

Potencialidades do *Google Drive* no trabalho de revisão em um Instituto Federal: reflexões com base em uma perspectiva dialógica

Potentialities of Google Drive in the revision work at a Federal Institute; reflections based on a dialogical perspective

Ederson Henrique de Souza Machado¹

Resumo

O presente artigo expõe e discute algumas funcionalidades do *Google Drive* na atividade de revisão textual. Essa discussão tem o aporte metodológico e analítico da teoria dialógica do discurso e da concepção de escrita como trabalho. O texto apresenta, como resultados, os recursos da plataforma *Google Drive* – inserção de marcas no texto, áudios, links, comentários, fichas de revisão – os quais podem ser usados na interação discursiva de revisão textual, bem como discute sua especificidade enunciativa. O trabalho se coloca no escopo de pesquisas que reforçam a pertinência de investigações sobre a atividade de revisão para melhoria do processo de produção textual.

Palavras-chave: Revisão. Produção textual. Estudos dialógicos.

Abstract

The present article exposes and discusses some functionalities of Google Drive in the activity of textual revision. This discussion is supported by the methodological and analytical framework of dialogical theory of discourse and the conception of writing as labor. The text presents, as result, the features of the Google Drive platform – insertion of marks in the text, audios, links, comments, review sheets – which can be used in the discursive interaction of textual revision, as well as discusses its enunciative specificity. The work falls within the scope of research that reinforces the relevance of investigations on the activity of revision to enhance the process of textual production.

Keywords: Revision. Textual production. Dialogical studies.

1. Introdução

A linguagem coloca-se como condição fundamental para o desenvolvimento humano e civilizatório, de tal sorte que, reciprocamente, tanto mais sofisticado o uso linguístico, mais complexas são as relações constituintes de uma sociedade (Bakhtin, 2011 [1952-3]; 2016 [1952-3]). Nesse sentido, a linguagem se faz imprescindível, uma vez que, conforme expõe Fiorin, acompanha os sujeitos do início ao fim da vida, “sem ela, não se pode organizar o mundo do trabalho, pois é ela que permite a cooperação entre os seres humanos e a troca de informações e experiências. Sem ela, o homem não pode conhecer-se nem conhecer o mundo” (Fiorin, 2008, p. 29).

Outrossim, especificamente o desenvolvimento da linguagem mediante a comunicação escrita configura-se como uma abertura significativa ao desenvolvimento humano nas mais distintas esferas. Nas palavras de Geraldi, “a conquista humana do domínio da técnica da escrita alarga incomensuravelmente, no tempo e no espaço, os horizontes de nossas possibilidades interativas, e por

¹ Mestre em Letras. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Sertão. RS. Brasil.. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3471-5755> E-mail: ederson.machado@sertao.ifrs.edu.br.

isso mesmo da constituição de nossas consciências” (Geraldi, 1996, p. 138). É possível ponderar que a abertura de possibilidades interativas de que Geraldi fala é transformada ainda mais a partir do desenvolvimento de aparatos técnicos digitais que permitiu uma proliferação de gêneros discursivos² (Bakhtin, 2011 [1952-3]; 2016 [1952-3]) mediados pela escrita, sobretudo, os ambientados em espaços virtuais³.

Destarte, tendo em vista a pertinência da prática da linguagem escrita para a consolidação da autonomia humana, incumbe-se a escola de uma busca exitosa pelo desenvolvimento desse componente de formação do sujeito no intuito de integrar o processo de participação dos estudantes em “práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens” (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 63). Essa busca por êxito nos agires didáticos com a linguagem consolida-se como uma trajetória complexa de práticas discursivas e sociais que reproduzem e subvertem propriedades constituintes do componente que comumente se denomina, no currículo da educação básica, como disciplina de língua portuguesa. Nesse sentido, observa-se que tal busca, empreendida por pesquisadores e por professores, responde a uma defasagem que se perpetua historicamente e que se materializa nos baixos índices de letramento demonstrados pelos alunos brasileiros em investigações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) de 2018 evidenciadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA) - as quais, por exemplo, situam o Brasil na 57ª posição no que tange a níveis satisfatórios de capacidades leitoras (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2019) – ou ainda que reverbera em índices de desempenho na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2022).

Com efeito, é preciso reconhecer que os embates para trazer efetivas melhorias ao trabalho escolar com a linguagem sofrem um acréscimo substancial na década de 1980, com o prisma introduzido pela publicação organizada por Geraldi (2001 [1984]). Desde então, o exercício com a linguagem em sala de aula, nos seus enfoques sobre leitura, produção textual e análise linguística, tem sido campo de contribuições teóricas de viés textual e discursivo. Para tanto, tais contribuições, apesar de possuírem confluências teóricas textuais e discursivas em resposta a uma prática pedagógica gramatical e formalista, não seguem um movimento unívoco, valendo-se, como demonstra Motta-Roth (2008), da referência a diferentes vertentes acadêmicas de estudos da linguagem.

Nesse âmbito teórico difuso, segundo Ângelo e Menegassi (2017, p. 85), investigadores e documentos estatais do ensino de língua portuguesa, “ao fundamentarem-se nos pressupostos dialógicos da linguagem, têm preconizado um ensino centrado em três eixos: prática de leitura de textos,

² Gêneros do discurso são fenômenos dinâmicos que estabilizam relativamente a singularidade enunciativa (Bakhtin, 2011 [1952-3]; 2016 [1952-3]). Esse conceito, mediante sua entrada via os estudos de Linguística Aplicada, tornou-se fecundo no âmbito das discussões sobre ensino de língua (Rojo, 2008).

³ Para uma discussão mais pontual sobre gêneros em ambientes digitais, ver Paveau (2021).

prática de produção de textos e prática de análise linguística”. Especificamente no que se refere à produção escrita [objeto de maior atenção no presente artigo], o texto de Geraldi em 1984, conforme Polato; Menegassi (2021), estabelece, no contexto de ensino de língua materna brasileiro, um caráter seminal. O autor (2001 [1984]) se posiciona de maneira responsiva, dentre outros elementos, a a) posturas normativas de ensino de língua, bem como b) propostas de redação que não dialogam com os discentes; e c) condutas de higienização textual. Essa atitude do autor repercute o objetivo de “partir do texto produzido pelo aluno e promover sua reescrita, com foco de abordagem a objetos ou temas pontuais a sua melhoria, e que podem ser retomados em aulas e anos seguintes sempre que necessário” (Polato; Menegassi, 2021, p. 26).

Apesar de um hiato de quase quarenta anos após a inflexão conduzida por Geraldi (2001 [1984]) – e mesmo com os esclarecimentos teórico-metodológicos conquistados desde então – há algumas questões a serem exploradas, sobretudo, no que diz respeito ao suporte de mediação dos enunciados de escrita, revisão e reescrita, situado em ambientes de interação virtual como plataformas de compartilhamento digital de arquivos on-line. Tais questões tornaram-se mais urgentes principalmente no início de 2020 com a pandemia de COVID-19, a qual forçou inúmeras instituições escolares ao ensino remoto de mediação virtual. Esse período de praticamente dois anos reverberou e legou experiências diferenciadas e possibilidades até então pouco exploradas no processo de revisão e produção textual. Diante disso, o texto ora apresentado pretende descrever a plataforma de compartilhamento de arquivos on-line *Google Drive* enquanto componente da situação de interação discursiva do trabalho de revisão textual, bem como refletir sobre as potencialidades de tal ferramenta em prol da prática de escrita na esfera escolar.

Vale mencionar que as reflexões do presente texto associam-se aos trabalhos de pesquisa sob perspectiva dialógica de linguagem realizados durante o curso de doutoramento do primeiro autor, bem como a experiência do uso do *Google Drive* enquanto ferramenta de revisão é oriunda de sua implementação via projeto de ensino em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. No sentido de dar materialidade linguística a tais reflexões, organizamos o presente texto em outras três seções para além da introdução e da seção de considerações que encerra o artigo: a primeira, em que retomamos algumas formas de conceber o enfrentamento dialógico da linguagem (Acosta-Pereira, 2016, p. 8); a segunda, em que nos situamos em uma concepção de escrita como trabalho, a qual reforça a relevância da etapa de revisão textual; e a terceira, em que descrevemos e discutimos as possibilidades de uso do *Google Drive* no trabalho de revisão textual.

2 A linguagem e a enunciação; considerações a partir dos escritos do círculo

Volochínov (2013a [1930]) inicia o ensaio “Que é linguagem?” com um exercício imaginativo. Tal exercício nos apresenta a seguinte situação: “Um autor se dispõe a escrever algo, senta-se diante da

mesa e olha impotente a folha de papel em branco diante dele. Antes de pegar a caneta e dispor-se a escrever, tinha tantas ideias em mente” (Volochínov, 2013a [1930], p.130). Volochínov segue detalhando possíveis dificuldades e aflições vividas pelo autor no aparentemente simples ato de escrever. Essa reflexão pode se mostrar pertinente não apenas em âmbito linguístico-filosófico, mas também em escopo pedagógico, desde que a transpusemos para a realidade da nossa interação docente e discente, refletindo e almejando compreender o processo de escrita vivenciado por nossos alunos.

Essa tentativa de reflexão não seria nada simples. Não obstante, Volochínov (2013a [1930]) nos sugere um caminho para abordá-la. Para o autor, é preciso compreender a essência da linguagem, sendo essa condição necessária a qualquer um que aspira ao domínio da arte verbal. Por conseguinte, "se não compreendermos a essência da linguagem, se não compreendermos o lugar e o destino que tem na vida social, não podemos estudar corretamente o que chamamos estilística da arte verbal" (Volochínov, 2013a [1930], p.134). De tal forma que essa compreensão teórico-metodológica sobre a linguagem pode se mostrar produtiva para amparar a prática de produção textual na esfera escolar.

Nessa esteira, podemos destacar a linguagem como indissociável e condição necessária para o desenvolvimento das relações de trabalho social. Esse fundamento é relevante, pois, muitas vezes, nós, docentes, tomamos a redação escolar de nosso estudante como fruto de esforço individual a ser avaliado⁴. Sendo que, mesmo o que convencionalmente se chama de “individualidade criativa” é na verdade a expressão de uma linha rígida e constante da orientação social” (Volochínov, 2013a [1930], p.152).

Dessa forma, segundo Volóchinov (2019 [1929]), as manifestações da linguagem - na forma de enunciados - apenas pertencem ao indivíduo enquanto ato fisiológico. Isso porque a situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam amplamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado (Volóchinov, 2019 [1929], p. 206). Isto é, o indivíduo não enuncia isoladamente, alheio a outros sujeitos; mesmo em uma enunciação de discurso interior (Volochínov, 2013b [1930]; Volóchinov, 2019 [1929]), o falante sempre projeta o outro – socialmente instaurado – em seu discurso.

Concomitantemente ao fato de ser determinado pelas relações sociais, o enunciado também as integra materialmente. Como explica Medviédev (2012 [1928]), “qualquer enunciado concreto é um ato social. Por ser ele um conjunto material peculiar [...], o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social” (p. 183). Isso ocorre porque cada ato enunciativo, isto é, cada ato de uso concreto da linguagem, em seu realizar-se, tensiona dois centros de valor – o eu e o outro – (SOBRAL, 2019), e nesse processo concretiza a (e se concretiza na) única realidade possível da língua: a interação discursiva (Volóchinov, 2019 [1929]).

De acordo com o que postula Volóchinov (2019 [1929]), a interação discursiva é realidade efetiva da língua. A partir das constatações do autor, pode-se observar que essa tensão é o que garante a

⁴ O discurso que associa a produção textual ao talento individual não é incomum na esfera escolar. Por exemplo, Fuza e Castro (2016) apontam para a presença da atribuição de um dom associado à competência escrita nos livros didáticos no que tange à produção de texto.

efetivação da mudança de pensamento, dos posicionamentos axiológicos e dos embates alteritários⁵. Esses fenômenos, na interação discursiva, integram uma cadeia em que cada elemento tem seu início condicionado a um outro já iniciado; é o que Volóchinov demonstra quando observa que “todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta” [...] que, por sua vez, integra “apenas um momento da constituição ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social” (Volóchinov, 2019 [1929], p. 219).

A interação discursiva tem, por conseguinte, na singularidade do enunciado, a realização de sua materialidade linguística (VOLÓCHINOV, 2013b [1930]). Reiterando Volóchinov (2019 [1929]), na interação discursiva, um enunciado é um momento, é único, e, portanto, não se configura como um elemento determinante e imutável de um sistema abstrato.

É nesse sentido que, segundo Volóchinov (2013b [1930]), não é possível abstrair a totalidade da enunciação, isto é, é inviável estabelecer sua exauribilidade absoluta. Para o autor, é mister ter em conta o fato que “ela é só um momento, uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a própria vida social, a história mesma” (VOLÓCHINOV, 2013b [1930], p. 158). Ou seja, o enunciado não é uma unidade isolada, nem pronta; de modo que, no contexto escolar, a produção textual do aluno, também pode ser vista – não como produto isolado e definido – mas como um elo na interação de ensino e aprendizagem de produção textual.

Por conseguinte, o enunciado se define sempre em relação a outros no fluxo interminável da comunicação (Bakhtin, 2011 [1952-3]; 2016 [1952-3]; Volochínov, 2013b [1930]). Nesse sentido, há um fim e um início absolutos inerentes ao enunciado, isso pois ele tem seu surgimento em resposta a outro enunciado, bem como é prenhe de um enunciado-resposta; essa relação faz com que a alternância dos interlocutores, ao enunciarem-se em resposta do enunciado do outro, apontem limites constituintes do enunciados, isto é, as fronteiras do enunciado enquanto unidade não são definidas de forma abstrata - tal como se mostra na categoria linguística da oração – mas sim na situação concreta de interação discursiva (Bakhtin, 2011 [1952-3]; 2016 [1952-3]).

Da alternância dos participantes na interação discursiva decorre a noção de conclusibilidade do enunciado, isso pois, no intercâmbio discursivo o interlocutor percebe o *dixi* – percebido em função de três elementos: a) exauribilidade do objeto e do sentido; b) projeto do discurso ou vontade de dizer; e c) formas composicionais típicas – que abre a esse interlocutor a possibilidade de enunciar, isto é, a possibilidade de responder ao enunciado (Bakhtin, 2011 [1952-3]; 2016 [1952-3]). Tal alternância dos interlocutores é um ponto crucial da interação discursiva nas atividades de revisão pela plataforma

⁵ A interação discursiva entre “eu” e “outro” é constitutiva do sujeito – identidade e formação de pensamento – uma vez que “a singularidade de cada pessoa no “simpósio universal” ocorre na “interação viva das vozes sociais”. Nesse “simpósio universal”, cada ser humano é social e individual” (FIORIN, 2011, p. 26). A presença dessas várias vozes aparece no sujeito, no seu discurso e no seu pensamento: é o caso exemplificado por Volóchinov (2013b [1930], p. 165), acerca do momento em que o sujeito precisa tomar uma decisão; ele, segundo o autor, começa a discutir consigo, convencer-se, isto é, “consciência parece quase dividir-se em duas vozes independentes que se contrapõem uma à outra”.

Google Drive, uma vez que suscita questionamentos sobre em que medida tal alternância mediada na plataforma se difere das interações por outras mediações.

Ademais, outro ponto significativo diz respeito ao fato de que o enunciado sempre gera uma resposta no interlocutor; o que na interação denota uma atitude ou uma compreensão responsiva ativa (Bakhtin, 2011 [1952-3]; 2016 [1952-3]). Essa responsividade enunciativa manifesta-se mesmo que o interlocutor silencie diante do enunciado; isso pode ser ilustrado nos achados de Menegassi (1998). O autor (1998) percebeu que, no trabalho de reescrita, os alunos apresentaram duas posturas responsivas: atender ou negar as sugestões de revisão do docente. Em ambos os cenários, configura-se uma resposta e uma postura ativa em relação ao enunciado (Menegassi, 1998).

O caráter ativo da responsividade enunciativa na teoria dialógica repele o conhecido modelo de comunicação de Roman Jakobson, no qual, a mensagem passa como unidade invariável do emissor ao destinatário (Jakobson, 2007). Diferente, na perspectiva dialógica, a compreensão responsiva do interlocutor sempre será única, refratária e não absolutamente compatível com o enunciado que a gerou. Esse fundamento é profícuo para algumas reflexões no que tange à atividade de revisão; ora, se o modelo Jakobson subjaz a prática do docente-revisor, é possível que este produza seus enunciados de revisão, acreditando que o estudante, após a leitura dos apontamentos de revisão textual, terá um posicionamento axiológico equivalente ao seu. Já em uma perspectiva dialógica, o docente atentaria ao outro (estudante) e suas respectivas valorações no processo.

Em síntese, vale destacar alguns pontos apresentados nesta seção que constituem contribuições legadas pela perspectiva dialógica para se pensar a produção textual. Em primeiro lugar, a noção de linguagem e sua manifestação em enunciados concretos como parte integrante e indissociável da atividade social; o que repele noções que reduzem o ato enunciativo à criatividade individual. Em segundo lugar, o papel da situação de interação discursiva na constituição dos enunciados; o que se torna pertinente ao passo que, nessa linha, as características da situação de interação entre professor e aluno podem influenciar na produção textual emergente dessa situação. Em terceiro lugar, o enunciado como ponto no fluxo comunicativo; aspecto relevante uma vez que nos induz a conceber a produção textual como processo pertencentes a uma comunicação maior e, não como unidades semânticas isoladas. E em quarto lugar, o enunciado envolve uma atitude e compreensão responsiva ativa, fato relevante para que se atente às estratégias e às condições que geram a responsividade na interação oriunda da atividade de revisão textual.

Todas essas considerações vão ao encontro do que propõe Volochínov (2013a [1930]) sobre compreender a linguagem para aperfeiçoar o domínio da arte verbal. Concebendo a linguagem como social, realizada na interação, processual e responsivamente ativa, buscamos aporte para operacionalizar a prática de revisão textual. A fim de cumprir tal empresa, recorreremos a noção de escrita como trabalho, a qual considera a revisão como etapa indispensável de seu processo.

3 Escrita como trabalho e revisão textual

Consoante a uma concepção dialógica de enunciado, a perspectiva de escrita como trabalho opera sobre as produções textuais não como produtos, mas como processo. Menegassi (2016) realiza uma retomada histórica de contribuições acadêmicas sobre a noção de escrita como trabalho em sala de aula. O percurso feito pelo autor (2016) remonta a autores como Geraldi (1984; 1993; 1996); Fiad, Mayrink-Sbinson (1991) e Leite (1997).

Resgatando as contribuições de Geraldi, Menegassi menciona as incidências marcantes iniciais do discurso acadêmico sobre “a escrita como lugar de trabalho em sala de aula”, de modo que, conforme Menegassi, pela própria natureza dessa aproximação, a escrita não pode mais ser tomada como um produto acabado, mas como uma possibilidade comparativa entre diferentes amostras textuais. Nesse sentido, as diferenças entre as amostras poderiam sinalizar a efetividade (ou não) do trabalho de escrita (Menegassi, 2016). Essa posição é um marco e institui, pelo menos em âmbito acadêmico, o deslocamento da escrita concebida como produto para a escrita concebida como processo (Fiad, 2010).

Aqui vale abrir um pequeno parêntesis. Respeitando as proporções de complexidade, essa movimentação intelectual em direção a um entendimento da escrita como trabalho e, portanto, como processo parece sugerir que o desenvolvimento da escrita em sala de aula pode ser aproximado ao aprendizado de um ofício: o aluno como aprendiz; o docente como artesão. Nesse sentido, é preciso ter ciência de que todo trabalho, em seus vínculos históricos e ideológicos, pode implicar alienação ou libertação. A esse respeito, Menegassi (2016) destaca os acréscimos de Leite (1997) sobre a pertinência de um trabalho não alienante com a linguagem; um trabalho consciente de seus envolvidos. Fecha-se o parêntesis.

A proposta de Geraldi de escrita como trabalho e, portanto, como processo implicou o fato de que cada amostra de produção escrita precisa ser revisada e reescrita (Menegassi, 2016). Diante do realce sobre os trabalhos de revisão e escrita, Menegassi (2016), Menegassi e Gasparotto (2016; 2019; 2020; 2021) e Gasparotto e Menegassi (2020) buscam fundamentar tais processos em uma perspectiva dialógica. Conforme explicam Menegassi e Gasparotto (2019), a ideia

é pensar a escrita como um processo que apresenta etapas que vão desde o planejamento até a última versão de reescrita, considerando o caráter recursivo que a escrita possibilita. Trata-se de uma construção que se dá por meio da interação, numa prática colaborativa, em que o professor medeia a atividade, por meio dos comentários de revisão, aproximando-se mais de um coautor, leitor/revisor do que de um avaliador, no verdadeiro papel do outro, na concepção dialógica (Menegassi; Gasparotto, 2019, p. 113).

A alusão ao processo de aprimoramento da atividade de escrita por meio da revisão e da reescrita gerou, no âmbito brasileiro de visão dialógica, a partir do final da década de 80, um interesse progressivo e crescente sobre o papel da revisão e da reescrita no referido processo. “Tais pesquisas

enfocam a necessidade de uma interação efetiva entre professor e aluno por meio da revisão, no sentido de promover o desenvolvimento de suas habilidades de escrita e de revisor de seu próprio discurso escrito” (Gasparotto; Menegassi, 2020, p. 1433). A esse respeito, pode-se destacar algumas investigações.

Convém, por exemplo, realçar os estudos de Fiad (1989; 1991). Fiad (1989) evidencia que o processo de reescrita fica mais propenso a alterações quando envolve uma interação coletiva. Para tanto, a autora, no estudo do biênio subsequente, observa as operações linguísticas mais recorrentes no processo de revisão, bem como levanta explicações para a ocorrência delas (Fiad, 1991). Sobre os estudos da autora, é possível notar como as práticas de escrita, de revisão e seus respectivos conhecimentos linguísticos estão suscetíveis ao contexto de interação em que essas atividades são realizadas.

Por sua vez, Menegassi (1998) estuda o processo de produção textual anterior e posterior à revisão elaborada pelo professor, defendendo a tese de que há, posterior a tal revisão, uma etapa distinta, a reescrita, que extrapola meramente as indicações feitas pelo professor-revisor e reflete, dentre outros fatores, o amadurecimento discente nesse processo. No referido estudo, em meio aos resultados e às reflexões oferecidos pelo autor (1998), é possível realçar a observação de que o professor do contexto da investigação, na atividade de revisão, ocupa-se mais de aspectos morfossintáticos e lexicais do que da estrutura de ideias do texto (Menegassi, 1998). Tal aspecto suscita curiosidade e pode ser vislumbrado à luz do dialogismo, uma vez que as motivações do achado do autor podem estar vinculadas não só às escolhas do sujeito histórico-ideológico (Bakhtin/ Volóchinov, 2004) que faz a revisão, mas também à situação de interação (Volóchinov, 2019) em que os enunciados da revisão são realizados. Isso leva a prospectar, por exemplo, caso os elementos da situação de interação fossem outros, as práticas discursivas seriam distintas das geradas no contexto investigado por Menegassi (1998).

Essa atenção às condições de produção em que a escrita, revisão e reescrita se dão aparece em Gasparotto (2020) que buscou analisar o dialogismo que perpassa não só as produções textuais, mas também a totalidade processual que perpassa o ensino de produção escrita. Os resultados oferecidos pela autora “elucidam a relevância dos processos de revisão e reescrita para o desenvolvimento de habilidades pelo aluno”, bem como os achados da pesquisadora evidenciam a necessidade “de se pensar o ensino da escrita de forma global, atentando a todos os processos verbais e extraverbais que o constituem”, corroborando a perspectiva de escrita como trabalho provida por Menegassi (2016) (Gasparotto, 2020, p. 230-231).

Tais considerações incidem sobre a reformulação das concepções de produção textual que norteiam nossas práticas escolares. Em primeiro lugar, essas considerações salientam a escrita como processo - algo que repele a ideia de texto como produto higienizado a ser entregue ao professor. Em segundo lugar, esses apontamentos sobressaltam a pertinência da interação discursiva como determinante no processo de produção textual. Em terceiro lugar, essas colocações realçam a atitude

responsiva nos processos de revisão e reescrita - fator extremamente pertinente no que se refere à compreensão do sentido gerado nessa atividade. Em quarto lugar, essas observações destacam a complexidade do processo de escrita, revisão e reescrita como constituído dialogicamente por fatores verbais e extraverbais.

Essas considerações, somadas aos fundamentos da perspectiva dialógica, mostram-se importantes para a eficácia de um trabalho de revisão. No caso do projeto de ensino que dá origem ao registro de informações contidas neste artigo, esses apontamentos e fundamentos puseram-se como essenciais. Dado que, sobretudo pelo contexto de execução do projeto de modo remoto durante período pandêmico, foi fundamental pensar estratégias que garantissem a qualidade da prática de escrita no período, bem como mantivessem o tão necessário contato dialógico com os estudantes naqueles momentos conturbados. Assim, aquela época desafiadora legou artifícios produtivos – como usos dos dispositivos do *Google Drive* em prol do trabalho de revisão textual expostos e discutidos na próxima seção – os quais abrem caminho para maiores estudos e mais explorações de suas potencialidades.

4 O uso do *Google Drive* na dinâmica de revisão textual

A manutenção e o uso do *Google Drive* como ferramenta para o trabalho de revisão textual, bem como as experiências analisadas no presente texto no que tange à revisão textual, foram empreendidas no segundo semestre de 2021, em um projeto de ensino remoto (registro sigproj n. 369411.2077.330609.16052021) em um Instituto Federal. À época, as instituições federais buscaram adaptar suas rotinas ao distanciamento de modo que os projetos de ensino também precisaram ser executados remotamente. Por sua vez, o referido projeto teve o propósito de desenvolver práticas de produção textual com alunos dos terceiros e dos segundos anos do ensino médio técnico do referido instituto. Para isso, tal projeto contou com aulas em encontros síncronos via *google meet*, as quais eram ministradas pelo coordenador do projeto, sob o auxílio de duas estudantes bolsistas. Além disso, em atenção ao processo de interação da revisão textual, esse projeto compartilhava, com cada aluno participante, um portfólio de propostas de produções textuais voltadas à prova de redação do ENEM a serem trabalhadas pelo aluno, pelo professor e pelas monitoras.

Inicialmente, para formar a dinâmica de revisão textual, é necessário organizar o compartilhamento dos portfólios virtuais com os estudantes pelo *Google Drive*. Essa organização mostra-se trabalhosa, mas é crucial para manutenção da alternância dos falantes no processo de revisão, bem como fundamental na forma composicional da enunciação. Tal organização ocorre com o professor criando uma pasta geral para a turma no *Google Drive* e, dentro dessa pasta, compartilhando individualmente com o correio eletrônico de cada aluno o arquivo do portfólio de redações – o professor configura o compartilhamento para que, além dele próprio, apenas o endereço individual do aluno possa visualizar e editar seu arquivo. Isso permite que professor delimite elementos dessa situação de

interação discursiva, à medida que ele consegue observar, interagir e alterar as redações de cada aluno da turma, enquanto os estudantes podem visualizar apenas seu próprio portfólio (exceto quando for interessante - o professor pode permitir que um aluno visualize o material de outro para, por exemplo, estabelecer uma prática de revisão entre os estudantes).

Quanto ao tipo de arquivo compartilhado com os alunos, trabalhos têm explorado as possibilidades do *Google Docs* (Ribeiro; Souza; Cubo, 2015; Da Silva; Castela, 2020). Não obstante, um diferencial do projeto de ensino empreendido em 2021 foi o uso do *Google apresentações* para tal compartilhamento. A opção por esse recurso da plataforma ocorreu por ele permitir melhor uso das funcionalidades multimodais para a construção do material, o qual se tornava mais atraente para os estudantes. No caso do projeto, optamos por construir um portfólio com as propostas, seguidas do espaço para as redações, com subsequentes folhas de avaliação. Essa organização é ilustrada no Anexo I, no final do texto.

Para estabelecer a diagramação das páginas no formato representado na figura do Anexo I, é preciso configurar a disposição das folhas com o tamanho 29cmx21.5cm. Para o espaço em que o estudante irá redigir sua redação, o professor, em página específica, pode inserir uma caixa de texto, configurando-a com alinhamento justificado, afastamento inicial de 1,5cm e distância entre linhas de 1,4 cm. Além disso, mostra-se interessante reservar após cada página de redação dos estudantes, uma folha para um parecer mais desenvolvido, o qual será redigido pelo professor.

A respeito da folha de revisão para redação do parecer do professor, vale destacar que, através do *Google Drive*, o processo de interação discursiva se difere em vários sentidos do convencional em suporte de papel impresso. Nesse sentido, vale lembrar que Volochínov (2013a [1930]; 2013b [1930]) enfatiza a relação entre a produção enunciativa e as relações materiais de trabalho, algo que, nesse contexto, também não podemos ignorar. Ora, o papel físico destinado ao parecer de revisão demanda custos e surte impactos ambientais, bem como onera o trabalho docente e discente, dado que torna necessária a movimentação de material de um lugar a outro.

Para além da folha de parecer, há inúmeros recursos de revisão que podem ser utilizados em um portfólio de produções textuais compartilhado pelo *Google Drive*. Dentre tais recursos, podemos mencionar as marcações de operações linguísticas de acréscimo e supressão; a inserção de arquivos de áudio e links para vídeos ou textos; o registro de comentários de revisão.

No que se refere às marcações sobre operações linguísticas de revisão, o professor pode estabelecer previamente com os estudantes uma convenção, indicando que trechos do texto assinalados em vermelho, indicam sugestões de supressão, enquanto trechos inseridos pelo professor em azul representam operações de acréscimo. Uma vez inseridas na situação de interação discursiva, essas cores deixam de ter mera natureza física e passam a assumir propriedades semióticas (Volochínov, 2019 [1929]) fundamentais para intercompreensão dos sujeitos no acontecimento discursivo (Volochínov (2013a [1930])).

No que diz respeito ao acréscimo de áudios e links, esse modo de revisão se mostra bastante distinto do mediado pelo papel físico. Caso o professor sinta que sua explicação será mais bem compreendida por enunciados orais, ele pode gravar um áudio e compartilhá-lo no arquivo. Além disso, o uso de *links* pode contribuir produtivamente para o heterodiscurso presente na redação do aluno.

O espaço virtual compartilhado também permite a introdução de inúmeros comentários ao longo das partes do texto; componente que, em estudos sobre revisão, opera como "bilhete orientador" e tem sua pertinência ressaltada por estudos como os de Fuzer (2012), Nascimento (2013) e Zawaski e Schulz (2019). No caso do *Google Drive*, tais comentários podem conter enunciados linguisticamente mais extensos do que no papel físico, possibilitando uma compreensão mais intelectualiva (Bakhtin, 2017 [1970-1]) do acontecimento textual entre as consciências do estudante e do professor⁶. Além disso, tais comentários permitem o acréscimo de outros recursos semióticos como *emojis*, que podem auxiliar na elucidação da valoração sobre o aspecto comentado.

Na interação discursiva da atividade de revisão mediada pelo *Google Drive*, um componente que altera a dinâmica enunciativa dos aspectos mencionados acima - as marcações de operações linguísticas de acréscimo e supressão; a inserção de arquivos de áudio e links para vídeos ou textos; o registro de comentários de revisão - diz respeito à sincronicidade. Por ser uma plataforma de arquivos compartilhados on-line, tanto o professor pode responder mais prontamente a dúvidas dos estudantes, quanto os alunos podem responder ao professor acerca dos pontos observados sobre o texto. Esse processo torna a análise feita pelo aluno e pelo professor na atividade de revisão mais ágil que tipicamente na interação mediada por papel físico - em que geralmente o professor leva o material das redações para outros espaços para fazer a revisão e durante esse período que pode ser maior ou menor o aluno não tem acesso às marcações e observações feitas sobre o texto.

Finalmente, o aspecto que acreditamos ser mais importante: a mútua sinalização de apreciações sobre a produção textual entre professor e alunos. No uso da plataforma pode se mostrar produtivo o professor estimular os alunos a sinalizarem - mediante os recursos apresentados acima - valorações acerca de sua produção escrita: suas dúvidas, convicções, pedidos de auxílio, pontos fortes, pontos fracos, assim por diante. Isso faz com que a enunciação que permeia a atividade de revisão seja mais dialógica e menos monologicamente controlada pelo professor. Esse ponto é fundamental para a garantia da escuta da palavra alheia (Moura; Miotello, 2016) - palavra do professor e palavra do aluno. Isso porque não podemos ter a presunção de que todos os aspectos que observamos na redação de nosso aluno são os que ele efetivamente tem em dúvida no momento, ou que está em condições de compreender no momento em que nós, docentes, enunciamos.

⁶ Vale ressaltar, no uso do recurso do comentário, o professor deve sempre iniciá-lo com o sinal @ seguido do endereço de e-mail do aluno que está tendo o texto avaliado - o próprio *Google Drive* faz a busca pelos endereços de e-mails a partir das iniciais digitadas. Esse procedimento é importante para que o aluno seja notificado do comentário de revisão.

5 Conclusões

O processo de revisão textual tem se mostrado em diversas pesquisas como uma etapa essencial do processo de produção textual (Fiad, 1989; 1991; Menegassi, 2016; Menegassi; Gasparotto, 2016; 2019; 2020; 2021). Destarte, esse enfoque de pesquisa tem se mostrado um âmbito profícuo de investigação, uma vez que envolve o enfrentamento dos problemas da melhoria das capacidades discursivas dos estudantes, bem como se coloca na busca por soluções a respeito do trabalho de revisão – tais como: a dificuldade docente em lidar com o quantitativo de produções textuais a serem revisadas, o tempo de espera discente para receber as sugestões de revisão do professor, a falta recursos que permitam ao professor expressar suas observações de revisão de maneira mais abrangente e ágil.

O presente estudo buscou discutir as potencialidades do uso do *Google Drive* no trabalho de revisão textual. As reflexões foram pautadas por uma concepção dialógica de linguagem e enunciado, bem como por uma noção de escrita como trabalho. No decorrer da pesquisa, observamos diferentes dispositivos, na referida plataforma de compartilhamento de arquivos, que vão ao encontro do que Gasparotto e Menegassi (2020) apontam como efetividade na interação docente e discente durante o processo de revisão. Dentre tais recursos – inserção de marcas no texto, áudios, links, comentários, fichas de revisão – ressaltamos a possibilidade de o professor e o aluno interagirem de maneira dialógica no trabalho de revisão por meio dessa plataforma.

Para finalizar, é importante fazer a ressalva de que o emprego dessa plataforma de compartilhamento de arquivos não deve ter os sentidos de sua eficácia abstraídos da situação de interação (Volochínov, 2013b [1930]; Volóchinov, 2019 [1929]). Porquanto, é preciso entender e respeitar os limites de seu uso para certas interações; isto é, a eficiência dos dispositivos de revisão empregados em contextos de interação com turmas de segundos e terceiros anos do ensino médio [caso de aplicação do projeto que deu origem à presente discussão] não pode ser transposta mecanicamente para níveis mais iniciais de educação sem que haja maiores estudos de suas possibilidades, limitações e adequações para cada contexto.

6 Agradecimento

O autor agradece ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul pelo apoio em forma de afastamento para realização de estudos em Pós-graduação *Stricto Sensu*.

7 Referências

ACOSTA PEREIRA, R. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. *Revista Letra Magna*. v. 12, n. 19, edição especial, 19p. 2016.

ANGELO, C.; MENEGASSI, R.. Práticas De Análise Linguística E De Escrita Em Sala De Apoio À Aprendizagem. *PERcursos Linguísticos*, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 84–104, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/17246>. Acesso em: 25 set. 2022.

BAKHTIN, M. *O freudismo: um esboço crítico*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In.: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, pp. 261-306.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

BAKHTIN, M. Fragmentos dos anos 1970-1971. In.: BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Org., trad., posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017c, pp. 21-56.

BNCC. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEM, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acessos em 17 de setembro de 2022.

DA SILVA, D. M. da S.; CASTELA, G. da S. Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos na produção textual do ensino médio. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 292–313, 2020.

FIAD, Raquel. S. O professor escrevendo e ensinando a escrever. *Contexto & Educação*, n.16, p.72-78, 1989.

FIAD, Raquel. S. Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, (4):91-97, jan. 1991.

FIORIN, J. L.. Linguagem e interdisciplinaridade. *Alea: Estudos Neolatinos*, v. 10, n. 1, p. 29–53, jan. 2008.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2011.

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. *Letras*, [S. l.], n. 44, p. 213–245, 2012

GASPAROTTO, D. M. Práticas de revisão e reescrita dialógicas de alunos de ensino médio: processos de apropriação pela intervenção docente. *Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020*.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Abordagens práticas de revisão textual dialógica no ensino médio. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 59, n. 2, p. 1432–1454, 2020.

GERALDI, João Wanderley. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. *Caderno de Estudos Linguísticos*. v. 31, Jul./Dez., 1996, pp. 127-143.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001.

INEP *Resultados da avaliação do pisa*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa-2019>. Acessos: 16 de janeiro de 2023.

INEP. *Resultados da avaliação do enem*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem> 2022. Acessos: 16 de janeiro de 2023.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Cultrix: São Paulo, 2007.

MEDVIÉDEV, P. N.. *O método formal dos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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.

MENEGASSI, R.. J. 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, pp. 193-230.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. *Domínios de Linguagem*. Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão Dialógica: princípios teórico-metodológicos. DOI: 10.1590/1982-4017-190107-4518. *Linguagem em Dis(curso) – LemD*, Tubarão-SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, 2019.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. As práticas de revisão textual-interativa: apontamento, questionamento e comentário. In: FUZA, A. F. et al. (orgs.) *Interação e escrita no ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA [online]*. vol.24, n.2, pp.341-383, 2008.

MOURA, M. I; MIOTELLO, V. A escuta da palavra alheia. In: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (Orgs.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 129-140.

NASCIMENTO, C. E. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In.: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. *Interação, Gêneros e Letramento: A(re)escrita em foco*. 2ª ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

PAVEAU, M. A. *Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas*. Campinas: Pontes, 2021.

POLATO, A. D.; MENEGASSI, R. Epistemologia teórica do início da Prática de Análise Linguística: décadas de 80 e 90. In: ACOSTA PEREIRA, R., COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). *Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João. 2021.

RIBEIRO L. A.; SOUZA, C. M.; KUBO, A. T. V. O uso do Google Docs na produção de texto: uma análise da interação entre professor e aluno. *Revista Tecnologias na Educação*, V.7, n. 12, P. 1-11, 2015.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI I. (Org.) *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-103.

SOBRAL, A. *A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

VOLOCHÍNOV, V. N. Que é linguagem?. *In.*: VOLOCHÍNOV, V. N. (Do Círculo de Bakhtin). *A construção da enunciação e outros ensaios*. Org., Trad., Notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a, pp. 131-156.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação. *In.*: VOLOCHÍNOV, V. N. (Do Círculo de Bakhtin). *A construção da enunciação e outros ensaios*. Org., Trad., Notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b, pp.167-188.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. (1929) Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 373.

ZAWASKI, T. P.; SCHULZ, L. A Avaliação de textos mediada pelo bilhete orientador: a reescrita como estratégia de reflexão acerca da escrita. *WEB REVISTA LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E MEMÓRIA*, [S. I.], v. 7, n. 7, 2019.

Data de submissão: 12/03/2024. Data de aprovação: 03/05/2024.

ANEXO I - Montagem exemplificativa de três páginas do material organizado para o portfólio de produções textuais na plataforma *Google Drive*

Fonte: amostra do portfólio do projeto de ensino

INSTRUÇÕES:

O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas;
 A redação que apresentar cópia dos textos da proposta de redação ou do caderno de questões terá o número de linhas desconsiderado para efeito de correção;
 Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir a redação que:
 Tiver até sete linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente"
 Fugir ao tema ou que não atender o tipo dissertativo-argumentativo
 Apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos
 Apresenta parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto

TEXTO I

Em meio a essas discussões, foi promulgado o Decreto-Lei Federal nº 25 de 30 de novembro de 1937. Dentro dela, vem uma importante definição de Patrimônio Histórico, um tipo material de Patrimônio Cultural. Nessa definição se enquadram instituições como o Museu Nacional brasileiro:

“Art. 1º Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.”

[...] a Constituição Federal de 1988 amplia o conceito de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e também de natureza imaterial.

Esse reconhecimento foi fundamental para a criação do Decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000. Ele possibilitou que as práticas sociais e culturais coletivas pudessem ser identificadas e reconhecidas, e ainda criou uma nova forma de proteção legal diferente do tombamento, o registro. Isso porque, quando tratamos de patrimônio imaterial, estamos falando de festas, celebrações, gastronomia... Enfim, questões culturais do nosso cotidiano e que representam o coletivo através de suas formas de saber, fazer e se expressar.

Fonte: Politize! - <https://www.politize.com.br/patrimonio-cultural/>

TEXTO II

Acarajé
 O acarajé é uma comida tipicamente brasileira, feita com azeite de dendê e ligada aos cultos dos orixás. Sua comercialização é predominantemente realizada em Salvador (BA), feito especialmente pelas baianas.
 Essa comida é considerada um patrimônio cultural imaterial brasileiro e está dentro do Ofício das Baianas, assim como o bolinho de feijão fradinho.



TEXTO III

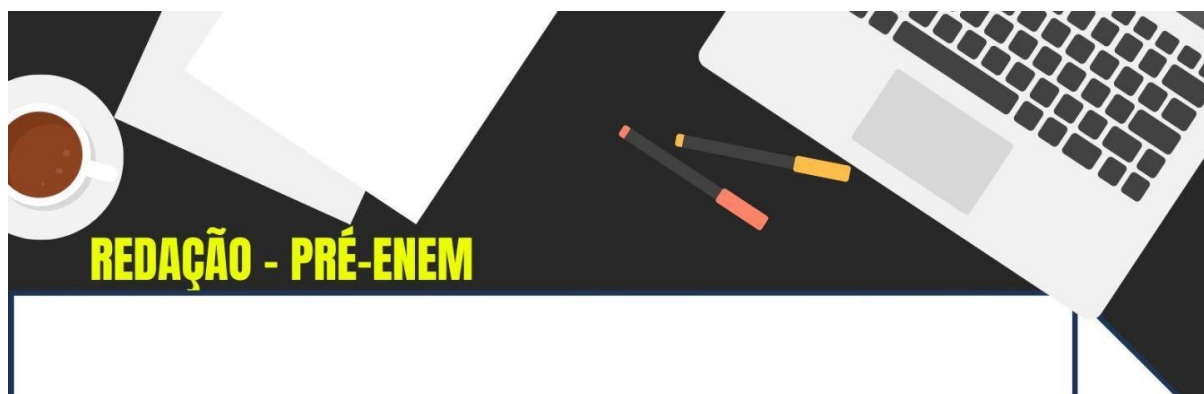


Senado aprova São Luís como capital nacional do Bumba Meu Boi.

TEXTO IV

ESTATÍSTICAS E INDICADORES CULTURAIS
 A LEI Nº 12.343, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2010, INSTITUIU O SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES E INDICADORES CULTURAIS (SNIIC) COMO UMA PLATAFORMA DIGITAL PARA MONITORAMENTO DO PLANO NACIONAL DE CULTURA (PNC) TENDO COMO FUNÇÕES A COLETA, SISTEMATIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS. CABE AO SNIIC FORNECER METODOLOGIAS E ESTABELECE PARÂMETROS À MENSURAÇÃO DA ATIVIDADE DO CAMPO CULTURAL E DAS NECESSIDADES SOCIAIS POR CULTURA, QUE PERMITAM A FORMULAÇÃO, MONITORAMENTO, GESTÃO E AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE CULTURA.
 FONTE:
[HTTP://PORTAL.IPHAN.GOV.BR/PAGINA/DETALHES/428](http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/428)

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "A importância da preservação dos patrimônios históricos brasileiros" apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.



REDAÇÃO - PRÉ-ENEM

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	



FICHA DE REVISÃO

Blank area for notes.



Moleza hoje né camarada?

TESE

Não esqueça!

- A tese deve ser uma paráfrase do tema, bem como precisa sintetizar o posicionamento crítico desenvolvido ao longo do texto.