerca da produção de textos argumentativos e do uso da linguagem formal. Considere aspectos, como pontuação, acentuação, ortografia, concordância, coesão, coerência, objetividade, uso de marcadores discursivos, vocabulário formal, construção argumentativa, entre outros. Após revisar o texto, reescreva-o por completo. A reescrita deve ser um texto que você consideraria ótimo!”*

Nessa atividade não houve produção de segunda versão pelos alunos, apenas o texto da proposta e uma versão de reescrita por aluno. Na versão produzida pelos alunos, foram corrigidos a maioria dos desvios estruturais, mas poucos alunos atentaram aos problemas de conteúdo e a um desvio grave de coerência que o texto apresentava. A maioria dos alunos se ateu à identificação e revisão dos desvios e alguns apresentaram uma versão totalmente nova, mais sucinta e compreensível ao leitor.

Após a leitura dos textos e a identificação dos aspectos atendidos, ignorados ou não compreendidos pelos alunos, a docente entregou as rescritas, projetou o texto inicial pelo *data show* e realizou revisão e reescrita coletiva. Os alunos foram instigados a identificar os desvios ou trechos que poderiam ser mais bem escritos e levantar possibilidades de reformulação e reescrita. Com essa discussão, cada aluno pôde retomar seu texto e verificar se havia procedido de forma adequada à reescrita.

## III – Dissertação (10/05/2016)

A Dissertação é tomada, nesta Tese, como gênero discursivo já conhecido e praticado no meio escolar. O gênero Dissertação foi trabalhado tanto para auxiliar nas atividades de produção textual solicitadas em outras disciplinas, quanto como preparação para o vestibular, por considerar que vários dos exames que os alunos iriam prestar requeriam esse gênero discursivo.

A Dissertação é aqui entendida, a partir de Hoffman (2002), como um gênero discursivo escolar que atende a demanda social de comprovar a competência linguístico-discursiva do estudante, sobretudo no tocante à argumentação, para situações como concursos vestibulares, ENEM etc. Assim, como a Resposta argumentativa, a Dissertação tem como eixo a defesa de uma tese. A diferença é que esta apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão, abarcando uma discussão mais completa sobre o tema. O texto inicia situando o leitor sobre o tema que será tratado, apresenta argumentos em favor da tese defendida e encerra-se com o resumo das ideias centrais ou mesmo com uma proposta de resolução do problema abordado, como solicita o comando de produção da prova de redação do ENEM.

Como a professora-pesquisadora já havia tido experiência como banca de correção de Redação no Vestibular, compartilhou com os alunos sua experiência, a fim de que se familiarizassem com o processo. Nas orientações foram destacados aspectos como: impessoalidade, marcadores argumentativos, elementos coesivos, construção da argumentação, respeito aos direitos humanos e pertinência dos argumentos. Quanto às orientações específicas à produção da Dissertação em um exame vestibular, a professora-pesquisadora destacou:

a) é preciso considerar que haverá um avaliador para seu texto com inúmeros textos a corrigir em um curto período de tempo, portanto, quando mais legível e organizado o texto estiver, melhor fluirá a leitura e, conseqüentemente, a correção do avaliador;

b) organizar-se quanto ao tempo é fundamental. Conheça, no decorrer das práticas em sala de aula, qual é a organização de tempo que lhe dá melhor rendimento, se é produzindo a redação primeiro ou deixando-a para o final da prova. Comece a observar quanto tempo você leva para passar seu texto a limpo, isso lhe ajudará no dia da prova;

c) atente para que seus argumentos não denigrem os direitos humanos, isso pode ocorrer em Dissertações sobre temas polêmicos que envolvam aspectos como cultura, religião etc., por isso, pode ser que você não faça uma argumentação para usar as palavras que realmente gostaria de usar, é preciso estar atento;

d) tenha o hábito de fazer um planejamento do texto, anotar tópicos que abordará. Não comece o texto sem saber como irá concluí-lo. Além dos tópicos, o rascunho completo do texto sempre lhe auxiliará a fazer revisões antes da versão final e a observar se o número de linhas atende ao comando de produção.

Essas orientações visaram mostrar aos alunos como o gênero discursivo Dissertação era abordado no vestibular, para destacar que há especificidades no gênero, a partir do contexto em que o texto é produzido.

Foi acordado com os alunos que a produção da primeira versão seria realizada aos moldes de um exame vestibular. Foi agendada uma data, no horário de aula, para realizar a produção como avaliação. Os alunos tiveram um tempo determinado para entregar a produção. Cada um recebeu o seguinte material: proposta de produção textual com tema, comando de produção; textos motivadores sobre o tema; folha para anotar planejamento do texto; folha para rascunho; folha para versão final.

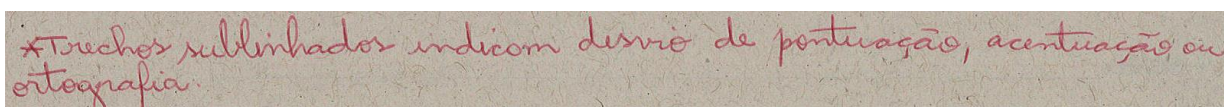
O tema proposto foi “O conceito de família no século XXI”, por meio deste objetivou-se, para além da construção do discurso argumentativo, promover junto aos alunos a reflexão sobre um tema pertinente. A seguir, o comando de produção da Dissertação.

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo, em norma padrão da língua portuguesa, sobre o tema **Conceito de família no século XXI**. Seu texto deve ter até 25 linhas.

Os textos motivadores já orientavam para a produção de argumentos em favor do respeito à diversidade familiar e contra a proposta, na época, de criação de um estatuto que restringia o conceito de família e reconhece apenas uniões heterossexuais tradicionais.

Metodologia de revisão: enfocaram-se mais aspectos de conteúdo com significativa utilização de questionamentos, a fim de promover reflexão e revisão pelo próprio aluno sobre seu texto. Ao contrário da intervenção na Reposta argumentativa, foi adotado um apontamento genérico para problemas de pontuação, ortografia e acentuação:

Exemplo de revisão da Dissertação (10/05/2016)



\*Trechos sublinhados indicam desvio de pontuação, acentuação ou ortografia.

Com essa medida, objetivou-se que, com o decorrer das produções, o aluno fosse compreendendo a necessidade de revisar seu texto e adquirindo maior autonomia nesse processo.

Os desvios recorrentes identificados na revisão relacionaram-se a pontuação, construção do discurso argumentativo, desenvolvimento do tema (afirmações preconceituosas, falta de informação, dificuldades com conceitos etc.).

Ao entregar os textos revisados, a professora-pesquisadora propôs tópicos sobre o tema para que os alunos pesquisassem e trouxessem informações na aula seguinte. O objetivo foi promover discussão com o grupo. Após a discussão, os textos foram encaminhados para reescrita. Como na primeira versão a produção foi realizada sob forma de avaliação, sem consulta e com tempo determinado, este seria o momento de instrumentalizar os alunos para retomarem seus textos como uma versão primária inacabada, considerando a escrita como um processo, como trabalho (FIAD, 2013; MENEGASSI, 2016).

#### IV – Relato (01/08/2016)

A partir de conversa com os alunos sobre os textos que produziam em outras disciplinas e considerando a necessidade de os alunos apresentarem, ao final do ano letivo, o relatório de estágio referente ao Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, a professora decidiu iniciar o trabalho de textos narrativos com o gênero discursivo Relato pessoal. Entre as orientações, orientou-se que o texto deveria ser apresentado em ordem cronológica e com verbos no passado. Ressaltou-se que, diferente de uma narrativa como o conto, o relato objetiva apenas apresentar os acontecimentos, não há clímax ou uma problemática a ser resolvida. As orientações da docente fundamentaram-se nas proposições de Bräkling (2009), ao salientar que o relato de experiência vivida deve conter uma contextualização inicial, identificação do narrador, referência aos acontecimentos em ordem cronológica com apresentação de emoções ou sentimentos provocados e encerramento com sentimentos ou repercussões na vida do narrador e dos envolvidos.

O tema da proposta desse gênero foi “Minha trajetória no IFC”. Já na metade no terceiro ano na instituição, os alunos teriam muito a relatar sobre essa experiência, tendo em vista que todos haviam cursado o Ensino Fundamental em outro colégio e que o ensino integral, muitas vezes em cidade diferente da que moram, teria mudado significativamente a rotina deles. O comando de produção foi:

*“Escreva um relato pessoal, em até 25 linhas, sobre sua trajetória no IFC. Em seu texto, você pode abordar informações, como: por que decidiu prestar o exame de ingresso no IFC, qual foi sua reação quando soube do resultado, como foi seu primeiro dia de aula, acontecimentos relevantes para você no primeiro, no segundo e no terceiro anos.”*

Por ser um tema bastante familiar, os alunos alegaram ter sido mais fácil produzir o relato do que os gêneros anteriores, muitos não conseguiram se ater ao máximo de linhas, tinham muito a relatar. Nesse sentido, na revisão, observaram-se textos bastante fluidos, com marcas de estilo próprio de escrita do aluno e também permitiu conhecer um pouco da experiência de cada um. Para a professora-pesquisadora, a leitura dos textos foi extremamente prazerosa. A revisão apontou pouquíssimos desvios quanto ao gênero. O problema que ficou evidente, na grande maioria dos textos, foi com desvios de pontuação, já recorrente nas produções anteriores. Geraldi (1984) salienta a relevância de a análise linguística partir dos problemas encontrados na escrita do aluno, a fim de auxiliá-lo a atingir seu objetivo com o leitor. O encaminhamento do Relato pessoal evidenciou um problema significativo a ser trabalhado com os alunos. Para encaminhar a reescrita, a docente realizou uma discussão em sala ainda mais apurada sobre o uso de vírgulas e pontos. Nos textos, não deixou indicações exatamente onde havia problemas de pontuação, mas marcações no período, instigando mais uma vez os alunos à revisão atenta de seus textos.

#### Exemplo de revisão do Relato (01/08/2016)

Alguns meses se passaram desde o dia da prova e em uma tarde, quando estou chegando em casa do futebol, minha mãe foi me receber na porta, me elogiou e falou que a secretaria do IFC ligou pedindo se eu iria fazer a matricula. Eu realmente não tinha interesse em trocar de escola, mas, ao ver a alegria da minha mãe, aceitei.

- ① Revise a pontuação.
- ② Revise o tempo verbal.

#### V - Resposta interpretativa (08/09/2016)

A Resposta interpretativa foi selecionada para a prática com os alunos após conversa da professora-pesquisadora com o professor de Filosofia de uma das turmas,

que afirmou solicitar em breve uma produção desse gênero aos alunos. Conforme Duran (2017), a Resposta interpretativa é um texto-resposta a um texto-questão construído a partir da leitura dos textos de apoio, sobre os quais o autor fez uma interpretação. A compreensão desse gênero se dá pelo vínculo direto entre a questão e a resposta. O autor ressalta o texto-questão como guia para a construção do texto-resposta, pois nele são, comumente, solicitadas informações específicas, como exemplos, comparações etc. Para a construção da resposta, o autor deve, primeiramente, levantar os dados, a partir da leitura dos textos base e, em seguida, estabelecer a relação entre esses dados, que compreende a sua interpretação (DURAN, 2017).

Na discussão em sala, dentre outras orientações, a docente alertou para a diferença entre a Resposta argumentativa e a Resposta interpretativa, considerando que esta deve ater-se unicamente aos textos motivadores, pois o que se considera é a compreensão e a interpretação que o aluno é capaz de fazer a partir dos textos disponibilizados. Os alunos também foram orientados quanto às peculiaridades do gênero discursivo Resposta interpretativa-argumentativa.

O tema para a produção da Resposta interpretativa foi “O consumo de açúcar em excesso”.

*Redija uma Resposta interpretativa que responda à questão: Como é o consumo de açúcar no Brasil e no mundo? Para isso, leia atentamente os textos motivadores, estabeleça relações entre as informações a fim de apresentar ao leitor um texto relevante e explicativo sobre o tema.*

*A produção textual de sua resposta deve conter tema, caracterização do tema, relação entre as características e dados de pesquisa, apontamentos de especialistas no assunto e exemplos. A Resposta deve apresentar de 12 a 20 linhas.*

Como encaminhamento de revisão, primeiramente, foi organizada uma troca de textos entre os colegas para que cada aluno revisasse o texto de um colega. Para isso, o aluno/revisor deveria retomar o comando de produção e proceder à revisão da forma como julgasse pertinente, fazendo anotações na própria versão do autor ou em folha separada. Para essa prática, o revisor não teve acesso à revisão docente, apenas ao texto. A maioria dos alunos seguiu a metodologia que vinha sendo utilizada pela docente, em forma de legenda, outros fizeram indicações e anotações à margem do texto.

Após essa prática, a professora-pesquisadora recolheu os textos e procedeu à revisão escrita, como fizera nas produções anteriores. Nessa situação, os bilhetes de revisão foram feitos em folha separada, sem deixar marcas no texto do aluno, para não

tornar confusa a leitura do conjunto de revisões pelo aluno. O problema mais recorrente, além dos frequentes desvios de pontuação, foi atender ao comando de produção, que apresentava orientações específicas sobre o que deveria conter na resposta.

A seguir, um exemplo de revisão feita entre pares e a revisão do mesmo texto feita pela professora-pesquisadora.

Exemplo de revisão da Resposta interpretativa feita por um colega

- ① Revise a acentuação
- ② Rever disposição de temas e separação em parágrafos.
- ③ Referenciar dados
- ④ Sugiro especificar um dos exemplos com dados em vez de citar todos.
- ⑤ Sugiro encontrar uma forma de ligar as duas ideias.

Revisão da Resposta interpretativa feita pela professora-pesquisadora

- Sugiro que você seja mais direta na introdução, iniciando com "O açúcar não ..."
- O tema precisa aparecer já no início do texto.
- O 2º parágrafo não tem conexão com o parágrafo anterior.
- Falta apontamento de um especialista.
- Sugiro revisar para organizar melhor as informações do texto. Você citar menos doenças (algumas delas) e acrescentar outras informações.

Essa prática visou ao exercício de revisão pelos alunos, no sentido de atentar para a importância de olhar para o texto também como leitor, buscando a compreensão pelo outro. Após isso, a professora-pesquisadora juntou a versão do autor às duas

versões de revisão e entregou aos alunos para, em casa, realizarem a reescrita, ponderando entre as duas revisões que havia recebido. Assim, além da prática de revisar o texto do colega, cada aluno pode receber seu texto com uma revisão que representava um novo olhar sobre seu texto, fazendo-o refletir sobre a construção de seu discurso.

#### VI - Dissertação aos moldes do ENEM (05/10/2016)

Nos Institutos Federais, a prova do ENEM recebe atenção especial, haja vista a destinação de vagas, por meio de SISU e PROUNI, a alunos de escolas públicas de ensino integral. Embora uma Dissertação já tivesse sido produzida pelos alunos, a professora-pesquisadora considerou pertinente a realização de uma aula com as duas turmas para tratar especificamente da Dissertação no ENEM. Nessa aula, foram abordadas questões como a elaboração de conclusão com proposta de intervenção, a discussão sobre problemas sociais e a argumentação com respeito aos direitos humanos. Também foi analisada junto aos alunos a tabela de habilidades avaliadas da redação do ENEM e a nota atribuída a cada uma delas, um material que fica disponível na rede.

Após essas orientações, foi entregue a proposta de produção textual:

*“A coletânea de textos que segue trata do tema Intolerância.*

*Redija um texto dissertativo-argumentativo discutindo sobre os modos como a intolerância tem se manifestado atualmente no Brasil e conclua apresentando uma possibilidade de intervenção no sentido de atenuar esse problema sociocultural.”*

Durante a produção, em sala, a professora-pesquisadora atendeu os alunos. Em geral, os alunos escreviam parte do texto e procuravam a professora para tirar dúvidas, muitos já vinham com um olhar de revisor ao seu texto e pedindo sugestões de reformulação.

Na revisão docente, feita por meio de legenda com comentários ou sugestões, notou-se que os desvios de pontuação pareceram menos recorrentes, houve problemas quanto à pertinência no desenvolvimento dos argumentos e à construção de proposta na conclusão.

#### VII – Resumo (duas produções – 17 e 21/10/2016)

Como a pesquisadora foi, naquele ano, professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa das turmas participantes da pesquisa, considerou oportuno realizar uma atividade que integrasse as duas disciplinas. Nas aulas de Língua Inglesa, os alunos estavam fazendo leitura de textos sobre a experiência de sair de casa para morar fora

pela primeira vez. A partir desses textos, foi solicitada a produção de resumos, em português, do primeiro e do segundo textos lidos em sala. Os alunos já haviam produzido resumo em outros anos, ainda assim, foram retomadas algumas orientações antes da produção do primeiro resumo.

As orientações respaldaram-se em Bragagnollo ao definir o gênero como “um texto que explicita de forma clara a compreensão global do texto lido, apontando suas ideias principais” (BRAGAGNOLLO, 2017, p. 237), é a operação textual-discursiva da transformação de um texto em outro texto, a partir da paráfrase. Silva (2014) destaca que, no processo de elaboração do resumo, o autor realiza as ações de cancelamento, ao descartar informações desnecessárias à compreensão do texto; generalização, ao englobar ou substituir elementos; seleção, ao elencar os aspectos relevantes para a compreensão; construção, ao articular essas o produto das etapas anteriores.

Os resumos foram produzidos em dias diferentes, após a leitura do texto base. Não houve atividade de revisão e de reescrita dos resumos, eles foram lidos pela professora para observar a compreensão que os alunos haviam tido do texto lido em inglês.

#### VIII - Resposta interpretativa-argumentativa (24/10/2016)

Essa atividade foi preparada pela professora-pesquisadora e aplicada por outro professor em um dia que ela precisou se ausentar. Tratou-se de perguntas de leitura do conto *Uma vela para Dario*. Para responder às questões os alunos precisaram realizar os processos de compreensão, interpretação e argumentação, para estabelecer relações entre o conto, sua linguagem metafórica e seus conhecimentos, seu juízo de valor por meio da leitura. Por isso denominou-se o gênero como Resposta interpretativa-argumentativa.

Algumas questões que compuseram a atividade:

- “1. Pela sua leitura do texto e das marcas linguísticas deste, comente: *Quem era Dario? Qual sua posição social? Como estava vestido?*
2. No 2º parágrafo, o excerto “o cachimbo apagou” tem relação com a umidade na calçada devido à chuva. É possível estabelecer outras relações entre esse excerto e a situação pela qual Dario passava?
3. O texto está organizado em vários parágrafos compostos por períodos curtos, o que revela uma escolha de escrita do autor. Que efeito essa organização do texto provoca na leitura do texto?”

Os alunos puderam discutir as questões em duplas e registrar a resposta individualmente. A professora-pesquisadora não deixou marcas de revisão no material, tendo em vista que não objetivava reescrita. Mas, a partir da leitura, levantou os aspectos de maior dificuldade identificados nas respostas e discutiu sobre eles coletivamente durante uma aula. Em geral, os alunos não tiveram problemas quanto ao conteúdo da resposta, mas na organização desta. Houve desvios de coesão e coerência entre o comando da pergunta e o início da resposta. Algumas repostas ficaram mais topicalizadas do que em parágrafos.

#### IX - Resposta argumentativa (02/11/2016)

Esta última produção não visou à revisão e reescrita do texto do aluno, tratou-se de um *feedback* dos alunos com relação aos trabalhos desenvolvidos. Ao final do ano letivo, a professora-pesquisadora solicitou aos alunos que escrevessem um pequeno texto avaliando o trabalho de produção textual realizado naquele ano nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, foram colocadas perguntas no quadro a fim de orientar a elaboração da resposta. O material serviu para que a docente avaliasse seu trabalho de mediação.

Questões que nortearam a produção textual:

- *Como você avalia os temas e gêneros discursivos estudados?*
- *De que forma a revisão da professora auxiliou em suas produções?*
- *Os textos trabalhados em sala de aula ajudaram nas produções textuais solicitadas em outras disciplinas?*

Ficou facultativo aos alunos responder separadamente cada pergunta ou construir um texto que respondesse todas elas.

Acerca do conjunto de produções escritas realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, tratou-se de propostas de produção de gêneros diversificados que pudessem atender demandas do contexto imediato, neste caso, o Curso Técnico Integrado, como o caso do relato e das respostas; e demandas de um contexto mais amplo, como a preparação dos alunos para o ENEM e sua atuação, por meio dos gêneros discursivos, nas mais diversas situações da vida cotidiana, sobretudo aquelas que requerem a habilidade de leitura crítica e elaboração de argumentos.

Visando ao entendimento do conjunto de abordagens de revisão utilizadas pela professora-pesquisadora, elaborou-se o Quadro 6, em que se descrevem, sinteticamente,

os encaminhamentos de produção, revisão e reescrita realizados nas aulas de Língua Portuguesa.

Quadro 6. Trabalho de revisão da professora pesquisadora.

<b>Gênero discursivo solicitado</b>	<b>Desvios recorrentes identificados</b>	<b>Metodologia de revisão</b>
Resposta argumentativa	Uso de <i>mesmo</i> como pronome, uso de <i>onde</i> como pronome relativo, pontuação do parágrafo e divisão em períodos, separação de sujeito e predicado, seleção e desenvolvimento de argumentos, espaço de paragrafação.	Enumeração dos desvios e questionamentos, apontamentos e comentários por meio de legenda, ao final do texto. Separação por meio de coluna das revisões estruturais das discursivas. Não houve correções resolutivas.
Atividade de revisão e reescrita de texto	Poucos alunos atentaram aos problemas de conteúdo e a um desvio grave de coerência que o texto apresentava. A maioria dos alunos se ateu à reescrita dos desvios e alguns apresentaram uma versão totalmente nova, mais sucinta e compreensível ao leitor.	Projeção do texto inicial pelo <i>data show</i> e revisão coletiva. Os alunos foram instigados a identificar os desvios ou trechos que poderiam ser mais bem escritos e levantar possibilidades de reformulação e reescrita.
Dissertação	Dificuldades com pontuação, construção do discurso argumentativo e bastantes problemas quanto ao desenvolvimento do tema (afirmações preconceituosas, falta de informação, dificuldades com conceitos etc.).	Enfocaram-se mais aspectos de conteúdo com significativa utilização de questionamentos, com intuito de promover reflexão e revisão pelo próprio aluno sobre seu texto. Foi adotado apontamento único para problemas de pontuação, ortografia e acentuação. Ao entregar os textos revisados, a professora-pesquisadora propôs tópicos sobre o tema para que os alunos pesquisassem e trouxessem informações na aula seguinte, a fim de promover discussão com o grupo antes da reescrita.
Relato	Desvios de pontuação, já recorrentes nas produções anteriores.	Uso de apontamentos, sobretudo, acerca da pontuação.
Resposta interpretativa	Desvios de pontuação e dificuldade em atender ao comando de produção, que apresentava orientações específicas sobre o que deveria conter na resposta.	Comentários e apontamentos da docente em folha separada e revisão de cada texto por um dos colegas de turma. A maioria dos alunos seguiu a metodologia que vinha sendo utilizada pela docente, em forma de legenda, outros fizeram indicações e anotações nas margens do texto.
Dissertação no ENEM	Os desvios de pontuação pareceram menos recorrentes, houve problemas quanto à pertinência no desenvolvimento dos argumentos e à construção de proposta na conclusão.	Os alunos escreviam parte do texto e procuravam a professora para tirar dúvidas, muitos já vinham com um olhar de revisor ao seu texto e pedindo sugestões de reformulação. Depois da produção, a revisão foi feita por meio de legenda com comentários ou sugestões.
Resumo	-	Apenas leitura.
Resposta interpretativa-argumentativa	Em geral, os alunos não tiveram problemas quanto ao conteúdo da resposta, mas na organização desta. Houve desvios de coesão e coerência entre o comando da pergunta e o início da resposta.	A partir da leitura, a docente levantou os aspectos de maior dificuldade identificados nas respostas e discutiu sobre eles coletivamente durante uma aula.
Resposta argumentativa	-	-

Fonte: A pesquisadora.

### 3.5 PRODUÇÕES TEXTUAIS REALIZADAS EM OUTRAS DISCIPLINAS

Na coleta dos registros gerados em outras disciplinas, a pesquisadora teve acesso aos textos produzidos pelos alunos e ao comando de produção. Não foram registrados detalhes dos encaminhamentos de produção de cada professor. No entanto, é possível afirmar, pelo conjunto de textos coletados e por conversas da pesquisadora com os alunos, que esses textos foram todos solicitados para avaliação e obtenção de nota, sendo considerada uma única versão de produção, isto é, em nenhuma delas houve reescrita. A pesquisadora destaca, ainda, que não é comum que os professores solicitem produções individuais, vários se negaram a ceder textos para esta pesquisa, justificando solicitar apenas trabalhos escritos em grupos, devido ao trabalho de correção.

Quanto aos gêneros solicitados pelos professores, constatou-se que não há preocupação quanto à nomenclatura do gênero e quanto à composição deste. Em geral, os alunos apresentam dificuldades em entender qual gênero o professor deseja que seja mobilizado. As solicitações geralmente se atêm ao número de linhas ou páginas: um texto de pelo menos três páginas nas normas da ABNT; um comentário crítico, um texto sobre o tema X.

O que fica evidente nesse processo é que não se considera o interlocutor virtual, trata-se de uma relação única e direta entre o enunciador (aluno) e o interlocutor real, que se torna o próprio professor.

Como muitos encaminhamentos de produção não deixaram explícito o gênero solicitado, a pesquisadora nomeou-os a partir das regularidades encontradas nas produções. Na produção de respostas, muitas vezes, não foram encontradas regularidades de interpretação, argumentação ou combinação entre interpretação e argumentação. Nesses casos, optou-se por uma nomenclatura abrangente. Desse modo, quando não ficou evidente à pesquisadora se o comando de produção solicitava um texto interpretativo ou argumentativo, ou mesmo uma combinação entre estes, chamou-se o gênero de Resposta discursiva, por serem textos que atendiam a um comando contendo questão ou à solicitação de escrita de um comentário sobre o tema.

Na sequência, descrevem-se, em ordem cronológica, as atividades de produção textual solicitadas pelos professores das turmas A e B. Vários professores ministraram sua disciplina para as duas turmas, naquele ano, assim, há atividades de produção que foram igualmente realizadas pelas duas turmas.

3.5.1 Produções em outras disciplinas comuns às turmas A e B

- Relato

(desenvolvido na disciplina de Arte em 13/06/2016)


Na disciplina de Artes, a professora trabalhou com os alunos o conceito de paisagem e solicitou aos alunos que escrevessem um relato respondendo à pergunta: *Qual é a primeira paisagem que você lembra ter achado interessante?* Poucos alunos entregaram essa atividade.

- Ficha de identificação

(desenvolvida na disciplina de Biologia em 01/08/2016)

Após estudo sobre genética, a professora solicitou aos alunos a produção de uma ficha chamada de identidade ocular. Cada aluno fotografou um de seus olhos e apresentou uma descrição da cor e herança genética, respaldado no conteúdo estudado. A seguir, um exemplo de produção desse gênero:

**Especificações do olho humano**



**Fenótipo:** Castanho-Escuro

**Genótipo:** B<sup>M</sup>B<sup>A</sup>G<sup>V</sup>G<sup>A</sup>

Herança	
Pai ->	<b>Fenótipo:</b> Castanho <b>Genótipo:</b> B <sup>M</sup> B <sup>A</sup> G <sup>A</sup> G <sup>A</sup>
Mãe ->	<b>Fenótipo:</b> Castanho-Esverdeado <b>Genótipo:</b> B <sup>M</sup> B <sup>A</sup> G <sup>V</sup> G <sup>V</sup>

A cor dos olhos é estabelecida pela herança poligênica, variação contínua que proporciona a atuação de vários genes na determinação de uma característica. A distribuição diferenciada de melanina permite seu depósito em regiões específicas do globo ocular, o que delimita, juntamente com os efeitos ópticos, a pigmentação de tal área. Os olhos castanhos, por exemplo, acumulam esse pigmento na frente da íris.

Entre os genes envolvidos na determinação da cor dos olhos humanos, dois são considerados principais: o primeiro é conhecido como GEY, está localizado no cromossomo 19 e é identificado como **gene EYCL1**, o segundo, por sua vez, marca presença no cromossomo 15 e é identificado o **gene EYCL3** ou BEY. No gene GEY, o alelo G<sup>V</sup> é dominante e condiciona a cor verde, já o recessivo, G<sup>A</sup>, apresenta a cor azul. O gene BEY também possui dois alelos, o B<sup>M</sup>, dominante e favorável à cor marrom, e o B<sup>A</sup>, que é recessivo e exibe a cor azul. Entre esses dois pares de genes há uma interação gênica conhecida como epistasia dominante, sendo o alelo B<sup>M</sup> epistático sobre os genes G<sup>V</sup> e G<sup>A</sup>. Assim, sempre que um indivíduo possuir pelo menos um gene B<sup>M</sup>, terá o fenótipo castanho.

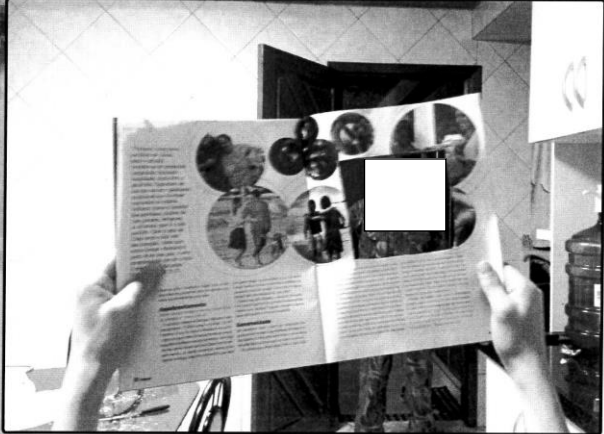
- Resposta discursiva

(desenvolvida na disciplina de História em 18/11/2016)

Como atividade de estudo sobre a ditadura militar no Brasil, os alunos ilustraram com fotos um dos violentos modos de tortura do período e apresentaram, ao lado, uma música

relacionada ao tema e uma explicação sobre o método de tortura representado na fotografia. Segue um exemplo:

**Se Ficar ou se Correr...**



A Ditadura Civil Militar foi um período muito difícil para quem defendia ideias contrárias ao governo, principalmente no seu auge com o mandato de Médici que matou mais da metade do total de mortos durante toda a ditadura. A foto, a música e o título referem-se ao fato de que existia muita censura e não havia escapatória para quem era perseguido.

**Título:** Acorda Amor  
**Compositor:** Chico Buarque  
**Data de lançamento:** 1974

“Acorda, amor  
 Que o bicho é brabo e não sossega  
 Se você corre, o bicho pega  
 Se fica não sei não  
 Atenção!  
 Não demora  
 Dia desses chega a sua hora  
 Não discuta à toa, não reclame  
 Clame, chame lá, chame, chame  
 Chame o ladrão, chame o ladrão, chame o ladrão  
 (Não esqueça a escova, o sabonete e o violão)”

- Resposta discursiva

(desenvolvida na disciplina de Educação Física em 21/11/2016)

Após assistirem, em sala, ao filme Garota de Ouro, o professor entregou uma atividade com perguntas de compreensão e de interpretação, algumas se ativeram ao conteúdo do filme, outras fizeram paralelos com fatos atuais, a demandar análise e exemplos. Algumas das questões da atividade foram:

1. Qual a questão central que pode ser observada no filme com relação a participação feminina no esporte?
2. Selecione uma seqüência protagonizada no filme que se relacione com sua resposta da questão 1.
3. As lutas são consideradas práticas corporais masculinas. Por que isso acontece?
4. Os eventos retratados no filme sobre a participação da mulher nas lutas são verdadeiros? Descreva as cenas que você achou especialmente bem coerentes e fiéis à realidade.

- Relatório de estágio

(desenvolvido ao longo do ano sob acompanhamento de professor orientador)

Após realizar o estágio do Curso Técnico em Eletroeletrônica (turma A) e em Informática (turma B), os alunos apresentaram o relatório à banca de avaliação e entregaram versão escrita do relatório dessa prática. Os textos foram retirados para digitalização no setor de estágio do câmpus.

### 3.5.2 Produções em outras disciplinas realizadas somente pela turma A

- Dissertação

(desenvolvida na disciplina de Educação Física em 12/07/2016)

A Dissertação foi solicitada pelo professor a partir de discussões feitas ao longo de algumas aulas. Após essas aulas, o encaminhamento de produção foi: *“Escreva um texto sobre a educação do corpo na sociedade do capital”*

- Resposta discursiva

(desenvolvida na disciplina de Educação Física em 05/08/2016)

Como parte de uma avaliação composta por questões de múltipla escolha, o professor solicitou a seguinte produção:

**13) Escreva um texto para historicizar o processo de constituição do tipo físico humano: como se deu a formação do tipo físico do homem, quais foram as mudanças, o que foi fundamental para a transição etc.**

- Resposta discursiva

(desenvolvido em 06/08/2016 sob orientação da psicóloga da instituição)

Todos os anos, a psicóloga da instituição faz um acompanhamento com as turmas de terceiros anos, chamada Orientação profissional. Em alguns momentos, a profissional conversa coletivamente com os alunos, convida profissionais de diversas áreas para conversar com eles e, posteriormente, faz atendimentos individualizados, objetivando auxiliar os alunos no processo de escolha do curso para o qual prestarão vestibular. O texto coletado é uma Resposta dos alunos sobre como as atividades com a psicóloga têm contribuído com suas demandas. Não houve registro de comando de produção, possivelmente ele deve ter sido

apresentado oralmente à turma. Nesse sentido, elucida-se essa atividade com o texto produzido por um dos alunos.

Orientação profissional

A orientação profissional foi boa no geral, aprendemos sobre várias profissões e muitas que eu não conhecia e para mim isso é bom, já que eu ainda não decidi qual profissão fazer.

Sobre as últimas aulas que eram mais práticas, achei que foram melhor aproveitadas, justamente por serem práticas e diferenciam das aulas normais e não foram maçantes.

- Resposta discursiva

(desenvolvida na disciplina de Filosofia em 08/08/2016)

Tratou-se de um trabalho individual de pesquisa em que cada aluno apresentou o conceito de moral ou os conceitos de moral e de ética defendidos por um filósofo. Descartes, Foucault, Thomas Hobbes etc., cada aluno pesquisou sobre um autor diferente. Por orientação do professor, os alunos apresentaram o trabalho com capa, introdução, desenvolvimento, conclusão e referências (sendo estas intituladas e separadas). Segue trecho de texto de um dos alunos para ilustrar a prática.

### 1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo demonstrar um pouco da vida e obra de René Descartes, tendo enfoque na moral. Para ele, tudo é passível de dúvida, caso algo tenha uma mínima chance de estar errado, deve ser deixado de lado e dito como errado. Logo, precisa de uma forma para encontrar a realidade, que para ele, é usando a moral provisória, o que será abordado mais especificamente no desenvolvimento do trabalho.

## 2. Desenvolvimento

René Descartes, mais conhecido apenas como Descartes, foi um importante filósofo, mas foi também matemático e físico. Ele nasceu na cidade de La Haye, na França, no dia 31 de março de 1596. Estudou também nas áreas da metafísica e epistemologia. Ele ficou conhecido como o Pai da Filosofia Moderna.

- Resposta discursiva

(desenvolvido na disciplina de Filosofia em 19/09/2016)

Após a professora-pesquisadora ter trabalhado com os alunos a produção de Resposta interpretativa e a diferença entre esta e as Respostas argumentativa e interpretativa-argumentativa, o professor de filosofia solicitou a produção de uma resposta que chamou de comentário crítico. A partir de texto discutido em sala de aula, os alunos deveriam responder à pergunta: *O que é ciência?*

O texto deveria ser apresentado pelos alunos na versão digitada e conter ao menos três páginas. De acordo com os alunos, que procuraram a professora-pesquisadora para tirar dúvidas quanto à elaboração desse texto, não ficou esclarecido se a resposta deveria se ater apenas às informações do texto ou se deveria conter argumentação.

- Resposta discursiva

(desenvolvido na disciplina de Sociologia em 13/10/2016)

Foi um trabalho de pesquisa em que os alunos discutiram sobre o drama dos refugiados na atualidade. O texto foi digitado e dividido em seções conforme o grupo de refugiados: sírios, haitianos etc.

- Resumo

(desenvolvido na disciplina de Filosofia em 19/11/2016)

Ainda com relação aos debates sobre Ciência nas aulas de filosofia, os alunos produziram um resumo, sob o comando de produção: *“Apresente um resumo do texto Ciência e sociedade: o debate sobre o papel da ciência”*.

- Resposta interpretativa-argumentativa

(desenvolvida na disciplina de Filosofia em 21/11/2016)

Os alunos assistiram, em sala, ao filme *The island* e, como trabalho para casa, o professor encaminhou a produção de uma “Análise filosófica do filme *The island*”.

### 3.5.3 Produções em outras disciplinas realizadas somente pela turma B

- Dissertação

(desenvolvida na disciplina de Sociologia em 07/04/2016)

No início ano, após primeira discussão com os alunos, a professora encaminhou a produção de uma Dissertação, a partir de textos motivadores, com as seguintes orientações:

#### **Considerando as questões apontadas no texto:**

1) Disserte sobre a necessidade da vida política na sociedade levando em consideração às contradições da vida política, mas também sua fundamental necessidade na vida em sociedade. Cabe trazer que preza-se por uma escrita analítica social, que obviamente não extrairá reflexões e exemplos da vivência pessoal, mas deve fundamentalmente levar em conta um olhar ampliando e complexificado das relações sociais e políticas como um todo.

- Resposta discursiva

(desenvolvida na disciplina de Filosofia em 06/06/2016)

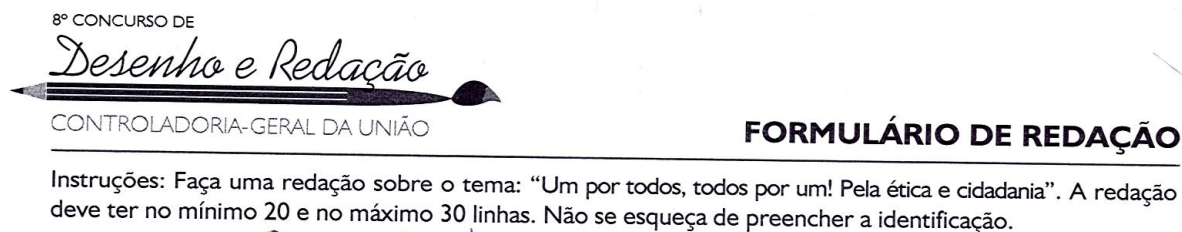
Nas aulas de filosofia da turma B, também houve discussão acerca da moral, nessa turma trabalharam-se os conceitos de moral e de direito. Como atividade, o professor apresentou um texto e solicitou resposta individual de algumas perguntas, como:

- “1. Caracterize o direito segundo o texto.
2. Caracterize a moral segundo o texto.
3. Diferencie liberdade e coerção segundo o texto e apresente qual a relação desses conceitos com a moral e o direito.
4. Por que o “autorizamento” não se aplica ao debate sobre questões morais?”

- Dissertação

(desenvolvida na disciplina de Filosofia em 24/06/2016)

Também na disciplina de filosofia, os alunos produziram uma Dissertação para participação de um concurso de desenho e redação. Foi o próprio professor quem solicitou a participação dos alunos. As orientações de produção foram:



#### 3.5.4 Síntese das produções textuais realizadas nas turmas A e B

Os dois quadros que seguem apresentam, em ordem cronológica, todas as práticas de produção textual coletadas em cada turma. A partir destes, é possível visualizar a forma como as produções de outras disciplinas se encontraram com as práticas de produção, revisão e reescrita das aulas de Língua Portuguesa.

Quadro 7. Produções textuais coletadas em 2016 na TURMA A.

<b>Data</b>	<b>Disciplina (ou contexto de produção)</b>	<b>Gênero discursivo</b>
15/2	Língua Portuguesa	Resposta argumentativa
14/3	Língua Portuguesa	Atividade de revisão e reescrita
10/5	Língua Portuguesa	Dissertação
13/6	Arte	Relato
12/7	Educação Física	Dissertação
1/8	Língua Portuguesa	Relato
1/8	Biologia	Ficha de identificação
5/8	Educação Física	Resposta discursiva
6/8	Orientação profissional	Resposta discursiva
8/8	Filosofia	Resposta interpretativa
8/9	Língua Portuguesa	Resposta interpretativa
19/9	Filosofia	Resposta discursiva
5/10	Língua Portuguesa	Dissertação para o ENEM
13/10	Sociologia	Resposta discursiva
17/10	Língua Portuguesa	Resumo
21/10	Língua Portuguesa	Resumo
24/10	Língua Portuguesa	Resposta interpretativa-argumentativa
18/11	História	Resposta discursiva
19/11	Filosofia	Resumo
21/11	Filosofia	Resposta interpretativa-argumentativa
21/11	Educação Física	Resposta discursiva
22/11	Língua Portuguesa	Resposta interpretativa-argumentativa
2/12	Estágio	Relatório de estágio

Fonte: A pesquisadora.

Quadro 8. Produções textuais coletadas em 2016 na TURMA B.

<b>Data</b>	<b>Disciplina (ou contexto de produção)</b>	<b>Gênero discursivo</b>
15/2	Língua Portuguesa	Resposta argumentativa
14/3	Língua Portuguesa	Atividade de revisão e reescrita
7/4	Sociologia	Dissertação
10/5	Língua Portuguesa	Dissertação
6/6	Filosofia	Resposta discursiva
13/6	Arte	Relato
24/6	Filosofia	Dissertação
1/8	Língua Portuguesa	Relato
1/8	Biologia	Ficha de identificação
8/9	Língua Portuguesa	Resposta interpretativa
5/10	Língua Portuguesa	Dissertação para o ENEM
17/10	Língua Portuguesa	Resumo
21/10	Língua Portuguesa	Resumo
24/10	Língua Portuguesa	Resposta interpretativa-argumentativa
18/11	História	Resposta discursiva
21/11	Educação Física	Resposta discursiva
22/11	Língua Portuguesa	Resposta argumentativa
2/12	Estágio	Relatório de estágio

Fonte: A pesquisadora

### 3.5.5 Registros de coleta individual dos sujeitos

Embora todos os 50 alunos tenham aceitado participar da pesquisa, o número de textos produzidos por eles não foi regular. A seguir, apresentam-se dois quadros que demonstram quantas versões textuais de cada aluno foram recolhidas a cada atividade de produção textual.

Quadro 9. Textos coletados na turma A.

DISCIPLINA	<i>Língua Portuguesa</i>	<i>Língua Portuguesa</i>	<i>Língua Portuguesa</i>	<i>Língua Portuguesa</i>	Artes	Educação Física	<i>Língua Portuguesa</i>	Biologia	Educação Física	Orientação profissional	Filosofia	<i>Língua Portuguesa</i>	Filosofia	<i>Língua Portuguesa</i>	Sociologia	<i>Língua Portuguesa</i>	<i>Língua Portuguesa</i>	<i>Língua Portuguesa</i>	História	Filosofia	Filosofia	Educação Física	<i>Língua Portuguesa</i>	Estágio	Total de textos coletados
GÊNERO DISCURSIVO PRODUZIDO	Avaliação diagnóstica	Resposta argumentativa	Atividade de revisão	Dissertação	Relato	Dissertação	Relato	Ficha de identificação	Resposta discursiva	Resposta discursiva	Resposta discursiva	Resposta interpretativa	Resposta discursiva	Dissertação (ENEM)	Resposta discursiva	Resumo	Resumo	Resposta interp -arg	Resposta discursiva	Resumo	Resposta interp -arg	Resposta discursiva	Resposta argumentativa	Relatório	
A lunos	Realizou a avaliação?	Número de versões de textos coletadas																							
A1	Sim	2	1	3	1	1	2	1	1	0	1	2	1	2	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	26
A2	Sim	2	1	3	1	1	2	1	0	0	1	3	1	2	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	26
A3	Sim	2	1	3	1	1	2	1	1	0	1	3	1	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	28
A4	Sim	2	1	2	1	1	2	1	1	0	1	3	1	2	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	26
A5	Sim	1	1	3	1	1	2	1	1	0	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	26
A6	Sim	2	1	3	1	1	2	1	1	1	1	3	1	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	29
A7	Sim	2	1	2	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	15
A8	Sim	2	1	3	1	1	2	0	0	0	1	3	1	2	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	25
A9	Sim	2	1	4	1	0	1	1	0	0	1	3	1	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	26
A10	Sim	2	1	4	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	24
A11	Sim	2	1	3	0	1	2	0	1	1	1	3	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	24
A12	Sim	2	1	4	1	1	2	0	0	0	1	3	1	2	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	26
A13	Sim	2	1	2	0	1	1	0	1	0	1	3	1	2	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	22
A14	Sim	1	1	3	0	1	2	1	1	0	0	3	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
A15	Sim	2	1	3	0	1	2	1	1	1	1	2	1	2	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	26
A16	Sim	2	1	3	0	1	2	1	1	0	1	2	1	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	26
A17	Sim	2	1	4	0	1	2	1	1	1	1	2	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	25
A18	Sim	2	1	3	0	1	2	0	0	0	1	3	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	20
A19	Sim	2	1	3	0	1	2	1	1	0	1	3	1	2	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	24
A20	Sim	2	1	3	0	1	2	1	1	0	1	2	1	2	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	22
A21	Sim	1	1	3	0	1	2	0	0	1	1	2	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	21
A22	Sim	2	1	1	0	1	2	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	20
A23	Sim	2	1	3	0	1	1	1	1	0	1	2	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	23

Fonte: A pesquisadora.

Quadro 10. Textos coletados na turma B.

DISCIPLINA	<i>Língua Portuguesa</i>	<i>Língua Portuguesa</i>	<i>Língua Portuguesa</i>	Sociologia	<i>Língua Portuguesa</i>	Filosofia	Artes	Filosofia	<i>Língua Portuguesa</i>	Biologia	<i>Língua Portuguesa</i>	<i>Língua Portuguesa</i>	<i>Língua Portuguesa</i>	<i>Língua Portuguesa</i>	<i>Língua Portuguesa</i>	História	Educação Física	<i>Língua Portuguesa</i>	Estágio	Total de textos coletados	
GÊNERO DISCURSIVO PRODUZIDO	Avaliação diagnóstica	Resposta argumentativa	Atividade de revisão	Dissertação	Dissertação	Resposta discursiva	Relato	Dissertação	Relato	Ficha de identificação	Resposta interpretativa	Dissertação ENEM	Resumo	Resumo	Resposta interpretativa	Resposta discursiva	Resposta discursiva	Resposta argumentativa	Relatório		
Alunos	Realizou a avaliação?	Número de versões de textos coletadas																			
B1	Sim	2	1	1	3	0	1	1	2	0	3	2	1	1	1	1	1	1	1	23	
B2	Sim	2	1	1	3	0	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	0	1	21	
B3	Não	0	1	1	2	0	0	1	2	0	3	0	1	1	1	1	1	0	1	16	
B4	Sim	2	1	1	3	0	1	1	2	1	3	2	1	1	0	1	1	0	1	22	
B5	Não	2	1	1	2	0	1	0	1	0	2	2	1	1	0	1	1	0	1	17	
B6	Sim	2	1	1	3	0	1	1	2	1	3	2	1	1	0	1	1	1	1	23	
B7	Sim	2	1	1	4	0	0	2	1	1	2	2	1	1	0	1	1	1	1	22	
B8	Sim	2	1	1	2	0	1	1	2	1	2	2	0	0	1	1	1	0	1	19	
B9	Sim	2	1	1	3	0	1	1	1	1	3	2	1	1	0	1	1	0	1	21	
B10	Sim	1	1	1	3	0	1	1	2	1	2	0	1	1	0	1	1	0	1	18	
B11	Sim	1	1	1	3	0	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	22	
B12	Sim	2	1	1	3	0	1	1	2	1	3	2	1	1	0	1	1	1	1	23	
B13	Sim	2	1	1	4	1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	0	1	24	
B14	Sim	2	1	1	3	1	1	1	2	1	3	2	1	1	0	0	1	1	0	22	
B15	Sim	2	1	1	2	0	0	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	20	
B16	Sim	1	1	1	4	1	0	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0	22	
B17	Sim	1	1	1	3	1	0	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	22	
B18	Sim	2	1	1	3	0	0	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	22	
B19	Sim	1	0	1	4	0	0	1	2	0	3	0	1	1	1	1	1	0	1	18	
B20	Sim	1	1	1	4	0	0	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	22	
B21	Sim	2	1	1	3	0	0	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	22	
B22	Sim	2	1	1	3	1	0	1	2	1	3	2	1	1	0	1	1	0	1	22	
B23	Sim	2	1	1	2	0	0	1	2	1	2	2	1	1	0	1	1	0	1	19	
B24	Sim	2	2	1	4	1	0	1	1	1	3	2	1	1	0	1	1	1	1	24	
B25	Sim	2	1	1	4	0	0	1	1	1	2	2	1	1	0	0	1	1	0	19	
B26	Sim	2	1	1	3	0	0	1	1	1	2	2	1	1	0	0	1	1	1	19	
B27	Sim	2	1	1	4	0	0	1	2	1	3	2	1	1	0	0	1	0	1	21	

Fonte: A pesquisadora.

Os dados apresentados nos Quadros 9 e 10 foram o ponto de partida para o trabalho de análise. A partir destes, foi possível agrupar e compreender o desenvolvimento dos alunos conforme sua regularidade de produção escrita e, posteriormente, de acordo com suas dificuldades iniciais e habilidades desenvolvidas ao longo do ano, como se elucida no capítulo

## 4 ANÁLISE

A análise dos registros gerados nesta pesquisa volta-se prioritariamente para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas apresentado pelos 50 sujeitos, alunos do terceiro ano de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, ao longo de todo o ano letivo em todas as disciplinas nas quais os docentes de dispuseram a compartilhar com a professora-pesquisadora os textos produzidos em suas disciplinas. Nas aulas de Língua Portuguesa, a professora-pesquisadora preconizou o trabalho de revisão e reescrita na perspectiva dialógica.

Desse modo, ainda que o cerne da pesquisa seja o desenvolvimento dos alunos, não se pode dissociá-lo do trabalho docente, sobretudo aquele realizado nas aulas de Língua Portuguesa, por ser o único no qual desenvolveram práticas de revisão e reescrita de textos, isto é, aquele em que se tomou a escrita como trabalho (GERALDI, 1984; FIAD e MAYRINK SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2010). Nesse sentido, para melhor compreensão das reflexões analíticas, a expressão “revisão docente” foi utilizada para referir-se estritamente ao trabalho da professora-pesquisadora nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo sabendo-se da possibilidade de outras revisões também terem sido efetuadas, como as dos professores de outras disciplinas e dos próprios alunos.

Ao considerar o objetivo de compreender o desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno e a sua intrínseca relação com as práticas de revisão mediadas pela professora-pesquisadora, a análise dos registros organizou-se em duas grandes seções. A seção 4.1 visou descrever as abordagens de revisão utilizadas pela professora-pesquisadora nas práticas de escrita propostas na disciplina de Língua Portuguesa e analisar a efetividade da interação estabelecida com o aluno a partir dessas abordagens. Essa primeira análise permitiu verificar se, de fato, a revisão docente constitui-se dialógica e de que modo tal ação incidiu sobre o processo de escrita do aluno, tanto na compreensão do bilhete de revisão, como na qualidade de sua reescrita. Foram possíveis de compreender alguns encaminhamentos de revisão que não atenderam ao contexto de revisão e evidenciar aqueles encaminhamentos que, marcadamente dialógicos, mostraram-se favoráveis ao desenvolvimento da consciência discursiva do aluno. As considerações sobre essa etapa de análise são sintetizadas na seção 4.1.1, em que se apresentam os princípios da revisão dialógica.

A seção 4.2 volta-se, especificamente, para o desenvolvimento de habilidades pelos alunos, ao considerar o conjunto de produções produzidas ao longo do ano letivo, em todas as disciplinas nas quais foram possíveis as coletas dos registros. Em primeira análise, constatou-se que nem todos os alunos apresentaram bom desenvolvimento ou aprimoramento na escrita,

o que levou a distingui-los em dois grupos (seção 4.2.1), um com representação do que se entendeu por desenvolvimento precário de habilidades de escrita e outro composto pelos sujeitos que tiveram bom desenvolvimento linguístico-discursivo. A análise enfocou prioritariamente o segundo grupo (seção 4.2.2), a fim de compreender quais habilidades foram desenvolvidas e o processo como se chegou a essa consciência discursiva (seção 4.2.3). A compreensão dessa análise é elucidada pelo processo de escrita de três sujeitos que representam alunos com diferentes níveis de conhecimentos prévios de escrita, a apresentar muita, pouca e rara dificuldade. Em cada um desses, foi possível identificar quais habilidades foram desenvolvidas ou aprimoradas e os encaminhamentos que favoreceram esse processo. O conjunto dessas constatações foi compilado na seção 4.2.4.

#### 4.1 O TRABALHO DE REVISÃO DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Este ensaio crítico parte do Quadro 6 apresentado no capítulo metodológico, que sintetiza as abordagens de revisão utilizadas pela professora-pesquisadora no trabalho de produção textual realizado nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, foram retomados, em cada um dos gêneros discursivos propostos, a abordagem de revisão utilizada pela docente, seu objetivo com tal mediação e o reflexo dessa prática na reescrita do aluno. Buscou-se compreender se a mediação da revisão se construiu sob a perspectiva dialógica e promoveu interação, resultando no desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno. Como mostra representativa desse processo de responsividade, utilizaram-se os textos de 6 alunos, 3 de cada curso. A escolha de textos desses alunos visou representar sujeitos com diferentes habilidades prévias de escrita, assim como diferentes abordagens de revisão da docente para tratar de desvios na mesma natureza. A distinção entre essas amostras levou à compreensão e à análise mais precisa acerca do trabalho docente de revisão e de seus possíveis resultados.

Em seu conjunto, a revisão docente visou à promoção do exercício de revisão pelo aluno, para que se reconhecesse como sujeito autor capaz de colocar-se como leitor-revisor de seus próprios textos, desenvolvendo habilidades linguístico-discursivas e apropriando-se delas. A maioria das produções passou por revisão escrita, por meio de bilhetes no texto do aluno e por discussão coletiva, em sala, sobre os principais desvios estruturais e discursivos identificados nos textos e sobre o tema da produção, a mobilizar juízos de valor e discutir a pertinência dos argumentos construídos. No entanto, por diferentes motivos concernentes ao cotidiano escolar, nem todas essas produções passaram pelo processo de reescrita. Dado o objetivo desta primeira seção, retomam-se, aqui, somente as produções desenvolvidas nas

aulas de Língua Portuguesa que passaram por revisão docente e reescrita. São, portanto, discutidas, em ordem cronológica de produção, as revisões e reescritas da Resposta argumentativa, da Dissertação, do Relato e da Resposta interpretativa.

Nesta seção, os excertos digitalizados foram utilizados para elucidar a abordagem docente de revisão. E, para a melhor compreensão da relação entre a revisão e a reescrita do aluno, realizou-se a transcrição dos excertos, pela possibilidade de colocá-los lado a lado e observar as reformulações.

O primeiro texto produzido nas aulas de Língua Portuguesa foi a Resposta argumentativa com o tema: “Qual é o segredo para passar no vestibular?” A abordagem de revisão utilizada pela professora-pesquisadora (conf. Quadro 6) foi:

Resposta argumentativa	Enumeração dos desvios e questionamentos, apontamentos e comentários por meio de legenda ao final do texto. Separação por meio de colunas das revisões estruturais das discursivas. Não houve correções resolutivas.
------------------------	--

As revisões foram, majoritariamente, textual-interativas, por meio de questionamento, apontamento e comentário (MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016). Objetivou-se uma revisão bastante explicitada, a fim de que o aluno soubesse exatamente onde se localizava e qual era o desvio apresentado. Os desvios foram marcados no texto, com indicações e, para todos eles, foi apresentada uma legenda, ao final. A produção de A12 elucidada essa abordagem.

## Resposta argumentativa – Língua Portuguesa- Aluna A12 – 1ª versão.

O segredo para passar no vestibular é o que muitos  
 jovens querem descobrir. Ingressar no curso desejado, na  
 faculdade mais disputada, é o que mais move os  
 estudantes, mas não basta querer, se dedica algumas horas  
 por dia. para alguns é a redução, outros com quociente de  
inteligência elevado ficam mais tranquilos, porém, o sucesso  
no vestibular não é exclusividade do gênio, a força de vontade  
faz que muitos adolescentes que não são considerados inteligentes  
convertam esse sentimento em capacidade de passar em uma  
prova. Cada um faz o que pode <sup>1</sup>estudam em colégios  
tradicionalistas e dividem seu tempo de escola com cursos pré ves-  
tibular, outros estudam individualmente em casa, pois consi-  
gum observar melhor as informações <sup>2</sup>necessárias, <sup>3</sup>entretanto,  
controlar a ansiedade para que o medo não tome conta  
é a dificuldade de muitos. A quantidade de questões em um  
curto tempo fazem com que de <sup>4</sup>conhecido "branco" nesse  
adolescentes, <sup>5</sup>para que isso não aconteça, se acalman <sup>6</sup>com  
todar seu sentimento é <sup>7</sup>importantíssimo, <sup>8</sup>afim de que o  
conhecimento adquirido não seja <sup>9</sup>esquecido pelo nervosismo.

③ Rever pontuação

④ Acentuação

⑤ acalmar-se

⑥ Rever ortografia

① Não está evidente qual é sua  
opinião. Na resposta argumen-  
tativa seu argumento deve estar  
já no início do texto, para  
depois desenvolvê-lo.

② ~~uns estudam~~ --

\* é um texto muito bom,  
mas não é uma resposta  
argumentativa. Leia seu  
texto, retome as orientações  
dadas em sala e veja como  
pode melhorar na reescrita.

A imagem ilustra a abordagem docente de separar por cores e colunas os desvios mais voltados a aspectos estruturais daqueles mais voltados a aspectos discursivos. No campo estrutural, o texto apresentou alguns desvios de pontuação, acentuação e ortografia. Já no campo discursivo, dois comentários da docente mostram o não atendimento ao gênero discursivo solicitado. A aluna não deixa marcado o seu ponto de vista logo no início do texto, como se espera na Resposta argumentativa, ela apresenta uma introdução, comum no gênero Dissertação (HOFFMAN, 2002). Na sequência, seu discurso oscila entre como agem umas e outras pessoas que desejam passar no vestibular, isto é, sua tese não é marcada. Nesse sentido, a docente destaca o trecho introdutório, orienta sobre a necessidade de delimitar uma tese a ser defendida e, ao final, adiciona um comentário geral sobre o texto, para alertar sobre a estrutura do gênero solicitado e sugerir que sejam retomadas as orientações dadas em sala. Na revisão coletiva, foram ressaltados aspectos como a necessidade de o texto iniciar com a retomada da questão e com a tese a qual o autor desenvolverá por meio dos argumentos. A seguir, a reescrita completa do texto.

#### Resposta argumentativa – Língua Portuguesa - Aluna A12– Reescrita.

O segredo para passar no vestibular é o que muitos querem descobrir. Ingressos no curso desejado, na faculdade mais disputada, é o que mais merece com esses estudantes, mas não basta querer, se dedicar algumas horas por dia e manter a calma durante a prova, que será a divisão de vida de muitos, é importante. O sucesso no vestibular não é exclusivo do gênio, a sua força de vontade faz com que não precise ser considerada inteligente, apenas comente esse sentimento em capacidade de passar na prova. Estudou individualmente em casa para obter melhor as informações adquiridas na escola ou dividir seu tempo com cursos pré vestibulares serão bons investimentos, além disso, é necessário manter a calma para que o medo não tome conta, a ansiedade e a quantidade de questões em um curto tempo faz com que se desconcentre, por isso, aproveitando melhor seu tempo e as informações adquiridas durante toda a período de estudo, ficará mais claro. Segredos simples como esse, farão você passar no vestibular com mais facilidade.

Ao observar a reescrita, é possível notar que, para essa aluna, as correções estruturais foram meramente acessórias. Não é possível marcar precisamente seu atendimento na reescrita. Isso ocorreu porque a aluna centrou-se, primeiramente, nas duas revisões discursivas. Ao atendê-las, vários desvios estruturais foram suprimidos, porque alterou-se o conteúdo do texto. As revisões 1 e 2, que trataram dos desvios discursivos, foram elaboradas em forma de comentários e estes promoveram maior interação com a aluna do que os apontamentos sucintos acerca da estrutura textual. Desse modo, o diálogo professor-texto-aluna, conduzido pelo comentário, reconhece a posição do autor do texto, o que justifica maior atenção na revisão aos desvios discursivos.

Quanto à orientação de que o texto não deveria apresentar uma introdução extensa, mas, sim, apresentar objetivamente o ponto de vista a ser defendido, a aluna atende parcialmente. Ainda se mantém no texto uma introdução longa, porém a tese fica marcada. É preciso considerar aqui que esta foi a primeira prática de produção e reescrita encaminhada pela docente, com alunos que não estavam habituados ao exercício de reescrita.

Na primeira versão, o argumento oscila entre o que uns e outros fazem para conseguir aprovação, na reescrita delimita-se o que é necessário fazer para passar no vestibular: dedicar-se e manter-se calmo, como elucida o quadro comparativo.

Quadro 11. Resposta argumentativa – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A12 – Parte1.

1ª versão	Reescrita
“[...] mas não basta querer, se dedicar algumas horas por dia para alguns é a solução, outros com quociente de inteligência elevado ficam mais tranquilos [...]”	“[...] mas não basta querer, se dedicar algumas horas por dia e manter a calma durante a prova, que será o divisor de vida de muitos, é importante.”

Na sequência, apresentam-se dois excertos da Resposta que foram marcados com revisão estrutural e que foram integralmente reformulados na reescrita, devido ao atendimento pela aluna ao comentário docente que orientou sobre a organização do gênero discursivo.

Quadro 12. Resposta argumentativa – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A12 – Parte2.

1ª versão	Revisão docente	Reescrita
“Cada um faz o que pode, <u>estudam em colégios</u> tradicionais e dividem seu tempo de escola com cursos pré vestibulares, outros estudam individualmente em casa, pois conseguem absorver melhor as informações necessárias [...]”	“1. Não está evidente qual é a sua opinião. Na Resposta argumentativa, seu argumento deve estar já no início do texto, para depois desenvolvê-lo. 2. <u>uns</u> estudam...”	“Estudar individualmente em casa para absorver melhor as informações adquiridas na escola ou dividir seu tempo com cursos pré vestibulares são bons investimentos.”

Na revisão, apontamento 2, a docente sugere o acréscimo de “*uns*” antes de “*estudam em colégios*”. Ainda assim, a tese continuaria não sendo marcada. Ao atender ao comentário 1 de revisão, que alerta para a necessidade de marcar a opinião do autor, a aluna elabora uma reescrita mais precisa e explícita quais seriam as boas práticas para dedicar-se ao vestibular: estudar individualmente ou investir em um curso pré-vestibular. O trecho que finaliza o texto apresentou vários desvios estruturais, apontados na revisão. Na reescrita, novamente se identifica o atendimento da revisão discursiva acerca da organização do texto, sobrepondo-se aos aspectos estruturais, o que levou a uma segunda versão mais fluida para a compreensão do leitor. Novamente, nota-se que a qualidade da reescrita é resultado do nível de interação estabelecido pelo bilhete de revisão, que costuma ser mais dialógico quando é explicativo, menos impositivo, estabelecendo de fato um diálogo entre autor e interlocutor virtual (GARCEZ, 1998). O trabalho dialógico de revisão inicia-se pela desconstrução da figura do professor como interlocutor real e como avaliador com o qual se estabelece uma relação unilateral.

Quadro 13. Resposta argumentativa – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A12 – Parte3.

Primeira versão	Revisão docente	Reescrita
“A quantidade de questões em um curto tempo fazem com que de(4) o conhecido ‘branco’ nesses adolescentes, para que isso não aconteça, se acalmar(5), controlar seus sentimentos é importantíssimo [...]”	“4. Acentuação 5. Acalmar-se *É um texto muito bom, mas não é uma Resposta argumentativa. Releia seu texto, retome as orientações dadas em sala e veja como pode melhorar na reescrita.”	“A ansiedade e a quantidade de questões em um curto tempo <u>faz com que se desconcentre</u> , por isso, <u>acalmando-se</u> aproveitará melhor seu tempo e as informações adquiridas durante todo o período do colegial, ficarão mais claras.”

Na primeira versão, a docente indica e orienta na legenda a falta do acento no verbo “*de*” e apresenta também a forma adequada de “*se acalmar*” para “*acalmar-se*”. A reescrita traz uma versão mais formal do texto, mais organizada, ainda que com alguns problemas de pontuação. A aluna substitui, por exemplo, a expressão informal “*de o conhecido branco*” para “*faz com que se desconcentre*”. Essa autonomia em fazer reformulações no texto que não seguem estritamente ao solicitado no apontamento é motivada pelo diálogo estabelecido nos comentários sobre os quais, junto à retomada do texto, a aluna estabelece juízo de valor, ao considerar que a não pertinência da expressão para o nível de formalidade daquele gênero discursivo. Atinge-se, por meio da mediação, o objetivo maior de fazer com o que a aluna aprenda a revisar o próprio texto (HAYES, 2004), isto é, o desenvolvimento de sua consciência discursiva. A reformulação mostra que já não há uma relação impositiva entre professor e aluna, mas um trabalho de escrita em coparticipação (GERALDI, 1996).

No comentário marcado com asterisco na legenda, a docente alerta sobre o não atendimento ao gênero e devolve o papel de revisora à aluna, orientando-lhe retomar o comando de produção e os conceitos sobre o gênero discursivo estudado. Tratou-se, aqui, de uma abordagem pertinente que, no mesmo comentário, reconhece o sujeito autor e orienta-o a colocar-se também como leitor (HAYES, 2004). Rijlaarsdam et al. (2004) ressaltam o desafio, para o aprendiz, da tarefa mútua de aprender a escrever enquanto se escreve. Para tanto, revisões que alertem para a composição do gênero (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2015) e para as solicitações do comando e produção ajudam o aluno na reescrita e na compreensão do processo de produção textual.

Para essa aluna, as revisões discursivas foram profícuas, levaram à reflexão sobre o discurso, à produção de um texto mais organizado e mais formal, ainda que com problemas na construção no gênero, que se manteve com algumas aproximações da Dissertação. As revisões estruturais foram abordadas em meio ao atendimento das discursivas e a sequência da análise mostrará a recorrência disso. Salienta-se que a contrapalavra da aluna marcada pela qualidade de seu trabalho de revisão e reescrita não se deve somente aos bilhetes de revisão docente, mas ao conjunto de práticas que ancoram todo o processo de produção escrita, nas mais diversas situações de interação. A contrapalavra constitui-se dialogicamente (BAKHTIN, 2010), marcada pela multiplicidade de vozes, de pensamentos, conhecimentos linguísticos e habilidades de escrita da aluna.

Em outras situações de revisão dessa mesma produção textual, os desvios discursivos não comprometeram a composição e o estilo do gênero, o que permitiu o atendimento específico aos desvios estruturais e também estabelecer sua relação com os comentários

acerca do conteúdo, como no caso do aluno B1. Ao iniciar sua Resposta, o aluno afirma que o segredo para passar no vestibular “*é ter calma e uma ‘mente descansada’*”. Por meio da legenda, a professora sugere que o argumento seja revisado, pois “*dizer que o segredo para passar no vestibular é uma mente descansada sem relacionar isso ao estudo parece não ser uma boa dica*”. A revisão foi produtiva, levou ao atendimento do comando e produção, que solicitava uma resposta em até 15 linhas. Para isso, ele elegeu apenas um argumento para desenvolver em sua Resposta: “*Para conseguir uma boa nota e passar no vestibular o segredo é ter calma*”. Uma boa revisão não tem relação com o acréscimo de informações no texto, mas à sua sincronização com as condições de produção, sejam imediatas ou extraverbais. Não se trata da quantidade de revisões, mas da qualidade delas (RIJLAARSDAM et al., 2004). A revisão é dialógica quando atende a esses princípios, quando o diálogo promovido pelo bilhete de revisão aponta o desvio linguístico ou discursivo e também mobiliza, evoca juízos de valor que promovem reflexão pelo sujeito autor. São essas mediações que permitem, por exemplo, um aluno que já domina as habilidades de escrita avançar na qualidade do seu discurso, ao desenvolver, pela colaboração docente, outros níveis de consciência ideológica.

Já no período final do texto, são identificados vários desvios estruturais. Eles foram sublinhados e identificados por legenda.

Quadro 14. Resposta argumentativa – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de B1.

Primeira versão	Revisão docente	Reescrita
“[...] já <u>ouve</u> (2) casos de pessoas <u>superinteligentes</u> (2) terem <u>acabados</u> (7) com uma nota preocupante por perder a calma.(3) como sugestão para ir bem no <u>vestibular é dormir</u> (4) 8 horas por dia, fazer pausas durante a prova, como por exemplo ir no banheiro e nunca desistir, se não deu de um <u>jeito</u> (2), tente de outro, alguma hora você chega lá.”	2. Reveja a ortografia 3. Pontuação 4. Parece faltar algo. Está sem coesão 7. Concordância	“Já <u>houve</u> casos de pessoas que passam o mês estudando, mas na hora da prova, <u>acabam</u> tirando uma nota preocupante por perder a calma. Como sugestão para ir bem no <u>vestibular deve-se dormir</u> 8 horas por dia, fazer pausas durante a prova, como por exemplo, ir <u>ao</u> banheiro, evitar stress, e é claro nunca desistir, se não der de um <u>jeito</u> , tente de outro, uma hora você chega lá.”

Observa-se a correção da maioria dos desvios estruturais marcados pela docente quanto à ortografia, pontuação, coesão e concordância. Para tanto, o aluno reformula todo o trecho. Há também correções estruturais que não haviam sido marcadas pela docente, como a regência do verbo “*ir*”, que mostra que o aluno, ao observar a abordagem de revisão, já compreende a necessidade de também revisar seu texto e, para além da revisão docente,

buscar melhorar o texto, num processo de recursividade próprio da escrita como trabalho (TRUPPIANO, 2006). As reformulações além das apontadas na revisão docente ou que não se prendem estritamente à solicitação de revisão são oriundas da Revisão Dialógica, que promove a alteração e a alteridade entre interlocutores, num processo de construção e negociação de sentidos.

Para o aluno B1, as revisões estruturais tiveram bastante relevância, pois seu texto já atendia ao gênero solicitado, apenas demandava algumas correções discursivas que causavam estranhamento no texto, como a afirmação inicial, que foi adequadamente reformulada. A abordagem de revisão da docente, embora, em tenha sido prioritariamente construída com apontamentos, foi bastante explícita, porque identificou o desvio no texto e classificou-o, para que o aluno soubesse exatamente qual era problema encontrado no trecho ou na palavra. Aqui, tem-se uma abordagem semelhante à proposta de Serafini (2005) ao propor as correções indicativa e classificatória. A forma como a revisão foi organizada permitiu, novamente, a relação necessária entre aspectos estruturais e discursivos na revisão e reescrita pelo aluno, ainda que se tratasse de desvios estruturais. Ressalta-se, também, que a efetividade da revisão está relacionada ao contexto mais amplo, que extrapola o evento enunciativo. Para atender a revisão, o aluno precisa compreender nomenclaturas, como “concordância”, além de ter conhecimentos linguísticos prévios, como a grafia correta. Há, desse modo, um conjunto de variáveis constituíram o nível de interação esperado.

A Dissertação foi outro gênero desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa e que passou por revisão e reescrita. O tema proposto foi “O conceito de família no século XXI”. Nessa produção, a abordagem de revisão docente foi mais sucinta quanto aos aspectos estruturais e objetivou ampliar o exercício de o aluno colocar-se como leitor e revisor de seu texto, já que exigiu mais conhecimento do aluno em relação à abordagem utilizada na Resposta argumentativa (conf. Quadro 6, cap. metodológico).

Dissertação	Enfocaram-se mais aspectos de conteúdo com significativa utilização de questionamentos, com o intuito de promover reflexão e revisão pelo próprio aluno sobre seu texto. Foi adotado apontamento único para problemas de pontuação, ortografia e acentuação. Ao entregar os textos revisados, a professora-pesquisadora propôs tópicos sobre o tema para que os alunos pesquisassem e trouxessem informações na aula seguintes, a fim de promover discussão com o grupo antes da reescrita.
-------------	---

Para elucidar esse encaminhamento, apresenta-se a introdução da Dissertação do aluno B11 e as marcas de revisão correspondente ao excerto.

Dissertação – Língua Portuguesa – Aluno A11 – 1ª versão.

O conceito família não é novo para ninguém, pois ele já existe a muito tempo, mas ~~este~~ ~~conceito~~ está voutando a ser discutido ~~novamente~~ nos dias de hoje. Pelo fato de que muitas famílias vem se <sup>1</sup>“modificando”<sup>2</sup> em comparação das famílias mais antigas. Ⓣ

\*Tuchos apenas sublinhados indicam desvios de pontuação, acentuação ou ortografia

Ⓣ Melhorar a introdução de seu texto. Ela deve instigar o leitor a ler o restante do texto.

Foram sublinhados no texto todos os desvios de pontuação, acentuação e ortografia e apresentada uma legenda genérica que apenas alertou a existência de desvio no trecho destacado. O objetivo foi identificar o nível de conhecimento do aluno com relação a aspectos linguísticos em geral. Assim, o aluno é orientado a retomar seu texto e, como leitor e revisor, i) identificar a natureza do desvio e ii) refletir sobre como corrigi-lo. Trata-se de uma abordagem menos explícita que a utilizada na Resposta argumentativa, no sentido de promover o exercício de revisão pelo aluno.

No trecho que segue, comparam-se a primeira e a segunda versão de produção do aluno A11.

Quadro 15. Dissertação – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A11.

1ª versão	Reescrita
<p>“O conceito de <u>família</u> não é novo para ninguém, pois ele já existe <u>a</u> muito tempo, mas este conceito está voutando a ser discutido novamente nos dias de hoje. Pelo fato de que muitas <u>famílias</u> vem se ‘modificando’ em comparação das <u>famílias</u> mais antigas.”</p>	<p>“O conceito de <u>família</u> não é novo para ninguém, pois ele já existe <u>há</u> muito tempo, mas com o tempo esse conceito vai sofrendo <u>mudansas</u> e de <u>adapitando</u>. Com as <u>relasoes</u> afetivas existentes nos dias de hoje já <u>comesam</u> a surgir <u>nessecidade</u> de novas adaptações.”</p>

Além das marcações e do apontamento sobre pontuação, ortografia e acentuação, a professora orientou que o aluno melhorasse a introdução para que ela instigasse o leitor. O quadro comparativo mostra, nas sublinhas, que o único aspecto estrutural atendido pelo aluno

foi a correta reformulação do verbo “há”. O acento de “*familia*” não foi acrescentado e as outras palavras com desvios foram suprimidas para dar lugar à reformulação discursiva da introdução. Embora se perceba a tentativa do aluno de melhorar a introdução, o discurso continua confuso, não se pode afirmar que a reescrita avançou em relação à primeira versão. Ademais, como destacado no quadro, a versão reescrita apresentou novas palavras com sérios problemas de ortografia. O aluno adere, portanto, à proposta docente de revisão do texto, de entendê-lo como processo, como recursivo, porém seus conhecimentos linguísticos não são suficientes para uma reescrita adequada, o que corrobora o estudo de Gasparotto e Menegassi (2015), no qual se aponta a relação necessária entre docente, revisão, discurso, gênero, nível de escolaridade do aluno e suas idiossincrasias. Nesse sentido, compreende-se que a Revisão Dialógica não pode ser tomada isoladamente, mas associada à análise linguística (GERALDI, 1981; 2003) e a situação extraverbal (BAKHTIN/VOLOVHÍNOV, 2009).

No caso B11, trata-se de um aluno com bastantes dificuldades de escrita, tanto no campo estrutural como no discursivo, que demandaria uma revisão mais explícita ou ainda um atendimento oral individualizado. O fato de, mesmo tendo avançado pouco na organização da introdução, ao atender a revisão 1, e de ter ignorado a maior parte dos trechos sublinhados com desvios estruturais leva a duas constatações relevantes quanto à prática docente de revisão: i) quando a revisão aborda vários desvios discursivos e estruturais, o aluno tende a centrar sua revisão no campos discursivo, possivelmente, porque a revisão desses desvios se apresenta de modo dialógico, estabelecendo maior interação com o aluno; ii) a revisão genérica para alertar sobre desvios estruturais de diferentes naturezas em um mesmo apontamento, ainda que acompanhada de correções indicativas no corpo do texto, deve ser utilizada somente quando o aluno atingiu um bom nível de revisão no sentido de agir como revisor de seu texto, assim como quando se constata que o aluno possui conhecimentos linguísticos suficientes para fazer tal identificação e revisão.

A Dissertação do aluno B13 demandou outra abordagem de revisão. O texto apresentou poucos problemas de acentuação e de ortografia, mas vários desvios discursivos. Na revisão, é possível verificar questionamentos, que foram significativamente utilizados no conjunto de textos. A seguir, a introdução dessa Dissertação.

Dissertação – Língua Portuguesa - Aluno B13 – 1ª versão - Parte 1.

A contribuição da família para a sociedade

Uma família, no contexto histórico sempre foi uma união entre um homem e uma mulher, 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. Então foi proposto o estatuto da família que fala que

\* Sublinhados indicam erros de pontuação, ortografia ou acentuações.

① Sempre foi assim?

Na revisão, tem-se o primeiro apontamento, utilizado na revisão de todas as dissertações, que, no excerto, se refere à ausência de acento em “*família*”. Em seguida, a legenda 1, com uma revisão discursiva. O aluno inicia afirmando que, historicamente, família sempre foi a união entre homem e mulher. Como se trata de uma assertiva sobre todos os períodos que antecedem o atual, a 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 uma pergunta que leva o aluno a refletir sobre isso, o que promove interação, alteridade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009) e reconhecimento do aluno como autor de um projeto de dizer (GERALDI, 1984). O questionamento (MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016) apresenta-se, assim, como uma abordagem altamente dialógica. O Quadro 16 compara as duas versões de introdução de B13.

Quadro 16. Dissertação – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de B13 – 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 mesmo direitos e deveres de outros casais.”</p>	<p>“Geralmente, a <u>primeira coisa que nos vem a 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>

O quadro destaca como foi efetivo o questionamento da docente no processo de interação com o aluno. Salienta-se, como explicitado no capítulo metodológico, que, nesta prática, além da retomada oral coletiva dos desvios recorrentes nas primeiras versões, a docente promoveu uma pesquisa e discussão com a turma sobre conceitos que apareceram nos textos, como as legislações, projetos de lei e conceitos acerca de adoção, família, homoafetividade etc. Amparado pela revisão escrita e pela discussão conduzida em sala, o aluno revisa toda sua introdução e modaliza seu discurso trocando a assertiva 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 uma mediação dialógica. Ao elaborar um bilhete de revisão, o docente deve considerar as especificidades do contexto imediato, assim como o contexto mais amplo, marcado pelas axiologias que constituem o discurso, como o juízo de valor e o extraverbal (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2010). Na situação analisada, o estudo do tema e de suas implicações sociais naquele contexto de produção foi fundamental para a efetividade da interação.

Nota-se também que o destaque em “*familia*”, no título da primeira versão, faz o aluno atentar para outras ocorrências e acentuar a palavra corretamente, como destacado na transcrição da reescrita. Para esse aluno, o apontamento genérico sobre pontuação, acentuação e ortografia foi suficiente para promover a auto revisão, porque ele já tinha habilidades linguísticas bem desenvolvidas. Há, portanto, que se considerar que efetividade da revisão dialógica não depende, necessariamente, de bilhetes muito explicitados. Ao considerar a individualidade do aluno, para além de todas as outras condições de produção, um breve apontamento pode ser altamente dialógico. Essa constatação remete ao princípio da ADD ao tomar como “indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos” (BRAIT, 2012, p. 84).

Outro questionamento da docente ao texto de B13 refere-se ao uso da palavra “*utilidade*” para referir-se à determinada formação familiar.

**Dissertação – Língua Portuguesa -Aluno B13 – 1ª versão – Parte 2.**

pois gera a próxima geração, o fato de um homem e uma mulher gerarem filhos contribui para a sociedade, 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 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 ip'cidade

Afirma-se que um casal heterossexual contribui com a sociedade por poder gerar filhos, embora isso não signifique que a criança terá a formação adequada. Em vista disso, o reconhecimento da união homossexual seria útil, porque esses casais poderiam adotar crianças sem futuro promissor. Ora, o aluno busca reconhecer a união homoafetiva como família, assim como defende o direito desta à adoção. Entretanto, seu discurso torna-se bastante preconceituoso ao tratar da utilidade dos relacionamentos para a sociedade.

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

**Dissertação – Língua Portuguesa - Aluno B13 – Revisão docente.**

⑤ Utilidade? seria essa a palavra?

⑥ Para existir/ser reconhecido, um casal homossexual precisa ser útil à sociedade. Um casal hetero que decide não ter filhos nem adotar é um problema nessa lógica?

⑦ Há várias informações pertinentes nesse parágrafo, mas está tudo muito confuso. Organize melhor as ideias e melhore a pontuação, use mais pontos.

\* Muita atenção na reescrita. O leitor precisa compreender sua tese e seus argumentos. Sugiro revisar o argumento de utilidade dos casais homoafetivos.

Parte-se da afirmação de B13 sobre a utilidade que o casal teria à sociedade por gerar filhos e questiona-se o caso dos casais, ainda que heterossexuais, que não têm filhos. Em seguida, orienta-se sobre a organização das informações no parágrafo e, por fim, um comentário que aborda toda a argumentação. Em vez de suprimir ou corrigir resolutivamente (SERAFINI, 2004) o trecho, a docente evidencia ao aluno a incoerência de sua afirmação, sustentando seu questionamento de revisão com argumentos. A construção de argumentos reitera a relação de coautor (GERALDI, 1996) que o docente estabelece com o aluno ao ancorar-se no princípio dialógico e atende à concepção de escrita como trabalho, na qual, como pontua Menegassi (2016), todas as etapas do processo de produção textual compartilhadas entre professor e alunos.

Em sua reescrita, o aluno reformula todo o desenvolvimento. Suprime a ideia de utilidade dos casais e também sua relação com ter ou não filhos. Sua argumentação passou a enfocar o preconceito com as uniões homoafetivas e as conquistas sociais que tiveram.

Quadro 17. Dissertação – Língua Portuguesa -Desenvolvimento de B13 – Parte 2.

1ª versão	Reescrita
<p>“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, 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 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 deseja ter um filho.</u> Em relação a já citada contribuição para a sociedade <u>esse casal homossexual que adotou a criança poderia ser tranquilamente classificado como família, pois também contribui para as próximas gerações.</u>”</p>	<p>“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, o que possibilita maior luta contra qualquer forma de discriminação, e 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 de relação para a de um casal hétero, desse modo isso conseqüentemente acabaria se tornando normal e comum fugindo dos preconceitos, portanto <u>podemos ver o quão grande foi a vitória de 2011 em que pessoas do mesmo sexo puderam se unir juridicamente.</u> Por outro lado há algo mais conservador, <u>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.</u>”</p>

A reformulação da tese e dos argumentos do aluno mostra a efetividade da diversidade de abordagens mobilizadas pela docente – questionamento, argumentos para o questionamento e discussão oral coletiva. Além disso, o uso de comentários com sugestões visa oferecer possibilidades ao aluno, reconhecendo-o como autor do texto e colocando-se

como colaborador, muito mais do que um avaliador (GERALDI, 1984). Esse exemplo ratifica a relação da revisão docente com o contexto mais amplo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), neste caso, com a discussão oral coletiva. Salienta-se que essa abordagem pode abarcar tanto aspectos linguístico-discursivos, como os relacionados ao tema sobre o qual se escreve. Ao promover a discussão em sala sobre o tema, cria-se um momento para exposição de argumentos sobre os quais o aluno estabelece um juízo de valor (BAKHTIN, 2010), considerando a pertinência dos argumentos de acordo com suas vivências, crenças e conhecimentos, o que representa a essência do dialogismo, como um ponto de diálogo, negociação e até mesmo 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).

Nesse sentido, a reescrita de B13 também evidencia a pertinência de discussões em sala sobre o tema proposto, para além dos aspectos linguístico-discursivos, sobretudo quando boa parte dos alunos mostra dificuldade no desenvolvimento deste. A discussão coletiva promove reflexão e instrumentaliza os alunos tanto para construir seus argumentos na Dissertação como para serem capazes de dialogar sobre isso na esfera social.

Quanto ao apontamento genérico para desvios de pontuação, acentuação e ortografia, notaram-se diferentes atitudes responsivas (BAKHTIN, 2010) dos alunos. As reescritas oscilaram no atendimento à abordagem, como o caso de B11. É válido o intuito da docente em promover a autonomia dos alunos da revisão, mas essa abordagem pode ter sido utilizada precocemente, na terceira produção textual, pois vários alunos ainda não conseguiram respondê-la positivamente. A conceber a escrita como processo (FIAD, 2010), é necessário tomar não apenas as variadas e recursivas etapas de produção textual (GERALDI, 1996), mas também o caráter processual e idiossincrático de desenvolvimento de habilidades do aluno, revelado em sua contrapalavra.

A quarta produção textual desenvolvida na disciplina de Língua Portuguesa foi o Relato. Os alunos deveriam relatar sua trajetória no Instituto Federal, desde a decisão por fazer a prova de seleção para ingresso, até o momento presente e fazer um fechamento com perspectivas que tinham a partir de então.

O texto foi digitado e impresso para revisão. Por ser tratar de uma narrativa pessoal, os alunos quase não tiveram problemas com a construção discursiva e, por ser um texto digitado, também houve poucos problemas de acentuação e de ortografia, pois havia o auxílio do

corretor de textos. Na revisão, os desvios significativos observados foram relacionados à pontuação, como já se vinha observando nas produções anteriores. O fato que o texto digitado ocultar a maioria dos desvios estruturais pode ser positivo para que, por meio daquela prática, as reflexões de revisão se voltem a outros aspectos recorrentes, como a pontuação e sua relação com a construção do sentido no discurso. Assim se apresentou a revisão docente:

Relato	Uso de apontamentos e comentários, sobretudo, acerca da pontuação.
--------	--

Os apontamentos acerca da pontuação visaram, novamente, fazer com que o aluno voltasse ao seu texto e identificasse onde estava o desvio. A professora selecionou o trecho que continha desvios e apresentou uma legenda que sugeria a revisão pelo aluno. Em alguns casos, a revisão sobre pontuação foi acompanhada de comentário, explicando que os desvios de pontuação atrapalhavam a compreensão pelo leitor e sugerindo alternativas para reformulação.

A revisão do Relato é elucidada com a produção do aluno B1.

#### Relato – Língua Portuguesa - Aluno B1 – 1ª versão.

No meu 1º dia no IFC, <sup>②</sup>teve as famosas gincanas (Nota: foi aí que eu descobri a rivalidade entre os três cursos, e os professores só intincando <sup>②</sup>ainda mais). Depois das gincanas teve os shows das bandas dos alunos, nossa naquele tempo ainda tinha <sup>②</sup>as bandas de rock, me senti uma criança em um parquinho de diversão ao som de AC/DC. Ainda no 1º dia eu me admirei muito, pois já recebi um trabalho, fora que eu nem sabia quais eram minhas matérias. Por <sup>④</sup>outro lado, as pessoas eram muito amigáveis, e a infraestrutura e os servidores ultrapassou <sup>⑤</sup><sup>②</sup>minha expectativa. <sup>③</sup>

- ① Revise a pontuação.
  - ② Revise a concordância (sing./ plural).
  - ③ Confuso.
  - ④ Esse ~~conectivo~~ não está adequado. Talvez o ideal seja suprimi-lo.
  - ⑤ Corrija o uso desse pronome.
- = muito bom conteúdo.  
Faça as correções estruturais sugeridas

O excerto é de um dos parágrafos do relato de B1 e, na sequência, a legenda completa que a docente elaborou ao final do texto. Nota-se que o parágrafo apresenta alguns problemas quanto à pontuação. Na reescrita, o aluno atenta pouco à pontuação e dedica-se às revisões discursivas com legenda 2, 3 e 4, como elucida o quadro comparativo.

Quadro 18. Relato – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de B1.

Primeira versão	Revisão docente	Reescrita
<p>“No meu 1º dia no IFC, <u>teve(2)</u> as famosas gincanas (Nota: foi aí que eu descobri a rivalidade entre os três cursos, e os professores só <u>intitando</u> ainda mais). Depois das gincanas teve os shows das bandas dos alunos, nossa naquele tempo ainda <u>tinha(2)</u> as bandas de rock, me senti uma criança em um parquinho de diversão ao som do SC/DC. Ainda no 1º dia, eu me admirei muito, pois já recebi um trabalho, fora que eu nem sabia quais eram as minhas matérias. <u>Por outro lado(4)</u>, as pessoas eram muito amigáveis, e a infraestrutura e os servidores <u>ultrapassou(2)</u> muito minha expectativa (3 – ref. último período).”</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revise a pontuação</li> <li>2. Revise a concordância (sing./plural)</li> <li>3. Confuso</li> <li>4. Esse conectivo não está adequado. Talvez o ideal seja suprimi-lo</li> </ol>	<p>“No meu 1º dia no IFC <u>ocorreu</u> as famosas gincanas (Nota: foi aí que eu descobri a rivalidade entre os três cursos, e os professores só <u>incitavam</u> ainda mais tal disputa). Depois das gincanas <u>aconteceu</u> os shows das bandas dos alunos, <u>naquele ano ainda havia</u> as bandas de rock, me senti uma criança em um parquinho de diversão ao som do SC/DC. Ainda no 1º dia já recebi um trabalho <u>de aula</u>, sem contar que eu nem sabia quais eram as minhas matérias. <u>Quanto</u> as pessoas, <u>quase todos</u> eram muito amigáveis e a infraestrutura <u>ultrapassou</u> muito minha expectativa.”</p>

Todo o parágrafo foi indicado para revisão de pontuação. Quanto a essa solicitação, o aluno faz apenas uma reformulação, ao suprimir a vírgula antes do conectivo “e” em “*quase todos eram muito amigáveis e a infraestrutura [...]*”.

Ressalta-se, em contrapartida, que a revisão e reescrita do gênero Relato levou ao desenvolvimento de habilidades por vários alunos. Esses casos foram aqueles em que o texto apresentava muito poucos desvios discursivos ou outros desvios estruturais, isto é, o problema central da produção era a pontuação. Nesses casos, houve apontamento docente, geralmente seguido de comentário ao final. Entendeu-se que a reescrita satisfatória desses alunos ocorreu pela combinação entre apontamento e comentário, portanto uma abordagem mais dialógica (MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016), e pelo fato de o aluno poder centrar sua revisão para os desvios de pontuação, em detrimento de raros outros desvios.

Ao retomar a produção elucidada, outros aspectos textuais podem ser analisados. As palavras sublinhadas na primeira versão referem-se a solicitações de revisão de concordância verbal, ortografia e coesão. No primeiro desvio de concordância, em que se sublinha o verbo “*ter*”, o aluno procurou atender à solicitação, mas provavelmente não a compreendeu adequadamente, ainda que no apontamento de revisão a professora explicitasse “*Revise a concordância (sing./plural)*”. Na reescrita, ele substituiu “*teve*” por “*ocorreu*”, utilizou um verbo mais adequado, mas o manteve no singular. Isso mostra que o aluno não sabia do que se tratava a concordância, mesmo tendo sido indicado nos parênteses “*(sing/plural)*”. É possível que ele tenha entendido que aquela palavra não concordava com aquele contexto, isto é, não

estava adequado. O conhecimento linguístico do aluno pressuposto pela docente foi determinante no não atendimento dessa revisão, o que reitera a relevância de a revisão observar as particularidades dos alunos, para além daquilo que se pressupõe como conhecimento básico no nível escolar em que se encontra (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2015).

Em duas situações, a substituição feita por B1, quando deveria ter sido corrigida a concordância, levou à reescrita adequada. Na ocorrência do verbo “*ter*”, o aluno substituiu “*tinha*” por “*havia*”, o que torna a concordância adequada por se utilizar um verbo impessoal. Outra revisão adequada foi quanto ao verbo “*ultrapassou*”, que não foi pluralizado, mas ficou adequado na reescrita porque seu sujeito passou a ser simples, devido a uma supressão feita pelo aluno. Assim, não se pode afirmar que a revisão de concordância foi compreendida pelo aluno, pois não atende integralmente como esperado. O que se pode afirmar é que houve tentativa de atendimento ao apontamento de revisão acerca da concordância. A revisão, nesse caso, promoveu revisão pelo aluno, mãos não o desenvolvimento de suas habilidades de escrita, ao menos não como responsividade imediata (BAKHTIN, 2010).

A palavra destacada com retângulo mostra que, em alguns aspectos, o aluno revisou o texto para além da intervenção docente, ao fazer um acréscimo (FABRE, 1987) que tornaria o texto mais compreensível ao leitor. O trecho em azul foi marcado como confuso pela docente. Esse apontamento, ainda que sucinto, foi suficiente para o aluno retomar seu discurso e fazer uma revisão pertinente, como mostram os trechos sublinhados desse período na versão reescrita. As práticas de revisão docente ecoam, portanto, no contexto imediato e no contexto mais amplo, podendo oferecer contrapalavra já na reescrita do texto revisado ou ao longo do processo, por meio de atitude responsiva silenciosa (BAKHTIN, 2010), o que ratifica a abordagem utilizada na perspectiva dialógica. A revisão do aluno a partir de simples apontamento evidencia sua familiaridade com o processo de revisão, que vinha sendo mediado pela docente há alguns meses. É a escrita como trabalho sendo internalizada pelo aluno, que começa a se reconhecer como autor e revisor do seu discurso.

Outro gênero discursivo trabalhado pela docente foi a Resposta interpretativa à pergunta: “Como é o consumo de açúcar no Brasil e no mundo?”. Nessa produção, houve revisão pelos pares e posteriormente pela docente. O exemplo atém-se somente à revisão realizada pela docente devido ao objetivo desta seção de análise.

Resposta interpretativa	Comentários e apontamentos da docente em folha separada e revisão de cada texto por um dos colegas da turma. A maioria dos alunos seguiu a abordagem a metodologia que vinha sendo utilizada pela docente, em forma de legenda, outros fizeram indicações e anotações nas margens do texto.
-------------------------	---

A primeira revisão foi feita pelos pares, que puderam fazer anotações diretamente na primeira versão do texto do colega. A segunda revisão foi feita pela docente, em folha separada, referenciando os desvios de acordo com os parágrafos. A revisão em folha separada foi importante para não misturar com as marcas de revisão de pares e confundir o aluno na reescrita. Em folha separada, os comentários puderam ser mais bem visualizados. Para revisão e reescrita, o autor do texto recebeu a revisão da docente e a do colega.

A seguir, os bilhetes de revisão docente a partir do texto da aluna A12.

#### **Resposta interpretativa – Língua Portuguesa - Aluna A12 – Revisão docente.**

- ① No início do texto, apresente o tema corretamente. Pense também que você pode ir direto à discussão, sem necessidade de dizer que trata de um tema amplo, porque essa afirmação não é desenvolvida ao longo de seu texto.
- ② A apresentação de informações no 1º parágrafo está muito confusa. Revise repetições, conectivos, pontuação.
- ③ Você fragmentou a apresentação da pesquisa de 2014 em metade do 1º e do 2º parágrafos. Sugiro rever.
- ④. Revise, cuidadosamente, a pontuação em todo o texto.
- ⑤ Seu texto atende aos requisitos do comando de produção, mas as informações podem ficar melhor organizadas.

A maioria dos comentários refere-se ao parágrafo inicial do texto. Nesta produção, a revisão do par marcou apenas desvios de pontuação e trechos confusos, não houve bilhete de revisão que abordasse algum aspecto discursivo específico.

O quadro traz a primeira versão do início do texto, que permite compreender a revisão docente já apresentada, e a reescrita, que possibilita observar se houve efetividade na interação com o aluno, a partir das reformulações apresentadas.

Quadro 19. Resposta interpretativa – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A12.

1ª versão	Revisão docente	Reescrita
<p>“<u>O tema excesso de açúcar é muito amplo, inserido na culinária sem que muitos saibam, o açúcar não é um aditivo natural na alimentação, tornando-se assim, dispensável para a ingestão dos alimentos</u>, sendo um produto químico desprovido de nutrientes e rico em calorias o seu consumo exacerbado facilita a proliferação de doenças no organismo. <u>O problema é maior quando verificado dados de uma pesquisa realizada em 2014, onde é comprovador o abuso no consumo de açúcar pela população mundial. Os dados obtidos foram em milhões de toneladas de sacarose ou de açúcar de mesa.</u>”</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No início do texto, apresente o tema corretamente. Penso também que você pode ir direto à discussão, sem necessidade de dizer que se trata de um tema amplo, porque essa afirmação não é desenvolvida ao longo do texto.</li> <li>2. A apresentação das informações no primeiro parágrafo está confusa. Revise repetições, conectivos, pontuação.</li> <li>3. Você fragmentou a apresentação da pesquisa de 2014 em metade do 1º e do 2º parágrafos. Sugiro rever.</li> <li>4. Revise cuidadosamente a pontuação em todo o texto.</li> <li>5. Seu texto atende aos requisitos do comando de produção, mas as informações podem ficar melhor organizadas.</li> </ol>	<p>“O excesso de açúcar é um problema mundial, pois é um produto químico desprovido de nutrientes e rico em calorias, <u>com isso</u>, o seu consumo exacerbado facilita a proliferação de doenças no organismo. <u>Dados obtidos de uma pesquisa realizada em 2014 [...]</u>”</p>

A análise dos excertos aponta alto nível de interação por meio da revisão docente e, portanto, efetividade na abordagem de revisão escolhida. Na primeira versão, a aluna faz uma introdução longa para a resposta. No comentário, a docente sugere que a discussão seja mais precisa. A aluna atende essa orientação suprimindo boa parte do texto, como o início sublinhado na primeira versão. No primeiro parágrafo da primeira versão, já há apresentação de argumentos e um deles, sobre pesquisa realizada em 2014, fica fragmentado entre o primeiro e o segundo parágrafo. Na reescrita, a aluna suprime o argumento que fora utilizado no primeiro parágrafo e desenvolve-o integralmente no segundo parágrafo, o que confere maior organização ao texto e ratifica a efetiva interação com a docente por meio da revisão, principalmente devido ao recurso das sugestões de reformulação na revisão.

Na escrita do aluno B11, igualmente referente à Resposta interpretativa, a revisão também foi significativa. O excerto destaca dois comentários que tratam do conteúdo geral do texto.

**Resposta interpretativa – Língua portuguesa - Aluno B11 – Revisão docente.**

⑤ A partir do comando de produção, faltam em seu texto:

- exemplos
- dados de pesquisas
- apontamentos de especialistas.

⑥ Lembre que, com a retomada das orientações do comando de produção, você pode melhorar muito seu texto.

No comando de produção, havia orientações sobre as informações que deveriam constar na Resposta. No comentário 5, a docente destaca quais solicitações desse comando não foram contempladas na primeira versão e no comentário 6 sugere que o comando seja retomado ao revisar o texto. O quadro mostra como o aluno atendeu a esses comentários.

**Resposta interpretativa – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de B11.**

Primeira versão	Revisão docente	Reescrita
“O excesso de glicose se transforma em gordura, que por sua vez desequilibra a grelina e a leptina, que provocam insaciedade e fome, dando um impulso irresistível da vontade de comer, o que agrava muito mais a saúde da pessoa.”	5. A partir do comando de produção, faltam em seu texto: - exemplos - dados de pesquisas - apontamentos de especialistas.	“Segundo a Dr. Samira todo o excedente da glicose é transformada em gordura, que por sua vez desequilibra a grelina e a leptina, as quais provocam insaciedade e fome. A Dr. Samira ainda diz que o ideal é trocar o açúcar por fritas ou algum adoçante natural.”

Trata-se do parágrafo final da Resposta. O aluno já havia apresentado em seu texto argumentos de autoridade, no entanto, sem fazer referência à fonte dessa informação, o que deixou a argumentação frágil. Na reescrita, ele retoma essas informações referenciando Dra. Samira, a médica que discute sobre o assunto em um dos textos motivadores para a produção. Assim, a completude do comando de produção é fundamento para a revisão e para a reescrita.

A análise do trabalho de revisão da professora-pesquisadora aponta duas considerações relevantes. Embora tenha objetivado um trabalho de revisão dialógica, a prática da professora-pesquisadora não atingiu esse resultado em todas as interações via revisão. Isso ocorreu em casos de não atendimento ao contexto imediato e mais amplo, principalmente na

relação entre conhecimento prévio do aluno e explicações mais elaboradas nos bilhetes de revisão. Em contrapartida, a majoritária efetividade da revisão em diferentes gêneros e para diferentes sujeitos autores possibilitou identificar, no escopo da revisão dialógica, aspectos alheios ao bilhete de revisão em si, que emergem na prática dialógica e que devem ser igualmente considerados pelo docente ao desenvolver a revisão.

#### 4.2 ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE ESCRITA

Para traçar um panorama de desenvolvimento dos alunos nas produções textuais ao longo do ano letivo, analisou-se, inicialmente, o conjunto de textos coletados de cada um dos 50 alunos em 2016. Nessa análise, considerou-se a ficha diagnóstica, em que o aluno relata suas experiências e dificuldades com cada prática de produção textual, a fim de identificar as maiores dificuldades apresentadas pelo aluno e analisar se haviam se atenuado ao longo das práticas escritas.

Para isso, dentre os diversos elementos do gênero discursivo postulados pelos escritores dos estudos dialógicos, destacam-se, a partir de Bakhtin (2010), os três elementos que sustentaram a reflexões de análise dos registros desta pesquisa: Conteúdo temático, Estilo e Construção composicional – compreendendo que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu **conteúdo (temático)** e pelo **estilo** da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua **construção composicional**. Todos esses três elementos – **o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional** – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2010, p. 261-262, grifos nossos).

Esses pressupostos foram reelaborados pela professora-pesquisadora para a análise do desenvolvimento de habilidades de escrita dos sujeitos. Essa adequação atende ao princípio da ADD, que parte do “pressuposto teórico-metodológico de que as relações dialógicas se estabelecem a partir de um ponto de vista assumido pelo sujeito” (BRAIT, 2012, p. 85) e reconhece a intrínseca relação entre língua, linguagens, história e sujeitos, sempre uma relação verbo-axiológica (FRANCO et al., 2019). Desse modo, como esta pesquisa objetiva

compreender como se desenvolvem as habilidades de escrita a partir do princípio dialógico de constituição do sujeito, a primeira análise das produções discentes pautou-se nas habilidades voltadas ao Tema, às Condições de produção, à Organização composicional e ao Desempenho linguístico efetivados nos textos produzidos.

Embora, no capítulo metodológico, tenham se tomado os alunos a partir dos cursos aos quais pertenciam, dividindo-os em turma A e B, na análise, eles já não foram observados por essa divisão, mas em conjunto, de acordo com o desenvolvimento observado em suas produções textuais. Esse primeiro enfoque apontou que a maioria dos alunos apresentou algum nível de desenvolvimento de habilidades ao final do ano letivo e que, para alguns alunos, o trabalho desenvolvido não promoveu melhoria em suas práticas de escrita. Essa constatação levou à divisão de dois grandes grupos: o Grupo 1, que representa o desempenho precário, alunos com baixo rendimento em relação ao trabalho desenvolvido durante o ano letivo; o Grupo 2, que representa bom desempenho, alunos com bom desenvolvimento de habilidades de escrita. Esta divisão permite uma análise mais precisa sobre os desenvolvimentos apresentados pelos alunos ao longo do ano.

#### 4.2.1 Caracterização do desempenho precário e do bom desempenho

No Grupo 1, encontram-se 10 alunos (20%) que não apresentaram desenvolvimento significativo de habilidades de escrita. O Grupo é composto por alunos com poucas ou com muitas dificuldades de escrita e que, de todo modo, não apresentaram avanços no decorrer das atividades. Por essa razão, nomeou-se o Grupo como precário, vocábulo definido como no dicionário como frágil ou não estável. Como, nesta pesquisa, objetiva-se compreender o desenvolvimento de habilidades de escrita pela perspectiva dialógica, o Grupo 1 não oferece registros sobre os quais se pretenda aprofundar a análise. Ainda assim, considera-se pertinente elucidá-lo, para melhor compreensão do que se considerou desempenho precário.

Assim podem ser identificados os alunos pertencentes ao Grupo 1:

Quadro 20. Caracterização do Grupo 1 – Desempenho precário.

<b>Caracterização de alunos com desempenho precário</b>	<b>Nº de alunos do total de 20</b>
a) Boa apresentação de aspectos estruturais, recorrência de desvios discursivos com raros ou nenhum avanço ao longo das práticas de produção, revisão e reescrita.	2 alunos (B1, B2)
b) Boa apresentação discursiva e estrutural que assim se manteve ao final das práticas de produção, revisão e reescrita.	2 alunos (B6, B20)
c) Recorrência de desvios discursivos e estruturais com raros ou nenhum avanço no decorrer das práticas de produção, revisão e reescrita de textos.	6 alunos (A7, A11, A20, A21, B14, B23)

Fonte: A pesquisadora.

Como se observa, trata-se de alunos que apresentaram raros ou nenhum avanço em relação às dificuldades inicialmente identificadas, mesmo com as diversas intervenções de revisão ao longo do ano. No geral, esses alunos são os que não apresentaram regularidade no processo de produção, revisão e reescrita, seja não produzindo os textos solicitados nas disciplinas, seja não procedendo à reescrita, quando solicitada pela professora de Língua Portuguesa. As condições e justificativas para essa postura do aluno não são aqui discutidas, por não ser objeto de investigação.

Quanto à caracterização desses alunos com desempenho precário, têm-se, no subgrupo A, alunos cujos textos quase não apresentaram desvios linguísticos – como ortografia, regência, acentuação – mas o desenvolvimento do tema, dos argumentos e a organização discursiva foram precários. No subgrupo B, estão aqueles que apresentaram boa organização discursiva, - atendendo ao tema, à finalidade, apresentando argumentos – mas com desvios de ortografia, acentuação, regência e, por vezes, pontuação que não foram corrigidos ao longo das práticas. No subgrupo C, estão os alunos que, no geral, apresentaram bom domínio da prática de escrita, tanto em aspectos discursivos como estruturais. Ainda assim, seus textos poderiam ser aprimorados, a partir dos comentários de revisão docente. No entanto, houve raro ou nenhum atendimento à revisão e suas habilidades de escrita se mantiveram no mesmo nível anterior ao trabalho de mediação.

Ao considerar apenas o Grupo 1, temos o seguinte perfil dos alunos com desempenho precário:

Figura 1. Grupo 1 – Habilidades prévias de escrita dos alunos que apresentaram desempenho precário.



Fonte: A pesquisadora.

As amostras de textos ilustram a caracterização apresentada no Quadro 20 e no Gráfico 1. Na explanação, procurou-se mostrar um texto produzido no início do ano letivo e outro produzido ao final, ambos do mesmo gênero discursivo, como mostra comparativa. Para elucidar o Grupo 1, apresenta-se a primeira Dissertação produzida pelos alunos, em maio, na disciplina de Língua Portuguesa; e a última Dissertação, produzida em outubro, na mesma disciplina. As amostras comprovam a continuidade das mesmas dificuldades, ainda que a segunda Dissertação tenha sido produzida após 5 meses de mediação dialógica. Não são apresentadas reescritas desses textos, porque, no último, não houve reescrita pelos alunos; e, no primeiro, os alunos responderam adequadamente a vários bilhetes de revisão docente, porém se tratou apenas de uma contrapalavra imediata, para atender uma solicitação da docente, voltando a cometer os mesmos desvios nas produções seguintes. Assim, não houve internalização de nenhuma habilidade.

Os dados do Grupo 1 mostram que, no subgrupo A, dois alunos apresentaram habilidades em aspectos estruturais e problemas com aspectos discursivos. Veja-se o caso da aluna B2.

Dissertação- Língua Portuguesa - Aluna B2 - 1ª versão - 10/05/2016.

## O tradicionalismo familiar

A organização familiar, desde os tempos da burguesia, tomou-se um padrão visto pela sociedade como correto: somente um homem e uma mulher são capazes de constituir uma família. No entanto, nem em todos os momentos o amor acontece apenas entre indivíduos do sexo oposto.

A formação de famílias tem sofrido alterações nos últimos anos, prevalecendo importantes diante do modelo tradicional familiar, mas é válido destacar que esse tradicionalismo não deixará de existir, sendo que o amor e a felicidade são elementos importantes para enfrentar a rejeição.

Pelo motivo dessas alterações, vem à tona a preconceito dos pessoas diante de uniões homoafetivas. Mas, esses núcleos baseados de famílias tradicionais, só demonstram que, mesmo fora dos padrões da sociedade, o que prevalece é o amor e o respeito.

Diante do que foi exposto, é possível perceber que os novas instituições familiares não possuem mesma importância do que as tradicionais e que os pessoas precisam ter contato com mais informações. Por esse motivo, são necessários incentivos governamentais, com pesquisas envolvendo os novas famílias e fazer o vínculo dessas informações nos meios de comunicação para que a sociedade tradicional consiga entender o valor do amor.

① Por que esse tradicionalismo não deixará de existir?  
Argumente, convença o leitor.

O amor e a felicidade são suficientes para enfrentar a rejeição?

② Quais alterações? Comente isso.

③ Confuso. Aqui você parece se contradizer.

④ Que tipo de informações?

\* Ainda que bem organizado e atendendo ao tema seu texto precisa ser bastante revisado. A discussão está demais superficial. Defina sua tese e selecione argumentos pertinentes para desenvolver em seu texto.

Esta foi a primeira Dissertação produzida pela aluna, com o tema “O conceito de família no século XXI”. O domínio de habilidades linguísticas é evidente. Não há apontamentos de revisão sobre aspecto estrutural. Já no aspecto discursivo, são marcadas pela docente lacunas de informações, como nos questionamentos 2 e 4, e argumentação precária, como nos comentários 1, 4 e no comentário final, marcado com asterisco. Trata-se de um texto que atende ao tema, mas não há consistência na argumentação.

No mês de outubro, a aluna produziu outra Dissertação, aos moldes da redação do ENEM, sobre a intolerância nas redes sociais. De acordo com Ruiz (2010), as revisões textual-iterativas podem se apresentar ao final ou no corpo do texto. Nesta produção, em vez de legendas, a docente fez a revisão no corpo do texto, como segue:

**Dissertação –Língua Portuguesa – Aluna B2 - Versão única – 05/10/2016.**

*sua introdução nas marca e tema.*

Desde o período colonial, os portugueses trouxeram para o Brasil uma religião implantada os motivos, que apesar de possuírem seus crenças, foram obrigados a se catequizarem. O intuito dessa catequização era manter os índios submissos aos portugueses. *Por quê?*

Como se pode observar, a intolerância está presente desde os tempos mais remotos e continua cada vez mais forte. Em pleno século XXI, são muitos os casos de intolerância, principalmente a religiosa.

A religião disseminada com a colonização foi o catolicismo, além dele, encontra-se atualmente no Brasil o protestantismo, sendo entre outros. Sendo assim, é importante tolerar e respeitar os divergências de opinião, *e também o ateísmo* *como ocorre a intolerância religiosa*

O problema da sociedade brasileira atual é a intolerância, a falta dela faz com que o ideal de conviver em uma sociedade laica seja destruído. Em 2007, por falta de intolerância, foi criada uma lei na qual é considerado crime a discriminação cometida contra religiões. ✓

Por conseguinte, vasta-se que medidas devem ser tomadas para que essa intolerância diminua. Mas atitudes por parte dos governantes precisam ser tomadas, como essa lei, decretada em 2007, se tornar mais rígida e ser vinculada para a população e até mesmo ser colocada em pauta na educação, ensinando desde cedo para as crianças que a tolerância entre religiões precisa ser posta em prática.

*sugiro você reescrever toda a introdução e eleger 2 modos de manifestações de intolerância no Brasil atual, a fim de que seu texto não seja tangencial ao tema central, tratando de intolerância religiosa. Na conclusão, você pode apresentar e elaborar uma proposta de intervenção que diminua os casos de intolerância, baseada nos 2 argumentos que*

Novamente, não se destacam desvios estruturais e, embora seja um texto produzido cinco meses após a primeira Dissertação, os desvios discursivos se mantêm. Os questionamentos de revisão no corpo do texto indicam lacunas de informações e argumentação frágil. Além disso, nesta produção, a aluna não atende adequadamente ao tema proposto, como explicitado no comentário final. Logo, não houve desenvolvimento de habilidades de escrita ao longo das práticas de revisão e reescrita, sobretudo, porque a aluna não reescreveu seu texto.

No caso da aluna B2, houve certa regularidade em suas produções. No entanto, a interação por meio da revisão não gerou a contrapalavra esperada. Pode-se dizer que os comentários de revisão atenderam ao princípio dialógico, foram diversificados e elucidativos. A revisão escrita e as discussões coletivas em sala foram as únicas abordagens utilizadas. Se o desenvolvimento precário da aluna tivesse sido atentado ao longo das práticas, possivelmente um atendimento individualizado (TRUPPIANO, 2006) poderia apontar o motivo pelo qual não houve efetividade de interação.

Ao contrário da aluna B2, o aluno B6 se enquadrou no subgrupo B, com textos considerados bons em aspectos estruturais e discursivos, mas que não foram aprimorados ao longo do processo.

## Dissertação – Língua Portuguesa – Aluno B6 - 1ª versão – 10/05/2016.

②

O conceito de família mudou muito com o passar dos anos. Antigamente uma família era formada por um casal heterossexual e seus filhos, isso se tornou padrão. Mas o amor não existe apenas por pessoas de sexo diferente, afinal não são apenas os opostos que se atraem.

As famílias da contemporaneidade mudaram demasiadamente em relação as mais antigas, isso resultou em uma alteração de definição social de família. A construção de famílias compostas por homossexuais ou constituídas apenas por um dos pais, vai totalmente de tradicionalismo. Essas famílias podem provar que mesmo fora dos padrões, são capazes de demonstrar amor e respeito a seus filhos, sejam eles do seu sangue ou não.

O presidente da câmara dos deputados, organizou uma comissão para a atualização de seu projeto de estatuto de família. Nele, será considerado uma família apenas a união de pessoas de sexo oposto. Isso significa proibir os homossexuais de terem uma família, sendo que a maioria das famílias não seguem o padrão tradicional, que seria o pai, a mãe e os filhos.

Podemos perceber então, que apesar das mudanças que ocorrerem até hoje, ainda existe muito preconceito da sociedade em relação a sua opção sexual. Este preconceito é desenvolvido desde pessoas, trabalhadores comuns, até grandes influentes como políticos e empresários de sucesso.

① Essa palavra, nesse contexto, traz uma carga semântica negativa, no sentido de exagero. É isso mesmo que quer dizer?

\* Trechos apenas sublinhados indicam desvios de ortografia, pontuação ou acentuação.

② Sugiro colocar título.

③ A conclusão deve retornar o tema.

A Dissertação do aluno apresenta alguns desvios, que oscilaram em cada produção. Em geral, sua escrita foi considerada boa. Como a revisão não deve apenas contemplar os desvios do texto (HAYES, 2004), a docente os indica os problemas, mas também deixa sugestões para aprimorar a Dissertação, como na revisão 1, ao dialogar sobre o sentido pretendido pelo aluno; e no comentário final, ao sugerir melhorias na argumentação, a partir da discussão que seria realizada em sala. O conjunto das revisões foi majoritariamente

ignorado pelo aluno, o que também revela uma contrapalavra do aluno, que pode não ter entendido a revisão ou ter julgado desnecessária tal reformulação (MENEGASSI, 1998).

A Dissertação produzida no mês de outubro também teve poucos desvios estruturais e discursivos e não marca avanços do aluno nesse intervalo.

#### Dissertação – Língua Portuguesa – Aluno B6 - Versão única – 05/10/2016.

Preconceito com negros, idosos e deficientes, machismo, homofobia e xenofobia. Esses conceitos trazem à tona a intolerância existente na sociedade brasileira atual. As mídias sociais incluem estudos, trabalhos, seja por meio de televisão ou da internet, as pessoas estão se acostumando com tais comportamentos que muitas confundem com liberdade de expressão.

A internet é hoje uma das mídias mais utilizadas pela população brasileira, desde ao enviar uma mensagem para um amigo e até para pagar contas. Uma pesquisa realizada pela agência Novasob, mapeou os principais tipos de discriminação existentes entre os usuários. O racismo é o maior preconceito existente, seguido por políticos e classes sociais. Estes estudos não são inéditos, recentes de internet, as redes sociais apenas evidenciam os usuários praticarem a intolerância por ser um fenômeno mais liberal. (explique melhor)

① Filmes, novelas e seriados, é onde mais acontece esse preconceito, dentro da televisão. Esse mídia tem um papel gigantesco no incentivo ao preconceito, através de personagens, onde a oprimido é sempre discriminado. (explique)

Portanto, fica bem claro que a mídia é um grande ponto de partida para novas formas de ação. Há disso, e há quem repare diferentes raças, etnias e classes sociais por serem diferentes, e fim de se sentir superior ao outro. Cabe a nós, humanos modernos, nos redirecionarmos com o propósito de valer o que é adequado e respeitando os direitos humanos.

① Faça alguma ligação como parágrafo anterior  
o que fazer? Como fazer? Elabore melhor sua proposta, articulando-as aos seus argumentos. Marque o tema na conclusão.

Destacam-se, aqui, as revisões no corpo do texto, em forma de questionamentos e comentários (MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016). Elas visam melhorar a apresentação das informações e da argumentação, mas não são contempladas pelo aluno, que mantém os textos razoáveis em aspectos estruturais e discursivos até o final do processo. Assim como no caso de B2, esse aluno poderia ter apresentado melhorias se tivesse recebido atendimento individualizado, se orientado que, embora as notas de suas produções fossem medianas, seria proveitoso considerar as sugestões de revisão para aprimorar suas habilidades de escrita. É possível que outra forma de mediação atingisse o objetivo de o aluno compreender o processo recursivo da escrita.

O aluno A11, enquadrado no subgrupo C, ao contrário dos outros dois alunos, não teve regularidade em suas produções, o que o manteve com dificuldades discursivas e estruturais no fim do processo, com raros avanços.

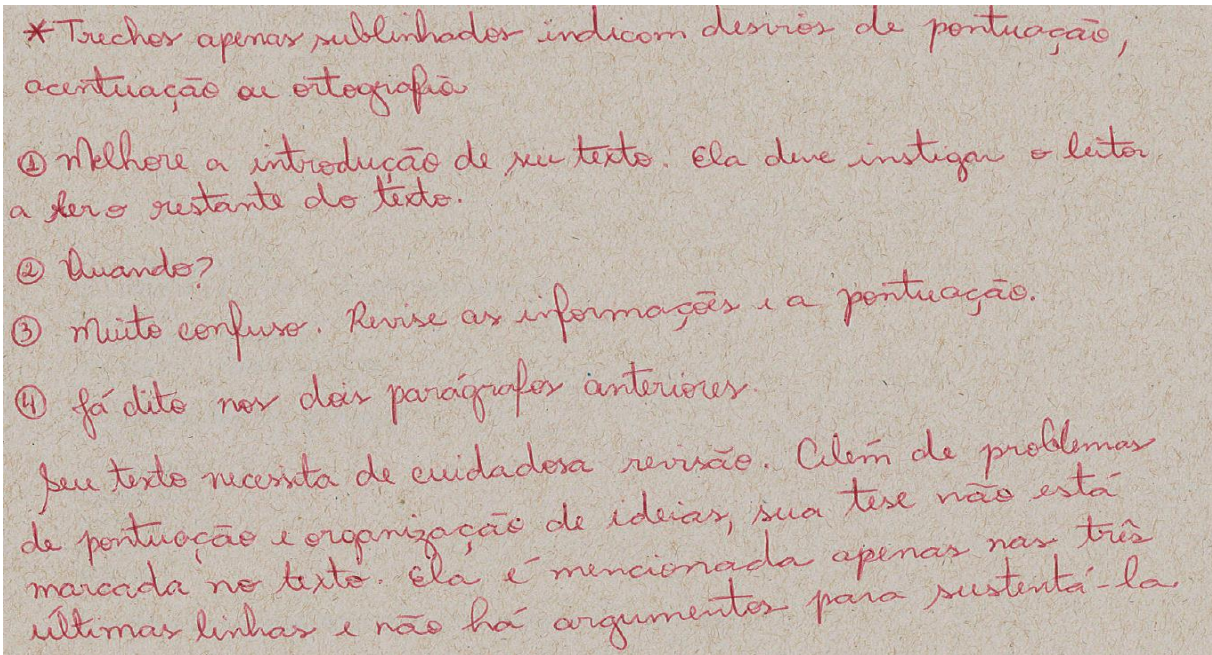
#### Dissertação – Língua Portuguesa – Aluno A11 - 1ª versão – 10/05/2016.

O conceito família não é novo para ninguém, pois ele já existe a muito tempo, mas este conceito está voltando a ser discutido novamente nos dias de hoje. Pelo fato de que muitas famílias vem se modificando em comparação das famílias mais antigas. ①

É de conhecimento de todos que o família vem se modificando com o passar do tempo, e por esse motivo o Supremo Tribunal Federal liberou o casamento de pessoas de mesmo sexo, mas em contra partida o presidente da camara dos deputados estatuto da família este estatuto se for aprovado serviria para definir direitos e deveres as famílias. ②

Segundo a constituição de 1988 a definição de família é: "o resultado do união de um homem e uma mulher". Mas nos dias de hoje esse conceito vem se modificando, isso ocorre pelo fato de estarem surgindo novas relações afetivas entre pessoas de mesmo sexo que também exigem os direitos de uma família. ④

Segundo o Alter Alencandre Acosta existem as chamadas "rocas sagradas" isto é quando algo é feito por muito tempo de mesmo forma e se torna maneira tem grande chance de dar errado. Por isso esse conceito de família deveria ser alterado para coresponder as necessidades das famílias atuais. ③



O texto com marcas de revisão mostra diversos desvios estruturais sublinhados, como acentuação, ortografia e pontuação. Pela legenda, verificam-se vários bilhetes voltados ao discurso, alertando sobre trechos que ficaram confusos, repetição de informações e necessidade de definir uma tese. Trata-se de uma Dissertação cuja compreensão pelo leitor ficou comprometida.

Na Dissertação produzida no mês de outubro, há, novamente, muitos problemas estruturais e discursivos. As palavras com desvios ortográficos, de acentuação ou regência são novamente sublinhadas pela docente. E os bilhetes marcam, prioritariamente, os desvios discursivos.

Dissertação – Língua Portuguesa – Aluno A11 - Versão única – 05/10/2016.

Na sociedade cada pessoa tem a sua forma de agir e pensar, mas não são todas as pessoas que sabem e conseguem respeitar a forma de pensamento alheio, e tentam aplicar a sua forma de pensamento nas outras pessoas através do forço, isso é o intolerância. A diferentes formas de intolerância como por cor, religião, cultura entre outros. Em uma forma de acabar com isso seria ensinando as crianças,

nos dias atuais podemos ver cada vez mais o ocorrimento de crimes motivados pela intolerância, como espancamento de homossexuais nas metrópoles brasileiras, ou o caso de atropelamento de um cidadão e espancamento de outro, em Rio das Antas, metido por político. (4)

Além de agressões (fiz) físicos e crimes (5), A intolerância também está presente no internet, através de chinguimento. Para muitas pessoas, a internet serve de mascara, e assim até mesmo um "pequeno" pode se fazer de "tutorado" e se sentir na liberdade de praticar chinguimentos e ofender as demais pessoas. (6)

A melhor forma de resolover esses problemas de intolerância é educar as crianças des de pequenas, para que elas saibam o respeito os gostos, costumes e desires dos outros. ho caso dos pais da criança também serem intolerantes, as crianças devem receber, também, essa educação da escola.

→ a escola tem tido esse espaço? Uma "permissão"?

- ① força e intolerância são sinônimos?
- ② Sua introdução está confusa.
- ③ A educação seria apenas ensinar as crianças? Os adultos não precisam de formação? Quem e como as crianças seriam ensinadas.
- ④ Palavra que você cita um exemplo genérico genérico, das grandes cidades, e outro específico, como se os dois fossem de conhecimento do leitor.
- ⑤ Nesse contexto, qual a diferença entre crimes e ações físicas?
- ⑥ Sugiro não utilizar metáforas no gênero dissertação, por se tratar de um texto formal.

Há muito o que revisar em seu texto. Além dos desvios estruturais sublinhados, deixe comentários para orientar sua reescrita. Há problemas que têm se repetido em seus textos. Sugiro empenhar-se mais na reescrita e me procurar para sanar suas dúvidas.

E excesso de desvios ortográficos, que não é esperado no Ensino Médio, se repete. Nos comentários sobre o conteúdo do texto, a docente procura ser mais explícita, ao chamar atenção para incoerências, como na revisão 4. Há também questionamentos – revisões 1, 3 e 6 - sobre argumentos ou expressões utilizadas pelo aluno, a fim de que retome seu texto e também faça o exercício de revisão. No comentário final, a docente destaca o pouco envolvimento do aluno nas práticas de revisão e reescrita: *“há problemas que têm se repetido em seus textos. Sugiro empenhar-se mais na reescrita e me procurar para sanar suas dúvidas”*. Assim, além de bilhetes detalhados de revisão, a professora orienta que o aluno a procure para atendimento, o que mostra que ele já não vinha se dedicando às práticas de escrita. No decorrer das práticas, as dificuldades se mantiveram e a o aluno não procurou a professora para atendimento.

Com a compreensão da caracterização dos alunos que não apresentaram desenvolvimento significativo de habilidades de escrita, passa-se à análise do Grupo 2, que abarca os alunos com bom desempenho.

#### Grupo 2 – Bom desempenho

Representa os 40 alunos (80%) cujas produções revelaram desenvolvimento significativo, isto é, tendo poucas ou muitas dificuldades iniciais com a produção escrita, esses alunos obtiveram avanços a partir das práticas desenvolvidas ao longo do ano. Identificaram-se, nesse grupo, as seguintes regularidades:

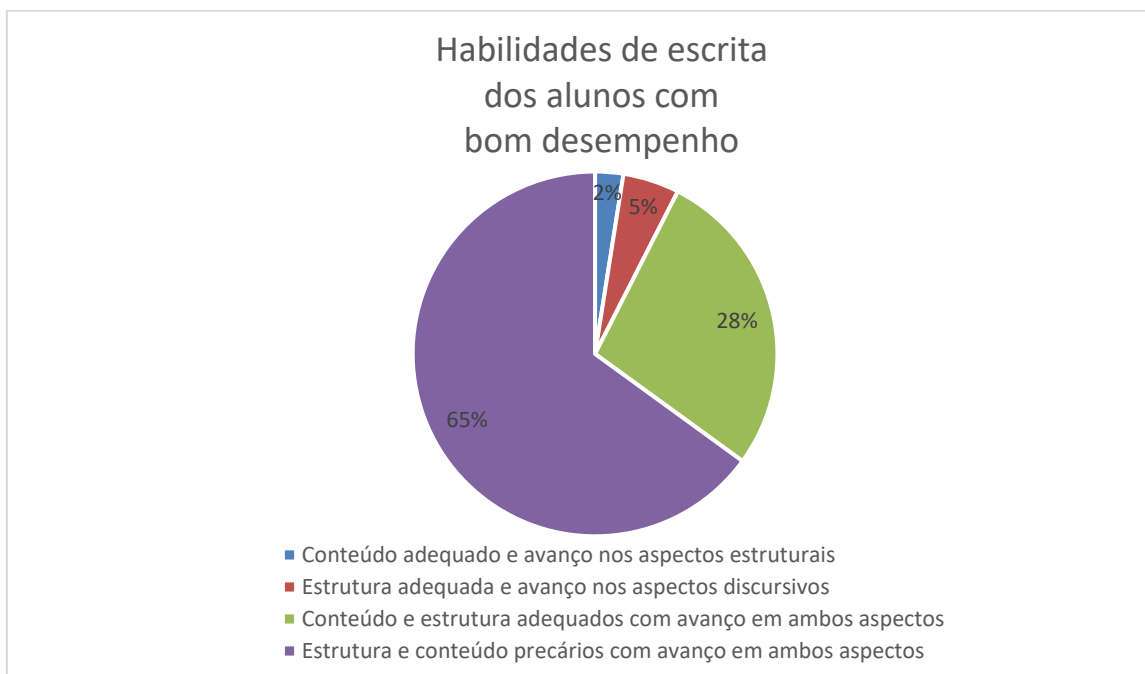
Quadro 21. Caracterização do Grupo 2 - Bom desempenho.

<b>Caracterização de alunos com bom desempenho</b>	<b>Nº de alunos do total de 40</b>
a) Bom desenvolvimento do conteúdo, recorrência de desvios estruturais que apresentaram melhora ao longo das práticas de produção, revisão e reescrita.	1 aluno (A2)
b) Boa apresentação de aspectos estruturais, recorrência de desvios de conteúdo que apresentaram melhora ao longo das práticas de produção, revisão e reescrita	2 alunos (B9, B15)
c) Bom desenvolvimento do conteúdo e apresentação de aspectos estruturais. A revisão mostrou-se positiva porque levou ao aprimoramento dessas habilidades	11 alunos (A5, A10, A13, A14, B7, B10, B11, B16, B17, B18, B21)
d) Recorrência de desvios discursivos e estruturais com apresentação de melhora no decorrer das práticas de produção, revisão e reescrita de textos.	26 alunos (A1, A3, A4, A6, A8, A9, A12, A15, A16, A17, A18, A19, A22, A23, B3, B4, B5, B8, B12, B13, B19, B22, B24, B25, B26, B27)

Fonte: A pesquisadora.

Ao considerar apenas o Grupo 2, isto é, tendo os 40 alunos como o total de sujeitos, pode-se traçar o seguinte perfil do grupo:

Figura 2. Habilidades de escrita dos alunos com bom desempenho.



Fonte: A pesquisadora.

Observa-se que os alunos com bom desenvolvimento de habilidades foram agrupados de acordo com as dificuldades iniciais apresentadas e seu desempenho ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Os itens A e B não revelam números significativos. Assim, como no Grupo 1, são apresentadas mostras elucidativas dessas ocorrências. Para explanação do desenvolvimento desses alunos, foi utilizada a Resposta argumentativa, produzida no mês de fevereiro, e a Resposta interpretativa, produzida em setembro.

No subgrupo A, enquadra-se apenas um aluno cujas habilidades discursivas iniciais eram boas, mas havia recorrência de desvios estruturais, que puderam ser atenuados no decorrer das práticas.

## Resposta argumentativa – Língua Portuguesa – Aluno A2 - 1ª versão – 15/02/2016.

① Para passar no vestibular ② é necessário ③ (ir fazer a prova es-  
 tando bem descansado ④). Há várias pesquisas que apontam  
 que ② ao fazer uma prova ② estando descansado ⑤, a pessoa do-  
 mostra um nível de concentração maior, o que aumenta  
 a velocidade do raciocínio ⑥ e também ajuda a manter a  
 calma e uma linha de pensamento. Para que isso seja  
 possível ② é aconselhável ⑥, durante a noite anterior a  
 prova, dormir aproximadamente 8 horas, assim como ter  
 uma refeição saudável e evitar esforços físicos e mentais  
 excessivos no dia do teste ④⑥.

① Mais espaço no pa- rágrafo.	③ Esse trecho não ficou bem ex- cito. Reformule.
② pontuação	⑤ substitua por: descansado.
④ ortografia	* Sugiro que reveja seus argu- mentos na reescrita. Estar des-
⑥ acentuação	cançado é o segredo para passar no vestibular?

Pela legenda do lado esquerdo e as marcações no texto, nota-se a falta de domínio linguístico do aluno, sobretudo em ortografia e pontuação. Esses desvios são indicados no texto e classificados na legenda, para que o aluno retome e revise. Nesse caso, espera-se que ele volte à palavra e perceba o desvio ou que pesquise ou busque alguma forma para corrigi-lo.

Essa abordagem de revisão promoveu a interação esperada, pois os desvios estruturais foram diminuindo ao longo das práticas. O texto que segue evidencia isso.

Resposta interpretativa – Língua Portuguesa – Aluno A2 - 1ª versão – 08/09/2016.

O açúcar é um produto químico, glicose, amplamente utilizado na alimentação humana em todo o mundo, com o Brasil sendo o 4<sup>o</sup> maior consumidor, porém, muitos não possuem noção de que seu consumo ~~em~~ excessivo pode causar, ou, quanto dele está sendo ingerido no seu dia a dia. É comum as pessoas pensarem que o açúcar é algo natural e que faz bem para o ~~o~~ organismo, mas isto não é verdade, ele não traz nenhum benefício significativo para quem o ingere. Muitas das pessoas que afirmam o açúcar ser não ~~colocar~~ colocá-lo em seus alimentos, o consomem da mesma forma, através de produtos que possuem contê-los em baixa quantidade ou nem contê-los, um ótimo exemplo disso sendo sucos de frutas ~~em~~ industrializados (300ml) que podem conter de 75 a 36 gramas de açúcar, o último valor sendo o mesmo que uma lata de coca-cola (355ml).

Quando ingerimos o açúcar nosso pâncreas começa a liberar a insulina, fazendo com que a glicose seja rapidamente absorvida e transformada em energia, a parcela de energia que não é utilizada ~~rapidamente~~ transformada em gordura e ~~se~~ armazenada, podendo levar a obesidade. Devido a isto, a ingestão excessiva de insulina leva no organismo a causar o aumento de quatro hormônios, a grelina e a leptina, responsáveis respectivamente pela fome e saciedade, causando uma vontade compulsiva de comer mais, e também a dopamina e a serotonina, responsáveis pela sensação de bem estar e que podem levar ao vício. Isso tudo ainda pode ser agregado à diversas outras doenças que podem ser causadas pelo açúcar em excesso como a diabetes, o câncer e doenças degenerativas.

- ① Revise a pontuação do 1.º período. Sugiro usar um ponto.
- ② Na linha 5, revise o uso do pronome "isto"
- ③ Revise as linhas 6 a 11. Apresente melhor essas informações.
- ④ Linha 4 do 2º parágrafo, revise a regência.  
Linha 5, revise o uso de "de"

Além da leitura do texto em si, a legenda de revisão aponta a diminuição de problemas linguísticos. Neste texto, já não há desvios de ortografia ou acentuação, que foram marcantes

na primeira produção escrita do ano. Aqui, identificam-se alguns desvios concomitantemente relacionados ao discurso e à língua, como pontuação, uso de pronome e organização das informações.

No subgrupo B, também do Grupo 2, enquadraram-se dois alunos cujos aspectos estruturais eram, em geral, adequados, mas os aspectos discursivos eram precários e puderam ser atenuados a partir das práticas de escrita, como se observa nas produções da aluna B15.

### Resposta argumentativa – Língua Portuguesa – Aluna B15 - 1ª versão – 15/02/2016.

Qual o segredo para passar no vestibular?

Cada pessoa tem seu segredo para passar no vestibular, ou seja, é necessário que cada vestibulando encontre seu método (segredo) mais rápido, fácil e eficaz de estudo e de foco. Então, a partir daí, o estudante precisa praticar essas medidas e aplicá-las na hora da prova, resultando assim, em seu ótimo desempenho e na aprovação do vestibular escolhido.

\* Não há desvios estruturais.

\* Perceba que o texto propõe uma resposta argumentativa e seu texto abrange mais de responder à pergunta. O que se pretende é saber sua opinião: para você, qual é o segredo para passar no vestibular?

A primeira produção da aluna evidencia bem o grupo no qual ela se enquadrou. A Resposta não apresenta problemas linguísticos, no entanto, é um texto bastante precário por não atender propriamente ao gênero e à finalidade do comando de produção. Para tanto, a docente se coloca como colaboradora, comenta o desvio e deixa um questionamento que pode ajudar a aluna a revisar sua Resposta e marcar melhor sua tese.

Observa-se, na sequência, a Resposta produzida por esta aluna no mês de setembro.

Resposta interpretativa – Língua Portuguesa – Aluna B15 - 1ª versão – 08/09/2016.

O açúcar não é um alimento, mas sim um produto químico resultante do processo de refinação da cana-de-açúcar. Mesmo sendo desprovido de nutrientes e rico em calorias, esse produto vem aumentando seu consumo excessivo consideravelmente nos últimos anos. Em uma pesquisa da SUDEN (2014), constatou-se que o Brasil é o 4º maior consumidor de açúcar no mundo, consumindo 12 milhões de toneladas de sacarose ou açúcar de mesa.

Muitas pessoas não percebem o quanto ingerem de açúcar diariamente, um exemplo são as caixinhas de ladyfinger que, em apenas 200ml, estão escondidas 20 colheres (3g) de açúcar. Essa grande quantidade de sacarose ingerida pode gerar diversos problemas de saúde, pois o açúcar tem uma absorção rápida, o que produz o hormônio insulina e aumenta a glicose no sangue. Essa glicose em excesso transforma-se em gordura e leva a obesidade. O consumo excessivo de açúcar também pode gerar outras doenças como: diabetes, doenças cardiovasculares, inflamações no organismo, entre outras.

Como o produto ativa áreas do cérebro ligadas ao vício, fica cada vez mais difícil se livrar do doce diariamente. Segundo a Dra. Samira Layoun, o ideal é consumir o açúcar presente nas frutas, leite, legumes e castanhas, ou em adoçantes naturais, mas sempre em pequenas quantidades.

- ① No primeiro parágrafo, o consumo vem aumentando e não "o produto vem aumentando [...]".
- ② Na linha 2 do 2º parágrafo, revise a regência. Falta uma preposição.
- ③ Para pesquisar, sacarose e açúcar são sinônimos?

Alguns desvios estruturais pontuais são identificados nessa produção. No tocante ao discurso, não são identificados desvios significativos. A aluna escreve sua Resposta atendendo ao gênero, ao tema e à finalidade. Seu comprometimento com as práticas de revisão levou ao desenvolvimento de habilidades discursivas, adquirindo autonomia no atendimento completo ao comando de produção.

Ainda sobre o Grupo 2, nos itens C e D, está a maioria dos alunos que apresentaram desenvolvimento de habilidades de escrita e é mais sobre eles que se debruça esta pesquisa, objetivando compreender se houve internalização das intervenções de revisão docente, como ocorreu a internalização das novas habilidades e se os alunos se apropriaram e adquiriram autonomia no trabalho de produção textual a partir dessas intervenções. Esses alunos são os que apresentaram boa escrita e, ainda assim, aprimoraram suas habilidades; e os que tinham dificuldades em aspectos estruturais e discursivos e avançaram nos dois aspectos.

A fim de elucidar o desenvolvimento desses 37 alunos, a seção seguinte traz como mostra representativa a análise de todo o processo de escrita desenvolvido por três alunos ao longo do ano letivo, com diferentes avanços.

#### 4.2.2 O processo dialógico de desenvolvimento de habilidades de escrita

Após a identificação desses 37 alunos, foram construídas novas categorias de análise, mais específicas, a partir das quatro utilizadas na primeira análise: Tema, Condições de produção, Estrutura composicional e Desempenho linguístico, elaboradas com respaldo no conceito de gênero discursivo (BAKHTIN, 2010): Para a compreensão do desenvolvimento dos alunos, esses elementos que compõem o gênero discursivo precisaram ser analisados de modo mais aprofundado. A ampliação das categorias de análise pela professora-pesquisadora respaldou-se no atendimento ao seu contexto e objetivo de pesquisa, pois, na ADD, parte-se do “pressuposto teórico-metodológico de que as relações dialógicas se estabelecem a partir de um ponto de vista assumido por um sujeito [...] não estando, portanto, jamais prontas e acabadas num determinado objeto de pesquisa, mas sempre estabelecidas a partir de um ponto de vista” (BRAIT, 2012, p. 85).

O conjunto de produções de cada aluno em todo o ano letivo foi retomado e, individualmente, foram observados em quais aspectos textuais houve desenvolvimento. As habilidades de cada aspecto textual são apresentadas individualmente para explicitar o que se pretende observar nos textos a partir de cada uma. Posteriormente, essas habilidades são apresentadas em conjunto, no formato do quadro que foi utilizado para análise de desenvolvimento individual do aluno.

→Tema:

- Foge ao tema

- Resvala no tema

- Atende ao tema
- Exaure o tema

Nesse aspecto foi analisado se havia dificuldade do aluno em atender ao tema proposto e também se, mesmo atendendo ao tema, houve algum avanço, como exaurir o tema (MENEGASSI, 2010), isto é, ampliar a discussão para além do que é esperado, extrapolando as informações fornecidas nos textos motivadores. Portanto, o tema foi tomado como a manutenção do conteúdo sobre o mesmo aspecto ao longo do texto.

→Condições de produção

- Atende ao gênero
- Atende à finalidade
- Atende ao interlocutor
- Atender à posição do autor no gênero

Aqui, diferente do tema, poderia haver desenvolvimento do aluno em todos os itens, pois se trata de habilidades distintas, relacionadas às condições de produção. O aluno pode ter apresentado bom desenvolvimento de uma, de algumas ou de todas essas habilidades. No atendimento ao gênero, foi observada a estrutura e circulação social do texto; a finalidade relacionou-se, principalmente, ao atendimento ao comando de produção e sua adequação ao gênero; no atendimento ao interlocutor, observou-se o atendimento à sua função social, também relacionada à circulação do gênero; e na habilidade de atender à posição do autor no gênero, foi observada a construção discursiva, na posição de autor, pertinente ao gênero. Nos gêneros argumentativos, por exemplo, o desenvolvimento na construção de argumentos foi inserido nessa habilidade.

→Organização composicional

- Atende ao estilo do gênero
- Apresenta coesão
- Apresenta coerência
- Boa organização da estrutura textual

Nesse aspecto, também se trata de habilidades distintas relacionadas à composição do texto. No estilo do gênero, foi observado o uso da linguagem pertinente ao gênero, como, por exemplo, o nível de formalidade ou marcadores discursivos próprios do gênero. Além da

coesão e da coerência, observou-se a organização da estrutura do texto e sua adequação ao gênero solicitado.

→ Desempenho linguístico

- Boa organização das informações no parágrafo
- Sintaxe adequada
- Grafia adequada
- Pontuação adequada

Ao analisar a organização de informações no parágrafo, considerou-se, inevitavelmente, a pontuação, a coesão e a necessária compreensão do discurso pelo leitor. Na sintaxe, observou-se regência, concordância e conjugação verbal; Na grafia, a escrita e a acentuação das palavras; e na pontuação, além das normas gramaticais, a adequação da pontuação ao gênero e sua utilização pertinente para garantir boa organização das informações no parágrafo.

Os quadros que seguem contemplam todos esses aspectos e sintetizam o trabalho de análise realizado com cada um dos 37 alunos. As marcações com asterisco referem-se a um aspecto textual em que o aluno apresentou desenvolvimento ao longo das práticas de produções, o que não significa que todos os problemas referentes a esse aspecto textual tenham sido sanados, mas, sim, que houve melhoria significativa e progressiva.

Os aspectos textuais que não estão marcados por asterisco podem indicar que: i) o aluno apresentava dificuldade neste aspecto e as práticas de escrita não promoveram desenvolvimento dessa habilidade; ii) o aluno não apresentava dificuldades com este aspecto textual e assim se manteve ao longo do processo.

O primeiro quadro ilustra o desenvolvimento dos alunos que apresentavam bom desenvolvimento linguístico-discursivo e que tiveram suas habilidades aprimoradas com o trabalho de ensino de produção textual, como descrito no subgrupo C do Grupo 2 (Quadro 21). O segundo quadro ilustra o desenvolvimento dos alunos que apresentavam notáveis dificuldades linguísticas e discursivas e as práticas de ensino promoveram melhorias nas habilidades de escrita, como descrito no subgrupo D do Grupo 2 (Quadro 21).

Quadro 22. Habilidades de escrita desenvolvidas pelos alunos do subgrupo C.

Aluno(a)	TEMA				CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO				ORGANIZAÇÃO COMPOSICIONAL				DESEMPENHO LINGUÍSTICO			
	Foge ao tema	Resvala no tema	Atende ao tema	Exaure o tema	Atende ao gênero	Atende à finalidade	Atende ao interlocutor	Atende à posição do autor no gênero	Atende ao estilo do gênero	Apresenta coesão	Apresenta coerência	Boa organização da estrutura textual	Boa organização de informações no parágrafo	Sintaxe adequada	Grafia adequada	Pontuação adequada
A5								*	*							
A10								*	*							
A13								*	*				*			
A14			*					*	*	*			*	*	*	*
B7								*								
B10								*	*				*			
B11								*	*				*			
B16								*		*			*			
B17								*					*			
B18								*	*				*			
B21								*					*			*
Nº de alunos (11)			1					11	7	2			8	1		2
Percentual			9%					100%	64%	18%			73%	9%	9%	18%

Fonte: A pesquisadora.

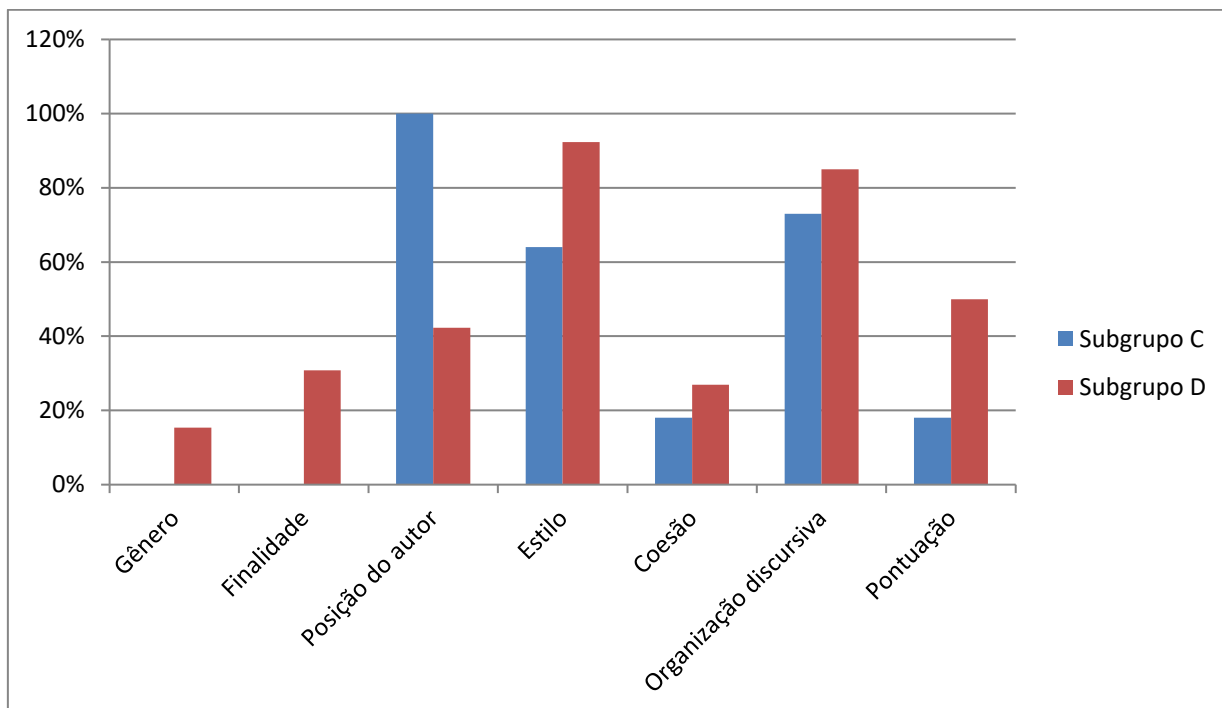
Quadro 23. Habilidades de escrita desenvolvidas pelos alunos do subgrupo D.

Aluno(a)	TEMA				CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO				ORGANIZAÇÃO COMPOSICIONAL				DESEMPENHO LINGUÍSTICO				
	Foge ao tema	Resvala no tema	Atende ao tema	Exaure o tema	Atende ao gênero	Atende à finalidade	Atende ao interlocutor	Atende à posição do autor no gênero	Atende ao estilo do gênero	Apresenta coesão	Apresenta coerência	Boa organização da estrutura textual	Boa organização de informações no parágrafo	Sintaxe adequada	Grafia adequada	Pontuação adequada	
A1						*		*	*				*		*	*	
A3									*				*				
A4								*	*				*		*		
A6					*	*			*				*		*		
A8					*	*		*	*	*	*		*		*	*	
A9								*	*				*			*	
A12									*	*			*				
A15									*	*			*			*	
A16			*		*				*	*			*				
A17									*	*			*			*	
A18									*				*			*	
A19									*				*				
A22									*				*			*	
A23								*	*				*				
B3						*			*	*			*	*		*	
B4						*		*	*				*			*	
B5			*			*											
B8								*	*				*				
B12						*		*	*				*			*	
B13									*				*			*	
B19									*	*			*	*			
B22			*		*	*									*	*	
B24								*	*								
B25									*				*				
B26								*	*				*			*	
B27								*	*				*				
<b>Total de alunos (26)</b>			<b>3</b>			<b>4</b>	<b>8</b>		<b>11</b>	<b>24</b>	<b>7</b>	<b>1</b>		<b>22</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>13</b>
<b>Percentual</b>			<b>11,5%</b>			<b>15,4%</b>	<b>30,8%</b>		<b>42,3%</b>	<b>92,3%</b>	<b>26,9%</b>	<b>3,8%</b>		<b>85,0%</b>	<b>11,5%</b>	<b>19,2%</b>	<b>50%</b>

Fonte: A pesquisadora.

Os quadros evidenciam que, em ambos os subgrupos, o maior índice de desenvolvimento foi nas habilidades: i) atendimento ao gênero ii) finalidade iii) posição do autor no gênero; iv) atendimento ao estilo do gênero; v) coesão; vi) organização das informações no parágrafo; e vii) pontuação. O gráfico a seguir compara o desenvolvimento dessas habilidades entre os alunos do subgrupo C e os alunos do subgrupo D.

Figura 3. Desenvolvimento de habilidades de escrita nos grupos C e D.



Fonte: A pesquisadora.

Embora os 37 alunos dos subgrupos C e D tenham desenvolvido melhor quase que as mesmas habilidades, os números comparativos fornecem dados relevantes: i) o atendimento ao gênero e à finalidade já eram habilidades desenvolvidas pelos alunos do Grupo C e puderam ser desenvolvidas por alguns alunos do Grupo D; ii) a habilidade de atender à posição do autor no gênero foi desenvolvida por 100% dos alunos do Grupo C e por 42,3% dos alunos do subgrupo D. Como se trata de uma habilidade bastante voltada à argumentação ou à interpretação de informações para a construção do discurso, é esperado que a habilidade tenha melhores resultados no desenvolvimento dos alunos que já apresentavam boa escrita, subgrupo C, pois já apresentavam um bom domínio de habilidades linguísticas, podendo centrar sua revisão em aspectos discursivos; iii) O baixo número de alunos do subgrupo C que desenvolveram habilidades na pontuação explica-se pelo mesmo motivo, poucos deles apresentavam dificuldades referentes ao domínio da língua; enquanto no subgrupo D, muitos

tinham dificuldade com a pontuação e puderam desenvolver essa habilidade; iv) os alunos do subgrupo D desenvolveram significativamente as habilidades de estilo e organização discursiva, o que mostra que o uso adequado da linguagem, a boa apresentação das informações no texto e a pontuação são habilidades linguístico-discursivas mais amplas, desenvolvidas anteriormente àquelas mais específicas ao gênero mobilizado.

Ao analisar a interação por meio da revisão da professora-pesquisadora, as reescritas e os textos produzidos em outras disciplinas, constatou-se que as quatro habilidades mais desenvolvidas, embora integrem aspectos textuais diferentes, como as condições de produção e o desempenho linguístico, possuem estreita relação entre si, pois a revisão de um desses aspectos incide no desenvolvimento também de outras habilidades, corrigindo outros desvios. Por exemplo, o atendimento à organização das informações do parágrafo, na maioria das vezes, implica melhoria na pontuação e no estilo do gênero, deixando a linguagem mais adequada ao contexto enunciativo.

Além dessas habilidades, observou-se o engendramento de outras menos recorrentes, como a relação entre coesão e organização discursiva ou de finalidade e posição do autor no gênero. Na perspectiva da ADD, compreende-se que o trabalho dialógico promove reflexão sobre o discurso, não apenas higienização textual, o que justifica o maior índice de desenvolvimento em aspectos discursivos, isto é, voltados às particularidades do gênero e ao conteúdo do texto.

O desenvolvimento dessas habilidades, assim como a estreita relação discursiva entre si, é apresentado na seção 3.2.3, em que se analisa todo o processo de revisão e reescrita textual desenvolvido por três alunos com diferentes níveis de habilidade inicial com a prática de escrita.

#### 4.2.3 O processo de apropriação das habilidades linguístico-discursivas desenvolvidas

Para elucidar como ocorreu o processo individual de desenvolvimento das habilidades de escrita, apresenta-se a análise completa das produções de três alunos do Grupo 2 com diferentes níveis de dificuldade, elucidando como se deu seu desenvolvimento. Foram dados nomes fictícios a estes alunos, atendendo ao compromisso de preservação da identidade dos sujeitos de pesquisa, firmado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

#### 4.2.3.1 Desenvolvimento de habilidades do aluno A14

O primeiro aluno aqui apresentado é A14, a quem se denomina Pedro. Ele apresentou poucas dificuldades linguísticas e discursivas. Os desvios estruturais não foram significativos, com exceção de alguns desvios de pontuação, que comprometeram a compreensão. Os desvios discursivos, que ocorreram por falta de domínio de habilidades ou por descuido, foram contemplados na revisão e na reescrita, o que apontou satisfatório nível de interação. Do total de produções recolhidas pela professora-pesquisadora na turma de Pedro, ele produziu as seguintes:

Quadro 24. Produções textuais do aluno A14 em 2016.

<b>Data</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Gênero discursivo</b>
15/02	Língua Portuguesa	Resposta argumentativa
14/03	Língua Portuguesa	Atividade de revisão e reescrita
10/05	Língua Portuguesa	Dissertação
12/07	Educação Física	Dissertação
01/08	Língua Portuguesa	Relato
01/08	Biologia	Ficha de identificação
05/08	Educação Física	Resposta discursiva
08/09	Língua Portuguesa	Resposta interpretativa
19/09	Filosofia	Resposta interpretativa
05/10	Língua Portuguesa	Dissertação para o ENEM
17/10	Língua Portuguesa	Resumo
21/10	Língua Portuguesa	Resumo
24/10	Língua Portuguesa	Resposta interpretativa-argumentativa
18/11	História	Resposta discursiva
19/11	Filosofia	Resumo
21/11	Filosofia	Resposta interpretativa-argumentativa
21/11	Educação Física	Resposta discursiva
22/11	Língua Portuguesa	Resposta interpretativa-argumentativa
02/12	Estágio	Relatório de estágio

Ao longo das práticas de produção, Pedro apresentou desenvolvimento nos quatro aspectos analisados: tema, condições de produção, organização composicional e desempenho linguístico. Mais especificamente, houve aprimoramento de habilidades voltadas a: i) tema, ii) posição do autor no gênero, iii) estilo do gênero, iv) coesão, v) organização de informações no parágrafo, vi) sintaxe, vii) grafia e viii) pontuação (conf. Quadro 22).

Como ressaltado na apresentação do Grupo 2, embora o desenvolvimento tenha se dado em aspectos textuais diferentes, há intrínseca relação entre eles, o que se observa na

análise das produções. Foram selecionadas, cronologicamente, as produções que melhor evidenciam o processo de desenvolvimento do aluno no decorrer das práticas.

A primeira produção de Pedro foi a Resposta argumentativa.

**Resposta argumentativa – Língua Portuguesa – Aluno A14 - Versão única – 15/02/2016.**

Resposta Argumentativa: Qual o segredo para passar no vestibular?

Para conseguir uma boa aprovação<sup>④</sup> antes de tudo<sup>①</sup> é preciso ter dedicação e persistência<sup>①</sup>. Nem sempre o resultado almejado é obtido na primeira tentativa, por isso é necessário ter persistência<sup>①</sup> para tentar de novo no ano seguinte. Assim como por vezes é necessário<sup>①</sup> abdicar ao<sup>②</sup> lazer para ganhar preciosas horas de estudo. Mas sempre tomando cuidado para não sacrificar as horas de descanso<sup>③</sup>, que são importantes para fixar as informações.

① acentuação	* O texto está bem escrito, mas a discussão ainda é superficial. Nos próximos textos, trabalhe mais na argumentação.
② Rever regência do verbo	
③ Rever ortografia	
④ pontuação	

Para os desvios estruturais de acentuação, regência, pontuação e ortografia foram utilizados apontamentos com a classificação na natureza do desvio. O maior problema do texto esteve na construção da argumentação. O aluno atendeu à estrutura do gênero, mas apresentou uma discussão superficial, apenas afirmando que o segredo para passar no vestibular é a persistência, sem desenvolver de forma aprofundada esse argumento. Não houve reescrita pelo aluno, mas o comentário docente alertou para que esse problema recebesse atenção nas produções seguintes. Mesmo sem reescrita, não se pode afirmar que a interação pela revisão tenha sido inócua. O que se sabe é que ela não provocou uma atitude responsiva de efeito imediato (BAKHTIN, 2009).

Na produção seguinte, atividade de reescrita de um texto fornecido pela docente, o aluno atenta à maioria dos desvios estruturais que cometeu na primeira produção, o que confere efetividade no trabalho de revisão docente. Trata-se de uma resposta argumentativa com o mesmo tema da primeira produção: o segredo para passar no vestibular. O texto fornecido pela docente apresentava vários desvios estruturais e discursivos. Um texto com linguagem inadequada ao gênero, repetitivo, com problemas de pontuação. Isso pode ser observado nos excertos que seguem. O primeiro deles é do texto fornecido pela professora-pesquisadora, contendo algumas anotações de revisão do próprio aluno. O segundo excerto é a reescrita realizada pelo aluno.

#### Atividade de reescrita – Língua Portuguesa – Texto base – 14/03/2016.

Qual o segredo para passar no vestibular?

O segredo é a persistência e o controle emocional. Passar em um ótimo curso, em uma faculdade pública e gratuita, esse é conceito o sonho da maioria dos estudantes brasileiros. Desse modo, ~~tudo o que é bom e que~~ muitas outras pessoas também <sup>então</sup> querem, cria-se a chamada concorrência, aumentando assim as dificuldades e desafios a ser <sup>com certeza</sup> vencido para conquistar o objetivo. Quando falo em concorrência falo de dezenas e <sup>ou até</sup> em alguns casos até centenas de candidatos por vaga! Mas isso, ~~a concorrência~~, não é uma coisa que deve preocupar tanto você. A final, para conquistar a aprovação no vestibular, tudo depende do seu desempenho, e de seus conhecimentos.

O segredo é a persistência e o controle emocional. Com certeza o sonho da maioria dos estudantes brasileiros é passar em um ótimo curso, numa faculdade pública e gratuita. Deste modo, muitas outras pessoas também o querem. Cria-se então, a chamada concorrência, aumentando assim as dificuldades e desafios a serem vencidos para conquistar o objetivo.

Quando falo em concorrência, falo em dezenas ou até centenas de candidatos por vaga! Mas isso não é uma coisa que deva preocupar tanto você, a final<sup>o</sup>, para conquistar a aprovação no vestibular, tudo depende do seu desempenho e de seus conhecimentos.

Nos destaques, nota-se que Pedro corrigiu alguns desvios de grafia e de sintaxe, como a acentuação de “persistência”, a grafia de “com certeza” e a concordância em “as dificuldades e desafios a serem vencidos”. Isso mostra que, possivelmente, os desvios dessa natureza cometidos na primeira produção tenham ocorrido por falta de atenção do aluno e por não tê-lo revisado antes de entregar para a revisão pela docente. Nesta produção, atentou-se a isso, porque seu objetivo foi justamente o exercício da revisão pelo aluno. Pedro corrigiu também alguns desvios de pontuação, marcando o aposto. Pode-se dizer que o fato de não ter sido um texto produzido pelo próprio aluno facilita o trabalho de revisão, no sentido de este colocar-se imediatamente como leitor e revisor. Ou seja, não há a etapa da revisão em que autor procura observar se a versão escrita condiz com sua versão mental (BEREITER e SCARDAMALIA, 1983).

Quanto ao desempenho discursivo, embora tenha realizado algumas supressões de trechos informais ou repetitivos, o desenvolvimento do texto ainda é precário. A linguagem informal e inadequada ao gênero se mantém, como o autor dirigir-se diretamente ao leitor, em tom de conversa – “quando falo em concorrência” – o que não é pertinente ao gênero discursivo focado. Até este ponto, não foram constatados, portanto, avanços nas habilidades

discursivas do aluno, exceto pelos seus conhecimentos prévios para identificar e corrigir os desvios estruturais.

O próximo excerto refere-se à Dissertação produzida no mês de maio, dois meses após a atividade de reescrita, também na disciplina de Língua Portuguesa. O tema da Dissertação foi “O conceito de família no século XXI”.

**Dissertação – Língua Portuguesa – Aluno A14 - Rascunho–10/05/2016.**

Sexualidade e Tradicionalismo

É inegável que os assuntos relativos à família tradicional e ao homossexualismo são temas de grande polémica no período extremista por que passa o país na atualidade, tanto social quanto politicamente.

Podemos ver claramente essa situação quando duas entidades governamentais conflitam por esse motivo. Enquanto o Superior Tribunal Federal aprovou a igualdade de direitos para casais homossexuais, está em tramitação na Câmara dos Deputados um projeto que define juridicamente o que compõe uma família e quais são os direitos da família, com o objetivo de excluir homossexuais desta categoria. Assim podemos ver a postura intolerante, preconceituosa e regressista que adotam alguns deputados passando por cima dos direitos humanos.

O excerto refere-se ao rascunho da Dissertação, que não foi revisado pela docente. Sua apresentação é pertinente aqui para se observar o trabalho de revisão, elucidado pelo uso adequado da grafia, da sintaxe e da coesa, feito pelo aluno ao passar o texto a limpo para entregar para revisão,

Dissertação – Língua Portuguesa – Aluno A14 – 1ª versão – 10/05/2016.

Sexualidade e Tradicionalismo: A pauta do governo.

É inegável que os assuntos relativos à família tradicional e ao homossexualismo são foco de grande polêmica no período extremista por que passa o país atualmente, tanto social quanto politicamente.

Se torna <sup>de</sup> clara essa situação quando duas entidades governamentais conflitam por esse motivo. Enquanto o Superior Tribunal Federal concede direitas à casais homoafetivos, na Camara dos Deputados tramita um projeto para revogá-los. Assim se apresenta a postura intolerante, preconceituosa, egoísta e regressista de alguns deputados.

Na 1ª versão entregue para revisão docente, que foi produzida no mesmo dia, tem-se um texto mais sucinto. Pedro realizou operações linguístico-discursivas (MENEGASSI, 1998) de supressão e substituição que, em geral, conferiram maior precisão ao discurso. As substituições não são significativas. Substitui-se, por exemplo, “geradores de grande polêmica” por “foco de grande polêmica” e “na atualidade” por “atualmente”. No entanto, é válido o exercício de revisão realizado pelo aluno, pois o maior resultado do ensino de produção textual deve ser que o aluno construa suas próprias estratégias de revisão (HAYES, 2004). O rascunho funciona aqui como um documento que traz a história do texto (LILIS, 2008) e que, segundo Fabre-Cols (2004) representa a constituição do sujeito autor. As simples substituições revelam que a versão entregue para revisão docente não foi apenas passada a limpo, mas passou por uma revisão do aluno, que, outrora autor, reconhece-se também como leitor, ao buscar formas para melhor apresentar as informações. Isso evidencia a interação entre os textos que, conforme Fiad (2013), também são provocadoras de reescrita.

Já no segundo parágrafo, há uma reformulação bastante pertinente que, além de tornar o discurso mais preciso, modaliza-o, ratificando a pertinência da revisão realizada pelo aluno, como se observa na justaposição das duas versões:

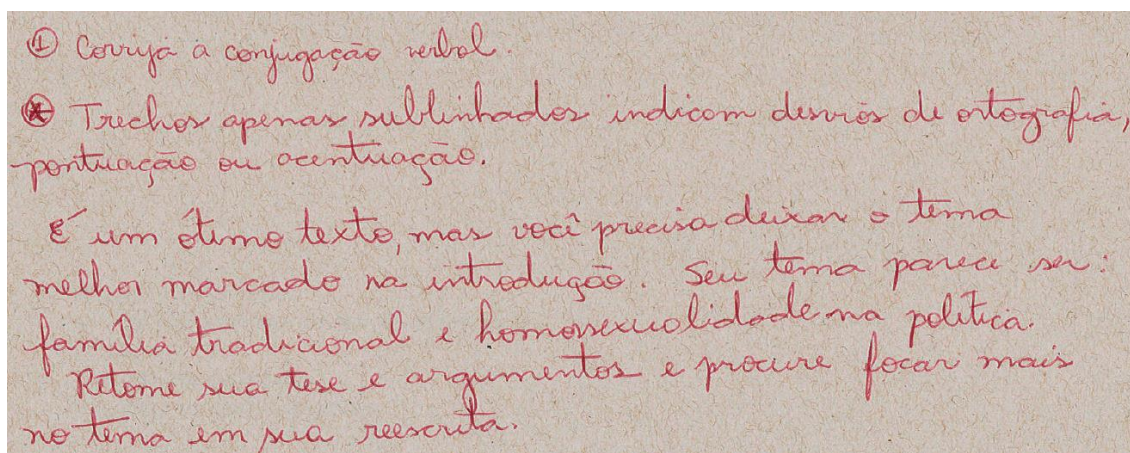
Quadro 25. Dissertação – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A14 – Parte 1.

Rascunho	1ª versão p/ revisão docente
“Enquanto o Supremo Tribunal Federal aprovou a igualdade de direitos para casais homoafetivos, está em tramitação na Câmara dos deputados um projeto que define juridicamente o que compõe a família e quais são os direitos da família, com o objetivo de excluir homossexuais desta categoria”	“Enquanto o Supremo Tribunal Federal concede direitos à casais homoafetivos, na Câmara dos Deputados tramita um projeto de lei para revogá-los”

Essa reescrita evidencia a reflexão pelo aluno sobre o conteúdo de seu discurso, pois extrapola os aspectos linguísticos. O juízo de valor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009) e os conhecimentos de Pedro sobre o tema são mobilizados na construção do discurso. Nesse sentido, a revisão é meio para a compreensão do próprio pensamento e do assunto sobre o qual se escreveu (HAAR, 2006), isto é, a linguagem funcionando como meio para desenvolvimento da consciência do sujeito autor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

Ao revisar a Dissertação, a docente deixa algumas marcações de desvios estruturais e chama atenção para que o tema esteja marcado na introdução do texto, como se observa no comentário final da revisão.

#### Dissertação – Língua Portuguesa – Aluno A14 – Revisão docente – 10/05/2016.



Na reescrita, Pedro aprimora a organização das informações, com poucas reformulações, apresentando uma linguagem mais pertinente ao gênero. Porém, essa revisão não atende ao comentário docente que solicita marcação do tema na introdução.

Quadro 26. Dissertação – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A14 – Parte 2.

1ª versão p/ revisão docente	Reescrita
“É inegável que os assuntos relativos à família tradicional e ao homossexualismo são foco de grande polêmica no período extremista por que passa o país atualmente, tanto social quanto politicamente”.	“É inegável que os assuntos relativos à família tradicional e à homoafetividade causam grande polêmica entre os órgãos públicos, mesmo no contexto conturbado economicamente em que o Brasil se encontra”.

Nas duas versões, não fica evidente o tema conceito de família, embora já se apresente ao leitor algo tangencial ao tema. A habilidade de apresentar o tema na introdução do texto foi aos poucos sendo internalizada pelo aluno.

No segundo parágrafo, o aluno havia conjugado um verbo adequadamente, “*conflitam*”, o que não foi corrigido na segunda versão, apesar da solicitação docente, número 1 na legenda. Os desvios estruturais de sintaxe e grafia atendidos até esta produção mostram que são corrigidos apenas os desvios cometidos por falta de atenção pelo aluno, isto é, quando o aluno sabe como escrever adequadamente, mas comete o erro por não atentar no momento da escrita. Em contrapartida, os desvios que demandam um conhecimento do qual o aluno não tenha domínio são ignorados.

Uma reformulação que merece destaque é a substituição de “*homossexualismo*” por “*homoafetividade*”. Como muitos desses conceitos apareceram nos textos dos alunos, a docente fez um levantamento de todos e dividiu entre os alunos para pesquisarem definição e usos pejorativos ou adequados. A discussão dessa pesquisa foi feita em sala no dia em que foram entregues aos alunos os textos revisados, conforme relatado no capítulo metodológico. A substituição do termo mostra interação entre professora e aluno, e entre aluno e extraverbal, para além da revisão escrita. Seja qual for a abordagem de revisão, oral ou escrita, fica evidente que escrever se aprende por meio da interação como outro (LEAL, 2003).

A seguir, elucida-se o desenvolvimento das habilidades de escrita por meio de uma Dissertação produzida na avaliação da disciplina de Educação Física, no mês de julho.

Dissertação – Educação Física – Aluno A14 - Versão única – 12/07/2016.

## A Educação do corpo na sociedade do capital

É inegável, que no modelo de sociedade em que vivemos, o lucro é quem move o mundo. Isso faz com que algumas entidades ignorem os direitos de seus funcionários, explorando-os até o limite ou até além do limite, para obterem o máximo de lucro.

Os trabalhadores são expostos à riscos diariamente, as vezes acidentes graves acontecem, à trabalhos repetitivos, à cargas pesadas, à condições adversas como frio ou calor, sempre sob intensa pressão psicológica, sob intensa cobrança.

As necessidades anatómicas não são respeitadas, o banheiro é limitado, e os descansos e alongamentos são curtos. É comum que se exija do funcionário uma velocidade maior que a segura para o trabalho.

Nesta Dissertação, o bom uso da sintaxe e da grafia na maior parte do texto comprova que os desvios de acentuação em produções anteriores se dão, de fato, pela falta de revisão pelo aluno, que já tinha esse domínio linguístico. O único estrutural bastante recorrente nesta produção, que relaciona sintaxe e acentuação, é o uso do acento grave, que provavelmente não é conhecido por Pedro.

O tema “A educação do corpo na sociedade do Capital” ainda não fica explícito no primeiro parágrafo do texto. Essa necessidade ainda não foi internalizada por Pedro. Por outro lado, notam-se avanços significativos na construção do texto argumentativo em relação à discussão superficial que havia apresentado na Resposta argumentativa produzida em fevereiro. O que evidencia o desenvolvimento de sua constituição como sujeito autor (FABRE-COLS, 2004).

O texto atende bem ao estilo do gênero, utilizando linguagem adequada. As informações estão bem organizadas nos parágrafos, com boa pontuação, períodos curtos, que facilitam a compreensão pelo leitor. Já não se notam desvios ortográficos. Os parágrafos iniciam com uma afirmação que é explicada ou exemplificada em seguida, conferindo pertinência à argumentação.

O fato de ser um texto produzido fora das aulas de Língua Portuguesa e de não ter passado pela revisão de nenhum docente mostra que as habilidades de posição do autor no gênero, estilo pertinente ao gênero, organização das informações nos parágrafos e pontuação

já foram internalizadas pelo aluno e estão em fase de apropriação. A palavra alheia, neste caso da professora-pesquisadora, por meio dos bilhetes de revisão, foi não só compreendida pelo aluno, mas também reelaborada e exteriorizada em forma de *palavra minha* (BAKHTIN, 2010). É nesse sentido que se configura uma prática dialógica de escrita como trabalho (GERALDI, 1984; FIAD e MAYRINK SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2010), visando sempre à efetividade da interação e compreendendo o trabalho contínuo que demanda o desenvolvimento de habilidades de escrita (GERALDI, 1996; TRUPPIANO, 2006).

No relato produzido no mês de agosto, na disciplina de Língua Portuguesa, destaca-se o desenvolvimento de outras habilidades, como elucidam os excertos.

#### Relato – Língua Portuguesa – Aluno A14 - 1ª versão – 01/08/2016.

Antes de entrar no IFC eu estudava em escola particular. Comecei como bolsista integral, mas a bolsa reduzia a cada ano e a mensalidade era cara. O IFC era uma ótima oportunidade pelo do ensino de qualidade gratuito, e ainda tinha o curso técnico que acreditava ser muito importante. Só tinha uma dúvida: Eletro ou Info. A decisão foi difícil mas escolhi eletro pois já tive experiência na informática e a área não era o que eu esperava.

A preparação para a prova durou uma semana, repassei os pontos mais importantes que eu tinha dificuldade da 7ª e da 8ª série. Fiz a prova com tranquilidade e segui a minha vida até a chegada do resultado. Fiquei feliz quando fui provado.

① falta um verbo.

② Confuso

③ Revise a pontuação

④ Parece ser uma pergunta

⑤ Aqui você pode usar o nome completo do curso, para o leitor entender.

Como se trata de um relato pessoal, não houve dificuldade com relação ao estilo do gênero ou posição do autor. Assim, ficaram mais evidentes os desvios estruturais que o texto apresentava. Estes foram apontados pela docente por meio de legenda, com apontamentos sucintos que demandaram revisão e conhecimento linguístico do aluno para identificar o desvio e corrigi-lo. Segue a reescrita do excerto.

**Relato – Língua Portuguesa – Aluno A14 - Reescrita – Agosto/2016.**

Antes de entrar no IFC eu estudava em escola particular. Comecei como bolsista integral, mas a porcentagem da bolsa reduzia a cada ano e a mensalidade aumentava. O IFC era uma oportunidade por causa do ensino gratuito e de qualidade e do curso técnico, que acreditava ser muito importante. Só tinha a dúvida de qual curso escolher. A decisão foi difícil mas escolhi eletroeletrônica.

A preparação para a prova durou uma semana. Nesse tempo repassei os conteúdos mais importantes da sétima e da oitava série. Fiz a prova com tranquilidade e segui minha vida até a chegada do resultado.

Alguns desvios de pontuação não foram corrigidos, como o acréscimo necessário de algumas vírgulas. Os trechos sublinhados mostram a reescrita adequada como resposta ao apontamento genérico da docente de que o trecho estava confuso, número 2 da legenda de revisão, o que conferiu melhor coesão ao texto. Pedro substitui, por exemplo, “*mas a bolsa reduzia a cada ano*” por “*mas a porcentagem da bolsa reduzia a cada ano*” e “*uma ótima oportunidade pelo do ensino de qualidade gratuito*” por “*uma oportunidade por causa do ensino gratuito e de qualidade e do curso técnico*”. Não foi preciso especificar, apenas indicar a necessidade de revisar o período foi suficiente para o aluno realizar seu trabalho de revisão. Embora sucinta, a revisão docente estabeleceu a interação esperada, pois se considerou a particularidade do aluno, que já apresentava bom desempenho linguístico (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2015)

Esse trabalho ampliou-se e o aluno apresentou reformulações além das requeridas na revisão docente, marcando-se cada vez mais como revisor e autor de seu discurso (FIAD, 2010; POSSATI, 2013). A reescrita do segundo parágrafo apresenta melhor pontuação e concisão.

**Quadro 27. Relato – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A12.**

1ª versão	Reescrita
“A preparação para a prova durou uma semana, repassei os conteúdos mais importantes que eu tinha dificuldade da 7ª e da 8ª série. Fiz a prova com tranquilidade e segui minha vida até a chegada do resultado. Fiquei feliz quando fui aprovado.”	“A preparação para a prova durou uma semana. Nesse tempo repassei os conteúdos mais importantes da sétima e da oitava série. Fiz a prova com tranquilidade e segui minha vida até a chegada do resultado.”

Como o texto não apresentava muitos desvios discursivos, Pedro pôde se atentar mais à linguagem e aos aspectos estruturais, como salienta Hayes (2004), revisa-se não somente

para corrigir erros, mas também para melhorar a qualidade do texto. Essa necessidade é compreendida pelo aluno que, a cada produção, compreende melhor o processo de escrita como trabalho (MENEGASSI, 2016). Sua constituição como sujeito autor e revisor de seu discurso é, portanto, marcada pela interação em sua totalidade, já que

A interação envolve não só a situação imediata como as situações mediadas, 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. (SOBRAL e GIACOMELLI, 2016, p. 1083)

A amplitude das situações de interação é a representação nítida do caráter dialógico da linguagem.

Em uma Resposta discursiva produzida na disciplina de Educação Física, também no mês de agosto, as habilidades de organização das informações no parágrafo e coesão, de atendimento ao estilo e posição do autor pertinentes ao gênero se mantêm, assim como o atendimento à grafia e à sintaxe. O que se destaca é a marcação do tema na introdução do texto, um desvio que vinha sendo alertado pela professora-pesquisadora e ainda não havia sido atendido pelo aluno.

### Resposta discursiva – Educação Física – Aluno A14 - Versão única – 05/08/2016.

13) Escreva um texto para historicizar o processo de constituição do tipo físico humano: como se deu a formação do tipo físico do homem, quais foram as mudanças, o que foi fundamental para a transição etc.

Uma das principais causas do homem obter a forma atual foi a verticalização dos seus ancestrais primatas. Com o bipedismo as mãos tornaram-se livres para executar outras tarefas, favorecendo a criação.

A postura atual se deu devido à necessidade do corpo se equilibrar sobre a área dos pés, fazendo com que a coluna vertebral adquirisse uma curvatura especial.

O comando solicita a explicação histórica para a constituição do tipo físico do ser humano. O aluno atende adequadamente ao iniciar, afirmando que o tipo físico atual se deu

pelo processo de verticalização dos primatas. Essa afirmação é desenvolvida nos parágrafos seguintes, respondendo a outras duas solicitações do comando de produção: “quais foram as mudanças, o que foi fundamental para a transição”.

Pedro manifestou uma atitude responsiva silenciosa (BAKHTIN, 2010) quanto ao atendimento e a apresentação do tema. Os bilhetes de revisão nas produções do primeiro semestre, que alertaram para a necessidade de focar o tema, são agora atendidos, na produção textual de outra disciplina, quando ele já está em um estágio mais avançado de desenvolvimento de habilidades de escrita. Sua contrapalavra também se deve ao fato de o comando de produção ser bastante preciso e elencar quais aspectos deveriam constar na Resposta (MENEGASSI, 2016). O desvio estrutural presente no texto é recorrente, o uso inadequado do acento grave, marcando a crase, o que mostra ser um conhecimento não internalizado pelo aluno e também não abordado de forma específica na revisão docente.

A produção textual que se analisa a seguir é uma Resposta interpretativa acerca do consumo excessivo de açúcar. O texto mostra como o aluno consegue aprimorar suas habilidades diretamente ligadas à posição do autor e ao estilo pertinente ao gênero mobilizado. São apresentadas as versões na íntegra para possibilitar a verificação de todo o desenvolvimento.

#### Resposta interpretativa – Língua Portuguesa – Aluno A14 - 1ª versão – 08/09/2016.

O consumo exagerado de açúcar já está enraizada na cultura culinária atual, apesar do mesmo não possuir valor nutritivo, segundo o autor.

Os efeitos do açúcar no ser humano são altamente danosos, causando doenças como obesidade, devido ao fato de que açúcares são armazenados na forma de gordura, diabetes, pois sobrecarrega o pâncreas, e até câncer.

Mesmo com tantas desvantagens o consumo de açúcar, segue crescendo, talvez pelo fato de mesmo estar relacionado à efeitos psicoquímicos, como a ativação de áreas do cérebro responsáveis pelo prazer e bem estar.

Segundo pesquisa, o Brasil era o quarto maior consumidor de açúcar no mundo em termos absolutos em 2014. Grande parte desse açúcar é consumida inconscientemente, dissolvido em produtos cuja composição poucos consumidores conhecem. Para completar, segundo o IBGE, a porcentagem de obesos têm aumentado nas últimas décadas.

- No 1º parágrafo:
  - segundo que antes?
  - Enraizado em todas as culturas culinárias?
- Revise a pontuação no 2º parágrafo.
- Revise a pontuação e acentuação do 3º parágrafo.
- 4º parágrafo:
  - Qual pesquisa?
  - Dê exemplos de produtos e sua taxa de açúcar.
- Pense que você pode organizar melhor as informações em ~~seu~~ seu texto. Ficarem faltando apontamentos de especialistas.

Quanto ao uso da língua, o aluno não acentua a palavra açúcar e novamente usa inadequadamente o acento grave. No âmbito discursivo, destaca-se a marcação do tema já no início do texto, “o consumo exagerado de açúcar”, que aponta apropriação dessa habilidade e deixa, portanto, de ser palavra alheia e passa a ser palavra minha (BAKHTIN, 2010). Já não é necessário apontamento da professora-pesquisadora quanto a isso. Para além da compreensão imediata, Pedro internaliza essa habilidade. Esse avanço foi possibilitado pelo encaminhamento dialógico das práticas de escrita, constituído pelas diversas abordagens de revisão textual-interativa (RUIZ, 2010; MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016); pelas discussões coletivas em sala de aula orientadas pela docente a partir das dificuldades dos alunos; pela compreensão pelo aluno da escrita como trabalho (MENEGASSI, 2016); e por outros aspectos extraverbais que possam ter contribuído com esse desenvolvimento.

A resposta está bem escrita e os bilhetes de revisão visam aprofundar a fundamentação das informações. Com exceção dos apontamentos sobre pontuação, os outros bilhetes são questionamentos, comentários e sugestões que instigam o acréscimo de informações no texto. Como orientam Haar (2006) e Menegassi e Gasparotto (2016), a revisão pode, para além dos desvios, apresentar sugestões ou apontar caminhos para o aprimoramento do texto. Isso é inerente a uma abordagem dialógica de revisão.

Resposta interpretativa – Língua Portuguesa – Aluno A14 - 1ª versão – 08/09/2016.

O consumo exagerado do açúcar já está enraizada na cultura culinária ocidental. Apesar do mesmo não possuir valor nutritivo, segundo a nutricionista Neuzia Cavalcanti.

Os efeitos do açúcar no corpo humano são altamente danosos, causando doenças como obesidade e diabetes. Isso ocorre devido ao fato de que açúcares são armazenados na forma de gordura, além de sobrecarregar o pâncreas.

Mesmo com tantas desvantagens o consumo de açúcar segue crescendo. Talvez pelo fato do mesmo estar relacionado à efeitos, como a ativação de áreas do cérebro responsáveis pelo prazer e bem estar, assim como a cocaína.

Segundo pesquisa (SVEDELL, 2014) o Brasil era o quarto maior consumidor de açúcar no mundo em termos absolutos no ano de 2014. Grande parte desse açúcar é consumida inconscientemente dissolvida em produtos, como no caso do Toddynho, em que a cada 200ml há 60g de açúcar. Para completar, a porcentagem de obesos tem aumentado segundo IBGE.

A palavra açúcar é acentuada, mas o acento grave inadequado, que não havia sido indicado na revisão docente, se mantém. Isso ratifica a hipótese lançada anteriormente de que há desenvolvimento nos aspectos de grafia e sintaxe quando os conhecimentos linguísticos sobre estes já fazem parte do repertório do aluno e são apontados e classificados pela docente na revisão. As revisões de desvios que demandam conhecimentos que o aluno não domina costumam ser ignoradas, o que se justifica pelo fato de o apontamento não ensinar como proceder à revisão, mas apenas classificar a natureza do desvio. Para que esta revisão promova a interação necessária, aspectos extraverbais precisam corroborá-la.

A reescrita comprova alto nível de interação por meio da revisão, em uma estratégia de levar o aluno a refletir sobre o próprio texto e sobre as informações que, como autor, deve fornecer ao leitor. A revisão dialógica ocorre, portanto, por meio de estratégias significativas que promovam efetividade de interação (LEAL, 2003), seja por meio de bilhetes textuais

(RUIZ, 2010; MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016), de discussão coletiva, de atendimento individualizado (TRUPPIANO, 2006), pela proposição de práticas de análise linguística (GERALDI, 1996) ou pela retomada do comando de produção e das especificidades do gênero discursivo solicitado (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2015). A interação estabelecida com Pedro destacou-se pelo uso questionamentos, abordagem que visa o acréscimo de informações no texto (MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016).

Os questionamentos são atendidos e levam a reformulações que promovem um texto mais bem fundamentado.

Quadro 28. Quadro 28: Resposta interpretativa – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A14 – Parte 1.

<b>1ª versão</b>	<b>Reescrita</b>
“[...] na culinária atual”	“[...] na culinária ocidental”
“[...] segundo o autor”	“[...] segundo a nutricionista Neuza Cavalcanti”
“Segundo pesquisa [...]”	“Segundo pesquisa (SUCDEN, 2014) [...]”
“[...] dissolvido em produtos cuja composição poucos conhecem.”	“[...] dissolvido em produtos, como no caso do Toddyinho, em que a cada 200ml há 60g de açúcar.”

As solicitações para revisar a pontuação do segundo e do terceiro parágrafo também são adequadamente atendidas, levando à reescrita de períodos mais curtos.

Quadro 29. Resposta interpretativa – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A14 – Parte 2.

<b>1ª versão</b>	<b>Reescrita</b>
“[...] causando doenças como obesidade, devido ao fato de que [...]”	“[...] causando doenças como obesidade e diabetes. Isso ocorre devido ao fato de que [...]”
“[...] o consumo de açúcar segue crescendo talvez pelo do mesmo estar relacionado [...]”	“[...] o consumo de açúcar segue crescendo. Talvez pelo fato do mesmo estar relacionado [...]”

O texto seguinte foi produzido no mês de setembro, assim como a Resposta interpretativa sobre o açúcar. Trata-se de uma resposta sobre o conceito de Ciência.

**Resposta discursiva – Filosofia – Aluno A14 - Versão única – 19/09/2016.**

### **CIÊNCIA NO DOMÍNIO DA NATUREZA**

Os conceitos de ciência e conhecimento estão tão ligados que para alguns autores podem até ser fundidos. Ciência é a ferramenta pela qual o ser humano produz o conhecimento a respeito do mundo, da natureza ou da sociedade.

Segundo o autor, a ciência consiste em um conhecimento “sistemático e seguro”, um conhecimento bem fundamentado. O que gera controvérsias é o fato de que a ciência não pode provar tudo. Apesar de o método científico ser seguido com fidelidade há teses que não podem ser totalmente comprovadas ou experimentadas, como a teoria do Big Bang. Outras situações podem também gerar resultados enganosos, como a respeito dos benefícios ou malefícios do consumo do ovo, algumas pesquisas garantem que o alimento é um aliado da saúde, outras apontam o contrário. Isso é reconhecido mais tardiamente pelo autor.

Evidencia-se esta reflexão pela existência da epistemologia, que define-se pela investigação do conhecimento produzido pela ciência. Se a mesma fosse inequívoca não haveria necessidade de avaliação e estudo de suas conclusões.

Outro ponto relevante é o fato do autor afirmar que a ciência é o meio pelo qual o ser humano domina a natureza, pois torna o mundo compreensível e previsível. Também deixa aberta a questão de ser possível ou não a dominação humana do mundo sem o uso da força, apenas do conhecimento.

A resposta é adequada, apresenta o tema já no início, conforme destaque, seguido de uma afirmação que é explicitada e exemplificada ao longo do texto. Isso mostra o atendimento ao gênero e suas especificidades linguísticas, composicionais e de condições de produção. No excerto, foram destacados marcadores discursivos que conferem coesão e fluidez ao texto, mobilizando entre afirmações, explicações e exemplos. Quanto à pontuação, nota-se que parágrafos com períodos únicos já não são um problema. Os períodos são bem divididos nos parágrafos e o uso de vírgulas também é adequado. Essa produção comprova que, neste estágio das práticas de escrita de Pedro, a revisão e a reescrita já promoveram o seu reconhecimento como autor e leitor. Mostra que ele compreende a escrita em seu processo cíclico, recursivo (TRUPPIANO, 2006), revelando autonomia na produção escrita, pelo desenvolvimento de habilidades certas.

Outra produção realizada em setembro foi uma Dissertação aos moldes da prova do ENEM, nas aulas de Língua Portuguesa. Nessa produção, a professora passou a tarde atendendo os alunos, lendo rascunhos e dando sugestões. São apresentados dois excertos que elucidam o desenvolvimento de habilidades pelo aluno.

**Dissertação ENEM – Língua Portuguesa – Aluno A14 - Versão única – Parte 1– 05/10/2016.**

O problema da intolerância no Brasil. ✓  
 A intolerância é um problema social antigo, mas que tem crescido nas últimas décadas com a popularização da internet e <sup>conseqüentemente,</sup> das redes sociais. A situação se agrava ao analisar o contexto política atual do Brasil, haja visto o extremismo ideológico que se instaurou.

O excerto é a introdução da Dissertação. Os destaques mostram que Pedro atenta à apresentação do tema no início do texto: a intolerância nas redes sociais. Isso mostra que ele de fato se apropriou dessa habilidade no decorrer das atividades desenvolvidas e que as habilidades concernentes à composição do gênero discursivo vão sendo apropriadas conforme ocorrem as práticas de escrita. É a prática pautada na escrita como trabalho que leva, gradativamente, o aluno a familiarizar-se com o gênero. É o desenvolvimento de diversas habilidades linguístico-discursivas que leva ao modelo relativamente estável esperado.

O próximo excerto é o segundo parágrafo do desenvolvimento da Dissertação.

**Dissertação ENEM – Língua Portuguesa – Aluno A14 - Versão única – Parte 2– 05/10/2016.**

No contexto política, campeão no ranking da intolerância segundo a agência nova / sb, a condição é agravada pela crise político-econômica por que passa o país, e conseqüente radicalização ideológica. Esquerda e direita não se toleram, lembram o tempo da Guerra Fria, e a pluralidade de posicionamentos entre as duas é suprimida.

Têm-se dois aspectos relevantes. O primeiro destaque mostra que o aluno aprendeu a referenciar seus argumentos, necessidade apontada nos questionamentos da professora-

pesquisadora na Resposta interpretativa produzida um mês antes desta Dissertação. O segundo destaque mostra que, além de abordar melhor o tema, desde o início do texto, o aluno exaure o tema, estabelecendo sua relação com um fato histórico, a guerra fria, algo que não é mencionado em nenhum dos textos motivadores. Essa produção mostra como já há autonomia discursiva do aluno, que considera a revisão docente e também estabelece seu próprio juízo de valor sobre o discurso escrito (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2015). O trabalho de revisão dialógica possibilitou a Pedro desenvolver e reconhecer seu próprio processo de produção textual, estabelecendo interação com o outro de si mesmo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), negociando sentidos e adequando seu discurso ao objetivo comunicativo, em função de seu leitor.

Quanto ao desenvolvimento de Pedro, constataram-se resultados bastante positivos no processo de revisão e reescrita textual. A análise de suas produções permitiu compreender como se dá o desenvolvimento de habilidades discursivas de alunos que já apresentam razoável desempenho na produção escrita. Foram identificadas abordagens dialógicas que possibilitam a ampliação das habilidades pelo aluno. A prática dialógica promoveu o reconhecimento do aluno como sujeito autor (BREIDENBACH, 2006), o desenvolvimento de estratégias de revisão na perspectiva de leitor (HAYES, 2004; ALLAL et al., 2004), além de incentivá-lo a ousar na construção do texto (BREIDENBACH, 2006), como ao fazer reformulações além das solicitadas. Pedro opera com e sobre a linguagem, é autor de seu estilo de linguagem. Isso foi possível porque Pedro respondeu positivamente à interação proposta pela docente, mostrou-se atento aos bilhetes de revisão, por isso aprendeu enquanto escrevia, mostrando seu nível de volição desenvolvido. Uma boa prática de escrita promove o desenvolvimento de habilidades de escrita e também de um bom texto (RIJLAARSDAM, 2004).

O Quadro 30 sintetiza o desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno.

Quadro 30. Desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno A14.

<b>Natureza do desvio</b>	<b>Como se apresentou nas produções textuais</b>	<b>Abordagem de revisão docente</b>	<b>Contrapalavra do aluno</b>
Tema	As primeiras produções apresentaram fuga do tema ou foram tangencias a ele.	Comentários bastante explicativos, contendo apresentação do desvio, relação com o gênero solicitado e orientação ou sugestão para reescrita.	Nas primeiras produções, o comentário de revisão foi ignorado. Em produções posteriores, o tema foi abordado adequadamente já na primeira versão. O aluno desenvolveu essa habilidade e aprimorou, exaurindo o tema em algumas

			produções.
Posição do autor no gênero	Apresentou discussões superficiais, tangenciais ao tema ou sem fundamentação.	Foi utilizado um comentário genérico quando a revisão foi superficial em todo o texto. Para argumentos ou trechos específicos, usou-se o apontamento, a sugestão, e o questionamento, orientando sobre as lacunas deixadas ao leitor.	A argumentação foi sendo aprimorada até tornar-se adequada. Foram realizadas operações de substituição e acréscimo.
Estilo do gênero	A linguagem foi adequada na maioria dos textos. Em alguns, carecia de adequação ao estilo do gênero, mas não apresentava informalidade.	Esse desvio não foi abordado nos bilhetes de revisão, apenas nas orientações coletivas orais.	As reescritas marcaram o trabalho autônomo de revisão pelo aluno. Prevaleceu a operação de substituição.
Coesão	Manifestada em raros excertos, pela falta de informação ou de conectivo necessário à compreensão do leitor.	Apontamento indicando trecho confuso.	Os desvios, provavelmente, ocorreram por falta de atenção do aluno. Assim, o simples apontamento promoveu melhoria no texto. Nas últimas produções, o aluno já mostrou total domínio da coesão, sem desvio algum.
Organização das informações no parágrafo	Os desvios não comprometiam a compreensão pelo leitor, mas deveriam ser corrigidos para aprimorar o texto.	Estabeleceu-se um diálogo por meio de comentários com sugestões e, por vezes, apresentou-se apenas um apontamento sucinto, referindo-se a um trecho como “confuso”.	Como no estilo, a organização foi nitidamente aprimorada desde a primeira produção e destacou o trabalho do aluno como revisor e sua constituição como sujeito autor.
Sintaxe	Os desvios mais notáveis referiram-se ao uso do acento grave, na marcação da crase.	Foram utilizados apontamentos solicitando revisão da regência.	Houve desenvolvimento quando o desvio havia ocorrido por falta de atenção do aluno. Na marcação da crase, conhecimento não dominado pelo aluno, o apontamento não promoveu desenvolvimento.
Grafia	Manifestada pelo mau uso da acentuação.	Marcado por meio de apontamento classificando a natureza do desvio ou por apontamento genérico que indicava desvio de grafia, pontuação ou acentuação.	Mostrou ser uma habilidade já desenvolvida pelo aluno, mas não usada de modo efetivo pela falta de revisão do texto, o que foi gradativamente sendo atentando desde a primeira versão.
Pontuação	Os desvios não comprometiam a compreensão pelo leitor, mas deveriam ser corrigidos para aprimorar o texto.	Apresentaram-se apontamentos sucintos apenas indicando que, naquele trecho, a pontuação deveria ser revisada. Em sala, foram realizadas várias discussões coletivas orais sobre as normas de uso da pontuação.	Embora não estivesse integralmente adequada ao final do processo, houve desenvolvimento gradativo dessa habilidade, sobretudo quanto à construção de períodos mais curtos, aspecto bastante reiterado em sala pela docente.

Fonte: A pesquisadora.

#### 4.2.3.2 Desenvolvimento de habilidades do aluno A8

Outro perfil de aluno, dentre os 37 do Grupo 2, marcado pelo bom desempenho, representa aqueles que apresentavam bastantes dificuldades nos aspectos discursivos do texto, isto é, na elaboração de um discurso pertinente, organizado e adequado ao gênero e ao leitor. Trata-se de alunos sem muitas dificuldades estruturais, mas com textos precários, sobretudo em gêneros argumentativos.

Como mostra de desenvolvimento desse perfil de aluno, analise-se o conjunto de produções do aluno A8, a quem se denomina de Igor, que desenvolveu habilidades referentes a: i) gênero, ii) finalidade iii) posição do autor no gênero iv) estilo do gênero v) coesão vi) coerência, vii) organização das informações no parágrafo viii), grafia e ix) pontuação.

As produções de Igor ao longo do ano letivo foram:

Quadro 31. Produções textuais do aluno A8 em 2016.

<b>Data</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Gênero discursivo</b>
15/02	Língua Portuguesa	Resposta argumentativa
14/03	Língua Portuguesa	Atividade de revisão e reescrita
10/05	Língua Portuguesa	Dissertação
13/06	Artes	Relato
12/07	Educação Física	Dissertação
01/08	Língua Portuguesa	Relato
08/08	Filosofia	Resposta discursiva
08/09	Língua Portuguesa	Resposta interpretativa
19/09	Filosofia	Resposta interpretativa
05/10	Língua Portuguesa	Dissertação para o ENEM
17/10	Língua Portuguesa	Resumo
21/10	Língua Portuguesa	Resumo
18/11	História	Resposta discursiva
19/11	Filosofia	Resumo
21/11	Filosofia	Resposta interpretativa-argumentativa
21/11	Educação Física	Resposta discursiva
22/11	Língua Portuguesa	Resposta interpretativa-argumentativa
02/12	Estágio	Relatório de estágio

A primeira produção de Igor apresentou muitos desvios. Optou-se por apresentar a íntegra de algumas produções para compreensão global do gradativo desenvolvimento do aluno.

## Resposta argumentativa- Língua Portuguesa -Aluno A8 - 1ª versão - 15/02/2016.

- 3) O segredo para isso<sup>2</sup> é simplesmente estudar<sup>3</sup> organizar seu tempo na hora da prova e deixar as questões mais difíceis para o final. Essa palavra pode aparecer<sup>4</sup> mais forte "O estudar", mas se pelo menos reservar a matéria duas horas por dia sua memória ficará muito mais fresca na dia da prova.
- O tempo também é fundamental para se ter um bom resultado na final e um truque muito eficiente para isso é deixar as questões com maior dificuldade por último, assim<sup>5</sup> você terá um<sup>6</sup> melhor controle do tempo e maior resolução da prova. Bruno Hamarcano Bahia, mineiro de 22 anos, focou-se mais na redação. (De) dia<sup>7</sup> que fugiu dois dias por semana. Já<sup>8</sup> Diogo Quente a internet lhe deu uma grande ajuda como não fez curso preparatório. Ele afirma que tendo foco e determinação, cursos pré-vestibulares não são necessários.
- 9) A internet não serve só para manter contato com os amigos e jogar. Hoje temos a facilidade de pesquisar uma coisa e em segundos aparecer milhões de reportes.

① De espaço maior no parágrafo.	② para o quê?
③ pontuação	⑤ sugiro reformulação deste trecho e uma escrita mais formal.
④ não é esta a palavra	Estudar e revisar nesse caso não seriam sinônimos?
⑥ suprima. Esse artigo não é necessário	⑨ seu texto está sem conclusão.
30 ⑦ informal. substitua	Você termina explicando o último exemplo. É preciso fechar o texto de maneira mais global.
⑧ pareça faltar uma palavra	* Reescreva desviando os apontamentos e retomando as orientações dadas em sala. O texto deve ter de 10 a 15 linhas.

Como a digitalização desta imagem está em preto e branco, foram adicionadas marcações em cores em cada uma das revisões, de acordo com a natureza do desvio identificado no texto. Os números 1, 3, 4 e 6, destacados em verde, referem-se a desvios estruturais, formatação textual, ausência de vírgula, ortografia e sintaxe, respectivamente. Para estes, a docente deixou legendas objetivas, como “*não é esta a palavra*” – legenda 4 – quando o aluno escreve “*aparecer*” onde deveria ser “*parecer*”. Embora sejam aspectos pouco relevantes, se comparados aos desvios discursivos, a revisão segue a proposta dialógica, ao levar o aluno a revisar seu texto em vez de lhe impor a palavra que deve substituir aquela que não estava adequada. É a devolução da palavra ao outro.

As revisões 2 e 8, marcadas em azul, indicam desvios de coesão, relacionados à referenciação, que prejudicam a compreensão do texto pelo leitor. Novamente, aponta-se o desvio de forma a mostrar ao aluno a lacuna deixada no texto. Isso é feito por meio de apontamento e questionamento, como se o leitor dissesse ao autor o que não entendeu. Quando o aluno inicia seu texto com “*O segredo para isso é [...]*”, a docente questiona “para o quê”. Assim como nas produções de Pedro, essas abordagens sucintas que promovem a revisão pelo aluno foram eficazes, como se observa na reescrita.

As revisões 5, 7 e 9, marcadas em vermelho, apontam desvios mais globais, de estilo, organização discursiva e composição do gênero. Estes acabam por descaracterizar o aspecto formal e argumentativo do gênero Resposta argumentativa. As revisões são feitas por apontamento e por comentário, sugerindo melhor organização e formalidade no discurso e alertando para a necessidade de um fechamento no texto.

Ao fechar a revisão, há um comentário geral sobre a revisão, para que sejam considerados os apontamentos de revisão e as orientações dadas em sala ao proceder à

reescrita, além de salientar que, conforme o comando de produção, o texto deveria conter entre 10 e 15 linhas. O aluno atende a esta última solicitação ao suprimir trechos, destacados em preto e em vermelho na 1ª versão, e ao usar como exemplo o relato de apenas um aluno e não mais de dois.

Um desvio que também descaracteriza o gênero, mas não foi contemplado na revisão docente, é o uso da oralidade, isto é, da conversa do autor diretamente com o autor, como em “Assim você terá um melhor controle do tempo [...]”. Usado desse modo, o discurso fica mais próximo a um tutorial, Texto Instrucional do que a uma Resposta argumentativa. Esse desvio foi identificado em boa parte das Respostas produzidas pelos alunos. O uso da oralidade foi um dos aspectos abordados antes da reescrita desse gênero nas discussões coletivas promovidas pela professora-pesquisadora.

Segue a reescrita desenvolvida por Igor uma semana após receber a primeira versão revisada.

#### Resposta argumentativa – Língua Portuguesa – Aluno A8 – Reescrita.

O segredo para passar no vestibular é simplesmente estudando, organizando o tempo na hora da prova e deixando as questões mais difíceis para o final. A palavra “estudar” pode ser desconfortável para quem não é acostumado, mas praticando isso duas horas por dia lhe dará uma grande ajuda na prova. Por exemplo Bruno Damasceno Bahia, mineiro de 22 anos, focou-se mais na redação. Ele afirma que fazia dois textos por semana. Quando estiver resolvendo o vestibular o tempo será fundamental para se ter um bom resultado no final e um truque muito eficiente para isso é deixar as questões com maior dificuldade por último. Assim com esses segredos suas chances de ser aprovado aumentarão significativamente.

A leitura de toda a reescrita elucida um texto ainda com desvios discursivos, mas significativamente melhor em relação à primeira versão. Pedro reformula o início da resposta,

substituindo “*O segredo para isso*” por “*O segredo para passar no vestibular*”; acrescenta vírgula onde se apontou a necessidade de pontuação; e substitui “*Diz ele que fazia textos por semana*” por “*Ele afirma que fazia dois textos por semana*”, reformulações que aprimoram a coesão textual. As revisões sucintas para os aspectos estruturais foram suficientes para a contrapalavra esperada, como o que indica bom nível de interação entre professor-texto-aluno.

Quanto aos desvios globais, o aluno atenta às orientações específicas e também ao comentário final que alerta para o comando de produção. As reformulações no âmbito discursivo podem ser mais bem observadas no quadro comparativo.

Quadro 32. Resposta argumentativa – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A8.

1ª versão	Reescrita
“Essa palavra pode aparecer meio forte ‘Ó estudar’, mas se pelo menos revisar a matéria duas horas por dia sua memória ficará muito mais fresca no dia da prova”	“A palavra ‘estudar’ pode ser desconfortável para quem não é acostumado, mas praticando isso duas horas por dia lhe dará uma grande ajuda na prova”
“O tempo também é fundamental para se ter um bom resultado no final e um truque muito eficiente para isso é deixar as questões com maior dificuldade por último. Assim você terá um melhor controle do tempo e maior resolução da prova”	“Quando estiver resolvendo o vestibular o tempo será fundamental para se ter um bom resultado no final e um truque muito eficiente para isso é deixar as questões com maior dificuldade por último. Assim com esses segredos suas chances de ser aprovado aumentarão significativamente”

Na comparação de versões do primeiro excerto, é notável a melhoria no atendimento ao estilo do gênero, ao utilizar a linguagem mais formal, o que também conferiu melhor organização das informações no parágrafo. O mesmo comentário docente levou à reformulação de aspectos textuais distintos, porém diretamente relacionados. Foi justamente a interação possibilitada pelo comentário que levou ao desenvolvimento de habilidades pelo aluno.

No segundo excerto, tem-se uma reformulação bastante pertinente. Quase não há mudanças no texto, mas houve a operação linguístico-discursiva de deslocamento (MENEGASSI, 1998), que pode ser observada ao se comparar as íntegras das duas versões. Na primeira versão, o excerto apresentado no quadro comparativo situava-se no meio do texto. Como a docente indica na revisão que o fechamento do texto não estava adequado, o aluno decide suprimir o excerto final, que relacionava internet e estudos, e deslocar o excerto indicado no quadro, que trata da otimização do tempo, para o final do texto, reformulando-o como um fechamento. Evidencia-se aqui outro aspecto positivo da revisão dialógica. Em uma perspectiva de escrita como trabalho, como o professor é visto como colaborador e busca reconhecer o aluno como autor, este é motivado a refletir criticamente sobre seu texto, não

apenas atendendo prontamente aos bilhetes de revisão. Nesse caso, o aluno estabelece um juízo de valor (BAKHTIN, 2010) sobre a revisão docente e realiza uma operação linguístico-discursiva que não havia sido sugerida, conferindo autoria ao seu texto. Nessa perspectiva de mediação docente, Geraldi salienta que o professor se torna interlocutor do aluno, “respeitando-lhe a palavra [...]: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc.” (GERALDI, 2011, p. 128).

Há de se destacar que a oralidade, não pertinente a esse gênero, continua presente na reescrita, como em “[...] com esses segredos suas chances de ser aprovado [...]”. A discussão oral realizada em sala pela docente sobre esse desvio não foi internalizada pelo aluno ou não gerou uma atitude responsiva imediata (BAKHTIN, 2010). Permanecem também os desvios de pontuação, pois faltam várias vírgulas que levariam à melhor organização das informações. Identificou-se que, no caso dos alunos com maiores dificuldades de organização discursiva, o apontamento sucinto para revisão da pontuação não foi suficiente para uma resposta positiva na reescrita, ainda que em todas as discussões em sala sobre os desvios recorrentes nas produções a pontuação tenha sido abordada. Nota-se que Igor, diferentemente de Pedro, não compreende ainda a relação direta entre pontuação, organização discursiva e compreensão do texto pelo leitor.

Na segunda produção, um mês depois, identificou-se a internalização de aspectos que haviam sido ignorados na primeira produção. Trata-se da revisão e reescrita que o aluno deveria fazer a partir de um texto fornecido pela professora. O excerto desse texto elucida o trabalho de revisão realizado pelo aluno. Aspectos estruturais de acentuação e regência são corrigidos. A oralidade e a pontuação ignoradas anteriormente passam a ser observadas.

#### Atividade de reescrita – Língua Portuguesa – Aluno A8 – Texto base - 14/03/2016.

O segredo é a persistência e o controle emocional. Passar em um ótimo curso em uma faculdade pública e gratuita, esse é certeza o sonho da maioria dos estudantes brasileiros. Desse modo, tudo o que é bom e que muitas outras pessoas também querem, cria-se a chamada concorrência, aumentando assim as dificuldades e desafios a ser vencido para conquistar o objetivo. Quando falo em concorrência falo de dezenas e em alguns casos até centenas de candidatos por vaga! Mas isso, a concorrência não é uma coisa que deve preocupar tanto você. A final para conquistar a aprovação no vestibular tudo depende do seu desempenho, e de seus conhecimentos.

Estudantes entrevistados pelo UOL, foram selecionados nas melhores universidades brasileiras, em comum, os estudantes afirmam que não é possível fazer milagre, o fundamental é o estudo, onde não importa se são cinco ou dez horas. Por outro lado, o que determina um bom desempenho é a persistência.

Atividade de reescrita – Língua Portuguesa – Aluno A8 - Reescrita – 14/03/2016.

O segredo é a persistência e o controle emocional. Passar em um ótimo curso de uma faculdade pública e gratuita é o sonho da maioria dos estudantes brasileiros. A concorrência pelo vestibular não é uma coisa que deve-se preocupar tanto. Afinal, para conquistar essa aprovação tudo depende de desempenho, e conhecimentos. Estudantes entrevistados pelo UOL, que foram selecionados pelas melhores universidades brasileiras, afirmam que não é possível fazer milagre, o fundamental é estudar. Por outro lado, o que determina um bom desempenho é a persistência. Keep

A reescrita elucida um texto muito mais coeso e preciso do que a primeira versão. O uso da primeira pessoa, que trazia informalidade para o texto, e da oralidade, usando “você” para referir-se diretamente ao leitor, são desvios relacionados ao estilo, finalidade e posição do autor no gênero que foram observados identificados e corrigidos por Igor, como se observa nos destaques em azul.

A pontuação é corrigida em alguns casos e ignorada em outros. É possível identificar qual regra de pontuação discutida pela docente em sala é internalizada pelo aluno. Ele acrescenta, por exemplo, vírgula após expressões de tempo ou marcadores discursivos que iniciam o período, como mostra o destaque em vermelho. No entanto, não suprime a vírgula desnecessária antes do conectivo “e”.

Ainda, há problemas de pontuação, informalidade e incoerência, como o uso inadequado da expressão “Por outro lado”. É visível, entretanto, o processo de desenvolvimento do aluno ao suprimir trechos desnecessários, adequar a linguagem, pontuar, corrigir desvios estruturais e apresentar um discurso muito mais organizado do que lhe foi apresentado na primeira versão. Isso mostra que as habilidades de escrita do aluno estão em desenvolvimento, havendo um processo de formação da consciência (SOBRAL, 2009) mediado pela revisão da docente e do próprio aluno, imerso na prática de escrita como trabalho. Na perspectiva dialógica, essa etapa do desenvolvimento representa o processo de internalização da *palavra alheia*, que vai sendo refletida e reelaborada pelo sujeito

(BAKHTIN, 2010) até se tornar *palavra minha*. No tocante a esse processo de formação da consciência, tem-se que

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).

Salienta-se também, por meio dessa elucidação, a dinamicidade da Interação e a relação desta com a responsividade. Na primeira produção, embora a docente tenha feito orientações orais coletivas sobre a descaracterização do gênero Resposta argumentativa, como uso da conversa com o leitor, o aluno não corrigiu o desvio. Já, nesta segunda prática, os excertos mostram a atenção a esse aspecto, por exemplo, pela substituição de “[...] *tudo depende do seu desempenho, e de seus conhecimentos*” por “[...] *tudo depende de desempenho, e conhecimentos*”. Ocorre, desse modo, uma atitude responsiva silenciosa (BAKHTIN, 2010). Houve interação e ela foi efetiva, apenas não gerou uma contrapalavra imediata. É relevante observar que o desenvolvimento das habilidades de escrita não resulta somente dos bilhetes de revisão docente, mas de todo processo de ensino construído pela professora. É nesse sentido que Geraldi (1981) e Fiad (2010) defendem a indissociabilidade de análise linguística na produção textual. É também nesse sentido que Menegassi (2016) defende a necessidade de o professor ter consistência dos pressupostos que fundamentam o trabalho com a escrita.

A terceira produção em que se pôde observar o desenvolvimento de habilidades de escrita de Igor foi a Dissertação sobre “O conceito de família no século XXI”, produzida no mês de março.

Dissertação – Língua Portuguesa – Aluno A8 - 1ª versão – 10/05/2016.

As famílias do séc. XXI estão se diversificando muito, então o Supremo Tribunal Federal sentiu a necessidade de fazer algumas mudanças em relação sobre o conceito clássico atualizando o Estatuto da Família, porém houve pessoas que não concordaram com isso. (Agora) No dia 10 de fevereiro de 1988, o presidente da câmara dos deputados, Eduardo Cunha (PMDB-RJ), criou uma comissão com o objetivo de acelerar um projeto em que uma família seria reconhecida somente pelos núcleos sociais formados pela união de um homem e uma mulher ou um dos pais e seus filhos. Entretanto, em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que pessoas do mesmo sexo também podem se unir juridicamente.

Virgínia Lessa afirma que: "Por outro lado, uma sociedade sem família não pode existir. O cuidado das crianças, a preparação dos alimentos, a moradia e a vestimenta, etc. requerem alguma forma de família. Mas quem pode provar que a única forma de organização familiar é a família burguesa?". O objetivo principal do Estatuto da Família é uma tentativa de definir quais famílias poderão ter acesso a direitos como pensões, INSS e licença-maternidade, que por sua vez não está explícito para sociedade.

Contudo, família deve-se ter seu conceito criado naturalmente, pois isso não é algo pré-definido como afirma o Estatuto da Família que então utiliza disso para tirar os benefícios do povo.

- ① Deixe uma linha entre o título e o texto.
- ② Repetitivo
- ③ A data está correta?
- ④ Quem é Virgínia Lessa?

• Há muito o que revisar em seu texto. As informações não estão bem organizadas. Não há uma tese marcada e argumentos em favor dela. Apenas informações sem ligação.

Considere a discussão que fazemos em sala e me procure se precisar de ajuda com a reescrita.

Ainda que a proposta de produção tenha sido acompanhada por três textos motivadores, a Dissertação de Igor contém vários desvios discursivos, informações erradas e afirmações incoerentes.

No aspecto discursivo da coesão, tem-se, um trecho repetitivo, revisão 2, e a falta de referência, quando o aluno apresenta uma citação de Sérgio Lessa, revisão 4. Para tanto, a docente questiona: “*Quem é Sérgio Lessa?*”. A citação foi retirada do texto motivador e a pergunta de revisão visa mostrar a A8 que ele precisa informar o leitor sobre quem é o autor da citação, isto é, qual é o lugar de fala desse autor. A referência à citação é valorativa, pois o juízo de valor que se tem sobre o autor do argumento influencia na produção de sentido. Falta ao aluno a compreensão da valoração existente entre o que é dito e quem o diz, é isso que o questionamento docente evidencia.

Nos dois comentários de revisão, alerta-se para os problemas discursivos mais amplos, que prejudicam a argumentação e também a compreensão do texto. Desses desvios, destaca-se a afirmação incoerente de que o presidente da Câmara dos Deputados havia criado, em 1988, a comissão para discutir o projeto de Estatuto da Família. O segundo desvio marcante é a falta de coesão após a citação de Sérgio Lessa, em que o aluno faz uma afirmação sem alusão nenhuma à citação que acabara de fazer. E o terceiro desvio significativo é a precária conclusão do texto.

Na reescrita, o aluno continua mostrando compreensão precária dos textos motivadores e da proposta de produção. Continua não havendo uma tese definida e defendida e as incoerências de informações se mantêm. Já as revisões de coesão referentes ao apontamento (2) e ao questionamento (4) são imediatamente atendidas.

Dissertação – Língua Portuguesa – Aluno A8 – Reescrita.

Porém, Rergio Lima graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Paraíba, afirma: "Por outro lado, uma sociedade sem família não pode existir. O cuidado das crianças, a preparação dos alimentos, a moradia e a vestimenta, etc, requerem alguma forma de família". Ou seja, até mesmo cachorros podem ser considerados da família e que se dá a entender que o objetivo principal do Estatuto é uma tentativa de definir quais poderão ter acesso a direitos como pensão, INSS e licença-maternidade, que por sua vez, não está explícito para a sociedade.

Contudo, diante desses problemas deve-se refazer o Estatuto desde o início, principalmente os casos homopetivos que adotam uma criança recém nascida e não conseguem a licença - maternidade na maioria dos casos.

No primeiro trecho destacado, encontra-se a revisão referente ao questionamento. O aluno informa ao leitor a formação do autor da citação. No segundo e terceiro trechos destacados, identifica-se a substituição do comentário que vinha após a citação. Nesta segunda versão, o aluno tenta explicar a citação, ao iniciar com a expressão "ou seja". Todavia, sua argumentação é precária, pois ele mistura informações como os cachorros serem considerados membros da família e a função do Estatuto de definir os direitos de pensão e INSS por familiares. A conclusão ainda apresenta problemas, mas houve tentativa de revisão pelo aluno.

Diante da evidente dificuldade de Igor em compreender a proposta, a docente aponta os desvios, apenas deixa um bilhete para, posteriormente, atender individualmente o aluno (TRUPPIANO, 2006). A mudança de abordagem corrobora Leal (2003) ao reiterar a necessidade de se criar estratégias de revisão, à orientação de Menegassi (2016) da relevância de o professor avaliar continuamente sua prática fundamentada na concepção de escrita como trabalho, e no estudo de Gasparotto e Menegassi (2015), que aponta as idiossincrasias do sujeito autor como um aspecto necessário a ser considerado pelo professor na revisão.

**Dissertação – Língua Portuguesa – Aluno A8 – Revisão docente.**

Ainda há muitas incoerências. Precisamos conversar sobre seu texto.

A mediação individualizada é uma das sugestões metodológicas apontadas por Truppiano (2006) e foi necessária para atender uma demanda específica do aluno, 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).

O aluno foi atendido no final de uma das aulas de Língua Portuguesa, quando lhe foram apontadas as incoerências de informações no texto, a necessidade de reler a proposta de produção e os textos motivadores. Não há registros desse atendimento por não ser objetivo desta pesquisa analisar a interação face a face, mas sim a mediação docente escrita na revisão. Após as orientações, o aluno levou o texto para fazer a reescrita em casa e entregou nova versão na semana seguinte. A pertinência da revisão tardia é ressaltada por Chanquoy (2001), Hayes (2004) e Breindenbach (2006), que pontua esse intervalo como positivo para o distanciamento do autor de seu texto, para colocar-se, posteriormente, e de modo mais eficaz, como revisor.

Dissertação – Língua Portuguesa – Aluno A8 – Reescrita 2.

As famílias do séc. XXI estão se diversificando muito, devido a isso a Câmara dos Deputados sentiu a necessidade de criar o Estatuto da Família, porém ela ainda não foi o suficiente para a população e precisa ser reformulada.

O Estatuto citado é um projeto de lei que está sendo analisado na Câmara dos Deputados com o objetivo de criar regras mais claras sobre a definição de uma família do que as da Constituição de 1988. O problema há que no discurso deixa claramente uma visão de utilitariedade, por exemplo, uma família do mesmo sexo não cumpriria sua função de "ser a base da sociedade" e foi isso que gerou confusão para população.

Em consequência disso, Sergio Lessa graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Paraíba, defende que "Por outro lado, uma sociedade sem família não pode existir. Ocuidade das crianças, a preparação dos alimentos, a moradia e a vestimenta, etc, requerem alguma forma de família". De sejm, conceitua-se família um grupo de indivíduos que se cuidam uns aos outros, considerando também animam de estimacões.

Em virtude dos fatos mencionados é preciso que antes desse projeto ser aprovado, reformule suas leis baseando-se nos sugestões dados no parágrafo anterior a fim de que encerre essa problemática com o povo brasileiro.

A terceira versão, ainda que com desvios, mostra como foi produtivo ao aluno o atendimento individualizado, pois este compreendeu melhor a proposta e as informações disponibilizadas nos textos motivadores, usando-as de maneira mais adequada em seus argumentos. A fim de elucidar o desenvolvimento da escrita de Igor após o atendimento individualizado, apresenta-se o quadro comparativo entre a primeira e a última versão.

Quadro 33. Dissertação – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de A8.

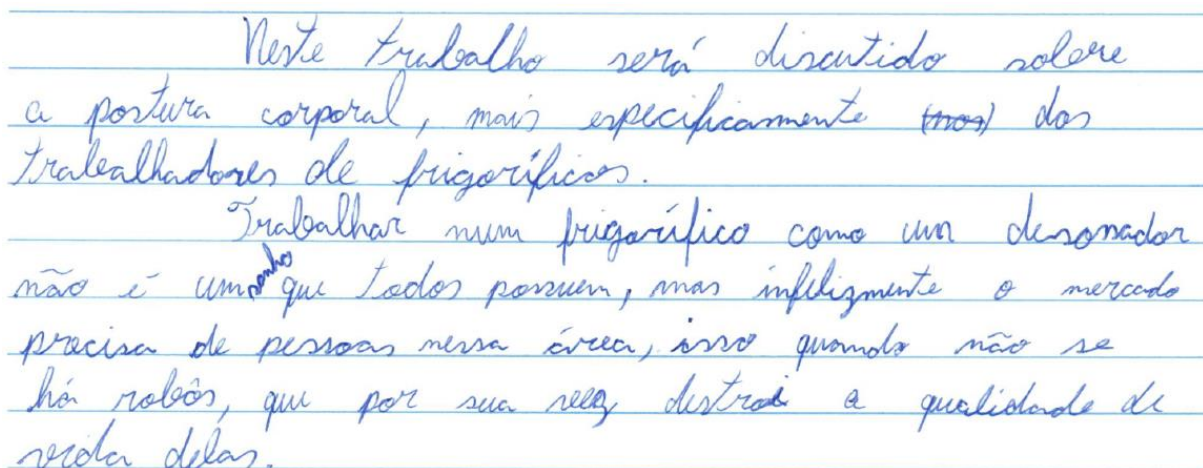
	1ª versão	Reescrita 2 (3ª versão)
A	“As famílias do séc. XXI estão se diversificando muito, então o Supremo Tribunal Federal sentiu a necessidade de fazer algumas mudanças em relação sobre o conceito disso, <u>atualizando o Estatuto da Família</u> , porém houve pessoas que não concordaram com isso”	“As famílias do séc. XXI estão se diversificando muito, então o Supremo Tribunal Federal sentiu a necessidade de <u>criar o Estatuto da Família</u> , porém não foi o suficiente para a população e precisa ser reformulado”
B	“No dia 10 de fevereiro de 1988, o presidente da câmara dos deputados, Eduardo Cunha (PMDB-RJ), criou uma comissão com o objetivo de acelerar um projeto em que uma família será reconhecida somente pelos núcleos sociais formados pela união de um homem e uma mulher ou um dos pais e seus filhos”	“O Estatuto citado é um projeto de lei que está sendo analisado na Câmara dos Deputados com o objetivo de criar regras mais claras sobre a definição de uma família do que as da Constituição de 1988”
C	“Sérgio Lessa afirma que [...]”	“Em consequência disso, Sergio Lessa graduado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba, defende que [...]”
D	“O objetivo principal do Estatuto da Família é uma tentativa de definir quais famílias poderão ter acesso a direitos como pensão, INSS e licença maternidade, que por sua vez não está explícito para a sociedade”	“Ou seja, conceitua-se família um grupo de indivíduos que se cuidam uns dos outros, considerando também animais de estimação”
E	“Contudo, família deve-se ter seu conceito criado naturalmente, pois isso não é algo pré-definido como afirma o Estatuto da Família que então utiliza disso para tirar os benefícios do povo”	“Em virtude dos fatos mencionados é preciso que antes desse projeto ser aprovado, reformule suas leis baseando-se nas sugestões dadas no parágrafo anterior a fim de que encerre essa problemática com o povo brasileiro”

No excerto A, o aluno mostra que compreendeu o fato de o Estatuto da Família ser um novo projeto de lei ao substituir a ideia de “revisar” o Estatuto por “criar” o Estatuto. O excerto B ilustra a revisão adequada do maior desvio discursivo apresentado na primeira versão. Em vez de afirmar que o presidente da Câmara havia criado a comissão em 1988, o aluno inicia com a explicação do que é o Estatuto da Família, o fato de estar sendo, na época, analisado na câmara e qual o objetivo desse projeto. O excerto C mostra que Igor compreendeu a necessidade de referenciar o autor da citação para dar validade do seu argumento. Ele também acrescenta o marcador discursivo “*Em consequência disso*”, que estabelece coesão com o parágrafo anterior. No excerto D, nota-se que a segunda reescrita ajudou-o construir uma explicação mais organizada e mais adequada para a citação de Sérgio Lessa. E o excerto E, referente à conclusão do texto, mostra avanços na organização das informações no parágrafo e no estilo adequado ao gênero, ao apresentar linguagem mais formal e retomada da discussão realizada no texto.

Ao considerar a proposta de produção da Dissertação, constata-se que, na verdade, Igor produziu um texto tangencial ao tema, pois discute unicamente o Estatuto da Família, e não “O conceito de família no século XXI”. Ainda assim, as versões comprovam o desenvolvimento gradativo das habilidades de escrita do aluno e também a compreensão do tema sobre o qual escreveu. Como postula 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)<sup>15</sup>.

O próximo texto analisado é uma Dissertação produzida no mês de julho, na disciplina de Educação Física, com o tema “Educação do corpo na sociedade do Capital”.

**Dissertação – Educação Física – Aluno A8 - versão única – 12/07/2016.**



Neste trabalho será discutido sobre a postura corporal, mais especificamente (mas) dos trabalhadores de frigoríficos.

Trabalhar num frigorífico como um desconforto não é um <sup>modo</sup> que todos possuem, mas infelizmente o mercado precisa de pessoas nessa área, isso quando não se há robôs, que por sua vez, destrói a qualidade de vida delas.

O excerto refere-se aos dois primeiros parágrafos do texto. Novamente, o aluno apresenta um texto tangencial ao tema, o que incide também no atendimento à finalidade do texto. Como na Dissertação sobre família, utiliza um exemplo trabalhado em sala e disserta sobre ele. O texto é todo sobre as condições de trabalho nos frigoríficos e as consequências disso para o corpo. A introdução também não é adequada ao gênero. Este modelo de introdução possivelmente veio da orientação de algum professor sobre como organizar um trabalho que tenha solicitado, pois, na turma A, foram identificadas várias ocorrências desse modelo em textos de diferentes disciplinas. Isso mostra como o processo de aprendizagem é constituído por múltiplas vozes.

Em contrapartida, mantém-se a organização das informações no parágrafo, a coesão e a adequação da linguagem pertinente ao gênero, como se nota no segundo parágrafo. Com relação à primeira versão da Dissertação produzida em maio, na disciplina de Língua Portuguesa, esta primeira versão de Dissertação evidencia o desenvolvimento de habilidades

<sup>15</sup> “Revising can be key to understanding one’s own thinking as well as the subject thought about.”

do aluno. É um texto compreensível ao leitor, com informações organizadas e linguagem adequada. Destaca-se também o melhor uso de vírgulas, que quase não foram usadas na primeira produção textual do ano, em fevereiro, e, a cada produção, passaram a ser melhor utilizadas pelo aluno. Isso mostra, além de avanço no domínio normativo, melhor compreensão da entoação socioideológica presente no discurso, o que corrobora ao processo argumentativo.

Em seguida, analise-se a Resposta interpretativa produzida na disciplina de Língua Portuguesa no mês de setembro. O texto atende ao tema e aos requisitos do comando de produção que solicitava um dado de pesquisa, um apontamento de especialista e um exemplo. O primeiro excerto é o início do texto de Igor, seguido do comentário docente de revisão.

**Resposta interpretativa – Língua Portuguesa – Aluno A8 - 1ª versão – Parte 1 – 08/09/2018.**

O consumo de açúcar é algo muito comum que acontece diariamente na vida das pessoas, porém devido a sua química pode causar ao corpo humano obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares, inflamação no organismo, disbiose, além de envelhecimento da pele e muitos outros distúrbios caso ingerido em [excesso] excessivo.

Seu texto atende aos requisitos do comando de produção, o que você precisa fazer é organizar melhor as informações.

Os destaques mostram como a produção atende ao tema proposto: “O consumo de açúcar em excesso”. Trata-se de um desvio que vinha sendo recorrente nos textos desse aluno e que passa a ser corrigido a partir da produção. Não se identificou, nas produções de Igor, um comentário docente específico para o tema, como ocorreu com Pedro. Desse modo, a internalização e o desenvolvimento dessa habilidade ocorreram de forma diluída no processo de ensino de produção escrita, motivados por outras abordagens, como as discussões coletivas ou a própria compreensão pelo aluno do processo de elaboração textual.

O comentário docente reconhece o fato de o texto atender ao que foi solicitado e requiere melhor organização das informações, o que é atendido na reescrita.

**Resposta interpretativa – Língua Portuguesa – Aluno A8 – Reescrita – Parte 1 – 08/09/2018.**

Devido a química que o açúcar possui pode causar ao corpo humana obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares, inflamação no fígado, organismo, distensões, além de envelhecimento da pele e muitos outros distúrbios caso ingerido em excesso.

Além de apresentar um período com informações mais bem organizadas, como solicitado na revisão, o aluno mostra-se revisor de seu próprio discurso e apresenta um texto coeso e com linguagem mais adequada ao gênero, por exemplo, ao suprimir a afirmação inicial “O consumo de açúcar é algo muito comum que acontece diariamente na vida das pessoas” e iniciar de forma mais objetiva e formal: “Devido a química que o açúcar possui [...]”.

Além do desenvolvimento da habilidade de abordar o tema e atender as condições de produção, a Resposta evidencia a apropriação da habilidade de referenciação, que se insere no estilo do gênero. Em textos formais e, sobretudo, argumentativos, é importante que as informações sejam referenciadas ou que se explique quem é o autor, sem apenas citar o nome, pois isso confere confiabilidade ao texto e melhor compreensão pelo leitor. A docente havia alertado isso por meio de um questionamento, em revisão de Dissertação produzida no primeiro semestre. Nessa Resposta interpretativa, o aluno faz a referenciação já na primeira versão, sem necessidade de mediação. É a habilidade da coesão sendo internalizada por Igor. Isto aparece em dois excertos do texto, um deles é o parágrafo de fechamento da Resposta.

**Resposta interpretativa – Língua Portuguesa – Aluno A8 - 1ª versão – Parte 2 – 08/09/2018.**

Para substituí-los, a Dra. Danivra Lajauá afirma no capítulo 16 do seu livro “Comer, Exercitar, Dormir” que se pode consumir frutas frescas, frutas secas, leite, legumes, castanhas em vez de ~~outros~~ outros alimentos açucarados.

Não seria necessário citar o capítulo do livro, já que não se trata de uma citação direta. Mas o cuidado do aluno em referenciar a informação indica a apropriação dessa habilidade e o atendimento a uma das solicitações do comando de produção: apresentar apontamento de um especialista.

O texto analisado a seguir tem relação com este último. Ao saber que o professor de Filosofia solicitaria aos alunos a produção de uma Resposta interpretativa, a professora-

pesquisadora decidiu abordar esse gênero discursivo e encaminhar uma produção para que já tivessem esse conhecimento quando lhes fosse solicitada a produção na aula de Filosofia. Isso foi acordado entre os professores das duas disciplinas, para auxiliar os alunos nas práticas.

A Resposta interpretativa abordou o conceito de Ciência e foi produzida pelos alunos duas semanas após a produção na disciplina de Língua Portuguesa.

O que se analisam aqui são o primeiro e o último parágrafo da Resposta de Igor.

### **Resposta interpretativa – Filosofia – Versão única – Aluno A8 – 19/09/2016.**

Os principais objetivos da ciência é tornar o mundo compreensível, prever situações e ter controle sobre a natureza. Para que os cientistas alcancem seus propósitos mais facilmente, foi inventado um método científico, ou seja, um caminho a ser seguido. Esse método consiste em quatro etapas começando pelo enunciado de um problema, seguido por formulação de uma hipótese, testes experimentais da hipótese e a conclusão. Porém isso não é uma lei, como citado anteriormente é simplesmente um caminho a seguir, existem até casos em que os cientistas fazem suas descobertas acidentalmente.

No tocante à pontuação, um bom avanço é o uso de períodos mais curto, usando pontos ao longo do parágrafo, algo que foi constantemente reforçado nas aulas pela professora-pesquisadora. A melhoria gradativa, da coesão, da organização das informações no parágrafo e do estilo de linguagem adequado ao gênero é nítida. Esses aspectos passaram a ser mais bem observados depois do atendimento individualizado realizado na produção da Dissertação sobre família, o que reitera as propostas de Truppiano (2006) ao propor essa abordagem e de Leal (2003) e Gasparotto e Menegassi (2015) ao destacarem a necessidade de a revisão atentar às idiossincrasias.

O parágrafo final da Resposta elucida a contrapalavra (BAKHTIN, 2010) do aluno aos comentários docentes que alertaram a necessidade de seus textos apresentarem um fechamento adequado ao gênero. Essa necessidade de direcionar os bilhetes de revisão de modo a ensinar sobre o tema, composição e estilo do gênero mobilizado, é discutida por Gasparotto e Menegassi (2015).

**Resposta interpretativa – Filosofia – versão única – Aluno A8 – Reescrita 2 – 19/09/2016.**

Desde os primórdios da ciência até hoje em dia, pode-se concluir então que uma teoria ou hipótese pode ser dada como ciência se ela for refutável, um exemplo dito no texto é que se acreditava que a Terra era o centro do universo. Não obstante, Nicolau Copérnico mostrou que a Terra se movia em torno do seu próprio eixo e ao redor do Sol.

Além da boa organização discursiva, o texto apresenta um fechamento pertinente ao gênero Resposta ao retomar o tema, conceito de Ciência, e relacioná-lo com o texto que orientou a produção, cumprindo também o atendimento à finalidade e ao comando de produção.

Outra produção que marca o bom desenvolvimento das habilidades de Igor é a Dissertação produzida na aula de Língua Portuguesa aos moldes na redação do ENEM. O tema da produção foi intolerância nas redes sociais.

**Dissertação – Língua Portuguesa – versão única – Aluno A8 - Parte 1– 05/10/2016.**

A intolerância e os modos como ela é transmitida, tem aumentado alarmantemente. Preconceitos racistas, políticos, religiosos, entre outros, alastram-se facilmente principalmente na internet através das redes sociais e mesmo com tantas ocorrências a mídia brasileira não se esforça para combater contra a intolerância. *faltam vírgulas*

A introdução tem o tema bem marcado e atende às condições de produção da Dissertação. O único desvio apresentado foi quanto ao uso de vírgulas, ainda que se tenham observado significativos avanços na pontuação ao longo das práticas de escrita.

O excerto seguinte é a conclusão do texto de Igor, na qual se comprova a apropriação do gênero, pelo atendimento às condições de produção, ao desenvolver a conclusão por meio de proposta de solução ao problema e, em especial, pelos modos peculiares de mobilizar juízos de valor o gênero suscita e os quais o autor de linguagem escolhe para sustentar seu dizer.

Dissertação – Língua Portuguesa – Versão única – Parte 2 – 05/10/2016.

Tendo em vista que as redes sociais são o maior foco de intolerância na internet uma medida eficiente a ser tomada é que os usuários ao fazerem seus posts seja (programado) programado uma lista onde são registradas palavras chave que serão bloqueadas imediatamente caso apareçam na caixa de comentários ou no compartilhamento do mesmo. Para a mídia brasileira o poder legislativo deve criar leis para que obrigue, principalmente a mídia televisiva, a divulgar os movimentos sociais contra intolerância a fim de reduzir o preconceito alheio e ter um melhor convívio social entre os brasileiros.

② Também é uma ótima proposta, mas precisa ser melhor apresentada, sobretudo quanto à pontuação.

Você tem melhorado significativamente suas produções textuais. Parabéns!

O destaque elucida a retomada do tema para introduzir a proposta de intervenção, que é bem desenvolvida pelo aluno, seguindo as orientações da docente, que pontuou, na explicação em sala, a importância de a proposta ser completa, apresentar o que deve ser feito, como e por quem deve ser feito. A apresentação desse excerto é relevante para evidenciar a interação entre docente e aluno. Os textos de Igor costumavam ter muitas marcas de revisão. No decorrer das práticas, seus textos passaram a apresentar poucos desvios e os comentários docentes são mantidos para reconhecer o desenvolvimento do aluno (MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016) e seu comprometimento com o processo de escrita. Assim, não apresentar comentários neste ponto da aprendizagem seria desmotivador a um aluno que vinha se empenhando nas revisões a cada intervenção docente. O elogio e o reconhecimento de seus avanços ratificam a perspectiva dialógica que pautou todo processo e, certamente, motivam o aluno a desenvolver seu papel de revisor do próprio discurso, que, segundo Haar (2006), é o principal papel do professor de escrita.

As análises das produções de Igor ilustram o desenvolvimento de habilidades de alunos com bastantes dificuldades no âmbito discursivo. O nível de interação com o aluno foi melhorando à medida que a professora-pesquisadora foi mobilizando diferentes abordagens na revisão textual. O atendimento individualizado, ainda que tenha ocorrido uma única vez, foi o ponto de partida para o desenvolvimento do aluno. A partir desse diálogo, Igor passou a

compreender melhor as etapas que envolvem a prática de escrita como trabalho e passou a atender aos bilhetes de revisão docente, possibilitando a interação. No seu caso, a organização do discurso foi primordial para que, posteriormente, as especificidades do gênero fossem internalizadas. Como se trata de um aluno com bastantes dificuldades, a continuidade desse processo, com adequada mediação docente, certamente levaria ao desenvolvimento de outras habilidades e o aprimoramento daquelas já internalizadas.

Na sequência, o Quadro 34 sintetiza o desenvolvimento de habilidades de escrita do aluno.

Quadro 34. Desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno A8.

Natureza do desvio	Como se apresentou nas produções textuais	Abordagem de revisão docente	Contrapalavra do aluno
Tema	Em algumas produções, o texto ficou tangencial ao tema, sem contemplá-lo de maneira global. Exemplo: Dissertar sobre Estatuto da Família quando se deveria dissertar sobre o conceito de família no séc. XXI.	A revisão ateu-se a problemas muito recorrentes, como organização discursiva e estilo do gênero. O tema não foi abordado na revisão escrita deste aluno, mas foi discutido em sala, coletivamente, na devolutiva dos textos revisados, antes de os alunos procederem à reescrita. Nesse caso, foi preciso primeiro mediar a organização do discurso para, posteriormente, voltar-se à composição específica do gênero.	Com o desenvolvimento da habilidade de organização discursiva e estilo, o aluno também se apropriou da habilidade de desenvolvimento do tema. Como esse aspecto não foi abordado nos bilhetes docentes, compreende-se que o aluno se apropriou também das orientações coletivas em aula. Não houve operações linguísticas marcadas porque o desenvolvimento ocorreu por atitude responsiva silenciosa. O aluno não corrigiu os desvios na reescrita, mas mostrou essa compreensão ao escrever a primeira versão em produções posteriores.
Gênero	Os desvios de atendimento ao gênero estiveram relacionados ao não atendimento ao estilo próprio do gênero e à dificuldade com a argumentação.	Os bilhetes de revisão apresentaram-se na forma de comentários e por atendimento individualizado, com apresentação do desvio e orientação sobre como proceder à revisão. Os comentários enfocaram os aspectos específicos que apresentavam problemas, sem teorizar a estrutura do gênero. Pontuou-se o atendimento ao comando de produção, a interação com o	A abordagem dialógica estabeleceu alto nível de interação com o aluno, que, em geral, respondeu prontamente, utilizando operação de substituição ou de supressão. Ainda com alguns desvios, sua contrapalavra revelou a reflexão sobre os comentários de revisão e marcas de autoria. Nenhum comentário de revisão foi ignorado. O que comprovou a

		leitor e o fechamento adequado a cada gênero.	compreensão do processo de escrita pelo aluno.
Finalidade	Esse desvio manifestou-se relacionado ao não atendimento ao tema e/ou ao não atendimento ao comando de produção.	Foram utilizados comentários alertando o não atendimento ao tema ou a necessidade de retomar o comando de produção, a fim de atendê-lo adequadamente.	Habilidade desenvolvida pelo atendimento ao tema e ao comando de produção. Esse exercício auxiliou na formação do sujeito autor, mais atento às orientações prévias da docente e ao comando de produção.
Posição do autor	Apresentou-se precária no tocante à argumentação, que carecia de fundamentação. A posição do autor também foi prejudicada pela dificuldade com a organização discursiva.	Revisão por meio de questionamentos, indicando a necessidade de conferir veracidade de informações ou de acrescentar informações para fundamentar o argumento. E por meio de comentários, sugerindo melhor organização das informações e marcação da tese no discurso, para que a argumentação fosse mais bem delineada.	A operação de acréscimo foi utilizada para referenciar informações e tornar a palavra do outro, própria. Essa habilidade logo foi internalizada e aplicada em produções posteriores. Quanto às solicitações para melhor apresentação do argumento, foi realizada operação de substituição e o desenvolvimento foi gradativo, com notáveis avanços ao final do processo.
Estilo do gênero	Apresentou linguagem informal e não pertinente ao gênero, como a falta de marcadores discursivos e elementos coesivos ou tom de conversa com o leitor.	Revisão por meio de apontamentos, comentários e orientações orais coletivas. Os apontamentos apenas indicaram que a palavra ou expressão era informal para o contexto e os comentários orientaram sobre excertos maiores que deveriam ser revisados, visando à formalidade.	O desenvolvimento dessa habilidade ocorreu de forma gradativa. A cada texto a linguagem utilizada foi se adaptando ao gênero proposto até não demandar mais intervenção de revisão docente. Alguns desvios não foram pontuados nos bilhetes, mas as orientações orais coletivas foram. Essa habilidade foi nitidamente apropriada pelo aluno e marcada pelas operações de supressão e substituição.
Coesão	A falta de referente a algumas informações deixou lacunas à compreensão pelo leitor.	A revisão centrou-se em questionamentos sobre o próprio texto, que destacavam a falta e informações para a compreensão.	Essa habilidade foi gradativamente desenvolvida. Os questionamentos foram suficientes para o aluno colocar-se como leitor de seu texto e perceber as informações de deveriam ser adicionadas.
Coerência	Apresentou-se por informações erradas, como datas, uso de elementos coesivos	A revisão priorizou os questionamentos, objetivando fazer o aluno voltar ao texto, identificar	Em sua maioria, a revisão escrita foi compreendida pelo aluno, que reescreveu, utilizando as operações de

	ou afirmações que contradisseram o que já havia sido dito.	qual era o desvio de coerência e refletir sobre como corrigi-lo. Em alguns casos, foi necessário o atendimento individualizado para que a interação se efetivasse.	acréscimo ou de substituição. O atendimento aos questionamentos evidenciou o desenvolvimento do papel de revisor pelo aluno, que precisou identificar qual era o desvio de coerência. O atendimento individualizado promoveu réplica positiva quando o bilhete escrito não estabeleceu a interação necessária.
Organização das informações no parágrafo	Trata-se do desvio mais recorrente nos textos do aluno e que incidiu sobre todos os outros aspectos linguístico-discursivos. As informações costumavam ser confusas, informais e sem pontuação adequada, dificultando a compreensão do leitor.	Priorizou-se o uso se comentários, por ser uma abordagem para tratar de desvios globais (MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016). Assim, foi possível estabelecer uma conversa com o aluno, salientando que as informações precisavam ser mais bem organizadas. As orientações sobre como corrigir os desvios foram vinculadas ao estilo do gênero e à pontuação.	O desenvolvimento ocorreu de forma gradativa, junto às habilidades de pontuação e de adequação ao estilo do gênero. Foram utilizadas operações de substituição, supressão e de deslocamento. A supressão foi utilizada para deixar o discurso mais preciso. No caso do deslocamento, foram revisões realizadas pelo aluno para além do que havia sido solicitado na revisão. Ao final das práticas, ainda havia necessidade de revisão docente para alertar esse desvio, porém de forma significativamente menor.
Grafia	Raros desvios.	Apontamento alertando que aquela palavra não se adequava ao contexto.	A contrapalavra do aluno foi imediata, que passou a atentar melhor à grafia das palavras, não demandando outras mediações pela docente.
Pontuação	A ausência de algumas vírgulas e uso de períodos longos levou à má organização das informações no parágrafo, o que dificultou a compreensão pelo leitor.	Revisão por meio de apontamentos sucintos, como: revise a pontuação. E por meio de orientações orais coletivas que retomaram as regras de pontuação.	Assim como a habilidade de organização e estilo, o desenvolvimento da pontuação ocorreu gradativamente. Primeiro o aluno começou a utilizar melhor as vírgulas, sobretudo depois de expressões adverbiais ou marcadores discursivos que iniciavam o período. Mais ao final das práticas, passou a construir períodos mais curtos, o que conferiu adequação do estilo e organização discursiva.

Fonte: A pesquisadora.

#### 4.2.3.3 Desenvolvimento de habilidades do aluno B12

O terceiro aluno de quem se analisou o desenvolvimento foi B12, a quem se denomina de João. No aspecto discursivo, mais especificamente quanto ao conteúdo do texto, os desvios se concentraram na construção de argumentos. Nos textos que não demandavam argumentação, o conteúdo foi majoritariamente bem apresentado. Nos aspectos estruturais, os textos apresentaram bastantes desvios de pontuação que também interferiram na compreensão do discurso. Nesse sentido, a partir dos critérios de análise construídos nesta Tese, enfocou-se, na análise do desenvolvimento deste aluno, a posição do autor no gênero e a pontuação.

Do total de práticas de escrita coletadas, João realizou as seguintes produções:

Quadro 35. Produções textuais do aluno B12 em 2016.

<b>Data</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Gênero discursivo</b>
15/02	Língua Portuguesa	Resposta argumentativa
14/03	Língua Portuguesa	Atividade de revisão e reescrita
07/04	Sociologia	Dissertação
10/05	Língua Portuguesa	Dissertação
13/06	Arte	Relato
24/06	Filosofia	Dissertação
01/08	Língua Portuguesa	Relato
01/08	Biologia	Resposta interpretativa-argumentativa
08/09	Língua Portuguesa	Resposta interpretativa
05/10	Língua Portuguesa	Dissertação para o ENEM
17/10	Língua Portuguesa	Resumo
21/10	Língua Portuguesa	Resumo
22/11	Língua Portuguesa	Resposta interpretativa-argumentativa

Na Resposta argumentativa, produzida em fevereiro, houve vários desvios de pontuação, que foram apontados pela docente na revisão, mas ignorados na reescrita pelo aluno. Os desvios se mantiveram na atividade de reescrita produzida em março, na disciplina de Língua Portuguesa, e na Dissertação produzida em abril, na disciplina de Sociologia. Segue um excerto desta Dissertação, para compreensão das dificuldades de João com relação à pontuação.

Dissertação - Sociologia – Aluno B12 - Versão única – 07/04/2018.

A política em contexto social está presente em cada cidadão que da a sociedade política pertence, pois como já disse John Locke, todos têm direito do poder, porém abrem mão de seu poder pessoal para representantes, que tomam as decisões por eles, e quando essa pessoa não estiver mais satisfeita com as decisões dos representantes, poderiam tirar o seu poder de dita coisa. A ideia de Locke poderia ser excelente em contexto político, mas como se percebe não é assim que as coisas funcionam, na maior parte dos estados atualmente vivemos sob um regime "democrático", onde temos um representante e abrimos mão de seu poder pessoal mas o representante retira o seu poder do representante, pois o mesmo tem esse direito de poder por um tempo limite, não podendo ser retirado de tal até que se tempo se esgote.

Como se observa nos destaques, João elaborou períodos longos, usou vírgula inadequadamente antes do conectivo "e" e não marcou os apostos.

Na Dissertação seguinte, produzida em maio, os desvios se mantiveram e são indicados pela professora-pesquisadora na revisão, para orientar a reescrita. O texto também apresentou problemas com argumentação. Esses desvios são ilustrados por excertos do desenvolvimento e da conclusão da primeira versão.

- ⑤ O conceito de família tradicional deixou de ser utilizado;
- ⑥ Todos os casais homoafetivos querem adotar? Aquelles que querem o fazem para ser reconhecidos como família?
- ⑦ Reveja toda a pontuação nesse parágrafo. Use ponto.
- ⑧ Dito isto...

Dissertação – Língua Portuguesa – Aluno B12 - 1ª versão – Parte 1 – 10/05/2018.

O conceito tradicional do que é uma família, se baseia na estrutura de um homem e uma mulher que geram filhos e tem esse mais social indicado como o ideal de família para a sociedade, porém em dias atuais o conceito tradicional não é mais utilizado, e sim, um novo sendo postulado, em que pessoas de mesmo sexo, fazem uma união civil e tentam judicialmente fazer a adoção de uma criança para serem considerados como uma família padrão, mas como já sabemos, nem tudo funciona assim, pois ainda existe muito preconceito em relação a isso em nossa sociedade. ④

Os trechos sublinhados em vermelho são revisões indicativas de desvios estruturais – pontuação, ortografia ou acentuação. Quanto à pontuação, o texto apresenta períodos muito longos, usa-se inadequadamente vírgula antes do conectivo “e”, há separação entre sujeito e predicado e não há marcação de aposto. Além das revisões indicativas no corpo do texto, a docente deixa o apontamento 7, ao final, solicitando que a revisão de todo parágrafo do desenvolvimento seja revisada, usando mais pontos.

Quanto à argumentação, que incide na posição do autor no gênero, as afirmações que João elabora são incoerentes, porque generalizam o conceito de família e a união de casais homoafetivos. Para mostrar ao aluno esses desvios, a docente faz questionamentos, como se mostram nas revisões 5 e 6.

A partir dessa mediação docente, João reescreve o parágrafo:

Dissertação – Língua Portuguesa – Aluno B12 – Reescrita – Parte 1.

O conceito tradicional de família se baseia na estrutura de um homem e uma mulher que geram filhos, porém, em dias atuais o conceito padrão não é levado como o principal na formação de casais, e sim, um novo sendo postulado, em que pessoas de mesmo sexo, fazem uma união civil. Em alguns casos, tais casais homossexuais tentam judicialmente fazer a adoção de uma criança para serem considerados uma família padrão, mas como já sabemos, nem tudo funciona assim, pois essa formação de casais homossexuais não é boa para a sociedade, porque desconstroi o modelo padrão de família.

O destaque em verde marca o único atendimento aos desvios de pontuação indicados e, em vermelho, aqueles que foram ignorados. É possível que a revisão tenha sido muito genérica para que o aluno compreendesse como corrigir os desvios, já que quase não houve correções.

Os questionamentos sobre a argumentação foram parcialmente considerados. Enquanto na primeira versão João afirma que o conceito tradicional de família não é mais utilizado, na reescrita afirma que “o conceito padrão não é levado como principal na formação de casais”. Já o questionamento quanto à afirmação de que os casais homoafetivos buscam a adoção com o intuito de serem considerados uma família tradicional é ignorado na reescrita. Notam-se, portanto, poucos avanços no trabalho de revisão e reescrita de João, apesar da tentativa de interação pela revisão docente. Philippakos (2017) destaca, em sua pesquisa, a dificuldade que o aluno pode ter na revisão pelo desafio de avaliar sua própria escrita como leitor. É nessa lacuna que deve estar um trabalho de revisão dialógica, a fim de atingir o objetivo maior, conforme Hayes (2004), de tornar o aluno revisor.

A conclusão da Dissertação de João, além de desvios estruturais, mostra que sua tese não é bem marcada, ao afirmar que o modelo familiar moderno pode ser bom ou ruim para a sociedade, sem tomar uma posição perante o tema.

**Dissertação – Língua Portuguesa – Aluno B12 - 1ª versão – Parte 2 – 10/05/2018.**

Para resumir, ficamos cientes da estruturação de modernas modelos de famílias, fazendo uma análise geral se está bom ou ruim para a sociedade em uma nova formação e veremos que a sociedade não o adapte à realidade dever manter o dele por estes ir contra a tradicional cultura que estes inveridos.

Esse desvio é abordado pela docente em comentário final que abarca o conjunto de problemas identificados no texto.



Quadro 36. Dissertação – Língua Portuguesa – Desenvolvimento de B12.

Dissertação de João	1ª versão	Reescrita
Desenvolvimento	O conceito tradicional do que é uma <u>família, se</u> baseia na estrutura de um homem e uma mulher que geram filhos e <u>tem esse meio social indicado como o ideal de família para a sociedade</u> , porém em dias atuais o conceito tradicional não é mais utilizado, e sim, um novo sendo postulado, em que pessoas do mesmo sexo <u>fazem</u> uma união civil e tentam judicialmente fazer a adoção de uma criança para serem considerados uma família padrão, mas como já sabemos nent, digo, nem tudo funciona assim, pois <u>ainda existe muito preconceito em relação a isso em nossa sociedade.</u>	O conceito tradicional de <u>família se</u> baseia na estrutura de um homem e uma mulher que geram filhos, porém, em dias atuais o conceito padrão não é levado como o principal na formação de casais, e sim, um novo sendo postulado, em que pessoas do mesmo sexo, <u>fazem</u> uma união civil. <u>Em</u> alguns casos, tais casais <u>homossexuais</u> , tentam judicialmente fazer a adoção de uma criança para serem considerados uma família padrão, mas como já sabemos, nem tudo funciona assim, pois <u>essa formação de casais homoafetivos não é boa para a sociedade, porque desconstrói o modelo padrão de família.</u>
Conclusão	Por resumo, ficamos <u>ciêntes</u> da estruturação dos modernos modelos de famílias, fazendo uma <u>análise geral se pode ser bom ou ruim</u> para a sociedade essa nova formação e vemos que a sociedade não é adepta à aceitação desses novos modelos, por estes irem contra a cultura tradicional que estão inseridos.	Por resumo, ficamos <u>cientes</u> da estruturação de modernos modelos de famílias, fazendo uma <u>análise crítica e mostrando os pontos negativos</u> para a sociedade dessa nova formação e vemos que a sociedade não é adepta à aceitação desses novos modelos, por estes irem contra a tradicional cultura que estão inseridos.

Até então, nota-se dificuldade do aluno no trabalho de revisão. Reconhecem-se as tentativas se atender aos bilhetes da professora-pesquisadora, mas há limitações no trabalho de reescrita. Há que se considerar que, em uma prática dialógica, fundamentada na escrita como trabalho, essas dificuldades de estabelecer uma interação efetiva e promotora de desenvolvimento fazem parte do processo de ensino. O fato é que, por ser um processo, é natural que alguns alunos, de acordo com suas idiossincrasias, manifestem uma resposta mais rápida à mediação e outros levem mais tempo. É nesse sentido que Menegassi (2016) ressalta a necessidade de o professor avaliar continuamente suas abordagens e de, insistentemente, torná-las compreensíveis ao aluno.

Nas duas produções seguintes, breve Relato e Dissertação, a escrita de João continua marcada por desvios de pontuação. Esse aspecto só passou a ser observado por ele na produção do Relato, na disciplina de Língua Portuguesa, no mês de agosto. Observa-se, inicialmente, a primeira versão desse texto com marcas de revisão docente.

Relato – Língua Portuguesa – Aluno B12 - 1ª versão – 01/08/2018.

Relato de Estudo no IFC:

4,0

Nesse relatório será contada a história desde minha entrada no IFC, de fevereiro de 2014 até o momento.

Em fevereiro de 2014 entrei no IFC, no primeiro dia conheci algumas pessoas novas, fiz amizades, revi antigos amigos que a tempo não via, falei com eles a respeito da escola de como seria, brincamos com a situação de uma nova escola e conhecemos o campus.

O tempo passou, comecei a ter problemas com notas que nunca tinha tido anteriormente, o maior problemas era física, no primeiro trimestre tirei 5,3 no boletim o que foi muito espantoso, pois nunca tinha tirado nota tão baixa.

Foi estudando e tentando manter média em todas as matérias e consegui recuperar minha nota em física no primeiro ano, consegui passar direto com média acima de 7 em todas as matérias.

No segundo ano eu estava mais acostumado ao ambiente e com o professores, pois eu já sabia como funcionava o esquema ali dentro. Comecei bem, tive uma nota 6 em Banco de Dados que era matéria de curso técnico, mas no segundo trimestre tirei nota 9 e recuperei, fiz o Projeto Integrado no qual tive sucesso tirando boas notas no curso técnico, porém no último trimestre deixei a desejar em artes e não entreguei um trabalho que tinha peso 10, fiquei com nota 0 e fiquei em recuperação apenas em artes, após isso fiz o exame e tirei nota 8,5 e passei para o terceiro ano.

No terceiro ano no IFC eu já estava sabendo muito bem das coisas e não iria cometer os mesmos erros anteriores, comecei indo bem, mas em geografia não fui tão bem assim, tirei 5,7 no primeiro trimestre. No segundo trimestre comecei a fazer estágio em informática o que me fez perder muito tempo de estudo, assim baixando algumas notas, mas agora tento recuperar e estudar o que for possível.

① *Revise a pontuação*

*\* é um bom texto, mas a pontuação precisa ser cuidadosamente revisada. Sugiro também que você não se atenha somente às notas. Você pode adicionar ou substituir, apresentando outros acontecimentos ou impressões importantes para você em sua trajetória no IFC.*

Como se trata de um gênero discursivo cujo conteúdo e o estilo de escrita são pessoais, não houve muitas dificuldades do aspecto discursivo, o que evidenciou o desvio estrutural recorrente nas produções de João, a pontuação. É evidente que, por serem muitos desvios, acabam por incidir também na construção e compreensão discursiva. Esta produção possibilitou que a revisão docente se voltasse, quase completamente, para os desvios de pontuação, que são abordados por meio de um comentário bastante genérico: “*É um bom texto, mas a pontuação precisa ser cuidadosamente revisada*”.

Se tomarmos como base o apontamento ou o comentário genérico sobre esse mesmo desvio realizados nas produções anteriores, supõe-se que João continuaria ignorando as

revisões ou fazendo reformulações inadequadas. No entanto, sua reescrita mostra um texto muito mais organizado, com pontuação adequada, promovendo melhor compreensão pelo leitor. Como mostra desse desenvolvimento, segue a reescrita dos três primeiros parágrafos do Relato.

**Relato –Língua Portuguesa – Aluno B12 – Reescrita.**

**Relato de Estudo no IFC:**

Em fevereiro de 2014, entrei no IFC, no primeiro dia conheci algumas pessoas novas, fiz amizades, revi antigos amigos que à tempo não via falei com eles a respeito da escola de como seria. Brincamos com a situação de uma nova escola e conhecemos o campus.

O tempo passou, comecei a ter problemas com notas que nunca tinha tido anteriormente. O maior problema era física, no primeiro trimestre tirei 5,3 no boletim, foi muito espantoso, pois nunca tinha tirado nota tão baixa.

Comecei a me enturmar com novas pessoas, em busca amizade e parceiros para trabalhos, foi ai que conheci os meus amigos que tenho até hoje em dia, os quais juntos fizemos trabalhos excelentes para recuperar as notas.

É evidente a melhoria da organização textual no que diz respeito à pontuação. Além de usar vírgulas de modo mais adequado, o aluno constrói períodos mais curtos. A compreensão e a internalização de regras de pontuação a esse ponto do trabalho de revisão e reescrita atribui-se a duas particularidades da produção desse texto. Uma delas é o fato de o texto não apresentar vários outros problemas discursivos, o que faz a pontuação ser evidenciada na revisão e o aluno voltar toda sua atenção a esse aspecto ao revisar e reescrever o texto. A outra é que, como nas outras produções, a professora retoma, em sala, por meio de discussão oral e anotações no quadro, os desvios recorrentes identificados na primeira versão dos textos na turma. No caso do Relato, a maioria dos textos evidenciou apenas desvios de pontuação, o que fez com que a retomada em sala fosse especificamente para a relação entre as regras gramaticais e a organização discursiva na construção do parágrafo. Assim, João, que não atendia, até então, as revisões genéricas sobre pontuação, pôde aprender a voltar sua atenção e aprender sobre esse aspecto por meio das orientações dadas em aula. Isso mostra a necessidade de o docente - ao visar que sua revisão não apenas leve à correção do texto, mas também forme o aluno um revisor – utilizar abordagens diversificadas de revisão, a fim de, numa perspectiva dialógica de ensino, avançar nos níveis de interação, seja oral ou escrito. Compreende-se também, a partir da análise das produções de Pedro e de Igor, que os aspectos estruturais, quando se trata de alunos com várias dificuldades na escrita, precisam de

estratégia de revisão específica, que aponte e explique a natureza do erro, e mostre a pertinência dessa reformulação para a qualidade do texto. Em geral, há uma contextualização de normas gramaticais que inviabiliza melhores explicações nos bilhetes de revisão. Nesse sentido, a discussão coletiva e a promoção de atividades de análise linguística que evidenciem a relação entre língua e discurso são abordagens efetivas.

A Resposta interpretativa produzida por João no mês seguinte, em setembro, elucida o processo de desenvolvimento da habilidade de pontuação.

**Resposta interpretativa – Língua Portuguesa – Aluno B12 - 1ª versão – 08/09/2018.**

O açúcar <sup>①</sup> faz parte da alimentação diária de todas as pessoas, pois está presente em quase todos os alimentos. Todavia, o excesso dele pode causar danos consideráveis à saúde, como a obesidade e doenças específicas pelo alto consumo de substâncias.

No ano de 2014, o Brasil foi classificado como 4º consumidor de açúcar do mundo <sup>②</sup>, com 12 milhões de toneladas anuais, <sup>③</sup> conforme apresentado pela SUDEN no ano de 2014. Todo o açúcar <sup>①</sup> consumido trouxe reflexos na sociedade brasileira <sup>②</sup>, uma quantidade considerável de pessoas obesas no Brasil, por volta de 35% da população no ano de 2014.

1 - pontuação (acentos)

2 - revisor vírgulas

3 - estranho

① 3ª linha do 2º parágrafo: sugiro rever o modo como apresenta a fonte de pesquisa.

② No período "Todo o açúcar consumido..." dá a impressão de que a consequência se refere apenas ao açúcar consumido em 2014. Sugiro revisar.

O excerto é dos dois primeiros parágrafos da Resposta de João. O tema foi “O consumo de açúcar em excesso”. Já na primeira versão, observa-se um texto bastante organizado, com uso de vírgulas e construção de períodos, o que mostra, na prática anterior, que o aluno de fato passou a compreender algumas regras de pontuação. Houve internalização de conhecimentos sobre a pontuação e consequente desenvolvimento de habilidades de escrita ao utilizar esses novos conhecimentos em sua prática, como *palavra minha* (BAKHTIN, 2010).

Nessa produção, antes da revisão docente, houve troca de textos entre os alunos para revisão pelos pares. A primeira legenda de revisão é a realizada por um dos colegas do João e corresponde às marcas realizadas no corpo do texto. A segunda legenda é a revisão da docente, realizada posteriormente, em folha avulsa, sem deixar marcas no corpo do texto. O apontamento 1 salienta a ausência de acentos na palavra açúcar; o apontamento 2 indica possíveis desvios de pontuação, o que não ocorre, pois houve um equívoco do colega; o apontamento 3 indica uma palavra que foi estranha ao revisor.

Quanto ao estilo do gênero e a coerência, a docente deixa nos bilhetes que buscam colaborar com a construção do texto e reconhecer o aluno como autor de seu discurso. Isso ocorre pela identificação do desvio seguida de sugestão sobre o que ou como revisar. A partir dessa abordagem, o aluno retoma seu texto, coloca-se como revisor, para identificar o desvio, e como autor, retomando seu projeto de dizer e estabelecendo um juízo de valor sobre as sugestões da docente, para decidir o quanto elas são pertinentes para a melhoria de seu texto.

A reescrita do trecho mostra as escolhas do aluno.

#### **Resposta interpretativa – Língua Portuguesa – Aluno B12 – Reescrita.**

O açúcar faz parte da alimentação diária de todas as pessoas, pois está presente em quase todos os alimentos. Todavia, o excesso dele pode causar danos consideráveis à saúde, como a obesidade e doenças específicas pelo alto consumo da substância.

No ano de 2014, foi apresentado pela SUCDEN a classificação do Brasil, como o 4º maior consumidor de açúcar do mundo, com 12 milhões de toneladas anuais. O abuso de açúcar por anos na dieta dos brasileiros trouxe reflexos, uma quantidade considerável de pessoas obesas no Brasil, por volta de 35% da população no ano de 2014.

João atende aos apontamentos do colega ao acentuar a palavra açúcar e substituir a palavra que havia causado estranhamento. Ele também acata as sugestões de revisão da docente e sua reescrita é significativamente melhor do que a primeira versão, como ilustra do quadro referente ao segundo parágrafo.

Quadro 37. Resposta interpretativa - Desenvolvimento de B12.

1ª versão	Reescrita
No ano de 2014, o Brasil foi classificado como o 4ª consumidor de açúcar no mundo, com 12 milhões de toneladas anuais, contanto apresentado pela SUCDEN no ano de 2014. Todo o açúcar consumido trouxe reflexos na sociedade brasileira, uma quantidade considerável de pessoas obesas no Brasil, por volta de 35% da população no ano de 2014.	No ano de 2014, foi apresentado pela SUCDEN a classificação do Brasil, como o 4º maior consumidor de açúcar do mundo, com 12 milhões de toneladas anuais. O abuso de açúcar por anos na dieta dos brasileiros trouxe reflexos, uma quantidade considerável de pessoas obesas no Brasil, por volta de 35% da população no ano de 2014.

O avanço na produção escrita de João, já no final do segundo semestre, mostra como é relevante para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas o ensino de escrita na perspectiva dialógica, que compreenda a escrita como processo e a preconize pelas práticas de revisão e reescrita. A melhoria significativa nesta produção não indica que somente ali, após vários bilhetes elucidativos, o aluno tenha entendido o que era solicitado na revisão ou aprendido a revisar, mas que, nesta produção, o trabalho que vinha sendo desenvolvido nas produções escritas de todas as disciplinas passa a manifestar sua contrapalavra (BAKHTIN, 2010). É muito provável que João não tenha simplesmente ignorado ou não entendido todas as outras revisões ou orientações de produção. Já havia ali uma atitude responsiva silenciosa (BAKHTIN, 2010). No entanto, é a partir desse estágio de desenvolvimento que João passou a reconhecer a escrita em seu processo, a compreender as etapas que envolvem o trabalho de produção e o papel mediador do professor. Logo, foi possível colocar-se como leitor e avaliador de seu discurso (HAYES, 2004; PHILLIPAKOS, 2017).

Para concluir a análise do desenvolvimento de João, mostra-se a Dissertação produzida pelo aluno em outubro.

Dissertação ENEM – Língua Portuguesa – Aluno B12 - Versão única – 05/10/2018.

Postagens na internet e manifestos racistas são os métodos mais utilizados para denunciar a intolerância sobre grupos de diferentes orientações e opções. Os motivos para as ações são diversos, com manifestos mais frequentes de racismo e oposição política que, por muitas vezes, gera revolta e processos jurídicos.

O Brasil apresenta diferenças étnicas distintas em cada região de seu território, tendo forte participação negra no país, levando à prática grotesca de racismo. Segundo a agência Nova / SB, foram registradas 393.284 menções de intolerância em redes sociais, sendo que 97,6% delas foram sobre racismo e diferentes tipos de etnias. Tão frequentes comentários racistas em fotos e postagens, várias pessoas sofrem com isso, um exemplo foi Thair Araújo, atriz e modelo que passou por essa situação no facebook, que foi mostrado amplamente pela mídia e exemplo modelo para combater racismos sobre racismo.

Tem-se, nesta Dissertação, a compreensão de habilidades que de fato foram internalizadas por João. Suas principais dificuldades iniciais eram marcar a posição do autor no gênero, especificamente na argumentação, e pontuar adequadamente o parágrafo. Embora o texto ainda demande revisões, trata-se de uma primeira versão bastante satisfatória com relação às produções iniciais do aluno. Como evidenciam os destaques em vermelho, a pontuação está mais bem organizada, com uso de vírgulas, marcando apostos, orações adjetivas e adverbiais, e com períodos melhor distribuídos. A argumentação também foi organizada de modo mais efetivo, com uma afirmação inicial, seguida de explicação ou exemplo, com argumentos de autoridade referenciados adequadamente.

Assim podem ser resumidas as habilidades desenvolvidas por João no Quadro 38.

Quadro 38. Desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno B12.

<b>Natureza do desvio</b>	<b>Como se apresentou nas produções textuais</b>	<b>Abordagem de revisão docente</b>	<b>Contrapalavra do aluno</b>
Posição do autor	Argumentação superficial, carecendo fundamentos; por vezes confusa ou ambígua.	Comentários sobre a dificuldade de compreender alguns períodos, como leitor; sugestões de retomadas de alguns trechos para melhor fundamentação.	Em várias produções não apresentou resposta positiva. O desenvolvimento dessa habilidade se deu com o reconhecimento da escrita como processo, o que levou a melhoria do discurso num todo.
Pontuação	Sérios problemas de uso da vírgula e má organização das informações, com períodos muitos longos.	Apontamentos breves indicando o desvio e discussões coletivas em sala.	Respondeu satisfatoriamente ao produzir um texto sem desvios discursivos, sendo a pontuação o desvio central a ser observado na revisão e reescrita. Esse enfoque levou à internalização da habilidade de pontuar, que se mostrou positiva nas produções seguintes.

Fonte: A pesquisadora.

Nas seções seguintes reúnem-se as compreensões centrais de análise desta pesquisa. Na seção 3.2.4, estão sintetizados os princípios da Revisão Dialógica, identificados a partir da análise da prática da professora-pesquisadora. Na seção 3.2.5, estão os dados sobre o desenvolvimento de habilidades de escrita de todos os sujeitos desta pesquisa, de acordo com a análise de cada aspecto do gênero discursivo.

#### 4.2.4 Caracterização da Revisão Dialógica

A partir dos registros analisados, podem-se apontar características e encaminhamentos metodológicos da Revisão Dialógica. O ponto crucial a ser explanado é que a compreensão da escrita como processo e trabalho pelo aluno, assim como a compreensão do que é solicitado no bilhete de revisão, não garantem revisão e reescrita adequadas. Isto ocorre porque, dentre as várias abordagens de revisão docente, visando à interação com o aluno, transitam aspectos do contexto, do sujeito, do aprendizado, do extraverbal, 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.

Em vista disso, elencam-se, aqui, os processos do contexto imediato e do contexto mais amplo que permeiam a Revisão Dialógica, efetuada pela docente na pesquisa:

a) O conhecimento linguístico e metalinguístico do aluno: de acordo com o nível escolar, são previstos conhecimentos linguísticos e metalinguísticos que devem fazer parte do repertório do aluno. A construção da revisão docente, principalmente com relação a nomenclaturas gramaticais, deve considerar isso e adequar-se, visando 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, tendo 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);

b) 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. 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;

c) O juízo de valor: junto ao conhecimento que o aluno tem sobre o tema, está o juízo de valor que este estabelece com aquele conteúdo. Suas vivências, crenças ou conhecimentos orientam suas escolhas discursivas, pois ele não absorve o tema de maneira passiva. Envolto pelo caráter dialógico da linguagem, o aluno sempre estabelecerá, sobre o tema, o seu juízo de valor, transformando a palavra alheia em palavra minha. O juízo de valor também se reflete nos demais bilhetes de revisão. Ao compreender a solicitação da revisão, o aluno pode decidir pela pertinência ou não daquela reformulação. Ao retomar o texto, o aluno pode considerar 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 (MENEGASSI, 1998). Os indícios de juízo de valor na contrapalavra do aluno tendem a ser mais evidentes quando ele passa a se reconhecer, de fato, como sujeito autor e seu discurso tende a atender mais ao seu projeto de dizer;

d) 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;

e) 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, negociando 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;

f) 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. Reconhecendo-se como autor, o aluno recorre mais ao juízo de valor e também busca o aprimoramento do seu discurso, para além dos desvios (HAYES, 2004);

g) 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, mas, sim, avaliado. Assim, mesmo que o aluno esteja aberto à Revisão Dialógica, pode encontrar 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, mas de apontamentos, comentários, questionamentos ou sugestões que, para serem compreendidos, demandam o retorno ao texto e a reflexão pelo autor, colocando-se como revisor de seu discurso. A Revisão Dialógica deve primar, concomitantemente, pelo reconhecimento e devolução da palavra ao sujeito autor, e pelo exercício de revisão pelo autor (HAAR, 2006);

h) 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 ou de sugestão. Essa motivação é resultado da compreensão do processo de escrita e do reconhecimento pelo aluno como autor e revisor. A revisão deve favorecer a reflexão e a ousadia pelo sujeito autor (BREIDENBACH, 2006). É possível que, nesse intuito, alguma reformulação não seja produtiva, o que não deve ser visto como negativo, pois o processo de revisão leva tempo (BREIDENBACH, 2006) e essa ousadia é fundamental para a constituição do autor e desenvolvimento de suas habilidades de revisão e de seu estilo de escrita;

- i) O conjunto de abordagens de revisão: embora a revisão por meio de bilhetes textuais, no corpo ou ao final do texto (RUIZ, 2010), seja a mais evidente e utilizada, o trabalho dialógico contempla outros recursos a fim de promover a qualidade da revisão ou de atender especificidades de um aluno. Dentre as alternativas de abordagem, destacam-se: i) o atendimento individualizado (TRUPPIANO, 2006) é relevante, principalmente quando se nota que, a partir das revisões escritas, o aluno tenta fazer reformulações em seu texto, mas são majoritariamente inadequadas; ii) a condução pelo docente de discussões coletivas orais, recurso efetivo ao se notar recorrência do mesmo desvio linguístico por parte do alunos ou pouco conhecimento sobre o tema da produção; iii) retomada da caracterização do gênero e do comando de produção. Isso pode ser feito até mesmo pela revisão escrita. Além de fazer com que o aluno aprenda enquanto escreve (RIJLAARSDAM et al., 2004), serve de fundamento para a prática de revisão do aluno;
- j) A explanação do bilhete revisão: quanto mais explícita e interativa a revisão, maior a possibilidade de ela ser compreendida pelo aluno e gerar a contrapalavra adequada. No entanto, o docente deve considerar a idiosincrasias do contexto de revisão. Por vezes, é necessário um comentário bastante explicativo que remeta, por exemplo, às orientações de construção composicional do gênero (BAKHTIN, 2010) discutidas antes da produção. Em outros casos, um simples apontamento que marque um trecho como confuso ou com pontuação inadequada pode ser suficiente para estabelecer a interação e a contrapalavra pretendida. Neste último caso, trata-se da revisão em textos de alunos mais habituados com a prática de revisão, que tem um bom conhecimento linguístico ou que já se compreendem como autores de revisores do próprio discurso. Assim, quanto menos conhecimento linguístico ou familiaridade com a prática de revisão, mais o docente deve primar pela explanação de sua revisão;
- k) A adequação do bilhete ao contexto de ensino: além da explanação, a revisão docente deve considerar elementos pertinentes específicos àquela produção. Uma revisão ancorada no gênero discursivo mobilizado (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 pode alterar-se de acordo com o gênero, enfocando o desenvolvimento de diferentes habilidades a cada produção.

Elencadas as características da Revisão Dialógica, compreendidas a partir da prática de revisão da professora-pesquisadora, passa-se ao objetivo central desta Tese de compreender o desenvolvimento de habilidades de escrita, ao longo do letivo de 2016, dos 50 alunos participantes da pesquisa.

### 3.2.5 O trabalho dialógico e o desenvolvimento de habilidades de escrita de alunos de nível médio

A partir da análise do desenvolvimento dos 37 sujeitos, pertencentes aos subgrupos C e D do Grupo 2, que permitiram caracterizar dois perfis de alunos que apresentaram melhoria em sua escrita, elencam-se, a partir das regularidades identificadas, as habilidades linguístico-discursivas desenvolvidas por estes sujeitos, o modo como elas se apresentaram nas produções textuais, a mediação dialógica utilizada para este fim e, como objeto central desta análise, como ocorreu o desenvolvimento de cada uma dessas habilidades por esses sujeitos. Essas informações foram organizadas no Quadro 39, 40 e 41.

Quadro 39. Desenvolvimento de habilidades escrita no tema e nas condições de produção por alunos de nível médio a partir do trabalho dialógico.

ASPECTO DO GÊNERO DISCURSIVO	ALUNOS QUE DESENVOLVERAM ESSA HABILIDADE	% (de 37 sujeitos)	COMO OS DESVIOS DE APRESENTARAM NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	PRINCIPAIS ABORDAGENS DE REVISÃO DIALÓGICA	DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE PELO ALUNO
<b>TEMA</b>	A14, A15, B5, B22	10,8%	O tema não marcado no parágrafo inicial do texto ou todo o texto tangencial ao tema.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão coletiva oral em sala de aula;</li> <li>- Comentários escritos sugerindo a retomada do comando e das orientações prévias à produção.</li> <li>- Desvio não abordado em textos de aluno que já apresentavam muitos desvios discursivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processual, do não atendimento à exauribilidade temática;</li> <li>- Os comentários docentes foram ignorados, até, somado às outras abordagens dialógicas, serem contemplados na revisão do aluno;</li> <li>- Quando o desvio não foi abordado na revisão docente, a habilidade pôde ser desenvolvida por meio do desenvolvimento de outras habilidades pertinentes ao discurso.</li> </ul>
<b>GÊNERO DISCURSIVO</b>	A6, A8, A16, B5, B22	13,5%	Sem comprometimento da estrutura textual. Desvios relacionados ao estilo e/ou argumentação próprios do gênero.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão coletiva oral em sala de aula;</li> <li>- Comentários escritos sugerindo a retomada do comando e das orientações prévias à produção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imediato: contrapalavra imediata na reescrita;</li> <li>- Processual: promoveu o desenvolvimento do sujeito autor, tendo em vista que as reformulações tiveram relação com o estilo e/ou argumentação próprios do gênero.</li> </ul>
<b>FINALIDADE</b>	A6, A8, A23, B3, B4, B5, B12, B19	21,6%	- Os desvios quanto à finalidade relacionaram-se diretamente ao atendimento ao tema e ao comando de produção. Por exemplo, em uma proposta para dissertar sobre a “Educação do corpo na sociedade do Capital”, o aluno apresentar uma discussão, sem argumentação pertinente, sobre as condições de trabalho nos frigoríficos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão coletiva oral em sala e comentários escritos orientando a retomada do tema e do comando de produção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processual: embora tenha havido contrapalavra imediata a alguns comentários de revisão, o desenvolvimento dessa habilidade pôde ser constatado no decorrer das práticas de produção, nas quais o aluno passou atentar melhor às orientações da proposta de produção.</li> </ul>
<b>INTERLOCUTOR</b>	-	-	-	-	-
<b>POSIÇÃO DO AUTOR NO GÊNERO</b>	A5, A10, A13, A14, B7, B10, B11, B16, B17, B18, B21, A1, A4, A9, A22, B4, B8, B12, B24, B26, B27.	56,7%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Argumentação precária, incoerente ou sem fundamentação;</li> <li>- Organização precária do discurso;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão coletiva oral em sala de aula;</li> <li>- Questionamentos e comentários escritos sobre incoerências e sobre a fonte das informações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pela compreensão das lacunas deixadas ao leitor;</li> <li>- Imediato: acréscimo de informações para fundamentar o argumento apresentados</li> <li>- Processual: Substituição gradativa de argumentos incoerentes ou não pertinentes o tema.</li> </ul>

Fonte: A pesquisadora.

Quadro 40. Desenvolvimento de habilidades escrita na organização composicional por alunos de nível médio a partir do trabalho dialógico.

ASPECTO DO GÊNERO DISCURSIVO	ALUNOS QUE DESENVOLVERAM ESSA HABILIDADE	% (de 37 sujeitos)	COMO OS DESVIOS DE APRESENTARAM NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	PRINCIPAIS ABORDAGENS DE REVISÃO DIALÓGICA	DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE PELO ALUNO
<b>ESTILO</b>	A5, A10, A13, A14, B10, B11, B18, A1, A3, A4, A6, A8, A9, A12, A15, A16, A17, A18, A19, A22, A23, B3, B4, B8, B12, B13, B19, B24, B25, B26, B27.	83,8%	- Não atendimento à formalidade ou a marcadores discursivos pertinentes ao gênero.	- Comentários escritos sobre a necessidade de adequação da linguagem; - Apontamentos sucintos indicando informalidade.	- Processual: adequação da linguagem aprimorada a cada produção; - Promoveu a formação do sujeito revisor; - Habilidade também desenvolvida por meio de outras revisões, como as relacionadas à sintaxe ou à organização das informações no parágrafo.
<b>COESÃO</b>	A8, B16, A12, A14 A15, A16, A17, B3, B19.	18,9%	- Os desvios de coesão apresentaram relação direta com a organização discursiva, por exemplo, nas lacunas ou repetições de informação, assim como no uso indevido de conectivos.	- Discussão coletiva oral em sala de aula sobre o uso de marcadores discursivos e conectivos; - Comentários e apontamentos e sugestões acerca de trechos confusos, repetições ou conectivos inadequados ao contexto.	- Processual: foi internalizada com a compreensão pelo autor da relevância de colocar-se como leitor de seu discurso e perceber as lacunas ou repetições de informações que demandavam reformulação.
<b>COERÊNCIA</b>	A8	2,7%	- Argumentos com referências incorretas.	- Atendimento individualizado; - Comentários e questionamentos escritos para alertar a incongruência.	- Processual: a revisão escrita promoveu a interação esperada. A habilidade passou a ser desenvolvida após atendimento individualizado.
<b>ESTRUTURA TEXTUAL</b>	-	-	-	-	-

Fonte: A pesquisadora.

Quadro 41. Desenvolvimento de habilidades escrita em desempenho linguístico por alunos de nível médio a partir do trabalho dialógico.

ASPECTO DO GÊNERO DISCURSIVO	ALUNOS QUE DESENVOLVERAM ESSA HABILIDADE	% (de 37 sujeitos)	COMO OS DESVIOS DE APRESENTARAM NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	PRINCIPAIS ABORDAGENS DE REVISÃO DIALÓGICA	DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE PELO ALUNO
<b>ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES NO PARÁGRAFO</b>	A13, A14, B10, B11, B16, B17, B18, B21, A1, A3, A4, A6, A8, A9, A12, A15, A16, A17, A18, A19, A22, A23, B3, B8, B12, B13, B19, B25, B26, B27.	81%	- Organização regular, sem comprometimento da compreensão do texto pelo leitor, nos textos dos alunos que apresentavam boas habilidades prévias de escrita, subgrupo C; - Organização precária, comprometimento da compreensão do texto pelo leitor, nos textos dos alunos que apresentavam bastantes dificuldades linguístico-discursivas, subgrupo D.	- Discussão coletiva oral em sala de aula sobre o uso de marcadores discursivos; - Comentários orientando melhor apresentação das informações; - Comentários também relacionados ao estilo e à pontuação; - Comentários e apontamentos e sugestões acerca de trechos confusos, repetições ou conectivos inadequados ao contexto.	- Pela compreensão das lacunas deixadas ao leitor; - Imediata: rapidamente desenvolvida pelos alunos do subgrupo C; - Processual: gradativamente desenvolvida pelos alunos do subgrupo D; - Contrapalavra por meio de supressões e de substituições.
<b>SINTAXE</b>	B3, B4, B19, A14.	10,8%	- Desvios de regência	- Apontamentos indicando desvio de regência.	- Houve desenvolvimento quando o aluno já tinha conhecimento linguístico para corrigir o desvio e a revisão docente foi necessária apenas para alertá-lo.
<b>GRAFIA</b>	A1, A4, A6, A8, A14, B22.	13,5%	- Desvios de acentuação ou palavra inadequada ao contexto.	- Apontamento classificando a natureza do desvio, como "acentuação"; - Apontamento afirmando que a palavra estava inadequada ao contexto.	Imediato: a atenção à revisão levou à contrapalavra imediata e apontou conhecimento linguístico prévio do aluno, que passou a atentar melhor à grafia após a mediação pela revisão.
<b>PONTUAÇÃO</b>	A1, A8, A9, A14, A15, A17, A18, A22, B3, B4, B12, B13, B22, B26.	35,1%	- Regular, sem comprometimento da compreensão do texto pelo leitor, nos textos dos alunos que apresentavam boas habilidades prévias de escrita, subgrupo C; - Precária, comprometimento da compreensão do texto pelo leitor, nos textos dos alunos que apresentavam bastantes dificuldades linguístico-discursivas, subgrupo D.	- Discussão coletiva oral, após a revisão escrita de todas as produções, sobre o uso de vírgulas e a organização dos períodos. - Apontamentos escritos breves solicitando a revisão da pontuação.	- No subgrupo D, desenvolvida junto à organização discursiva e ao estilo, primeiramente quanto ao uso de vírgulas e posteriormente quanto a divisão dos períodos; - No subgrupo C, em sua maioria, só houve desenvolvimento quando a pontuação foi o centro da revisão, em detrimento de outros desvios menos significativos.

Fonte: A pesquisadora.

## 5 CONCLUSÃO

O tema desta Tese emergiu de questionamentos da pesquisadora a partir de seus estudos sobre revisão e reescrita textual e de sua prática como docente de Língua Portuguesa no Ensino Médio. A pesquisa refletiu sobre o desenvolvimento de habilidades de escrita a partir da mediação docente, via revisão textual escrita. A discussão amparou-se nos pressupostos do dialogismo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2010), na concepção de escrita como trabalho (GERALDI, 1984. FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016) e em estudos acerca da revisão e da reescrita textual (FABRE, 1987; GARCEZ, 1998; MENEGASSI, 1998; SERAFINI, 2004; HAYES 2004; FABRE-COLS, 2004; ALLAL et al., 2004; TRUPPIANO, 2006; RUIZ, 2010). A retomada dos estudos sobre revisão e reescrita textual orientou o trabalho de análise e também possibilitou delinear a hipótese e a Tese de pesquisa ao apontar demandas ainda não exploradas nos estudos sobre o tema.

Os sujeitos participantes foram 50 alunos de dois Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFC, de uma cidade do meio-oeste catarinense. Tomaram-se, como material de análise, os textos produzidos por esses alunos no ano letivo de 2016, na disciplina de Língua Portuguesa e em outras disciplinas do currículo escolar cujos professores aceitaram colaborar com a pesquisa.

A fim de sintetizar os resultados deste estudo, retomam-se, respectivamente, os objetivos específicos da pesquisa, o objetivo geral, a hipótese e a Tese elaboradas.

A pesquisa teve como objetivos específicos:

i) Analisar um trabalho de revisão voltado à interação com o aluno e ao desenvolvimento de sua autonomia como sujeito autor e leitor/revisor, mediado pelos textos produzidos em sala de aula.

O levantamento realizado no Capítulo 1, ao reunir os princípios da Revisão Dialógica a partir da ADD, da concepção de escrita como trabalho e de pesquisas sobre revisão e reescrita em situação de ensino apontou, dentre as várias ações esperadas do professor e do aluno na prática dialógica de revisão e reescrita, que o resultado primordial de um trabalho nessa perspectiva deve ser a formação do aluno como leitor e autor de seu texto (HAYES, 2004) ao se apropriar de novas habilidades e aprender não só produzir gêneros discursivos de diferentes esferas, mas, também, revisar criticamente sua escrita, buscando, para além da identificação e da correção de desvios, a melhoria na qualidade do texto, a partir da configuração das situações sócio-históricas, ideológicas e culturais amplas e imediatas de interação discursiva –

as condições de produção – demarcadas no comando de produção. Essa compreensão respaldou o trabalho de revisão desenvolvido pela professora-pesquisadora na elaboração dos bilhetes de revisão; na forma adequada de apresentá-los – apontamento, questionamento, comentário (MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016) ou sugestão, conforme o desvio identificado; no aspecto do gênero a ser focado; e nos aspectos extraverbais inerentes à prática. Em sua maioria, o trabalho de revisão estabeleceu o diálogo pretendido, haja vista o desenvolvimento de habilidades de escrita por 40 dos 50 sujeitos;

ii) Compreender como a consciência textual-discursiva se estabelece na escrita dos alunos a partir das intervenções escritas em sala de aula pela docente.

O trabalho de Revisão Dialógica, elucidado na seção 3.1 do capítulo de análise, apontou que há uma série de aspectos do contexto imediato e do contexto mais amplo que incidem na contrapalavra do aluno aos bilhetes de revisão docente. São eles: a) o conhecimento linguístico do aluno; b) o tema sobre o qual se escreve; c) o juízo de valor; d) a compreensão da escrita como processo; e) a compreensão do professor como colaborador; f) o reconhecimento de si como autor; g) a construção do sujeito revisor; h) a motivação para a qualidade do seu projeto de dizer; i) o conjunto de abordagens de revisão; j) a explicitação do bilhete revisão; k) a adequação do bilhete ao contexto de ensino.

Refletir sobre a contrapalavra do aluno na reescrita e sua relação com a revisão docente e seus aspectos extraverbais leva à compreensão da complexidade dialógica que incide sobre o desenvolvimento da consciência textual-discursiva do aluno. Isto é, não se trata de uma relação direta entre revisão efetivada pelo professor e reescrita produzida pelo aluno, mas da orientação social da produção discursiva como habilidade a ser estendida às vivências do sujeito na vida social organizada e de uma série de variáveis que ora se complementam, ora se contrapõem, pois juntas dão indícios do elo tenso e ininterrupto sobre o qual se constrói a interação na aprendizagem da produção escrita;

iii) Identificar e analisar quais aspectos da revisão docente, manifestam-se como apropriações pelo aluno nas práticas escritas desenvolvidas nas disciplinas escolares.

O estudo sobre o conjunto de registros coletados - Capítulo 3, seção 3.2, levou à construção de critérios de análise, seguindo os princípios da ADD. Foram observadas as dificuldades e habilidades de cada aluno no início do processo e sua contrapalavra (BAKHTIN, 2010) a cada produção. Para acompanhar esse desempenho, as produções de cada aluno foram organizadas em ordem cronológica e atentou-se ao desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos concernentes a cada gênero solicitado. A apropriação pelos alunos, mediada pela revisão docente, foi identificada e compreendida a partir dos elementos

próprios do discurso escrito e aqueles constituintes do gênero discursivo mobilizado. Assim, dentre os 37 alunos com desenvolvimento significativo, observou-se a apropriação das seguintes habilidades: atendimento ao tema, atendimento ao gênero discursivo, atendimento à finalidade da produção, adequação ao interlocutor, adequação à posição do autor no gênero, adequação ao estilo do gênero, coesão, coerência, organização da estrutura textual, organização das informações no parágrafo, sintaxe, grafia e pontuação adequadas. Em seu conjunto, essas habilidades constituem o desenvolvimento de uma linguagem própria pelo sujeito autor.

Essas habilidades não foram iguais e integralmente desenvolvidas pelos 37 alunos. Sua apropriação ocorreu em níveis diferentes, consideradas as idiossincrasias dos sujeitos, também de acordo com as dificuldades iniciais apresentadas, pois algumas das habilidades já integravam a consciência discursiva e socioideológica do sujeito antes do trabalho de revisão.

Apresentado o alcance dos objetivos específicos, retoma-se do objetivo maior desta Tese, que foi compreender o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas, em alunos do Ensino Médio, no processo de aprendizagem da produção escrita, pautado em práticas de revisão e reescrita, a partir da intervenção e da mediação escrita docente na disciplina de Língua Portuguesa.

Com a ampla análise dos textos dos 50 sujeitos participantes desta pesquisa e o aprofundamento no desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas dos 37 alunos que apresentaram significativo avanço, a partir das diversas mediações nas práticas de produção por eles realizadas em 2016, pôde-se chegar a compreensões pertinentes acerca do processo de desenvolvimento de habilidades de escrita em situação de ensino e de outros processos que o constituem. Estas compreensões podem ser assim agrupadas:

1. O desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas e sua relação com o trabalho dialógico:
  - a) O ensino de produção textual ancorado nos pressupostos do dialogismo junto à concepção de escrita como trabalho promove o desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno;
  - b) Quando a revisão é elaborada pela perspectiva dialógica, o aluno volta-se primeiramente aos desvios discursivos e os estruturais costumam ficar em segundo plano;
  - c) O estabelecimento de modelos rígidos de gênero discursivo ou de encaminhamentos de revisão não favorece a constituição do sujeito autor, porque esta deve levar à autonomia e reconhecimento da própria identidade de escrita no processo de produção;

- d) A alteridade em relação à figura do outro, seja o docente ou o interlocutor do texto, é fundamental para que o aluno desenvolva a habilidade de avaliar seu próprio texto de forma crítica, como leitor e revisor;
- e) As discussões coletivas de revisão, os bilhetes de revisão e o atendimento individualizado são abordagens igualmente pertinentes no aprendizado da escrita pelo aluno, haja vista as idiosincrasias que permeiam esse processo;
- f) Quanto mais colaborativa e dialogada for a revisão do texto, mais o aluno pode compreender a escrita como trabalho e desenvolver melhor suas habilidades ao desconstruir a imagem do professor avaliador. A revisão por meio de sugestões favorece essa alteridade;
- g) Quando o aluno apresenta um bom domínio prévio da escrita, os apontamentos, ainda que sucintos, podem ser altamente dialógicos e promover aprimoramento de suas habilidades. Isto porque o aluno tem sua identidade de autor mais bem constituída, assim como está mais atento ao processo de produção, portanto também mais aberto a críticas sobre seu texto;
- h) A organização das informações no discurso pode ser o ponto e partida para a revisão dialógica, pois seu entendimento conduz ao desenvolvimento de outras habilidades igualmente importantes, como a pontuação, a coesão e o atendimento ao interlocutor;
- i) A construção precisa do comando de produção é imprescindível para a qualidade da produção, da revisão, da reescrita e, conseqüentemente, para o aprimoramento da escrita do aluno;

## 2. Habilidades linguístico-discursivas desenvolvidas: a contrapalavra:

- a) Quando há muitos desvios discursivos no texto, o aluno desenvolve primeiro as habilidades relacionadas à organização do discurso como um todo e, posteriormente, aquelas relacionadas às especificidades do gênero solicitado;
- b) A resposta imediata do aluno à revisão docente nem sempre significa a internalização de uma habilidade de escrita, assim como o não atendimento a essa revisão não significa, necessariamente, que a mediação foi falha. Uma atitude responsiva silenciosa pode estar em processo de assimilação pelo sujeito;
- c) O efetivo desenvolvimento do aluno tanto nas habilidades linguísticas, quanto nas discursivas ocorre, marcadamente, quando esta passa a compreender, para além dos bilhetes de revisão, a prática de escrita como um processo;

- d) A habilidade de atendimento ao gênero discursivo, especialmente em sua organização composicional, é, majoritariamente, desenvolvida ao longo do processo de práticas de escrita mediadas pela revisão dialógica. Ela é mais bem compreendida pelo aluno quando a revisão orienta a retomada do comando de produção e das discussões teórico-práticas realizadas em sala acerca do gênero mobilizado;
- e) A habilidade de atendimento ao tema está também relacionada ao atendimento do gênero, por exemplo, a necessidade de o texto iniciar com a marcação do tema. Nesse sentido, as revisões por meio de comentários são pertinentes;
- f) A habilidade de marcar a posição do autor no gênero discursivo, sobretudo em textos argumentativos está diretamente relacionada ao reconhecimento do aluno como sujeito autor e ao reconhecimento de seu leitor, que demanda informações, exemplos, justificativas para compreender o projeto de dizer do texto produzido. O desenvolvimento da argumentação também se dá por meio de questionamentos às lacunas identificadas no texto;
- g) O atendimento ao estilo do gênero, quando se trata de textos formais, é uma habilidade adquirida de forma gradativa. À medida que o aluno vai compreendendo o gênero e as demais condições de produção, sua linguagem vai se moldando, especialmente quando alertada pelo docente, seja por apontamento ou por sugestão. Nesses casos, é sempre melhor promover a reflexão do que oferecer uma substituição mais formal de modo resolutivo, o que promove o desenvolvimento de um estilo próprio de escrita que, ainda assim, atenda às demandas sociais do gênero;
- h) A habilidade de pontuar adequadamente o texto só é de fato internalizada pelo aluno quando este compreende, para além das normas gramaticais, a indissociabilidade entre pontuação, organização discursiva, compreensão pelo leitor e entoação valorativa. Isso é possível pela combinação da revisão escrita com orientações coletivas voltadas a esse desvio;
- i) O desenvolvimento de habilidades de escrita ocorre em tempos e de formas diferentes com cada aluno, ainda que no mesmo nível de escolaridade. Diferentes estratégias de revisão são necessárias para tentar contemplar e promover o desenvolvimento de habilidades por todos os alunos.

Acredita-se que esta pesquisa traz contribuições que fundamentam e elucidam a relevância dos processos de revisão e reescrita para o desenvolvimento de habilidades pelo aluno. A compreensão de que a elaboração de bilhetes de revisão, por si só, pode ser

suficiente para uma boa reescrita, mas não para a apropriação de conhecimentos pelo aluno, ressalta a necessidade de se pensar o ensino da escrita de forma global, atentando a todos os processos verbais e extraverbais que o constituem, o que corrobora Menegassi (2016), ao pontuar a necessidade de contínua reflexão ao de conduzir uma prática pautada na escrita como trabalho.

O atendimento aos objetivos desta pesquisa leva à confirmação da hipótese proposta: se os alunos do ensino médio são instruídos por mediação pedagógica docente por processos de revisão e práticas de reescrita dialógicas, apropriam e desenvolvem adequadas produções textuais escritas construídas nas disciplinas curriculares, além da Língua Portuguesa.

O desenvolvimento da prática de escrita, revisão e reescrita na perspectiva dialógica pela professora-pesquisadora possibilitou observar e compreender como ocorreu o desenvolvimento da escrita pelos alunos. Os resultados mostraram que 40 dos 50 sujeitos apresentaram, no conjunto e no processo de suas produções ao longo do ano letivo, apropriação de habilidades linguísticas, discursivas e textuais. Evidências dessa apropriação foram constatadas, por exemplo, quando um desvio apontado pela professora-pesquisadora nas primeiras produções foi processualmente compreendido pelo aluno e sua reformulação apresentou-se adequada meses após a mediação pela revisão, em textos produzidos em outras disciplinas, em que não havia revisão do texto pelo docente. Desse modo, um bilhete de revisão, por vezes ignorado pelo aluno na reescrita daquele texto, foi internalizado e apresentado como contrapalavra em produções posteriores, já como conhecimento apropriado pelo sujeito, pois se identificou adequação já na primeira versão, mesmo sem mediação docente via revisão escrita.

Por sua vez, têm-se a confirmação da Tese apresentada: as intervenções escritas docentes de revisão e reescrita em aulas de Língua Portuguesa promovem a apropriação de conhecimentos sobre os processos de escrita nos alunos, a culminar em desenvolvimentos de reestruturação de suas consciências textual-discursivas sobre a escrita, estendida às demais disciplinas do currículo escolar.

A análise da sequência de textos produzidos pelos sujeitos nas disciplinas escolares apontou a relevância de se tomar a produção escrita para além da disciplina de Língua Portuguesa. Os registros mostraram que a reescrita do aluno em resposta à revisão do professor é apenas uma parte da cadeia dialógica no desenvolvimento de habilidades de escrita. A apropriação desses conhecimentos ora apresentou-se como resposta imediata na reescrita, ora mostrou-se processualmente internalizada, até que o aluno fosse capaz de mobilizar determinada habilidade de forma autônoma, já na primeira versão do seu texto,

evidenciando a reestruturação de sua consciência textual-discursiva ao mobilizar novos conhecimentos, reconhecer e exercer efetivamente o papel de autor e revisor de seu próprio discurso.

O desenvolvimento da consciência textual-discursiva foi observado de maneira particular em cada habilidade de escrita, como a apresentação do tema ou a utilização da pontuação. Os resultados permitiram a compreensão de como pode ocorrer a apropriação de determinada habilidade, as intervenções docentes que promoveram de maneira mais efetiva esse desenvolvimento e os aspectos extraverbais que incidem nesse processo.

O estudo sobre quais habilidades podem ser desenvolvidas pelo aluno e o modo como se apresentam ao longo do processo reiterou o caráter global da revisão dialógica, ao mostrar a contrapalavra do aluno nas diversas disciplinas escolares, marcada por atendimentos imediatos e processuais, num processo de internalização de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos e formação da consciência textual-discursiva por meio da linguagem (BAKHTIN, 2010). A análise separada de cada habilidade e de acordo com o gênero solicitado mostrou que há abordagens mais profícuas a cada situação que elevam o nível de interação e, conseqüentemente, promove melhor aprendizado. O conjunto da análise apontou que só há efetivo desenvolvimento de habilidades de escrita quando o processo leva ao aluno a ciência de todas as etapas que o compõem e visa ao seu reconhecimento na posição de autor e de revisor, adquirindo autonomia discursiva. É ao atingir essa compreensão que o aluno passa a utilizar autônoma e adequadamente as novas habilidades de escrita nas disciplinas escolares que não promovem prática de revisão e reescrita.

O entendimento sobre a relevância da revisão textual na disciplina de Língua Portuguesa, e sua relação com a qualidade de textos produzidos em outras disciplinas, apontou, também, lacunas no processo de formação desses alunos. A análise dos textos produzidos ao longo do ano letivo, em diferentes disciplinas, evidenciou que o ensino do domínio do discurso escrito é tomado de forma fragmentada, não há uma relação significativa entre as disciplinas que favoreçam ao aluno retomar e aplicar as habilidades desenvolvidas em situações distintas. Em outras disciplinas, foi comum requerer o domínio do tema, que estaria relacionado especificamente ao conteúdo da disciplina, mas a abordagem do discurso argumentativo é tomada como um conhecimento prévio a ser dominado pelo aluno, quando está, na verdade, em fase de aprendizado. As conseqüências são textos que não atendem exatamente ao objetivo almejado pelo docente, pois o conhecimento sobre o tema não é suficiente para a boa escrita.

Aponta-se essa lacuna para evidenciar como um trabalho integrado entre o professor de língua materna e os professores de outras disciplinas, especialmente no que tange às práticas de escrita, traria valiosos benefícios ao aluno, com a possibilidade mobilizar melhor os conhecimentos aprendidos em aulas de Língua Portuguesa, nas práticas de outras disciplinas e, conseqüentemente, nos vários usos sociais do discurso escrito. Isso foi constatado na produção de Resposta interpretativa, em que houve diálogo entre docente de Língua Portuguesa e docente de Filosofia.

Uma alternativa ao desenvolvimento dessa proposta de integração é que as produções escritas de outras disciplinas sejam pautadas nas aulas de língua materna e, até mesmo, usadas para fins de avaliação, o que otimizaria a quantidade de textos produzidos pelo aluno, a enfocar a qualidade desses textos e não o número. Uma produção com o tema da disciplina de Sociologia, por exemplo, se acompanhada pelo docente de Língua Portuguesa, favoreceria o aprendizado do aluno e contribuiria para os docentes de ambas disciplinas a alcançar seus objetivos de ensino. Essa proposta foi levada pela professora-pesquisadora às reuniões pedagógicas realizadas no ano seguinte, em 2017, e foi integrada como pauta nos grupos de trabalho que se formaram naquele ano para estudar e desenvolver estratégias de melhor organização do Ensino Médio Integrado, no local da pesquisa.

A partir do conjunto de resultados desta Tese, entende-se, como Fabre-Cols (2004), a demanda de pesquisas futuras que investiguem como, numa perspectiva dialógica de ensino da escrita, pode-se atingir o equilíbrio entre melhorar o texto do aluno e mediar sua formação como sujeito escritor, ao mesmo tempo, ponderar entre habilidades coletivas e compreender, respeitar os limites e especificidades do processo de escrita de cada aluno. Suscita-se a relevância de novas pesquisas que também tomem o caráter processual-discursivo da escrita, considerando os textos produzidos ao longo de um período, porém com enfoque específico que permita compreensão mais aprofundada sobre como são desenvolvidas as habilidades linguístico-discursivas dos alunos e a relação deste desenvolvimento com o trabalho de revisão docente. Desse modo, considera-se pertinente: a) o estudo a partir de um gênero discursivo específico, especialmente em relação ao discurso argumentativo, que se mostrou complexo para docente e discentes; b) o estudo a partir de uma habilidade específica, como o argumentar, ou como a pontuação, por ser um aspecto gramatical que reflete na produção de sentido e que mostrou ser pouco compreendido e desenvolvido por alunos de Ensino Médio. Outra alternativa está na compreensão da constituição do aluno como autor e revisor de seu discurso, que pode ser explorada pela análise de rascunhos e demais versões, e pelo trabalho de revisão entre pares.

Considera-se esta Tese como uma proposta de se refletir efetivamente sobre a escrita em seu processo, ampliando as relações entre revisão, reescrita e desenvolvimento de habilidades de escrita, ao tomar as idiossincrasias dos sujeitos, as várias abordagens de revisão docente, as produções realizadas em outras disciplinas, em uma reflexão para além do trabalho de sala de aula, chegando, de fato, à perspectiva dialógica pela qual se constitui o ensino de produção textual.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição da escrita**. O sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1997.
- 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.
- ANTONIO, J. D.; SANTOS, J. A. Resposta Argumentativa. In: ANTONIO, J.D.; NAVARRO, P. **Gêneros textuais em contexto de vestibular**. Maringá: EDUEM, 2017, p.197-214.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M./VOLOCÍINOV. **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.
- BECKER, A. A review of writing model research based on cognitive processes. In: HORNING, A; BECKER, A. (Orgs.), **Revision: History, theory, and practice**. West Lafayette, In: Parlor Press, 2006, p. 25-48.
- BELOTI, A. A formação teórica, metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita no PIBID de língua portuguesa. 2016. 227 f. **Tese** (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- 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.
- BERTO, J. C. B. Estudo teórico-metodológico dos conceitos de revisão e reescrita nos documentos curriculares oficiais e referenciais curriculares brasileiros. **Tese** (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, 2016.
- BOSCOLO, P.; ASCORTI, K. Effects of collaborative revision on children's ability to writing understandable narrative texts. In: ALLAL et al. (Orgs), **Revision: Cognitive and instructional processes**. Londres: Kluwer Academic Press, 2004, p. 157-172.
- BRAGAGNOLLO, R. M. A produção textual do resumo escolar. In: ANTONIO, J.D.; NAVARRO, P. **Gêneros textuais em contexto de vestibular**. Maringá: EDUEM, 2017, p. 235-251.

BRAGRA, S.; PEREIRA R. A. A inscrição do sujeito na escrita acadêmica numa perspectiva dialógica. DOI: 10.5007/1984-8412.2016v13n3p1506. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 1506-1524, jul/set. 2016.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.

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.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Bakhtin, Dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 2015.

\_\_\_\_\_. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B; SOUZA e SILVA, M. C. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2017. P. 2-29.

BREIDENBACH, K. Practical guidelines for writers and teachers. In: HORNING, A.; BECKER, A. (Orgs). **Revision: History, theory, and practice**. West Lafayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006, p. 197-219.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC, 2003.

BUTTURI JUNIOR, A. A dialogicidade e os letramentos acadêmicos. **Revista intertexto**. V. 6, n. 1, p. 1-13, 2013.

CAMPS, A. Texto, processo, contexto, atividade discursiva: diferentes pontos de vista sobre a atividade de aprender e de ensinar a escrever. In: CAMPS, A. (Org.); **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 13-32.

CAYSER, E. R; SESTARI, N. C. Encaminhamento dado pela escola ao texto produzido pelo aluno. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 01, n. 02, p. 169 – 185, jul./dez. 2012.

CHANQUOY, L. How to Make it Easier for Children to Revise Their Writing: A Study of Text Revision from 3rd to 5th Grades. **British Journal of Educational Psychology**. v. 71, p. 15–41, 2001.

DIAB, N. A comparison of peer, teacher and self-feedback on the reduction of language errors in student essays. **System**, v. 57, 55-65. 2016.

DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DURAN, G. Resposta Interpretativa. In: ANTONIO, J.D.; NAVARRO, P. **Gêneros textuais em contexto de vestibular**. Maringá: EDUEM, 2017, p.217-229.

FABRE, C. La reécriture Dans l'écriture: Le cãs dê s ajout sdans lês écrits scolaires. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 68, p. 15-39, 1987.

FABRE-COLS, C. Brouillons scolaires et critique génétique :nouveaux regards, nouveaux égards? **Linx** , n. 51, p. 13-24, 2004. Disponível em: <http://linx.revues.org/160>. Acesso em: 10 abr. 2017.

FIAD, R. S. **Escrever é reescrever**. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, v. 1, 2006.

\_\_\_\_\_. Episódios de reescrita em textos infantis. **Estudos Linguísticos**. v. 38, n. 02, p.9-18, 2009.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre a reescrita de textos. II SIMPÓSIO Mundial de Estudos de Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. **Anais**. Universidade de Évora, Portugal, 2010.

\_\_\_\_\_. 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.

FITZGERALD, J. Research on revision in writing. **Review of Educational Research**. v. 57, p. 481-506, 1987.

FLOWER, L.; HAYES, J. The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Orgs). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980, p. 31-50.

\_\_\_\_\_. A Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**. v.32, n.4, p.365-387. 1981.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, UNICAMP/IEL, n. 09, p. 5-45. 1987.

FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. da. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. **De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 275-300.

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, RS, 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. **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.

GEDOZ, S. Análise linguística e reescrita textual: articulando encaminhamentos. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v.13, n.2, p.1225-1239, abr./jun.2016.

GELDEREN, A.; OOSTDAM, R. Revision of form and meaning in learning to write comprehensible text. In: ALLAL 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.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

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

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L., GÓES, M. C. R. (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.

GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatação como ferramentas para a reescrita de textos. In: GONÇALVES, A.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, Gêneros e Letramento**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2013, p. 37-64.

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.

HACKER, D.J. et al. Text Revision: Detection and Correction of Errors. **Journal of Educational Psychology**, v. 86, n. 1, p. 65-78. 1994.

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. 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, p. 176-240. 1987.

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.

HILLOCKS, Jr., G. Research on written composition: New directions for teaching. Urbana, IL: **ERIC Clearing house on Reading and Communication Skills**. 1986.

HOFFMAN, J. **Avaliando redações**: da escola ao vestibular. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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**. Kluwer Academic Publishers Dordrecht, 2004, p. 87-101.

HORNING, A.; BECKER, A. (Orgs.). **Revision: History, theory and practice**. West Lafayette, IN: Parlor Press and The WAC Clearing house. 2006.

JESUS, R. F. C.; SANTOS, A. P. Bilhetes orientadores como proposta para a reescrita de textos no Ensino Fundamental. DOI: 10.14393/LL63-v32n2a2016-6. **Letras & Letras**. Uberlândia, v. 32, n. 2, jul/dez. 2016.

JUNQUEIRA, L.; PAYANT, C. "I just want to do it right, but it's so hard": a novice teacher's written feedback beliefs and practices. DOI: 10.1016/j.jslw.2014.11.001. **Journal of second language writing**. v. 27, p. 19-36. 2014.

KATO, M. **No mundo da escrita** – uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KENN, J. Strategic revisions in the writing of Year 7 students in the UK. **The Curriculum Journal**, v. 21, p. 255-280. 2010.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **The "Academic Literacies" model**: theory and applications. *Theory into Practice*, v. 45, n. 4, 2006, p. 368-377.

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.

LEE, I. Ten Mismatches between Teachers' Belief and Written Feedback Practice. **ELT Journal**, v.1, p. 13-22. 2008.

LILLIS, T. Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. **Language and Education**, v. 17, n. 3, p. 192-207. 2003.

\_\_\_\_\_. Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing": Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. **Written Communication**, v. 25, n. 3, p. 353-388, July 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386. 2010.

MENDES-POLATO, A. D; BELOTI, A; MENEGASSI, R. J. Práticas linguísticas axiológicas na reescrita. In: **Caderno de textos: VII CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana: fronteiras.**São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 614-634.

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.

\_\_\_\_\_. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: n 35, p. 84-93. 2000.

\_\_\_\_\_. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Línguas e Letras**. v. 10, nº 18, 1º Sem. 2009.

\_\_\_\_\_. 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.

MENEGASSI, R. J; 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.

MIRANDA, A. M.; FERRAZ, M. M. T. A produção textual sob a perspectiva do ISD: a reescrita em foco. **Eutomia**, Recife, v.1, n.14, p. 144-166, dez. 2014.

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.

PEREIRA, R. A. Ensino de produção textual: questões teóricas e didáticas. **Revista Letra Magna**. Ano 4, n.6, p. 1- 17. 1º semestre. 2007.

PHILIPPAKOS, Z. A. Giving Feedback: Preparing Students for Peer Review and Self-Evaluation. DOI10.1002/trtr.1568. **The reading teacher**. v. 17, n.1. p. 1-10. Jul. 2017.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. **Bakhtiniana** - Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 12, p. 123-143, 2017.

POSSATI, J. F. A reescrita dialógica. 206 f. **Dissertação**. (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

RAHIMI, M. Is training student reviewers Worth its while? A study of how training influences the quality of students' feedback and writing. DOI: 10.1177/1362168812459151. **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**. Kluwer Academic Publishers Dordrecht, 2004, p. 189-207.

ROUILLER, Y. Metacognitive regulations, peer interactions and revision of narratives by sixth-graders. In: RIJLAARSDAM, H. et al. (Orgs.). **Studies in writing: Effective teaching and learning writing: Current trends in research**. Amsterdam: Amsterdam University Press. Vol. 14, 2004, p. 77-89.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo, Contexto, 2010.

SARTORI, A. T.; MENDES, L. Z. A reescrita como processo: as vantagens de uma segunda versão tardia. DOI: 10.21165/gel.v13i3.1462. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 130-157, 2016.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 2004.

SOBRAL, A. **Do Dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

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.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 177-190.

STREET, B. Academic literacies and the new orders: implications for research and practice in student writing in higher education. **Learning and Teaching in the Social Sciences**. v.1, n.1, p. 9-20, 2004.

\_\_\_\_\_. Academic literacies approaches to genre? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

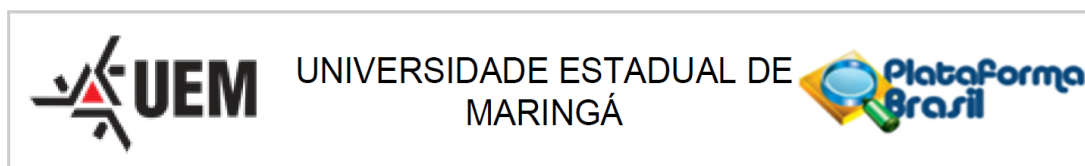
TRUPPIANO, C. Best classroom practices. In: HORNING, A.; BECKER, A. (Orgs.). **Revision: History, theory and practice**. West Lafayette, In: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006, p. 177-196.

TURKIEWICZ, R. O. S.; COSTA-HÜBES, T. C. A formação continuada e seus reflexos no encaminhamento da produção textual. DOI: 10.5433/2237-4876.2016v19n1p159. **Signum**. Londrina, n.19/1, p. 159-184, jun. 2016.

VIEIRA, T. D. et al. Escrita de textos argumentativos no Ensino Médio. Disponível em: ><http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT03/3.2.pdf><Acesso em: maio de 2017.

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.

YAGELSKI, R. The role of classroom context in the revision strategies of student writers. **Research in the Teaching of English**, v. 29, 1995, p. 216-238.

**ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COMITÊ DE ÉTICA****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS DE REVISÃO E REESCRITA DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO:  
PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO PELA INTERVENÇÃO DOCENTE

**Pesquisador:** Renilson José Menegassi

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 54133216.6.0000.0104

**Instituição Proponente:** CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.562.254

**ANEXO B- ANUÊNCIA PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DA INSTITUIÇÃO**

## DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que autorizamos DENISE MOREIRA GASPAROTTO, sob orientação do Profº Dr. Renilson José Menegassi (UEM), a fazer a coleta de dados para sua pesquisa de Doutorado em Letras intitulada: PRÁTICAS DE REVISÃO E REESCRITA DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO: PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO PELA INTERVENÇÃO DOCENTE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, câmpus \_\_\_\_\_, Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

(Nome da diretora)

CPF: \_\_\_\_\_

---

Nome da diretora

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de fevereiro de 2016.

## **ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “PRÁTICAS DE REVISÃO E REESCRITA DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO: O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO A PARTIR DA INTERVENÇÃO DOCENTE”, que faz parte do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, e é orientada pelo professor Dr. Renilson José Menegassi, da Universidade Estadual de Maringá/PR, em coparticipação da professora Ms. Denise Moreira Gasparotto, docente de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Instituto Federal Catarinense, câmpus \_\_\_\_\_.

O objetivo geral da pesquisa é “Compreender o processo de apropriação de conhecimentos acerca da produção do discurso escrito nas práticas de revisão e reescrita em sala de aula, a partir da intervenção escrita docente na disciplina de Língua Portuguesa”. Além desse, traçamos alguns objetivos específicos tais como: construir um trabalho de revisão que vise à interação com o aluno e o desenvolvimento de sua autonomia como sujeito autor e leitor/revisor; compreender como a consciência se estabelece na escrita a partir das intervenções escritas em sala de aula; identificar e analisar quais aspectos da revisão docente manifestam-se como apropriados pelo aluno nas práticas escritas desenvolvidas em outras disciplinas.

Para a concretização desta pesquisa, a sua participação é muito importante, e ela se dará da seguinte forma: As atividades serão desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, onde se encontram matriculados e durante o horário de aula, especificamente durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa, conforme horário organizado pela coordenação de ensino. As atividades de produção escrita desenvolvidas durante a aula darão suporte à pesquisa e os textos produzidos para a disciplina serão digitalizados para fins de análise. Também serão coletados textos que forem produzidos em outras disciplinas, conforme houver autorização do professor responsável.

Ressaltamos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Após cinco anos da publicação da pesquisa, todo o material coletado, por meio de registro escrito ou de filmagens, será descartado. Acreditamos que a pesquisa não oferecerá riscos de saúde aos participantes.

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos em relação à participação nas atividades propostas, assim, pontuamos que o aluno tem o direito de recusar-se a executá-las. Um dos possíveis constrangimentos pode se o fato de ceder seus textos para digitalização e análise. Contudo, caso isso aconteça, o sujeito participante não será obrigado(a) a desenvolver a atividade.

Esclarecemos que a participação é totalmente VOLUNTÁRIA, podendo o aluno recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa ou ao seu curatelado. Esperamos que, como benefício direto, os alunos participantes da pesquisa se apropriem de conhecimentos acerca da revisão e reescrita de textos e adquiram autonomia e consciência para revisar criticamente seus próprios textos, aprimorando seu desempenho na produção escrita. Como benefício indireto, haverá o conhecimento pelo aluno sobre organização de diversos gêneros discursivos e também um acompanhamento global de suas práticas de escrita.

Caso haja dúvidas, ou ainda a necessidade de maiores esclarecimentos, é possível nos contatar por meio dos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido e assinado em duas vias de igual teor, sendo uma delas, do pesquisador e a outra será entregue ao sujeito participante da pesquisa.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e pelo aluno, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos a fim de garantir, às duas partes, o acesso ao documento completo.

**Eu,.....**

**declaro que recebi todos os esclarecimentos necessários e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Professor Doutor Renilson José**

Menegassi (UEM) e desenvolvida em coparticipação pela professora Denise Moreira Gasparotto (IFC)

\_\_\_\_\_ **Data:**.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

**Eu,**.....

(nome por extenso do curador)

**declaro que recebi todos os esclarecimentos necessários e concordo VOLUNTARIAMENTE com a participação do meu curatelado \_\_\_\_\_**

\_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

Eu, DENISE MOREIRA GASPAROTTO, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ **Data:**.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores, conforme informações a seguir:

Renilson José Menegassi  
Tel:

Denise Moreira Gasparotto  
Tel:  
E-mail:

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Câmpus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

## APÊNDICE A –FICHA DIAGNÓSTICA

### FICHA DIAGNÓSTICA - LÍNGUA PORTUGUESA

Professora: Denise M. Gasparotto

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

\* As questões têm por objetivo conhecer melhor suas experiências em práticas de leitura e produção textual na disciplina de Língua Portuguesa, em outras disciplinas escolares ou em sua vivência fora do ambiente escolar. É muito importante que você as responda com precisão. Ressalto que essas questões não visam obtenção de nota, mas sim, um levantamento sobre aspectos de leitura e escrita a partir do seu ponto de vista, para que o trabalho em sala de aula possa ser cada vez mais preciso, atendendo as necessidades específicas de cada aluno.

1. O que você mais prefere ler ou costuma ler fora da escola? Assinale até três alternativas.

- ( ) Artigos de opinião
- ( ) Dicas sobre diversos assuntos
- ( ) Dissertações nota 10 em vestibulares
- ( ) Tirinhas ou histórias em quadrinhos
- ( ) Reportagens
- ( ) Notícias
- ( ) Textos informativos em geral (curiosidades, novas descobertas, pesquisas etc.)
- ( ) Depoimentos
- ( ) Tutoriais
- ( ) Romances
- ( ) Contos
- ( ) Crônicas
- ( ) Sinopses de filmes
- ( ) Resumos de livros literários ou sobre outro tema.
- ( ) Resenhas de livros ou filmes
- ( ) Poesias
- ( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

2. Em que suporte de gênero você geralmente lê os textos que citou? Assinale até três alternativas.

- Blogs
- Revistas impressas
- Revistas online
- Jornal impresso
- Jornal online
- Sites sobre temas diversos (Uol, Catraca Livre etc.)
- Livros
- Facebook, Twitter ou outro site de relacionamento
- Aplicativos
- Sites educacionais
- Sites especializados em algum tema (ex: jogos, HQ, cinema etc.)
- Gibis
- Manuais impressos
- Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

3. A partir de suas respostas às perguntas anteriores, assinale os assuntos que mais lhe interessam? Assinale até três alternativas.

- Cinema
- Música
- Atualidades
- Ficção científica
- Vestibular
- Jogos
- HQ
- Séries de televisão
- Beleza
- Saúde
- Esporte
- Tecnologia
- Sentimento, relacionamentos
- Curiosidades em geral
- Ciência
- História
- Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

4. Cite os últimos livros que você leu.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

5. Quais gêneros textuais você lembra ter produzido no Ensino Médio? Assinale todos aqueles que você se recorda ter produzido desde o primeiro ano, em qualquer uma das disciplinas.

- Dissertação escolar
- Resumo
- Resenha
- Artigo de opinião
- Carta argumentativa
- Carta do leitor
- Carta de reclamação
- Carta pessoal
- Resposta argumentativa
- Resposta interpretativa
- Relatório de atividades práticas
- Relatório de pesquisa
- Conto
- Crônica
- Notícia
- Reportagem
- Relato
- Texto instrucional
- Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

6. Qual é sua maior dificuldade ao escrever um texto? Marque até três alternativas, aquelas que melhor representam suas dificuldades. Coloque em ordem crescente as dificuldades (1°, 2°, 3°)

- Iniciar um texto. Como começar.
- Construir argumentos.
- Escolher argumentos pertinentes.
- Desenvolver o tema. Faltam palavras, ideias.
- Escrever um texto coeso.
- Escrever um texto coerente, que não fuja do tema.
- Ligar os parágrafos, as ideias.
- Concluir o texto.
- Pontuação.

- ( ) Grafia das palavras.
- ( ) Seguir o gênero textual proposto.
- ( ) Organizar, selecionar as ideias para produzir um texto.
- ( ) Usar vocabulário formal, quando é necessário.
- ( ) Atender ao número mínimo de linhas.
- ( ) Atender ao número máximo de linhas.
- ( ) Outras dificuldades. Cite-as:

---

---

---

7. Como você costuma proceder à produção de um texto?

- a) Faço o rascunho e depois passo a limpo, sem rereer.
- b) Faço o rascunho, releio e passo a limpo.
- c) Anoto algumas ideias e depois escrevo o texto, já na folha definitiva.
- d) Organizo toda a estrutura do texto em tópicos e depois o escrevo completo na folha definitiva.
- e) Não faço anotações. Penso nas ideias, organização do texto e escrevo logo na folha definitiva.
- f) Outros procedimentos:

---

---

8. Você revisa seus textos antes de entregá-los para correção do professor? Como faz isso?

- a) Apenas releio para ver se era isso mesmo que queria dizer.
- b) Releio, observando se escrevi alguma palavra errada.
- c) Releio, revisando o uso de pontuação.
- d) Releio e vejo se posso substituir alguma palavra para o texto ficar melhor.
- e) Releio para ver se o texto tem sentido.
- f) Releio com atenção, procurando revisar todos os aspectos, tanto de conteúdo, quanto de estrutura do texto.
- g) Não costumo revisar meus textos.
- h) Outras revisões:

---

---

9. Ao revisar seu texto, antes de entregá-lo para correção, o que você observa?

- a) Há poucas reformulações a serem feitas, geralmente aspectos como ortografia ou pontuação.
- b) Há poucas reformulações a serem feitas, geralmente alguma palavra ou expressão para que o texto fique mais bem escrito.
- c) As reformulações que faço geralmente são de conteúdo, organização das ideias, ligação entre os parágrafos. Mas não são muitas.
- d) Há sempre muito a corrigir nos aspectos estruturais.
- e) Há sempre muito a corrigir no conteúdo do texto.
- f) Há sempre muito a corrigir, seja no conteúdo, seja na estrutura.
- g) Não há muito a corrigir, mas tenho o hábito de revisar, porque sempre há algo que pode ser melhorado ao retomar o texto.
- h) Nunca há o que corrigir.
- i) Não costumo revisar meus textos.

10. Em outras disciplinas escolares, você considera que tem o mesmo cuidado com a produção textual que apresenta na disciplina de Língua Portuguesa.

(  ) Sim                      (  ) Não                      (  ) Às vezes

11. O que você acha que será seu maior desafio na produção da redação no Vestibular?

- a) Terminar o texto em tempo hábil.
- b) Não poder consultar sobre o tema antes de escrever o texto.
- c) Escrever o texto, considerando as dificuldades que citei na questão 6.
- d) Lidar com o nervosismo.
- e) Outro: \_\_\_\_\_