

# UMA ANÁLISE A RESPEITO DA COMPREENSÃO DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A REESCRITA TEXTUAL

Fernanda Sacomori Candido Pedro \*  
Rosângela Margarete Scopel da Silva \*\*  
Carmen Teresinha Baumgartner \*\*\*

**Resumo:** O presente artigo, desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras – Profletras, tem por tema a reescrita de textos, uma das etapas do processo de produção textual, juntamente com o planejamento, a escrita, e a revisão. No intuito de compreender significados que professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – séries finais - atribuem à etapa da reescrita, realizamos uma pesquisa qualitativa, interpretativista, utilizando um questionário para geração de dados, cujas respostas obtidas compõem o corpus ora em análise. Para isso, apoiamos-nos em estudos de Bakhtin, entre outros autores, sobre as concepções de escrita; de produção textual, tipos de correção. Também levamos em consideração o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) sobre esse tema. Os resultados demonstram, segundo as respostas dadas, que a reescrita é uma prática que acontece em sala de aula. Entretanto, quando se analisam as explicações de como ela se desenvolve na prática, observamos que sua efetivação se centra em aspectos como: indicação e correção de “erros” gramaticais, na superficialidade do texto, desconsiderando-se a interlocução. Desse modo, o trabalho com a reescrita estaria voltado prioritariamente à dimensão formal do texto, relegando-se a segundo plano (ou talvez até nem considerando) questões do âmbito discursivo.

**Palavras-chave:** Ensino. Produção Textual. Reescrita.

## ANALYSIS ON UNDERSTANDING ELEMENTARY TEACHING TEACHER ABOUT TEXTUAL REWRITE

**Abstract:** This article, developed at the Professional Master in Letters - Profletras, has as its theme the rewriting of texts, one of the stages of the textual production process, along with the planning, writing and review. In order to understand the meanings that Portuguese Teachers of Elementary School - final grades - attribute to the rewriting stage, we conducted a qualitative, interpretative research using a questionnaire for data generation, which answers compose the corpus now under analysis. For this, we rely on studies by Bakhtin and others, on the conceptions of writing; of textual production, types of correction. We also take into consideration what the Brazilian Curriculum Parameters of Portuguese Language advocate on this subject. The results show, according to the answers given, that rewriting is a practice that happens in the classroom. However, when analyzing the explanations of how it develops in practice, we have observed that its implementation focuses on aspects such as: indication and correction of grammatical “errors” in the superficiality of the text, disregarding the interlocution. Thus, the work with the rewriting would be focused primarily on the formal dimension of the text, relegating itself to the background (or perhaps not even considering) discursive issues.

**Keywords:** Teaching. Text production. Rewrite.

## Introdução

De acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), o ensino da escrita deve se pautar na forma concreta como ela se apresenta

nas diferentes circunstâncias de interação humana. Assim, na produção textual, é necessário que o encaminhamento da escrita leve em conta uma situação real de comunicação, em que esteja claro a quem ela se destina, com que propósito, e em que circunstâncias será feita. Desse modo, a produção de textos envolveria o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita.

Reconhecemos a importância de todas essas etapas. Certamente uma escrita previamente planejada poderá ser realizada com mais propriedade, em consonância com as determinações postas pela situação de comunicação que a produção textual deverá atender. Saber para quem se destina o texto, com que finalidade, em que gênero discursivo, são elementos que servem como baliza para a etapa da escrita do texto propriamente dita. De posse dessas informações, o autor do texto poderá fazer algumas escolhas em relação a como dizer o que dirá. Nessa etapa, entram em cena seus conhecimentos sobre língua, texto, gênero, e, principalmente, sobre o assunto que vai abordar.

Após a escrita, é prudente, por meio da revisão, conferir, tanto quanto possível, se o texto atende à situação de comunicação. Constatando alguma inadequação, ou a possibilidade de melhorar o texto, o autor pode reescrevê-lo, na íntegra, ou parcialmente, procedendo aos ajustes. A reescrita, assim, apresenta-se como uma das etapas da produção textual, por meio da qual o texto é retomado em seus elementos linguísticos, textuais e discursivos, até o ponto em que decide que, para a situação dada, atingirá o propósito comunicativo.

Compreendendo que a reescrita é importante no processo de produção textual, avaliamos como pertinente ouvir professores de Língua Portuguesa, indagando-os sobre sua percepção relativa a essa etapa. Em nossa análise, o que o professor pensa sobre a reescrita, de alguma forma, está relacionado aos encaminhamentos que realiza em sala de aula, em suas condições concretas de atuação profissional.

A partir desse entendimento, neste artigo focalizamos o tema da reescrita textual, apresentando uma análise comparativa entre o que os professores de Língua Portuguesa dizem, e o que consta nos PCN. A análise é ancorada em pressupostos de Bakhtin (2003), em estudos de Fiad e Mayrink-Sabinson (1994), Geraldi (1997, 2006), Menegassi, Ritter e Santos (2010), Ruiz (2010), Jesus (2004). É uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, em que recorreremos a um questionário como

instrumento de geração de dados. O corpus é constituído pelas respostas fornecidas pelos professores participantes, que atuam no segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Considerando esse referencial sobre o objeto da pesquisa – a reescrita – organizamos o presente artigo do seguinte modo: na próxima seção explicitamos a revisão de literatura, refletindo sobre concepções de escrita e de produção textual; sobre as etapas da produção textual. O conceito que adotamos neste trabalho é da escrita como trabalho que compreende o planejamento, escrita revisão e reescrita; Na seção seguinte abordamos a metodologia empregada na pesquisa e a análise do corpus, sucedida das considerações finais.

### **Concepções de escrita e a produção textual**

O ensino da escrita na escola se desenvolve de diversas formas: em atividades de sistematização e reconhecimento do código, nas práticas de análise linguística e na produção de texto - como exercício de escrita ou para a interação. Sobre a produção textual, Geraldi orienta: “[...] considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.” (GERALDI, 1997, p. 135). Essa orientação aponta o trabalho com a produção textual em sala de aula partirá da reflexão sobre textos produzidos pelos alunos. Os encaminhamentos seguintes à produção deverão objetivar a discussão sobre possibilidades de realizar melhorias nessa produção, e realizá-las, de modo a atingir os propósitos requeridos numa situação de comunicação dada. A orientação de Geraldi carrega em si um modo de compreender o ato da escrita como uma atividade que se faz com a língua, por meio dessa forma de registro. Desse modo, refletir sobre concepções de escrita nos possibilita compreender também o que se faz quando se trabalha (ou não se trabalha) com ela em sala de aula.

Fiad e Mayrink-Sabinson (1994) destacam duas concepções: escrita como inspiração, e escrita como trabalho. Sercundes (1997), ampliando esse escopo, esclarece que, do ponto de vista metodológico, as concepções de escrita podem ser divididas em: escrita como dom/inspiração; escrita como consequência e escrita como trabalho.

A primeira forma de conceber a escrita vincula-se às pressuposições teórico-metodológicas da concepção de linguagem como “expressão do pensamento”, segundo a qual a finalidade da linguagem é a exteriorização do pensamento. O

pensamento estaria armazenado na mente de quem escreve, e que recorre a uma forma de registro (oral, escrito etc.) para explicitá-lo. Nesse caso, o texto pode ser entendido como espelho do pensamento. Um texto bem escrito remeteria a um pensamento bem organizado. Por outro lado, um texto mal escrito remeteria para um pensamento desorganizado.

Fiad e Mayrink-Sabinson (1994) afirmam que, nessa concepção, a escrita seria “fruto de uma emoção”, de uma inspiração do autor, que escreveria o que supostamente já teria internalizado. Desse modo, não haveria necessidade de apresentar uma situação de comunicação (real ou imaginária) para os alunos, a partir da qual escrevem seus textos. Desconsidera-se o papel do interlocutor como um ente que, de alguma forma, interfere na escrita. Na escrita como dom ou inspiração, importava avaliar se o texto estaria bem escrito no que tange a aspectos formais da língua. Nesse entendimento, o conhecimento da gramática era essencial para uma boa escrita.

A concepção de escrita como consequência se inscreve no entendimento da linguagem como um instrumento de comunicação. Para escrever, bastaria adquirir conhecimentos acerca das estruturas linguísticas de uma determinada língua. A produção escrita é utilizada como consequência de uma leitura ou de uma atividade realizada em geral extraclasse, no intuito de atribuir uma nota.

É possível observar que, nessa concepção, a situação de comunicação à qual o texto deve atender também não tem relevância. Com isso, o papel do interlocutor, do contexto de produção e de circulação são apagados. O importante é exercitar a descrição da dimensão estrutural da língua, saber ortografia e sintaxe. O domínio desses aspectos resultaria numa escrita formalmente adequada. Outro fator de importância é o conhecimento a respeito do assunto sobre o qual se escreveria. Por essa razão, a produção escrita é, via de regra, antecedida de leitura de textos que abordam o assunto, seguida de discussão. Como consequência,

[...] o texto deve ser escrito logo em seguida, entregue e avaliado com rapidez, para que uma nova atividade possa ser implementada em sala de aula. Nesse contexto desconsidera-se que cada aluno tem seu próprio tempo de sedimentação de informações, o qual se estabelece em função da finalidade proposta para o trabalho de produção escrita. (MENEGASSI; RITTER; SANTOS, 2010, p. 19).

Se por um lado a escrita é concebida como consequência do estudo de textos, por outro, estes são tomados como pretexto para a escrita. Possivelmente, os textos lidos e discutidos eram tratados como algo pronto, acabado, sem necessariamente abordar suas condições de produção, isto é, quem é o autor? Qual seu papel social? Quem é o interlocutor? Que lugar social ocupa? Que projeto de dizer os textos contêm? Em que contextos foram produzidos? Em que contextos e em que meio físico circularam? Que visões de mundo expressam? Que valorações contêm?

Observamos que a escrita como consequência se diferencia da escrita como dom, pois naquela ocorrem atividades prévias por meio das quais se pretende preparar o aluno para ter sobre o que escrever. No entanto, depois dessas atividades, a exemplo do que ocorria na escrita como dom, o aluno produz seu texto para o professor avaliar, predominantemente, se está de acordo com o estabelecido pela gramática normativa. E, secundariamente acessoriamente, se expressa compreensão sobre o assunto estudado.

Sob outra acepção, a escrita é vista como trabalho - concepção interacionista de linguagem:

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação. (GERALDI, 1997, p. 42).

Para o autor, quem escreve deve atender às condições de produção dadas numa situação concreta de interação. Nesse caso, o conhecimento sobre a gramática normativa e sobre o assunto não são suficientes, embora necessários. Há uma “situação concreta de interação” que, para ser atendida, impõe ao aluno realizar um trabalho com a língua e com a história, nessas circunstâncias. Portanto, a escrita é principalmente orientada/determinada pelas condições de produção anteriormente referidas.

Assim, formar escritores capazes de interagir por meio dessa forma de registro da língua supõe uma prática constante de produção de textos na sala de aula, que se aproximem das reais condições em que se produzem textos na sociedade, com alguma funcionalidade. Sobre a concepção de escrita como trabalho, Menegassi, Ritter e Santos afirmam que “[...] a escrita é considerada um processo contínuo de ensino e aprendizagem, em que há reais necessidades para o aluno escrever.”

(MENEGASSI; RITTER; SANTOS, 2010, p. 19). Por isso, segundo os autores, dentre outras informações, nos encaminhamentos de escrita devem estar claramente explicitadas, a finalidade, o interlocutor, ou seja, para quem o aluno vai escrever naquele momento de interação, além do gênero a ser produzido.

No bojo desse entendimento, a produção textual com o objetivo da interação, pressupõe conhecer os diversos gêneros que circulam em nossa sociedade, pois “[...] o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Os discursos, entendidos como sentidos manifestam-se por meio de gêneros, os quais refletem as especificidades e as finalidades dos diversos campos da atuação humana.

Como em toda interação há circulação de discursos, os quais se materializam nos gêneros discursivos, saber utilizá-los de acordo com a necessidade de interação servirá de alicerce para que essa se efetive. Esse entendimento se vincula ao sentido que tem a produção textual, na concepção de escrita como trabalho, sobre a qual se discorre a seguir.

### **As etapas da produção textual a partir da compreensão da escrita como trabalho**

Segundo Bakhtin (2003) a linguagem só tem significado real na interação, quando a utilizamos com o objetivo de nos constituirmos como sujeitos autores de discursos. Nesse sentido, tendo por objetivo adequar a linguagem à situação de interlocução, é necessário compreender que o texto não começa nem termina na escrita. A produção textual deve ocorrer num processo que envolve as etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita. Como afirmam Fiad e Mayrink-Sabinson, “[...] escrita é um processo que deve sempre ser trabalhado.” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994, p. 58).

Essa forma de orientação para o trabalho com a produção textual é explicitada na concepção de escrita como trabalho, uma vez que escrever “dá trabalho”. Seguindo essa vertente, a primeira etapa, a do planejamento, deve considerar as condições de produção, entendendo que para produzir um texto é preciso que:

Se tenha o que dizer;  
Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;  
Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;

O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);  
Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Geraldi ensina que, nas atividades de produção textual se faz necessário dar elementos para o aluno ter o que dizer, como também, que ele tenha uma motivação real para escrever em situações que se aproximem dos usos reais, nas quais a linguagem se apresenta na sociedade.

A revisão textual, etapa posterior à escrita, pode ser realizada pelo aluno, como também pelo professor, por meio de alguma técnica de correção, a qual norteia como se procederá à reescrita e ainda o grau de participação que o aluno terá nesse processo.

Pesquisas realizadas por Ruiz (2010) apontam quatro formas mais comuns de intervenção empregadas pelos professores, no momento da correção dos textos dos alunos. Três delas com base em Serafini (*apud* RUIZ, 2010): a indicativa, a resolutive e a classificatória. E outra forma de correção é nomeada por Ruiz de correção textual-interativa.

Na correção indicativa, o professor circula ou sublinha palavras ou períodos inteiros que não ficaram muito claros e escreve na margem algumas indicações; na correção resolutive, ele aponta os erros e inadequações, e já os reescreve; na classificatória utiliza um código de correção previamente reconhecido pelo aluno; e na correção textual interativa, o professor insere bilhetes com comentários que buscam dialogar com aluno sobre sua escrita (RUIZ, 2010).

Observando-se essas formas de intervenção, é possível inferir que elas se dividem em dois grandes grupos. A correção resolutive, na qual o aluno apenas realiza as alterações propostas pelo professor, ou seja, apenas o professor reflete sobre essa escrita. E o outro grupo das correções: indicativa, classificatória e textual-interativa, nas quais o aluno necessita ativar seus conhecimentos, refletir e buscar soluções para melhorar sua escrita, ele realmente participa da revisão.

As correções indicativa, classificatória e a textual-interativa são construídas sob um patamar diferenciado: o do nível metalinguístico, que toma o texto redacional como referência, não como matriz a ser parafraseada. Eis a razão por que lançam mão de uma linguagem

especial, que lhes possibilite falar sobre o texto produzido, se voltando para a própria linguagem. (RUIZ, 2010, p. 78).

Nesse sentido, segundo a autora, de um lado temos uma forma de correção monológica, ou seja, apenas o professor reflete sobre o texto. Como apresenta as soluções prontas, acaba anulando a presença do outro - o aluno - nesse processo.

De outro lado, temos o caráter dialógico das outras formas de correção em que ambos (professor e aluno) refletem sobre ele. Ainda sobre as formas de intervenção realizadas pelo professor, segundo Jesus (2004), em geral, elas centram-se na higienização, pois “[...] os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução (JESUS, 2004, p. 54) que, apesar de deixá-lo linguisticamente correto, não se preocupa com o conteúdo que veicula. Desse modo, a próxima etapa, da reescrita, a ser realizada pelo aluno, depende da forma de mediação do professor.

A reescrita é a etapa que compreende a reconstrução do texto, em que o aluno-autor tem a oportunidade de dialogar com o próprio texto, e de perceber o que anteriormente não tinha percebido, na intenção de adequá-lo à situação concreta de interação. Gasparotto e Menegassi consideram a reescrita como “[...] uma etapa fundamental no processo de produção textual em situação de ensino, pois sua materialização retrata o caráter dialógico presente na relação entre professor-revisor e aluno-autor, interlocutores desse processo.” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 29).

O aluno, ao reescrever seu texto, sai da primeira escrita e depara-se com sua própria produção, de modo a estabelecer um confronto, fazendo a inclusão e/ou exclusão de determinados enunciados. Assim, “[...] a produção de texto pelo sujeito (que se dá num processo de volta ao texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal).” (BAKHTIN, 2003, p. 332). Verificamos, portanto, que na prática de reescrita, o autor percebe o quanto a sua produção pode ser melhorada, tendo em vista que ele também se modifica.

Os PCN propuseram a reescrita no contexto escolar associada à prática de análise linguística, para que o aluno possa aprimorar seu texto:



O texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos linguísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se às práticas de escuta e leitura e de análise linguística. (BRASIL, 1998, p. 37).

Em vista disso, o professor deve utilizar a análise linguística alinhada às necessidades dos alunos - dirigindo a proposta de revisão para aquelas que são pertinentes, e de acordo com o que o gênero em estudo solicita. O documento ressalta ainda que:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. (BRASIL, 1998, p. 39).

Portanto, ter uma atitude crítica e de reflexão sobre sua produção, compreendendo que ela sempre pode ser melhorada, é um dos aspectos que a revisão e reescrita textual podem desenvolver. Diante da importância da reescrita para a produção textual, a seguir serão apresentados os dados que revelam o olhar do professor do ensino fundamental sobre esse tema, a partir da análise de um questionário aplicado.

## **Metodologia**

A iniciativa em fazer essa pesquisa de campo parte da prática e do convívio com os demais professores nas escolas, de onde provêm os questionamentos acerca da reescrita textual na sala de aula. Nesse sentido temos por objetivo perceber como os professores a compreendem e de que maneira dizem que a utilizam em sala de aula.

Todos os professores que atuam com a disciplina de Língua Portuguesa em sete escolas da Rede Estadual de Ensino do Paraná de municípios situados na região Oeste e Sudoeste, que atendem alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, foram convidados a participar da pesquisa. Dos 39 questionários distribuídos houve a devolutiva de trinta deles. A seguir, apresentamos os dados obtidos e a reflexão sobre o tema da reescrita presente nas respostas dos professores participantes da pesquisa.

Para isso elaboramos um questionário com dez questões. Dessas, cinco continham: dados pessoais (idade e sexo); formação e atuação (graduação pública ou privada, tempo de formação, vínculo empregatício, série/ano em que atua e tempo de atuação).

As informações obtidas revelam que com a idade entre 20 a 30 anos há 02 professores; entre 30 a 40 anos, 07; mais de 40 anos, 21, assim prevalecem esses com mais de 40 anos de idade. Quanto ao sexo: masculino, 01 e feminino são 29, o que corresponde a maioria. Sobre a formação acadêmica, são 07 em universidade pública e 23 em universidade particular, predominando essa. Com referência ao tempo de formação: menos de 05 anos são 12 professores; de 06 a 10 anos, 01; de 10 a 20 anos, 07; mais de 20 anos, 10, desse modo, prevalência se mesclam os professores recém-graduados, com aqueles com mais de 20 anos de formação. Em relação ao vínculo empregatício: 10 com contrato temporário e 20 atuam por concurso, representado o maior número. No que diz respeito ao tempo de atuação como docente, com menos de 05 anos há 02 professores; de 06 a 10 anos, 02; de 10 a 20 anos, 13; de 20 a 30 anos, 10 e mais de 30 anos, 03, assim, esse dado revela a predominância de professores com mais tempo de atuação e o último questionamento é sobre anos/séries que atuam, todos responderam que têm experiências com todas as turmas do segundo ciclo do ensino fundamental.

No que tange à reescrita, elaboramos cinco perguntas objetivas e expositivas sobre o que é a reescrita textual; se ela é feita (ou não) com os alunos, e por quê; quais procedimentos utilizam para realizá-la; se há dificuldades para realizá-la e quais seriam. Também indagamos que problemas mais comuns têm constatado na escrita dos alunos e, se na percepção deles, os professores gostam de trabalhar com essa prática.

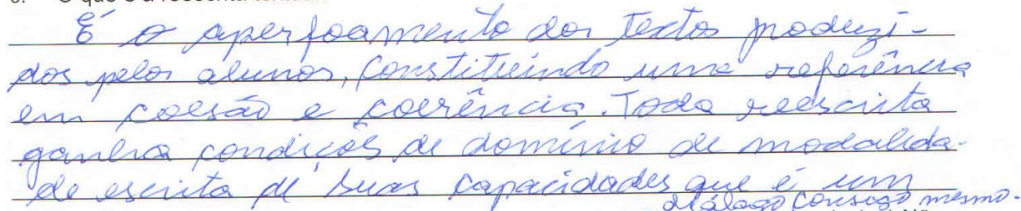
### **O que dizem os professores**

Com relação à reescrita, primeiramente, foi perguntado o que é reescrita? Para conceituá-la, os professores utilizaram vários termos: aperfeiçoar, reorganizar, reescrever, melhorar, trabalhar, rever, mudar, reformular e repensar, mostrando uma diversidade de compreensões. Como exemplificamos a seguir (para organizar a apresentação das respostas nós as identificamos como Resposta 1, Resposta 2, em

que os números cardinais indicam a sequência de sua exposição na análise). Todas as respostas aqui analisadas estão no banco de dados das pesquisadoras.

### Resposta 1

6. O que é a reescrita textual?



É o aperfeiçoamento dos textos produzidos pelos alunos, constituindo uma referência em coesão e coerência. Toda reescrita ganha condições de domínio de modalidade de escrita de suas capacidades que é um diálogo consigo mesmo.

Fonte: Questionário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos participantes.

A materialidade dessa resposta mostra uma concepção de reescrita como “aperfeiçoamento”. A palavra aperfeiçoar evoca o sentido da busca pela perfeição, pelo acabamento do texto. O exercício de reescrita serviria então para tornar o texto perfeito. Do ponto de vista dialógico (BAKHTIN, 2008), a busca da perfeição é uma ilusão, em razão do fato de que quem escreve se dirige a alguém, e não tem como controlar o modo como o texto será recebido.

Na sequência, consta a noção de que a reescrita é um “diálogo consigo mesmo”. Na perspectiva bakhtiniana, o diálogo é sempre endereçado ao outro. Para Bakhtin/Voloshínov, a língua adquire substância nas relações sociais de interação verbal, em que se realizam por meio de enunciações. Desse modo, o diálogo não é individual, porque se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; além disso, constrói-se também diálogo entre discursos, em que se mantém relações com outros discursos já proferidos e com futuros discursos que são suscitados nas enunciações.

Quando relemos o que escrevemos nos deslocamos de nosso lugar para o lugar do outro, para antecipar possíveis “contrapalavras” (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1986). Assim também a ideia de diálogo “consigo mesmo” é ilusória. De certo modo, esse entendimento de reescrita aproxima-se da perspectiva que a vê como dom, inspiração. Para se chegar à perfeição seria necessário ter um bom domínio das regras gramaticais. Embora por algum tempo a escola tenha sustentado a concepção de que escrever bem é um dom, remetendo ao ensino normativo da língua, na resposta em análise é possível observar a inserção de termos que o ultrapassam, quando há referência a conceitos da Linguística Textual (LT), como “coerência” e

“coesão”. Em vista disso, avaliamos que, embora aponte para a voz de escrita como dom, e de reescrita como “aperfeiçoamento”, a resposta em análise evidencia a presença de outra voz, a da LT.

Os termos coesão e coerência constam em mais algumas respostas dos professores participantes da pesquisa, como ilustra o trecho a seguir:

#### Resposta 2

6. O que é a reescrita textual?

Corrigir o que está errado, reorganizar, melhorar a coesão e coerência.

Fonte: Questionário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos participantes.

Primeiramente a resposta explicita o entendimento de que a reescrita serve para “corrigir o que está errado”, relegando a segundo plano a ideia de “melhorar a coesão e a coerência”.

Apesar da variedade de entendimentos observada no corpus, um conceito foi muito utilizado: corrigir. Isso nos faz supor que grande parcela dos professores pesquisados associa a reescrita à correção do texto para eliminar os “erros”, que não estão de acordo com a gramática normativa, desconsiderando o processo de reflexão com a língua que está envolvida na reescrita. As respostas a seguir também ilustram essa compreensão

#### Resposta 3

6. O que é a reescrita textual?

Corrigir o que está errado, reorganizar, melhorar a coesão e coerência.

Fonte: Questionário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos participantes.

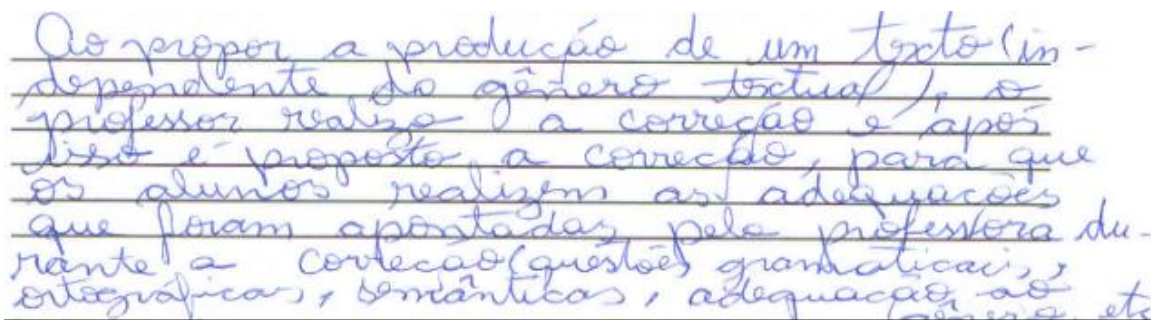
#### Resposta 4

6. O que é a reescrita textual?

É a reescrita de um texto produzido anteriormente tentando reparar os erros cometidos antes. Assim o aluno tem a possibilidade de melhorar sua produção textual.

Fonte: Questionário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos participantes.

Resposta 5



Após propor a produção de um texto (independente do gênero textual), o professor realiza a correção e após isso é proposto a correção, para que os alunos realizem as adequações que foram apontadas pela professora durante a correção (questões gramaticais, ortográficas, semânticas, adequações ao contexto etc).

Fonte: Questionário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos participantes.

A predominância de respostas utilizando esses conceitos nos permite relacionar a prática pedagógica desses professores à concepção de escrita como dom, em que o ato de reescrita configura-se como um exercício de corrigir, isto é, de endireitar o texto. Há, portanto, uma ideia de perfeição que é visada por meio da reescrita como correção de imperfeições. Essa atividade vincula-se ao entendimento de que o conhecimento das estruturas linguísticas/domínio da gramática normativa propicia produzir bons textos e desconsidera o papel ativo do aluno/autor, assim como a contextualização e os usos reais da língua.

A vinculação a essa concepção também se cunha em respostas, que apontam como sendo o objetivo da reescrita corrigir as inadequações, materializadas no uso de termos como “erros” e “falhas”, nas respostas de quinze dos trinta professores que responderam ao questionário. Esse dado é significativo, porque pouco ou nada se disse nas respostas em relação à possibilidade de a reescrita ser uma ação que teria como objetivo adequar o texto à situação de interação que ele deve atender.

O termo correção, no contexto de atividades escolares, significa, então, suprimir os erros, avaliar a precisão, vocábulos que nos remetem ao trabalho de higienização do texto. Isso demonstra, conforme afirmado por Jesus (2004), que as correções têm se centrado muito mais na higienização dos textos, ou seja, em sua materialidade linguística, sem preocupação com a forma de expressão, com os sentidos e com os interlocutores.

No entanto, na reescrita o aluno pode ser motivado a refletir, com um olhar mais atento sobre seu próprio texto, ou seja, buscar adequá-lo à situação de interlocução, dando um relativo acabamento, porém sabendo que ele nunca estará pronto. Nesse

sentido, as revisões que se ocupam do plano global dos textos, podem ser mais produtivas, quando se objetiva uma interlocução adequada e uma escrita proficiente.

Assim, é possível inferir, a partir das respostas dadas para essa questão, que, no geral, os professores conceituam a reescrita textual como correção de “erros”. Disso depreende-se que eles a utilizam para trabalhar apenas os problemas da superfície textual.

Outra questão apresentada, a de número sete, que solicita: “Você faz reescrita textual com seus alunos”? Sim ou Não? Vinte e sete responderam que sim e três, não. Para quem respondeu “sim”, a próxima questão pedia que informasse que procedimentos utilizam para desenvolver essa prática. As respostas apresentadas revelaram diversas metodologias, dentre essas, a mais citada foi a reescrita coletiva. Como vemos neste exemplo:

#### Resposta 6

7.1 Se respondeu “sim”, informe que procedimentos utiliza para realizar a reescrita textual?

Procura escolher um texto e colocar no data show e a partir dessa versão reescrever com a turma, ou corrigir no individual na presença do aluno e pedir que reescreva observando os apontamentos.

Fonte: Questionário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos participantes.

Outro encaminhamento utilizado são as correções realizadas pelos colegas de sala de aula, que apontam as inadequações as quais julgam necessárias. Exemplo a seguir.

#### Resposta 7

7.1 Se respondeu “sim”, informe que procedimentos utiliza para realizar a reescrita textual? 

1º: Alunos trocam textos entre si para que possam apontar sugestões de melhoria do texto do colega.  
2º: (Por meio do) com auxílio do projetor de imagem, expõem textos dos alunos, cujos problemas são comuns, então passo a trabalhar com a turma formas de aperfeiçoar a linguagem, clareza ou problemas gramaticais...

Fonte: Questionário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos participantes.

Ademais, alguns responderam que fazem reescritas individuais, seguindo as orientações feitas pelo professor, como apresentado neste excerto:

#### Resposta 8

7.1 Se respondeu "sim", informe que procedimentos utiliza para realizar a reescrita textual?

1º Leitura dos textos produzidos (em voz alta);  
2º Revisões e correções com sugestões do professor;  
3º Reescrita do texto (passar a limpa);  
4º Nova leitura em voz alta para a classe toda.

Fonte: Questionário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos participantes.

Um dado importante revelado, nessa questão, foi que todas as respostas explicitam que se faz uma correção de todos os "erros" encontrados em uma única reescrita. Como apresentamos neste exemplo:

#### Resposta 09

7.1 Se respondeu "sim", informe que procedimentos utiliza para realizar a reescrita textual?

Escolho um texto com mais problemas transcrevendo-o no quadro (6º ano). Juntamente com a classe é feita a reescrita do mesmo verificando todas as formas para melhorá-lo.

Fonte: Questionário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos participantes.

#### Resposta 10

2. Que procedimentos você utiliza para realizar a reescrita textual?

Eu elaborei uma planilha com mais de 50 problemas que os alunos costumam apresentar em suas produções textuais. Os alunos precisam identificar o "erro" que estão cometendo nesta planilha, explicar por que erraram e reescrever o texto fazendo as adequações.

Fonte: Questionário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos participantes.

Ao se referirem que no momento da reescrita, todos os problemas encontrados são corrigidos ao mesmo tempo, explicita, assim, que não há uma seleção prévia do

que é mais necessário para aquele momento de interlocução. Sobre isso Geraldi afirma, “[...] de nada adianta quereremos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno.” (GERALDI, 2006, [1984], p. 74). Desse modo, ocorre uma higienização do texto, porém pode não haver um aprofundamento e reflexão sobre os aspectos textuais, linguísticos e discursivos do texto que possibilitam o aprimoramento da expressão verbal.

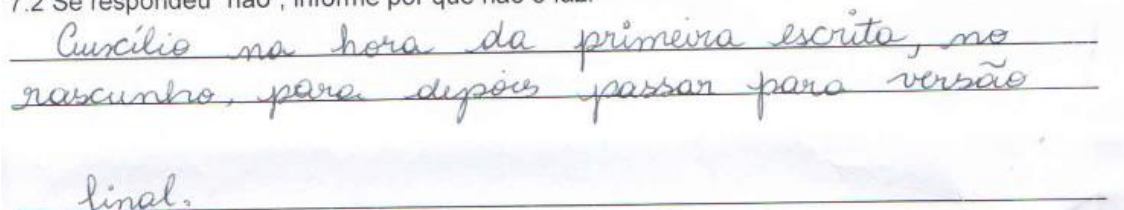
Também os PCN orientam: “a revisão de texto, como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo” (BRASIL, 1998). Assim, a reescrita deverá incidir sobre os problemas, que o gênero usado na interação solicita, focalizando apenas aquele que o momento de interação requer, que podem ser de ordem estrutural, sintática, morfológica e/ou fonológica.

Nenhuma das respostas sugere a utilização do levantamento das inadequações - que ocorre na correção - como ponto de partida para o posterior trabalho com a análise linguística alinhada às necessidades linguísticas do aluno, conforme propõe Geraldi (1997), as quais devem partir do conteúdo dos textos produzidos.

Para quem respondeu não, na questão sete, solicitamos que informasse o porquê de não a fazer. Uma das explicações dadas sugere que o professor auxilia no momento da escrita, conforme o vemos a seguir.

#### Resposta 11

7.2 Se respondeu “não”, informe por que não o faz.



Auxílio na hora da primeira escrita, no rascunho, para depois passar para versão final.

Fonte: Questionário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos participantes.

Mediante o exposto, podemos supor que, auxiliando no momento da escrita, ele consiga apenas tirar algumas dúvidas pontuais dos alunos, no entanto, como esclarece Ruiz (2010) o sucesso do aluno na tarefa de revisão leva em conta a participação efetiva do mediador (o professor) no processo como um todo.



Dessa forma, evidenciamos a importância da mediação do professor durante a etapa da revisão, a qual é uma condição para reescrita, pois entendemos que essa revisão só será possível via mediação pedagógica. Gasparotto e Menegassi (2013) asseveram ainda, que o cumprimento eficaz de todas as etapas é o que vai garantir um texto bem elaborado. Cumpre ressaltar ainda, que o retorno ao texto em um momento posterior a escrita permite perceber problemas que talvez de imediato não fossem percebidos. Assim, ao reescrever seu texto, o aluno verá o que anteriormente não via. Para Bakhtin (2003) a reprodução do texto pelo sujeito, que se dá num processo de volta ao texto, é um novo elo da cadeia histórica da comunicação verbal.

Desse modo, aqueles professores que dizem não fazer a reescrita, demonstram uma visão da produção de texto como uma atividade estanque – que na primeira escrita o texto já está acabado – desconsiderando que essa prática exige um trabalho processual com a língua, concepção de escrita como trabalho Fiad e Mayrink-Sabison (1994), a qual prevê a responsividade, do aluno/autor a fim de que reflita sobre sua produção. E, assim, percebe que, a todo o momento, nas práticas sociais de uso da escrita, será solicitado que ele aprimore seu texto para adequá-lo à situação de interlocução.

Ao serem perguntados sobre as dificuldades para trabalhar com a reescrita textual, se as encontram e, se sim, quais eram. Vinte e sete, dos trinta professores pesquisados disseram que sim. As dificuldades se relacionam, primeiramente, aos alunos, que demonstram: falta de interesse (mais citada), não querem perceber os erros, têm resistência e não se conscientizam da importância dessa atividade; acham chato; não tem comprometimento. Vejamos:

#### Resposta 12

8. Encontra dificuldades para trabalhar com reescrita textual? Se sim, quais?

muitas dificuldades, os alunos não param para ouvir, não se concentram, não gostam de escrever e nem de ler, por estes motivos não conseguem escrever.

Fonte: Questionário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos participantes.

### Resposta 13

8. Encontra dificuldades para trabalhar com reescrita textual? Se sim, quais?

Às vezes. Para a produção textual sempre tenho uma conversa explicando os passos dessa atividade e dessa forma acalmando os alunos, pois produção e reescrita textual parece um "bicho de sete cabeças" na concepção dos alunos.

Fonte: Questionário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos participantes.

Essa expressão citada "bicho de sete cabeças", faz-nos refletir que a reescrita, pode estar sendo considerada pelos alunos como algo que assusta que causa aversão, apavora. Nessa resposta, fica subentendido que não há uma metodologia de reescrita que os faça perceber a necessidade e a aplicabilidade dessa no seu cotidiano. Essa forma de abordagem, em que se desconsidera a funcionalidade da escrita, segundo Geraldi (2006), é evidenciada na produção textual em condições escolares, a que é marcada desde sua origem pela artificialidade, sendo fator determinante de seu resultado final. Desta maneira, perde a sua função real e o caráter dialógico, o qual só tem significado no momento da enunciação, Bakhtin (2003).

Em seguida, outras dificuldades apontadas são: o tempo extraclasse que a atividade demanda e o número excessivo de alunos em sala de aula. Exemplo:

### Resposta 14

8. Encontra dificuldades para trabalhar com reescrita textual? Se sim, quais?

Sim. É um trabalho que requer tempo e preparação prévia (todo o processo de produção, correções, apontamentos, etc) mas o principal impêdido é o número de alunos por turma.

Fonte: Questionário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos participantes.

Essas afirmações consideramos condizentes com a realidade da nossa profissão, que temos uma carga horária de apenas um quarto da jornada dedicada à preparação, correções, planejamentos, atendimento aos pais, registros burocráticos, entre outros, o que percebemos que é insuficiente. Isso dificulta um trabalho de

qualidade, somado ao número cada vez maior de alunos por sala, devido a uma política educacional que não está sensível a essas demandas.

Apenas três professores disseram não ter dificuldade na realização da reescrita: duas não explicitaram os motivos e uma deu a seguinte resposta:

#### Resposta 15

8. Encontra dificuldades para trabalhar com reescrita textual? Se sim, quais?  
Não, para mim já é uma atividade comum. Os alunos já sabem que toda produção textual tem a posterior reescrita e a melhoria.

Fonte: Questionário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos participantes.

É possível inferir, que nesse caso, é provável que a professora já tenha incorporado em sua prática um trabalho processual com a produção textual, e, que portanto, seus alunos estejam conscientes de que a reescrita é uma das etapas do processo, conforme a concepção de escrita como trabalho explicitada por Fiad e Mayrink-Sabison (1994), na qual o texto não é algo pronto, acabado, mas um ir e vir que deve estar a serviço da situação comunicativa.

Na questão seguinte, de número nove, buscamos, por meio das respostas, verificar quais problemas mais comuns esses professores têm encontrado na escrita dos alunos. As respostas, de modo geral, enumeram uma série de conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa relacionados a ortografia, paragrafação, pontuação, acentuação, concordância verbal e nominal, regência, que indicam o processo de letramento que os alunos estão vivenciando no Ensino Fundamental.

Há uma predominância de respostas que mencionam a falta de elementos do plano do discurso, da coesão e coerência, em passagens como: o aluno não tem mais o que dizer, tem vocabulário pobre e não fazem leitura. Como nos exemplos:

#### Resposta 16

9. Que problemas mais comuns têm constatado na escrita dos alunos quando solicita a reescrita?

A falta de vontade em querer fazê-la. Muitos dizem que "não sabem o que mais escrever" ou que "já colocaram o fato que sabiam".

Fonte: Questionário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos participantes.

### Resposta 17

9. Que problemas mais comuns têm constatado na escrita dos alunos quando solicita a reescrita?

Falta de interesse em escrever, muitas dificuldades em relação a coerência e coesão textual, alunos com dificuldades de ortografia e falta de sutura.

Fonte: Questionário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos participantes.

Esses dados apontam como sendo no nível textual, do discurso, as maiores deficiências que esses professores verificam na produção textual de seus alunos. Essas dificuldades podem estar relacionadas ao fato de, na atividade, estarem sendo negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego: a sua funcionalidade, o seu papel mediador da relação homem-mundo e a subjetividade de seus interlocutores. De acordo GERALDI (2006, p. 125) a aprendizagem da produção de textos no espaço escolar “decorre da necessidade e do uso real que o falante faz da língua” com encaminhamentos metodológicos que priorizem o uso da língua como uma atividade interativa inserida nas práticas sociais, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados.

A questão de número dez solicita uma opinião sobre, se, de modo geral, os professores gostam de trabalhar com reescrita textual. Cinco acham que sim e sete não opinaram. A maioria (dezessete) acredita que os professores não gostam de trabalhar a reescrita. Como se vê em:

### Resposta 18

10. Na sua avaliação, os professores gostam de trabalhar com reescrita textual?

Não. Pois, é um procedimento que necessita de tempo e a maioria dos profissionais acreditam que não conseguirão cumprir com a proposta curricular, caso utilizem várias aulas para a reescrita textual.

Fonte: Questionário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos participantes.

Podemos interpretar que, diante da expressiva maioria que diz não gostar de fazer a reescrita, essa atividade talvez ainda não esteja incorporada às práticas do professor, e/ou que eles não tenham uma formação teórico-prática sobre a prática de produção textual subsidiada na compreensão de linguagem como forma de interação. Na qual, produzir texto é criar possibilidades para que o aluno tenha, de fato, razões para dizer e para quem dizer. Segundo Geraldi (1997), o aluno, para produzir um bom texto, deve conhecer o tema, ter o que dizer, saber para quem irá escrever, conhecer o gênero no qual seu texto irá se inscrever. Para que isso se concretize, é importante garantir, ao aluno, no encaminhamento da produção textual, clareza quanto aos seus propósitos discursivos.

Diante das respostas obtidas, por meio dos trinta questionários, é possível termos um panorama da reescrita sob a ótica do professor. A pesquisa, neste contingente, revela a necessidade de formação e ampliação do debate sobre o tema. Haja vista, que a análise, apesar de revelar que essa prática é utilizada, demonstra que essa se distancia da forma como é proposta na concepção de linguagem como forma de interação proposta por Geraldi com base nos pressupostos bakhtinianos, os quais embasam os documentos norteadores da disciplina.

### **Considerações finais**

A pesquisa propôs a aplicação de um questionário a professores do Ensino Fundamental – anos finais, sobre a reescrita textual. Nesse contingente de trinta professores, como vimos, a maioria afirma que faz a reescrita, contudo, as respostas revelam que a prática está voltada, principalmente, para eliminar os “erros” da superfície textual, ou seja, uma correção voltada para a higienização do texto. Esse dado revela uma prática pedagógica ancorada numa concepção de escrita e linguagem, em que a produção textual é uma consequência ou pretexto para trabalhar a gramática normativa.

Todavia, o que desvela a questão nove sobre os problemas mais comuns que esses professores encontram nas produções de seus alunos estão no nível global, no projeto de dizer do aluno, no conteúdo e na sua adequação a interlocução. Desse modo, revela-se uma discrepância entre o que deveria e o que é objeto de reescrita.

Sobre as metodologias utilizadas para a reescrita, elas ocorrem de forma coletiva, entre colegas da turma e individuais. Outro ponto é que todos fazem uma única correção de todos os erros encontrados. Isso indica que, ainda, a reescrita não está sendo utilizada como ponto de partida para o trabalho com a análise linguística - a qual deveria partir dos aspectos não dominados pelos alunos -, com atividades que possibilitem uma reflexão sobre o uso da linguagem e abordando cada conteúdo de uma vez.

Além disso, observamos que alguns dizem que não fazem a reescrita e por isso concebem a produção textual como uma atividade isolada, que não necessita ser trabalhada como um processo: a escrita é vista como um dom/inspiração. Pensar a escrita dessa forma é ineficiente, uma vez que os alunos não conseguem desenvolver suas capacidades de escrita, pois não são oferecidas as condições que os estimulem, propiciando-lhes o porquê, como e o quê escrever. As respostas dadas revelam não haver clareza dos professores sobre as diversas etapas que envolvem a produção textual numa perspectiva sócio interacionista de linguagem, a qual preconiza que essa é um processo que envolve várias etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita para que se assemelhe o máximo possível das reais maneiras que a escrita se apresenta na sociedade.

A respeito das dificuldades encontradas, a mais evidente foi a falta de interesse do aluno. Isso ocorre em geral, em práticas descontextualizadas, em que os alunos não têm uma necessidade concreta de interlocução onde se perceba a importância do trabalho com a produção textual.

Outro aspecto levantado sobre o número excessivo de alunos por turma, e a falta de tempo para as análises das produções se configura como o reflexo de uma estrutura política pedagógica, que não favorece um trabalho de qualidade. Verificamos, portanto, que a realidade da educação na escola pública dificulta a realização do trabalho da reescrita.

Também, constatamos que a maioria dos professores não gosta de fazer a reescrita o que pode estar associado à falta de uma formação inicial ou continuada voltada a concepção interacionista de linguagem, na qual a produção textual tem o objetivo de possibilitar ao aluno entender a função social da escrita utilizada em contextos reais em que a reescrita se faz necessária.

Como professoras de Língua Portuguesa, essa pesquisa de campo nos oportunizou uma análise a respeito da compreensão do professor do ensino fundamental sobre a reescrita textual. Esse movimento de interpretar os resultados e o cotejamento entre a teoria e as respostas dadas pelos professores, nos permitiu melhor visualizar a reescrita em situação de ensino e com isso redimensionar nossa própria prática. Revela ainda, a possibilidade de novos estudos e pesquisas e também a necessidade de promover a formação continuada sobre esse tema aos nossos pares.

## Notas

\* Fernanda Sacomori Candido Pedro é mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE – Bolsista Capes. E-mail: fernandasacomori@hotmail.com

\*\* Rosângela Margarete Scopel da Silva é mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: rosangela.margarete@hotmail.com

\*\*\* Carmen Teresinha Baumgartner é professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: carmem.baumgartner@yahoo.com.br

## Referências

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**, São Paulo; Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 20, p. 47-62, 1º sem. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

FIAD, Raquel Salek. A pesquisa sobre a reescrita de textos. **II simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas**. Universidade de Évora, Portugal, 2010.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.

GASPAROTTO, Denise. MENEGASSI, Renilson José. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Revista Calidoscópico**, v. 11, n. 1, p. 29-43, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4ed. São Paulo: Ática, 2006.

JESUS, Conceição Aparecida. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.

MENEGASSI, Renilson José; RITTER, Lílian Cristina Buzato; SANTOS, Annie Rose dos. **Escrita e ensino**, 2. ed. -- Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, Renilson José. **A revisão de texto na formação docente inicial**. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. *Interação, Gêneros e Letramento: A (re) escrita em foco*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2010.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: GERALDI, Joao Wanderley; CITELLI, Beatriz (Org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

Recebido em: abril de 2019.

Aprovado em: junho de 2019.