

A importância do outro no processo de revisão textual para uma reescrita responsiva

The importance of others in the textual review process for responsive rewriting

Alverbênia Maria Alves de Lima ¹



Pollyanne Bicalho Ribeiro ²



RESUMO

Neste trabalho, objetivamos refletir sobre os processos de revisão e reescrita de produções textuais sob o viés da Teoria Dialógica do Discurso. Desse modo, discutimos, particularmente, a empatia, a exotopia e o acabamento enunciativo no processo de escrita. Com base nessas noções, analisamos atividades de revisão e reescrita textuais presentes em um livro didático. Ademais, propomos aprofundamentos para essas atividades, visando à ampliação da visão dos estudantes e, assim, fornecer condições discursivas que auxiliem no aprimoramento de suas produções. As atividades analisadas fazem parte de um livro didático destinado aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, na versão manual do professor. Evidenciamos que tais propostas possuem potencial para um trabalho de produção que concebe a escrita como processo, reconhece o papel do outro no acabamento enunciativo e incentiva os alunos a serem ativos no processo de aprendizagem. Ao se considerar as propostas de reconfiguração das atividades apresentadas pelo livro, espera-se que os alunos trabalhem colaborativamente na construção e no aprimoramento de seus textos, sejam responsivos em relação ao próprio aprendizado e às contribuições dos colegas no processo de revisão.

Palavras-chave: Dialogismo. Exotopia. Revisão. Reescrita.

ABSTRACT

In this work, we aim at reflecting on the processes of textual revision and rewriting from the perspective of the Dialogic Theory of Discourse. To do this, we discuss, in particular, empathy, exotopy and enunciative finalization within the writing process. Based on these notions, we analyze textual revision and rewriting activities present in a textbook. Furthermore, we propose ways to deepen these activities, aiming at broadening students' views and thus providing them discursive conditions that help improve their productions. The analyzed activities are part of a textbook aimed at 7th-grade elementary school students, specifically the teacher's manual version. We show that these proposals have the potential for a production-oriented approach that conceives of writing as a process, recognizes the role of others in enunciative finalization, and encourages students to be active in the learning process. By considering the reconfigurations proposed for the textbook's activities, we hope that students work collaboratively to build and improve their texts, being responsive to their own learning and to the contributions of their peers in the revision process.

Keywords: Dialogism. Exotopy. Revision. Rewriting.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza/CE, Brasil. E-mail: alverbieniamaria@alu.ufc.br.

² Docente da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde atua como docente no Departamento de Letras Vernáculas e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL). Doutorado em Linguística Aplicada pela PUC/Minas. Fortaleza/CE, Brasil. E-mail: pollyanne_br@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

Polato (2013) discute o fato de que a produção textual ainda constitui um desafio em todos os níveis de ensino. Entre os problemas apontados pela autora, destacam-se a ausência de planejamento prévio, que resulta em textos superficiais e pouco aprofundados, e a execução inadequada, marcada pela falta de orientação quanto ao gênero e ao projeto discursivo. Observa-se, ainda, que revisões limitadas a aspectos ortográficos e gramaticais, de caráter meramente corretivo, enfraquecem a força argumentativa e não estimulam reflexões sobre o discurso e seus efeitos de sentido. Soma-se a isso a pouca autonomia do aluno, decorrente da dependência excessiva do professor, bem como práticas escolares voltadas exclusivamente à avaliação, o que compromete a construção de um texto mais autoral e restringe o espaço para a expressividade e a singularidade.

Para Polato (2013), esses aspectos evidenciam a necessidade de uma mediação docente consistente em todos os momentos da produção textual, uma carência que endossamos ao reconhecer que, apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito no campo das investigações sobre a escrita e o papel do professor nesse processo. Se compreendermos a escrita como uma prática que promove trocas dialógicas (Gasparotto; Menegassi, 2020), fica evidente que investir em estudos que proponham estratégias para superar esse cenário não é apenas desejável, mas urgente para enfrentar um problema que ainda compromete a qualidade da educação brasileira.

O ato de escrever requer a realização de um processo composto por alguns momentos, como planejamento, organização das ideias, escrita, revisão e reescrita do texto (Hayes; Flower, 1981; Geraldi, 2011; Menegassi; Gasparotto, 2020). Nesse processo, percebe-se a complexidade e a caminhada que o estudante percorre para construir uma boa produção textual. Aliado a isso, está o trabalho do professor, que tem a função de acompanhar e mediar esse processo. O professor, normalmente, é o principal avaliador dessas produções textuais dos estudantes, sendo necessário que, além de dominar os critérios e procedimentos de avaliação, saiba conduzir a mediação do *feedback* de forma a potencializar o desenvolvimento do estudante. Tudo isso, em um período que, às vezes, é curto, ao levarmos em consideração a diversidade de demandas docentes e o grande número de alunos por sala (Rossi, 2024).

Uma importante ferramenta para auxiliar na aprendizagem dos discentes e no trabalho docente é o livro didático (Tagliani, 2011). Sendo assim, esse recurso didático precisa acompanhar as mudanças nas concepções de ensino e de aprendizagem e, para esta pesquisa particularmente, aquelas relacionadas às concepções de escrita. Em vista disso, alguns questionamentos que fazemos e serão discutidos neste trabalho são: Que concepção de escrita o livro didático apresenta? De que modo o livro didático promove condições para o trabalho com a escrita? O livro didático prevê momentos distintos do processo de produção textual ou aponta possibilidades para que esses momentos sejam mobilizados? O professor é o único sujeito que pode agir sobre a avaliação dessa escrita? Qual o papel dos alunos no processo de escrita/reescrita?

Perante o contexto apresentado e ao levamos em consideração que o estudo dos pressupostos dialógicos tem ganhado espaço atrelado ao ensino de língua(gem), como podemos perceber em documentos que orientam a educação do país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular

– BNCC (Brasil, 2018), propomos neste trabalho refletir sobre os processos de revisão e de reescrita de produções textuais sob o viés da Teoria Dialógica do Discurso. Desse modo, discutimos o processo empático-exotópico³, a responsividade e o acabamento enunciativo (Bakhtin, 1993; Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018), bem como aspectos do processo de escrita (Hayes; Flower, 1981, 1987; Serrafini, 1998; Ruiz, 1998; Morais, 2016; Gasparotto; Menegassi, 2019, 2020).

A partir dessa discussão, analisamos atividades de revisão e reescrita textual no livro didático “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, destinado aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Ademais, propomos reconfigurações para essas atividades, tomando como base o processo empático-exotópico, com vistas a ampliar o ângulo de visão dos alunos e, conseqüentemente, fornecer condições discursivas que auxiliem no aprimoramento das produções textuais.

A seguir, apresentamos a fundamentação teórica adotada neste trabalho, enfatizando a concepção de escrita como processo e os tipos de revisão. Refletimos, também, sobre as contribuições da Teoria Dialógica do Discurso, com vistas à prática formativa da escrita no contexto escolar. Na sequência, apresentamos os pressupostos metodológicos adotados. Subsequentemente, realizamos a análise de atividades e apresentamos propostas para complementar o livro didático e o trabalho do professor. Por último, tecemos nossas considerações finais.

2 DIALOGISMO: A EXOTOPIA E SEU PAPEL NA REVISÃO E NA REESCRITA TEXTUAL

Autores como Flower e Hayes (1981) e Vygotsky (1984) reconhecem que a escrita é um processo que envolve não apenas habilidades motoras para registrar o texto, mas também operações cognitivas, como planejamento, tomada de decisões e organização das ideias, além de aspectos sociais, como o interlocutor, a finalidade discursiva e o contexto de circulação. Tendo em vista esses aspectos, a escrita não se limita a ser um produto pronto e acabado, mas é um processo dinâmico, em constante construção.

Nesse sentido, entendemos a produção textual como um processo social e interativo de elaboração de enunciados, situado em uma esfera de atividade que, na perspectiva dialógica (Bakhtin, 2016), articula de forma indissociável processo e produto. O texto, portanto, não se reduz a um conjunto estruturado de frases, mas constitui-se como a materialidade verbal de um ato enunciativo dotado de acabamento e responsividade, produzido na e pela interação social. Sob esse enfoque, o texto é sempre um enunciado único e irrepetível, situado historicamente e atravessado por relações dialógicas. À vista disso, compreendemos que a essência da escrita reside na interação, uma vez que todo texto é produzido com uma finalidade comunicativa, situada em contextos específicos.

Hayes e Flower (1981, 1987), precursores dos estudos sobre o caráter processual da escrita, mostram que a atividade de escrever é um processo constituído por momentos diversos. No modelo de escrita apresentado pelos autores, o processo é descrito a partir de três grandes momentos: planejamento, tradução (escrita) e revisão, concebidos como atividades interdependentes, dinâmicas e não lineares. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva dialógica bakhtiniana, na medida em que reconhece a construção de sentidos como um movimento interativo e responsivo, no qual planejamento, escrita e

³ O termo “empático-exotópico” é aqui utilizado para enfatizar que a empatia e a exotopia não são conceitos separados, mas elementos de um mesmo processo.

revisão se entrelaçam, podendo ser retomados e reconfigurados à medida que se constrói o sentido no diálogo com o outro.

No que diz respeito ao momento de revisão (momento a ser aprofundado neste trabalho), segundo Flower e Hayes (1981), ele pode ocorrer de três formas: individualmente, quando o próprio estudante revisa seu texto sem interferência externa; colaborativamente, quando há auxílio oral entre estudantes ou com o professor; e de forma orientada, quando o professor realiza observações por escrito.

No modelo cognitivista da revisão textual de Hayes *et al.* (1987), já se destacava que a revisão também possui subprocessos, como: a definição da tarefa – momento de compreender qual é o propósito do texto escrito, seu público-alvo, e requisitos básicos, como estrutura e extensão; a avaliação – momento de avaliar criticamente o texto, destacando áreas que precisam de melhoria, ajudando a assegurar que o texto cumpre seus objetivos; o estabelecimento de objetivos – momento de definir metas específicas para a revisão com base na avaliação realizada; o rascunho ou paráfrase - momento de criar um novo rascunho ou paráfrase do texto, incorporando as alterações planejadas; e a modificação do texto – momento de realizar os ajustes finais no texto com base no rascunho ou paráfrase. Posto isso, percebemos que a escrita é de fato um processo complexo, no qual o enunciador e também o interlocutor podem voltar ao texto, quantas vezes for necessário, à medida que novas ideias surjam ou os objetivos de revisão do texto mudem, por exemplo.

Destacamos neste trabalho a importância da interação, da relação com o outro (Bakhtin, 2011), no processo de escrita, de modo mais específico na revisão e na reescrita. Anteriormente, nos estudos de Hayes *et al.* (1987), já se conferia visibilidade para a revisão colaborativa, que consiste em fornecer *feedbacks* por meio da interação com outros escritores, com o intuito de melhorar o texto final. Esse tipo de revisão é evidenciado em trabalhos posteriores, como em Carvalho (2010), ao salientar a melhoria⁴ dos textos e a criação de um ambiente mais saudável emocionalmente, garantindo, assim, um melhor aprendizado. Para o autor, por meio da revisão colaborativa, os estudantes podem não apenas identificar os problemas do texto, mas também compartilhar dificuldades e, por conseguinte, auxiliar-se mutuamente no aprimoramento do texto.

Ao reconhecermos a relevância da interação (Bakhtin, 2011; Geraldi, 2011) no processo de revisão, precisamos também reconhecer a relevância do sujeito revisor. Segundo Barros (2013, p.26), “a referência ao outro confere ao interlocutor/leitor papel imprescindível, de forma que o dizer do autor molda-se ao do leitor, que contribui para esse dizer, que determina muito do que é dito”. Desse modo, o revisor assume o papel de interlocutor para revisar o texto, confirmando a importância do outro no processo de escrita e de revisão.

A centralidade do outro e da interação no processo de produção textual remete a uma compreensão mais ampla da linguagem, concebida por Geraldi (2011) como forma de interação. Esse autor defende a formação de um sujeito-aluno que tem voz e precisa manifestá-la, sendo função da escola, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, mediar processos para que ele possa desenvolver seu projeto de dizer. Sua proposta de ensino se volta ao processo e não ao produto das aulas, de modo a possibilitar aos alunos

⁴ Em *Questões de estilística no ensino de língua*, Bakhtin (2013) argumenta que o estilo não se “aperfeiçoa” de forma isolada, restrito apenas a aspectos linguístico-textuais, mas deve ser compreendido em relação à produção de sentido no contexto de uso da língua, ou seja, a partir de uma linguagem intencional e responsiva às situações comunicativas.

mais autonomia em suas práticas linguístico-discursivas e, como consequência, a possibilidade de uma participação mais efetiva na sociedade.

Essa discussão nos leva à associação ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), caracterizada por Vygotsky (1984) como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, pois ela “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (Vygotsky, 1984, p. 97). A ZDP pode indicar a capacidade de um aluno de realizar determinada atividade com o auxílio de pares mais experientes. Dito isso, pode-se conferir o valor das interações sociais no processo de ensino e de aprendizagem.

Além de compreendermos a importância da revisão de textos e da interação social no processo de escrita, é fundamental atentar para o modo como essa revisão é conduzida e apresentada ao outro. Entregar um texto para ser revisado por outra pessoa pode causar insegurança em muitos alunos, que, ao expor suas dificuldades, temem receber avaliações negativas. Há também aqueles que resistem a revisar o próprio texto, seja por não se sentirem aptos a melhorá-lo, seja por considerarem a versão inicial com o status da versão final. Além disso, alguns não se sentem à vontade para oferecer *feedback* aos colegas, seja por não se julgarem preparados para essa tarefa, seja por receio de que estes se sintam ofendidos. Por isso, o momento de revisão precisa ser cuidadosamente planejado e implementado, tanto nos livros didáticos quanto nas propostas de produção textual elaboradas pelo professor. Caso contrário, corre-se o risco de o aluno não submeter o texto à revisão, deixar de realizar a reescrita ou, até mesmo, não produzir a primeira versão.

Por conta do estigma que às vezes se tem de receber um *feedback*, uma avaliação com o intuito de “corrigir” um texto, neste trabalho, privilegiamos utilizar o termo “revisão” em vez de “correção”. Embora o conceito de correção às vezes seja usado como sinônimo de revisão, será importante distingui-los, pois na percepção de Ruiz (1998), são práticas com propósitos diferentes. Para a autora, a correção

[...] é o trabalho que o professor, visando a reescrita do texto do aluno, faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção, para alguma infração textual. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto (Ruiz, 1998, p.13-14).

Nota-se que a correção possui a característica de apontar os erros e mostrar o texto correto para o aluno. Por vezes, essa prática não contribui para o entendimento das inadequações presentes na produção textual e não leva o aluno a apreender as intervenções efetuadas pelo professor, configurando, assim, um ensino pouco produtivo, não significativo para o aprendiz. Sobre a revisão no contexto escolar, Ruiz (1998, p. 21) a entende “como o trabalho de reescrita, reestruturação, refacção, reelaboração textual, ou retextualização (cf. Marcuschi, 1994), realizado pelo aluno em função de intervenções escritas do professor, via correção, com vistas a uma melhor legibilidade de seu texto”.

Salientamos, ainda, as diversas formas de revisão textual. Serafini (1998) apresenta três níveis de correção, comumente utilizados nas escolas: a indicativa, a resolutiva e a classificatória. O termo *correção* foi preservado neste caso por ser o utilizado pela autora. A correção indicativa, frequentemente, limita-se à indicação do erro e apresenta poucas sugestões do que pode ser alterado. Já sobre a correção resolutiva, Serafini (1998) afirma que esta consiste em realizar a correção de todos os erros, no qual o revisor procura

minuciosamente os problemas do texto, interpreta esse texto e o reescreve. Nesse nível, o revisor dedica muito tempo a esse tipo de correção, além de não estimular uma reflexão e uma posição ativa do aluno. No terceiro tipo de correção, a classificatória, há uma “identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho” (Serafini, 1998, p. 114).

Para Ruiz (1998), além desses três tipos de correção, há um quarto tipo que ela identificou não ser mencionado nos trabalhos de Serafini (1998), a correção textual interativa. Para a autora, esse tipo de correção é caracterizado por ter

[...] comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (algumas até com invocação e fecho) (Ruiz, 1998, p. 67).

Ruiz (1998) demonstra que esse tipo de correção é mais adequado pedagogicamente, pois busca não apenas apontar os problemas, mas também destacar os pontos positivos presentes no texto do aluno. Além disso, o uso de uma linguagem mais dialogada com o estudante, por meio desses bilhetes, propicia uma aproximação maior entre o revisor e o autor do texto. Posteriormente, sustentada nos trabalhos de Serafini (1998) e de Ruiz (1998), Morais (2016) discorre sobre outro tipo de revisão, nomeada de analítico-textual. Segundo a autora, nesse tipo de revisão, não é objetivo principal do revisor atribuir uma nota ao texto do estudante, mas sim procurar:

[...] ensinar práticas e habilidades de escrita referentes a um determinado gênero [...]. Na verdade, ela é um tipo de revisão orientada, que pode ser aplicada a qualquer texto e, mais adequadamente, quando o objetivo da revisão é primeiramente didático (Morais, 2016, p. 62).

A partir desses conceitos, discutimos neste trabalho sobre essa complexidade que é o processo de escrita, principalmente os momentos de revisão e de reescrita, e sobre o papel do outro nesse processo, que é o de contribuir para um acabamento discursivo - um acabamento sempre relativo e não definitivo - com responsabilidade com o texto e com o sujeito que irá recebê-lo. Por isso, visamos trazer uma discussão sobre como o revisor/interlocutor, por meio das trocas dialógicas, pode emitir um acabamento enunciativo responsável, assertivo e empático, para que, assim, o autor/enunciador do texto reaja de maneira ativamente responsiva e se sinta confortável para produzir seus textos e receber *feedbacks*.

Assim, o dialogismo, entendido pelo Círculo de Bakhtin como princípio constitutivo da linguagem, é a condição para que um enunciado tenha sentido, e esse sentido se dá na interação entre os sujeitos. Para Bakhtin (2011), assim como o autor é capaz de dar à personagem um excedente de visão, fornecendo-lhe uma imagem externa e relativamente acabada, a nossa palavra precisa do outro para ganhar sentido(s). Há uma limitação intrínseca em nosso olhar sobre nós mesmos, que só o outro pode completar, fornecendo-nos essa imagem externa da qual não temos acesso direto. Desse modo, o autor trabalha com o conceito de exotopia, que é a capacidade de estar em uma posição externa ao outro, o que lhe confere um excedente de visão. É por isso que, conforme Bakhtin (1993, p. 84), “a empatia estética [...] realiza-se ativamente deste lugar único exotópico e é nesse mesmo lugar que a recepção estética se realiza”. Ou seja, “o que vejo do outro é precisamente o que só o outro vê quando se trata de mim” (Bakhtin,

2011, p. 44). Face a isso, Souza e Albuquerque (2012, p. 113) reforçam que “há uma limitação intransponível no meu olhar que só o outro pode preencher”.

O sujeito é, portanto, configurado por um inacabamento e depende sempre do outro para contribuir para a completude dos sentidos, que, no entanto, nunca é definitiva, mas sempre relativa e aberta a outros acabamentos, pois o objeto é inexaurível em termos semânticos (Bakhtin, 2016).

No caso da revisão textual, o excedente de visão pode se manifestar de duas formas (Bakhtin, 2011). Na primeira, o revisor, a partir de seu ângulo de visão externo - mas empaticamente interessado no olhar de quem escreveu - consegue perceber problemas no enunciado, seja na estrutura sintática, na organização do texto ou em outros aspectos relevantes ao tema e ao gênero discursivo, que o aluno autor não percebeu. O revisor tem esse olhar externo e pode oferecer acabamento ao texto do autor. Na segunda forma, o outro ângulo de visão pode ser o do próprio autor ao revisar seu texto em outro momento, após ter sido discutido sobre o tema ou aspectos textuais que contribuíram para uma melhor compreensão do que foi escrito. Sendo assim, o autor passa a ser outro, por ter um outro ângulo de visão sobre seu texto, pois ele já não é aquele de outrora dotado com a mesma compreensão de antes.

Assim, o aprendiz olha para si de um extra lugar, percebendo-se no que fez, e ativa, dialogicamente, sua própria consciência, reelaborando sua ação no seu dizer, abrindo espaço para um vir a ser, incompleto e inacabado, pois “a compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro” (Souza; Albuquerque, 2012, p. 112), ainda que se ocupe o lugar de outro de mim mesmo.

Neste cenário da produção textual, Lima e Lima (2020) compreendem o processo empático-exotópico como uma possibilidade de levar o aluno a analisar suas próprias ideias e questionamentos a respeito do tema sugerido para a produção. A mudança de olhar desse aluno, na condição de contemplador do texto, permite que ele (re)construa a sua trajetória de escrita.

Logo, pode-se considerar que a exotopia proporciona perceber o discurso a partir da relação eu-outro, constituindo uma relação de alteridade. De acordo com Bakhtin (2011, p. 23),

[...] eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse lugar se descortina fora dele [...].

A relação de alteridade é essencial, pois a enunciação ocorre por meio da interação do eu com o outro. Dessa forma, quando pensamos, falamos ou escrevemos algo, o fazemos nos dirigindo a alguém (a um outro), mesmo que seja para si mesmo. Esse outro é a condição para enunciar algo (Volóchinov, 2018). Portanto, essa relação do Eu (autor) que vai ao encontro do Outro (revisor) pode contribuir para o aprimoramento das produções textuais.

Trabalhos como os de Menegassi e de Gasparotto (2019, 2020) evidenciam a relação eu-outro nos processos de revisão e reescrita ao associarem as noções de revisão textual e de dialogismo. O interesse dos autores pelo assunto surgiu a partir dos estudos de Ruiz (1998) sobre a revisão textual-iterativa, e de estudos anteriores dos próprios autores. Por consequência, eles discutem sobre como o professor pode elaborar a revisão visando à interação e ao desenvolvimento de habilidades discursivas pelo aluno a partir da concepção dialógica de linguagem.

Menegassi e Gasparotto (2019) definem que a revisão na perspectiva dialógica é aquela em que o revisor/interlocutor, ao emitir seu *feedback*, contribui ativamente para a produção de sentido, permitindo que o texto se desenvolva a partir da interação concreta entre autor e revisor. Nesta perspectiva de revisão, é esperado que o aluno passe a conhecer seu próprio processo de produção escrita e quais encaminhamentos lhe são mais pertinentes.

Nesse sentido, Gasparotto e Menegassi (2020, p.176) elucidam que a:

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

Para que essa prática de revisão dialógica se concretize na sala de aula, endossamos Lima e Lima (2020, p. 219), ao salientarem que “[...] em um ensino que se propõe dialógico, é preciso que o professor dê voz aos alunos, que eles tenham um lugar de fala em sala de aula, para que possam se comunicar e posicionarem-se [...]”.

Essa compreensão de ensino como espaço dialógico também é defendida por Geraldi (2011), que propõe que a produção textual na escola seja concebida como um processo interativo e contínuo, e não como produto acabado. Para o autor, é necessário que o aluno seja reconhecido como sujeito de linguagem, capaz de construir sentidos em interlocução com os outros.

A escrita, nesse contexto, não é uma atividade solitária; ela emerge como prática social e discursiva, cabendo à escola o favorecimento da ampliação dessa expressão por meio de estratégias como a escuta ativa, a reescrita e a revisão coletiva. Como afirmam Lima e Lima (2020), considerar o dizer do aluno é possibilitar que se desenvolva seu próprio projeto de linguagem. A produção escrita, nesse sentido, configura-se como um movimento dialógico em que o dizer do autor se constrói em resposta e em antecipação a outros dizeres. Tal compreensão coloca a revisão e a reescrita como momentos que permitem ao sujeito reavaliar sua posição discursiva e refinar seus argumentos a partir do confronto com outros pontos de vista.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolver este trabalho, adotamos uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, que se ancora nos pressupostos da Teoria Dialógica do Discurso propostos por Bakhtin e o Círculo. O foco está na análise de práticas de linguagem propostas por um livro didático, com ênfase nos processos de revisão e reescrita textual. A escolha desse material como *corpus* justifica-se por sua centralidade nas práticas escolares e por seu potencial de mediação no ensino da produção escrita.

Com base em autores como Souza e Albuquerque (2012), que concebem a linguagem como instrumento de formação, transformação e construção de conhecimento, o trabalho analítico consiste em examinar as atividades de revisão presentes no livro didático, com o objetivo de compreender como essas práticas são concebidas e em que medida se articulam a uma abordagem interacional e formativa da linguagem. Ademais, propomos reconfigurações para essas atividades, tomando como base o processo empático-exotópico com vista a fomentar a ampliação do ângulo

de visão e, assim, por meio dessa ampliação, fornecer condições discursivas que auxiliem no aprimoramento de produções textuais.

As atividades analisadas se encontram no livro “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, de Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo, destinado aos alunos do 7º ano e disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 2024, como parte de uma coleção da Editora Moderna para os anos finais do Ensino Fundamental.

Para este trabalho, escolhemos analisar a versão do livro didático manual do professor, disponibilizada pela própria Editora Moderna em seu site, por oferecer orientações e sugestões para complementar o trabalho docente. Assim, podemos ter uma visão mais ampla do que esse recurso didático tem proposto para as atividades de revisão e reescrita.

O livro “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” é organizado, de modo geral, da seguinte forma: é apresentado o principal gênero discursivo a ser abordado no capítulo, seguido de atividades de compreensão leitora, compreensão do funcionamento do gênero, análise linguística e semiótica, assim como atividades de diálogo com outros gêneros. Por último, são apresentadas propostas de produção textual, na seção *Momento de Produzir*, seguindo os momentos: planejando, elaborando, avaliando, reescrevendo e apresentando.

No site da editora, podemos encontrar a proposta pedagógica da coleção de livros, que é pautada nos seguintes objetivos⁵:

Oferecer atividades para o dia a dia que rompam o esquema “exposição-questionário-correção”; Incentivar a pesquisa e a exposição de ideias por parte dos alunos, colocando o estudante em um papel de protagonista no processo de aprendizagem; Aproximar o ensino da língua portuguesa da realidade do aluno, apresentando obras visualmente atrativas e que sabem se comunicar na linguagem do jovem (Moderna, 2019, s.p).

Posto isso, esses objetivos evidenciam que a coleção busca promover uma aprendizagem ativa, centrada no aluno, incentivando a autonomia, a pesquisa e a expressão de ideias, aproximando o ensino da Língua Portuguesa da realidade do estudante.

4 ANÁLISE DOS DADOS E PROPOSIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA ESCRITA ATIVAMENTE RESPONSIVA

As atividades aqui discutidas são referentes ao Capítulo 1 “Quando o mundo fica estranho”, no qual é trabalhado o gênero conto fantástico. Para contextualizar os processos anteriores da atividade de escrita e de reescrita, esclarecemos que, no capítulo, foi proposto a escrita de um conto fantástico, de modo livre, sem uma determinação de assunto para ser abordado, personagens, narrador, espaço ou tempo, mas há a orientação de que o aluno leve em consideração os aspectos estudados em relação aos elementos da narrativa, à composição textual, assim como a sugestão da aplicação de um recurso linguístico abordado no capítulo, a conotação.

⁵ A informação sobre a proposta pedagógica do livro se encontra no site da editora Moderna. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-2/portugues/se-liga-na-lingua-leitura-producao-de-texto-e-linguagem/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

O livro propõe como contexto de uso para a escrita do conto fantástico a realização de um concurso literário, antecedido pela elaboração, pelos alunos, de um regulamento para esse concurso. Assim, a atividade de produção textual é situada em um cenário comunicativo concreto, que explicita tanto o uso, quanto o contexto de circulação do gênero. Esses encaminhamentos são fundamentais para que o aluno compreenda os gêneros discursivos e reconheça seu papel como produtor de enunciados, capazes de reatualizá-los em diferentes situações.

Após os momentos de planejamento e de primeira escrita propostos pelo livro, sugerimos que o professor intermedeie uma reflexão com a turma sobre o processo de escrita e sobre o processo de receber um feedback de uma produção, a revisão. Dispomos a seguir uma série de questionamentos que podem nortear essa discussão: quais são as dificuldades dos alunos ao se escrever um texto? como gostariam de receber um feedback das suas produções? como essas reflexões podem ser aplicadas na revisão textual que eles realizaram?

Essas reflexões têm o objetivo de fazer com que os alunos se sintam integrados nesse processo, possibilitando a reflexão e expressão de suas dificuldades, como se sentem ao receber a revisão de seus textos e como gostariam que essa revisão fosse feita pelos colegas. Os alunos podem sentir vergonha de ter o texto revisado por um colega, podem ter receio de como receberão as observações (muitas marcações de erro, palavras grosseiras, desestímulo a escrever). Desse modo, investir nesse diálogo com os estudantes pode fortalecer habilidades como a empatia, pois os alunos podem se identificar uns com os outros, evitando julgamentos, e disponibilizando-se para entender os colegas.

Ao proporcionar um momento para essas reflexões, o professor incita dois processos exotópicos. Em um, o aluno sai do ângulo de aluno autor para o de aluno revisor do próprio texto (eu-para-mim), em que vai refletir sobre sua escrita, levando em consideração o que precisa melhorar (compreensão do tema, organização das ideias, funcionalidade e composição do gênero, aspectos linguísticos/semióticos) e em relação a como gostaria de receber a avaliação do seu texto (destaque de pontos positivos, linguagem respeitosa, observações mais detalhadas, marcações nas principais dificuldades, alterações no texto, sugestões de acréscimos, observações escritas etc.) pelo colega (eu-para-o-outro).

Em outro processo empático-exotópico, o aluno vai passar a olhar para os colegas (o outro-para-mim), para as dificuldades relatadas e para a maneira como eles gostariam de receber a revisão de seus textos. Em vista disso, espera-se que ocorra um reconhecimento de si e do outro quanto às suas posições no processo de escrita e quanto aos projetos discursivos em tensão. Por isso, também é relevante que o professor ressalte para seus alunos a importância de serem objetivos, verdadeiros e comprometidos com suas autoanálises, pois eles são responsáveis pelo seu dizer, e os colegas, por sua vez, responsabilizam-se em emitir uma resposta, a partir da avaliação do texto, de acordo com o que ouvirem.

Vejam, então, na Imagem 1, a atividade proposta após a primeira versão da produção textual. Intitulada "Momento de reescrever", a atividade está dividida em duas partes, "Avaliando meu conto fantástico" e "Reescrevendo meu conto fantástico". Na primeira, solicita-se a apreciação do texto por um colega, que deverá avaliá-lo com base nos critérios apresentados em um quadro e expor sua análise oralmente, respondendo 'sim', 'não' ou 'mais ou menos' a cada pergunta e justificando suas respostas.

Imagem 1: critérios de apreciação da produção textual**MOMENTO DE REESCREVER****Avaliando meu conto fantástico**

Um colega vai ler seu texto e apreciá-lo usando os critérios do quadro a seguir. Ele deve responder “sim”, “não” ou “mais ou menos” para cada pergunta e justificar oralmente as respostas. Você fará o mesmo com o texto dele.

A	O título está relacionado ao assunto central do conto?
B	Os primeiros parágrafos apresentam uma situação inicial de normalidade?
C	Existe uma complicação relacionada a uma situação estranha ou absurda?
D	São narradas ações que levam a um clímax?
E	O desfecho está adequado ao que foi contado antes?
F	Há verossimilhança?
G	Não existem lacunas na história, isto é, todas as informações necessárias para a compreensão do que aconteceu foram apresentadas?
H	O leitor é atraído pela história? Ele tem vontade de saber o que acontecerá?

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2024, p. 40)

Ao analisarmos esse quadro, destacamos, primeiramente, a relevância de uma atividade de avaliação da primeira escrita e de proposição da reescrita, pois o livro não se deteve em concluir a atividade no momento da primeira produção textual. Desse modo, não a considerou como produto, mas como processo, uma vez que os alunos continuaram refletindo sobre ela e aprimorando-a. Ademais, proporciona aos próprios alunos esse momento de avaliação dos textos, não se detendo à avaliação do professor. Ao fazer isso, proporciona-se um aprendizado mais horizontal, pois os alunos estarão mais à frente do que é proposto, de modo a ser protagonista do seu conhecimento. Nessa interação com o outro, dispara-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois os alunos, nesse momento, podem se sentir mais confortáveis para se expressar e aprender, pois não estarão sob o olhar de um sujeito percebido como autoridade avaliativa, aquele que detém a caneta para atribuir nota, aprovação ou reprovação.

Outro ponto a destacar é que o quadro de avaliação contempla vários questionamentos, ou critérios de análise das produções, que orientarão o processo empático-exotópico de olhar para o texto e conduzirão o acabamento que os alunos irão realizar. Então, nota-se que é uma atividade para um fazer orientado, em que o aluno, com base no que sabe, nas instruções dadas pelo livro e pelo professor e na reflexão inicial com os colegas de turma, tem base para realizar uma avaliação dos textos dos colegas. Além disso, abre espaço para expressar verbalmente, de modo a justificar a avaliação, e não só para indicar ou classificar os problemas ou para dizer se os critérios correspondem ao nível de satisfação “sim, não e mais ou menos”.

Por compreendermos que a revisão precisa estimular o aluno a continuar escrevendo, sentir-se que pode melhorar sua escrita e sentir-se bem ao receber uma avaliação do seu texto, acreditamos que os tipos de revisão mais propícias são as que

levam em consideração as noções da revisão textual-iterativa (Ruiz, 1998), da analítico-textual (Morais, 2016) e da dialógica (Gasparotto; Menegassi, 2019, 2020). A revisão textual-iterativa, que ocorre por meio da troca de bilhetes de observação entre os alunos, proporciona a aproximação entre autor e revisor. A linguagem dialogada utilizada nesse processo não só facilita essa interação, como também ajuda a salientar os pontos positivos do texto. Já a revisão analítico-textual, completa as ideias trazidas pela anterior, pois preconiza o caráter pedagógico, com o objetivo de orientar, ensinar práticas e habilidades de escrita referentes a um gênero. Gasparotto e Menegassi (2019, 2020), ao discutirem sobre a revisão dialógica, acentuam o papel do outro na revisão desses textos e os aspectos extraverbais envolvidos no processo de escrita.

As propostas do livro analisado encaminham para esses tipos de revisão, no entanto, o professor pode ainda conduzir o olhar para o texto do outro de modo mais responsivo, guiando os alunos revisores com perguntas direcionadas e voltadas ao que os alunos conseguem identificar. Sendo assim, o professor a partir do que conhece da sua turma, pode variar essa condução de acordo com os conhecimentos que os alunos apresentam. O importante é que todo aluno sinta que pode contribuir com a melhoria do texto do colega.

São algumas sugestões de questionamentos que elaboramos com base na Teoria Dialógica do Discurso para que o aluno revisor olhe para o texto de modo a refletir e a comparar o dito pelo colega autor, o dito pelo livro didático e pelo professor e o que ainda não foi dito, mas precisa ser:

Qual o assunto apresentado no texto do colega? Esse assunto tem relação com o proposto pelo livro e pelo professor? Se sim, de que forma?

- Você entendeu as ideias apresentadas no texto do colega? Cite uma ideia que você considera que está bem apresentada (bem articulada) e uma ideia que pode ser mais bem organizada, pois está confusa ou não está detalhada.
- Identifique um trecho em que o texto do seu colega parece único e original (marcas de autoria), e outro em que ele poderia expressar seu posicionamento.
- Quais características indicam que o texto do seu colega cumpre o objetivo proposto pela atividade (No caso da atividade analisada, escrita de um conto fantástico)?
- Há problemas de escrita que precisam ser revistos? Quais? Ao identificar esses problemas, explique por que eles comprometem o sentido do texto. Que dicas você daria para a revisão desses problemas?

Outras intervenções que podem ser realizadas incluem que a avaliação feita pelo aluno revisor também ocorra de forma escrita, de maneira completa, e não se limite apenas às indicações de cunho linguístico, conforme indicado na segunda parte da atividade de revisão/reescrita. Desse modo, o aluno revisor poderá se expressar melhor, tanto linguisticamente como interpessoalmente, pois buscará se comunicar de modo que o colega autor compreenda suas sugestões e se sinta respeitado.

A avaliação feita pelo aluno revisor, como já dito, pode ocorrer por meio de bilhetes, em uma folha à parte ou na folha da própria produção, em que o aluno revisor pode intervir dialogando⁶. Esse diálogo pode ser percebido em características da revisão textual-iterativa proposta por Ruiz (1998), tais como: a) escrever o nome do aluno antes

⁶ Caso a produção seja feita no computador, pode ser utilizado um programa de edição on-line, como o Google Docs, pois nele é possível a produção, a edição e a visualização, assim como a colaboração de outras pessoas.

da observação, por exemplo: Maria, você deu um título para seu conto que resume bem a história; b) questionar o colega em vez de indicar uma resposta, por exemplo: Por que esse personagem que aparece no início do conto não aparece mais ao longo da história?; c) dar sugestões, por exemplo: Que tal explicar onde aconteceu o conflito entre os personagens? Poderia ser em um castelo ou em uma floresta; d) elogiar, por exemplo: Gostei muito de como a história terminou; e) estabelecer confirmações da compreensão do colega, por exemplo: Você precisa organizar o último parágrafo em dois, ok?

Ruiz (1998) destaca em seus estudos que o nível de resposta na reescrita é maior quando a revisão se propõe dialogar com o autor do texto, estabelecendo uma interação, e dessa forma uma maior aproximação entre revisor e autor. A interação é fundamental para criar um ambiente de produção acolhedor. Sobre isso, Hayes (2004) comenta sobre o indivíduo e o ambiente onde ocorre a produção, pois considera que o processo de escrita envolve tanto fatores linguísticos como não linguísticos. Para o autor, o produtor do texto deve ser visto como ser intelectual, social e afetivo. Desse modo, o estímulo do ambiente e a afetividade são elementos importantes para o desenvolvimento da escrita desse produtor.


Na sequência, dispomos a Imagem 2, referente à segunda parte da atividade “Momento de reescrever”, intitulada “Reescrevendo meu conto fantástico”, na qual se encontram as orientações finais para a reescrita da produção textual.

Imagem 2: orientações da segunda parte da revisão e da reescrita

Em uma segunda leitura, usando lápis, você e seu colega vão indicar os equívocos de ortografia, pontuação e concordância dos textos um do outro. Podem também marcar repetições que poderiam ter sido evitadas e períodos que poderiam ter uma segmentação mais eficaz. Se tiverem dúvidas, conversem com o professor.

Reescrevendo meu conto fantástico

- 1 Aprimore seu conto para participar do concurso. Reflita sobre as críticas feitas pelo colega e faça as alterações necessárias.
- 2 Verifique as anotações relativas à linguagem e corrija os equívocos. Consulte um dicionário, uma gramática ou o professor caso tenha dúvidas.
- 3 Reescreva o conto, preparando-o para a inscrição conforme o regulamento do concurso.
- 4 Inscreva seu conto no concurso.



Orientações didáticas

Participando do concurso literário – Esta atividade pode ser muito estimulante para os estudantes. Se você tiver várias turmas, misture os textos de modo que os estudantes leiam o material de outros grupos. Evite que o texto seja apreciado pelo estudante que fez a primeira avaliação. Se for o caso, aumente ou diminua o número de contos selecionados para esta etapa. Convide três ou quatro integrantes do corpo docente para a banca de jurados.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2024, p. 41)

Nessa etapa, são recapitulados o propósito e o contexto da produção, a participação no concurso literário e o chamado para refletir sobre a avaliação feita pelo colega revisor do seu texto. Posto isso, observamos que o enunciado não convoca simplesmente o aluno a reescrever o texto de acordo com as críticas do colega, mas, sim, o instiga a uma reflexão, ou seja, a pensar se voltará o olhar para seu próprio texto e para a revisão realizada pelo colega e, de forma responsiva, deverá emitir respostas aceitando, negando, complementando ou questionando a avaliação recebida. Nisso, o aluno autor

já é outro sujeito, ele não é o mesmo que fez o primeiro texto, pois, ao decorrer do processo de reflexão da atividade e de revisão do texto do colega, ele também pode refletir sobre seu próprio texto.

Sobre a construção do sujeito revisor no ensino dialógico de produção escrita, Gasparotto e Menegassi (2020, p.175), refletem que:

[...] é possível que o aluno não tenha, anteriormente, passado pela experiência de ter seu texto revisado, apenas avaliado. Assim, mesmo que o aluno esteja aberto à revisão dialógica, encontra dificuldade em atender os bilhetes de revisão de modo efetivo. Isto se deve ao fato de a revisão dialógica devolver a palavra ao autor, que deve também revisar seu texto, isto é, não se trata de correções prontas a serem incorporadas na reescrita, porém, de apontamentos, comentários, questionamentos que, para serem compreendidos, demandam o retorno ao texto e a reflexão pelo autor, a colocar-se como revisor de seu discurso.

Nesse trecho, podemos perceber o papel do aluno autor, sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, mas que esse papel pode inicialmente ser difícil, pois ele estava habituado a ser avaliado, ter uma nota atribuída ao seu texto. No entanto, na perspectiva dialógica, ele é convidado a voltar olhar seu texto a partir de um olhar do outro. Por isso, é preciso, primeiro, que o aluno compreenda seu texto como um enunciado inacabado, em processo, busque compreender os acabamentos dados pelo revisor, que nunca esgotam o sentido do texto, e, assim, emita uma resposta ao revisar e reescrever seu próprio texto. Sobre a compreensão dos enunciados, Bakhtin (2011, p. 378) pondera que "o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento".

Vale ainda destacar as orientações didáticas para o professor, presentes no lado direito do livro. Ainda na parte da produção inicial, é orientado que a produção siga as regras do regulamento do concurso, definidas pelos próprios alunos. Dessa forma, é necessário que leiam as regras antes da produção e que sejam feitos ajustes, caso não se alinhem às informações. Além disso, caso seja possível, sugere-se que a atividade seja feita no computador para facilitar que os estudantes melhorem o texto à medida que o escrevem, de modo a facilitar o trabalho de reescrita. Outra orientação está presente na Imagem 2, orientações da segunda parte da revisão e da reescrita, em que há sugestões da troca de textos entre grupos de outras salas, caso o professor tenha mais de uma turma, reforçando, assim, o excedente de visão para completar a compreensão dos enunciados produzidos.

Logo, percebe-se que as atividades propostas pelo livro preconizam a produção textual como um processo, e salientam as interações, outros pontos de vista, com o intuito de dar acabamento às produções, que resultam na participação no concurso literário da escola. Essa concepção dialoga com Geraldi (2011), que defende o ensino da produção textual como prática social situada, centrada na linguagem como forma de interação. Para o autor, escrever é sempre dialogar com o outro, de modo que o texto se constrói progressivamente, em um processo que envolve planejamento, escuta, revisão e reescrita - momentos que potencializam a autoria e a participação ativa dos sujeitos na construção de sentidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste artigo, refletir sobre os processos de revisão e de reescrita de produções textuais sob o viés do dialogismo. Para isso, pautamos a discussão no processo empático-exotópico e na produção de acabamento enunciativo no e pelo excedente de visão. Acreditamos que essas noções, situadas no enquadre dessa prática de linguagem, pode subsidiar, especialmente, o agir professoral em sala de aula ao propor a revisão de textos entre os alunos.

A análise realizada à luz dessas premissas permitiu responder às perguntas que orientaram a pesquisa. Primeiramente, em relação à concepção de escrita que o livro didático apresenta, observamos que ela se aproxima de uma perspectiva interacionista, centrada na construção de sentidos e no papel ativo do sujeito na linguagem. A produção textual não é compreendida como um fim em si mesma, mas como parte de um processo mais amplo que envolve a reelaboração constante do dizer.

Quanto às formas de trabalho com a escrita, identificamos que o livro didático propõe atividades que contemplam os diversos momentos do processo de produção textual (planejamento, escrita, revisão e reescrita) articuladas a um contexto de circulação definido (o concurso literário). Tais práticas indicam um esforço de aproximação entre as situações escolares e os usos sociais da linguagem.

Sobre quem pode agir na avaliação da escrita, o material analisado rompe, em certa medida, com o modelo tradicional centrado exclusivamente na figura do professor como avaliador, ao propor a revisão entre os alunos. Nesse aspecto, o papel dos alunos no processo de escrita e reescrita também se amplia, pois eles são convidados a atuarem não apenas como autores de seus textos, mas também como leitores e revisores das produções dos colegas. O processo de revisão é, portanto, ressignificado: torna-se um espaço de escuta e responsabilização pelo próprio dizer e pela resposta ao outro, que se fundamenta no diálogo entre a exotopia e a empatia, gerando um relativo acabamento enunciativo. Nessa perspectiva, propomos que o professor aprofunde as reflexões junto à turma neste momento do trabalho, de modo a favorecer não apenas a melhoria dos textos, mas também a construção de uma postura ética, respeitosa e comprometida em relação ao outro. Um *feedback* assertivo, empático e cuidadoso deve ser incentivado, permitindo que os alunos compreendam a revisão como um exercício de responsabilidade discursiva e respeito mútuo.

A noção de processo empático-exotópico, mobilizada ao longo deste trabalho, mostrou-se fundamental para compreender a relevância do olhar do outro na constituição do texto. Ao revisar o texto de um colega, o aluno aciona recursos cognitivos, linguísticos e afetivos, exercitando um posicionamento responsivo e ético diante do discurso alheio. Paralelamente, aperfeiçoa também seu repertório linguístico-discursivo, o que pode repercutir positivamente em sua própria produção textual. Do mesmo modo, ao reescrever seu texto a partir das apreciações recebidas, o aluno vivencia um deslocamento de perspectiva que contribui para a ampliação de sua consciência autoral.

Desse modo, a mediação docente, orientada pelos pressupostos do dialogismo, pode favorecer práticas mais dialógicas e colaborativas de ensino da escrita, que valorizam a construção coletiva do saber, o desenvolvimento de habilidades interpessoais e a formação de sujeitos mais críticos e responsivos. Ao promover um ambiente de revisão textual pautado no respeito, na escuta ativa e na cooperação, o professor contribui para

que a escrita seja concebida como prática social em constante movimento, e não como um produto acabado e isolado.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Sergei Botchararov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução da edição americana de Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, 1993.
- BARROS, M. G. **Reescrita da seção justificativa do projeto de pesquisa por escritores iniciantes**. 2013. 175f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- CARVALHO, G. O. **A influência da revisão colaborativa na produção textual em língua inglesa**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2010.
- FLOWER, L.; HAYES, J. A cognitive process theory of writing. **College composition and communication**, v. 2, n. 4. p. 365 – 387, 1981. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/356600>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Elementos da axiologia na produção e revisão de textos. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 24, n. 2, p. 158-178, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2020.v24.32515>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2011.
- HAYES, J. R. et. al. Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (org.). **Advances in Applied Psycholinguistics: reading, writing and language learning**. v. 2. Cambridge: Cambridge University, 1987. p. 176-240.
- HAYES, J. R. What triggers revision? In: ALLAL et al. **Revision: cognitive and instructional processes**. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht, 2004. p. 9-20.
- LIMA, F. C.; LIMA, A. M. A. A exotopia e a metodologia da aprendizagem cooperativa: um caminho de aprendizagens nas aulas de Língua Portuguesa. In: RIBEIRO, P. B.; CARVALHO, I. M. (org.). **Práticas dialógicas na aula de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 211- 236.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190107-4518>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MODERNA. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-2/portugues/se-liga-na-lingua-leitura-producao-de-texto-e-linguagem/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MORAIS, E. F. C. L. **Revisão textual e ensino de escrita**: a exotopia e a responsividade na refacção de redações escolares. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2016. Disponível em: https://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/Dissertac%CC%A7a%CC%83o_Eleonora_Lucas_Morais.pdf. Acesso em: 06 de out. 2025.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. 7º ano: manual do professor. 3. ed. São Paulo, Moderna, 2024. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-2/portugues/se-liga-na-lingua-leitura-producao-de-texto-e-linguagem/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

POLATO, A. D. M. A mediação do professor nas diferentes etapas da produção textual escrita. In: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO, 5., 2013, Campo Mourão. **Anais** [...]. Campo Mourão: ABRAPEE, 2013. p. 1-12. Disponível em: http://www.fecilcam.br/anais/v_enieduc/data/uploads/letras/trabscompletos/let01704829950.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

ROSSI, J. V. Superlotação nas salas de aula: um obstáculo à educação de qualidade constitucionalmente garantida. **JusBrasil**, 24 maio 2024. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/superlotacao-nas-salas-de-aula-um-obstaculo-a-educacao-de-qualidade-constitucionalmente-garantida/2514392038>. Acesso em: 18 ago. 2025.

RUIZ, E. M. D. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1998.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 2, p.109-122, dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000200008>. Acesso em: 26 jun. 2025.

TAGLIANI, D. C. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000100008>. Acesso em: 18 ago. 2025.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Declaração de contribuição dos autores

Todos os dois autores contribuíram com a produção do artigo. A primeira autora foi responsável pela redação de todas as seções; o segundo autor contribuiu com o aprofundamento da revisão teórica, com a análise e com a revisão final do texto

Declaração de uso de IA

Os autores declaram que não utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial (IA) na produção deste artigo científico.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pelo financiamento da pesquisa mediante a concessão de bolsa de doutorado para a primeira autora do artigo. Agradecemos ainda aos pareceristas que avaliaram o trabalho que, com suas sugestões teóricas e metodológicas, contribuíram aprimoramento do texto.

Artigo recebido em: 11/07/2025

Artigo aprovado em: 30/08/2025

Artigo publicado em: 15/10/2025

COMO CITAR

LIMA, A. M. A. de; RIBEIRO, P. B. A importância do outro no processo de revisão textual para uma reescrita responsiva. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 14, p. 1-18, e02516, 2025.