

Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos¹

Interactive textual revision: theoretical methodological aspects

Renilson José Menegassi*
Denise Moreira Gasparotto**

RESUMO: Neste estudo, discutimos acerca do trabalho docente de revisão de textos, enfocando a abordagem textual-interativa de revisão, proposta por Ruiz (2010). Dada a pertinência e a abrangência da proposta dessa autora, apresentamos alternativas metodológicas de trabalho em situação de ensino, isto é, apresentamos e analisamos estratégias específicas de revisão textual-interativa: apontamento, questionamento e comentário, considerando-as como diferenciadas. Cientes da demanda de estudos voltados ao professor sobre o trabalho com a escrita em sala de aula, objetivamos oferecer subsídios metodológicos que colaborem e orientem a prática docente na revisão e reescrita de textos. A análise apontou a efetividade das propostas apresentadas ao se considerar aspectos do contexto imediato e mais amplo, como: objetivo da revisão, gênero discursivo produzido, aspecto do gênero enfocado e nível de escolaridade do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Revisão textual interativa. Reescrita. Formação docente.

ABSTRACT: This study discusses the teacher's work in text revision, focusing the interactive textual revision approach, proposed by Ruiz (2010). Given the relevance and coverage of this author's proposal, some methodological alternatives in teaching context are shown. That way, the study shows and analyses specific strategies of interactive textual revision: note, questioning and comment, viewing them as differentiated. Considering the demand of studies about the teacher's work with in class writing, this study aims to provide methodological subsidies that contribute and guide the teacher's practice with text revision and rewriting. The analysis showed the effectiveness of the suggested proposals when considering immediate and broader context aspects, as: aim of revision, produced discursive gender, focused gender aspect and student education level.

KEYWORDS: Interactive textual revision. Rewriting. Teacher training.

1. Considerações iniciais

No trabalho com a escrita em sala de aula, desde os anos iniciais até a formação de docente, em nível inicial ou continuado, um dos grandes desafios do professor é a compreensão de como desenvolver em seus alunos habilidades discursivas que os permitam promover textos pertinentes, que não apenas atendam à estrutura do gênero textual proposto, mas que apresentem discurso coerente e significativo à finalidade social dessa produção.

¹ Universidade Estadual de Maringá, Projeto de Pesquisa “Escrita e formação de educadores de língua” financiado pela Fundação Araucária do Paraná.

* Doutor em Letras. Universidade Estadual de Maringá (UEM). renilson@wnet.com.br

** Mestre em Letras. Instituto Federal Catarinense – Campus Videira (IFC). denisegasparotto@yahoo.com.br

Por meio da concepção de escrita como trabalho, proposta e discutida por pesquisadores, como: Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (2001), Menegassi (2010), Sercundes (2011), entendemos que a prática de revisão textual realizada ou orientada pelo docente é uma das principais ações a serem consideradas para o desenvolvimento das habilidades de escrita. Nessa concepção, o trabalho não se encerra com a produção do texto ou a correção/avaliação do professor. Trata-se de um processo, em que ao produzir seu texto e entregar ao professor, o aluno finda a primeira etapa de sua construção. Assim, a revisão docente tem caráter mediador, em que o professor auxilia o aluno, ampliando-lhe as possibilidades. Além disso, como explica Menegassi (1998), a revisão é um processo do qual emerge um novo processo, a reescrita.

Em Gasparotto e Menegassi (2012a; 2012b; 2013a), discutimos sobre a relevância do trabalho colaborativo com docentes para estudo teórico-metodológico acerca dos processos de revisão e reescrita. Neste trabalho, especificamente, discutimos sobre a prática docente de revisão de textos. Aliada ao processo de reescrita, a revisão é determinante para qualidade da produção escrita. Por compreender a necessidade de orientação do professor para a prática de revisão textual em situação de ensino, as pesquisadoras Serafini (2004) e Ruiz (2010) elaboraram propostas de correção/revisão, nas quais o docente pode fundamentar sua prática. Serafini (2004) apresentou três estratégias voltadas à estrutura textual, chamando-as de correção indicativa, classificatória e resolutiva. A partir de tal proposta, Ruiz (2010), em pesquisa com textos de alunos e professores brasileiros, acrescentou a elas a abordagem textual-interativa, uma estratégia de correção voltada para aspectos globais do texto.

Cientes do desafio sobre a necessidade de desenvolvimento das habilidades de escrita em professores e alunos e pela experiência em sala de aula com disciplina de Língua Portuguesa, analisamos neste texto a proposta de revisão textual-interativa, elaborada por Ruiz, desenvolvendo estudo aprofundado sobre essa abordagem, com proposta de expansão teórico-metodológica. O objetivo é mostrar a efetividade e a amplitude do conceito de revisão textual-interativa, propondo estratégias específicas de desenvolvimento dessa abordagem por meio de questionamentos, apontamentos e comentários. Com a apresentação e a discussão dessa proposta, analisamos, por meio de excertos de revisão de uma docente do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013b; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2014), a pertinência e a aplicabilidade desses recursos no processo de interação do professor com o aluno e do aluno com o seu escrito.

2. Revisão textual docente

A produção de textos envolve etapas fundamentais, como o planejamento, a escrita, a leitura e a revisão (HAYES; FLOWER, 1980; MENEGASSI, 1998), que não podem ser desconsiderados, especialmente quando se trata de escrita em situação de ensino (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991). Nessa perspectiva, Leal (2003) defende que é na interação contínua com a escrita, por meio de estratégias significativas que levem à compreensão do caráter dialógico da linguagem, que se aprende a escrever. Do mesmo modo, Geraldi (2011) destaca que a produção de textos na escola deve ser sempre a devolução da palavra ao sujeito. Assim, para compreender e colocar em prática o caráter social e processual, próprios da concepção de escrita como trabalho, é imprescindível levar em conta os conceitos do Círculo de Bakhtin (2009; 2010), como dialogismo, interação, palavra, interlocutor e responsividade.

Ancorada nos pressupostos bakhtinianos, a concepção de escrita como trabalho afasta-se da ideia de que apenas alguns alunos possuem dom para a escrita (SERCUNDES, 2011; MENEGASSI, 2010) e, por isso estão aptos a produzir bons textos. Afasta-se também da preocupação em obter texto escrito como prova de uma atividade desenvolvida (SERCUNDES, 2011; MENEGASSI, 2010). Muito antes de se olhar para o texto ‘pronto’, produzido por um aluno, debruça-se sobre o percurso que o fez chegar a esse produto, pois não há como olhar para o texto produzido sem considerá-lo uma resposta, no sentido bakhtiniano, às práticas anteriores que culminaram em tal produção, efetivadas pelo professor e pelo material didático em sala de aula.

Ao defender essa concepção de escrita, Menegassi (2010) pontua que se trata de “um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado, por isso a denominação ‘trabalho’ para essa concepção. É no trabalho de planejamento que as atividades prévias são aproveitadas e orientadas para a execução da escrita” (MENEGASSI, 2010, p. 78-79). O autor também salienta que o fato de se considerar fundamentais as práticas de revisão e reescrita, essa concepção se insere na abordagem processual-discursiva de escrita.

Nessa perspectiva, dentre as atividades e estratégias metodológicas que levam à produção adequada de um texto, pode-se afirmar que os processos de revisão e reescrita são os que mais evidenciam a interação e o papel ativo que devem exercer seus interlocutores. A revisão representa momento de troca, de negociação, de reflexão, seja entre professor e aluno ou entre aluno e texto. Por isso, a qualidade da reescrita está intrinsecamente ligada à efetividade da revisão, e claro à resposta que o produtor do texto dá a isso.

Sobre o trabalho docente de revisão textual, Menegassi (2013) ensina que a) a revisão docente deve sempre orientar para a finalidade, para o interlocutor e para o gênero produzido; b) para além da avaliação, o professor deve assumir o papel de coprodutor, colaborando com o aprimoramento de texto por meio de seus comentários.

Diante do exposto, depreende-se que, antes de iniciar a revisão de um determinado gênero textual produzido por uma turma, é imprescindível que o professor reflita sobre a finalidade e a metodologia desse processo. Primeiramente, é preciso decidir se a revisão será realizada com toda a turma, por meio de um único texto; em pares, entre os próprios alunos; pelos apontamentos do professor; ou individualmente, pelo próprio aluno (RUIZ, 2010). Essas estratégias de revisão são ponderadas de acordo com o nível de aprendizagem, o ano escolar e as experiências anteriores dos alunos com a escrita. Assim, em uma turma na qual os alunos nunca tiveram seus textos revisados, pode-se iniciar com a revisão coletiva, a fim de que compreendam o processo em si. Gradativamente, passa-se por todas as etapas, até que o aluno comece a desenvolver atenção e habilidades próprias para revisar o seu próprio texto, mesmo que ainda com o auxílio do professor. É certo que o objetivo maior é desenvolver a habilidade de o aluno revisar e reescrever seu próprio texto sozinho, sem a ajuda de um par superior constante.

Em conformidade com o exposto, Ruiz (2010) elucida que, entre os conhecimentos necessários para o bom desempenho do aluno-revisor, está a compreensão dos comentários e apontamentos do professor. Por isso, “é enorme a responsabilidade do professor-corretor, pois de sua interpretação da redação a ser retextualizada dependerá a interpretação (leitura) que o aluno fará dessa mesma redação e, portanto, grande parte do próprio processo de retextualização (revisão)” (RUIZ, 2010, p. 26). Menegassi (2000) também pontua a relevância da construção da revisão pelo professor, afirmando que os comentários podem tanto auxiliar como dificultar o trabalho de reescrita pelo aluno. Nesse sentido, fica evidente o papel significativo da interação no processo de revisão e reescrita de textos. É pela interação, neste caso por meio do texto, que se constroem significados, que se lê e se devolve a palavra ao outro, num trabalho coparticipativo (GERALDI, 2001).

Os estudos de Serafini (2004) e Ruiz (2010) foram imprescindíveis à compreensão do trabalho docente de revisão textual. Serafini (2004) apontou propostas de revisão para aspectos mais estruturais do texto, em função de seu momento histórico de estudos linguísticos que assim

se propunha. A autora caracterizou três abordagens de correção, que chamou de resolutiva, indicativa e classificatória.

A correção resolutiva corresponde à identificação e solução do problema pelo professor, sem que o aluno precise refletir sobre o seu erro. Essa correção é mais comumente utilizada em desvios estruturais. Ao ler uma palavra que não esteja acentuada, por exemplo, o professor a acentua corretamente para que o aluno apenas veja a correção. Da mesma forma, uma palavra que esteja graficamente incorreta pode ser corrigida, escrevendo-se a palavra de maneira correta próxima àquela que apresentou desvio. Assim, na reescrita, o trabalho do aluno limita-se a copiar as respostas já dadas pelo professor, numa posição estrutural de ensino de escrita.

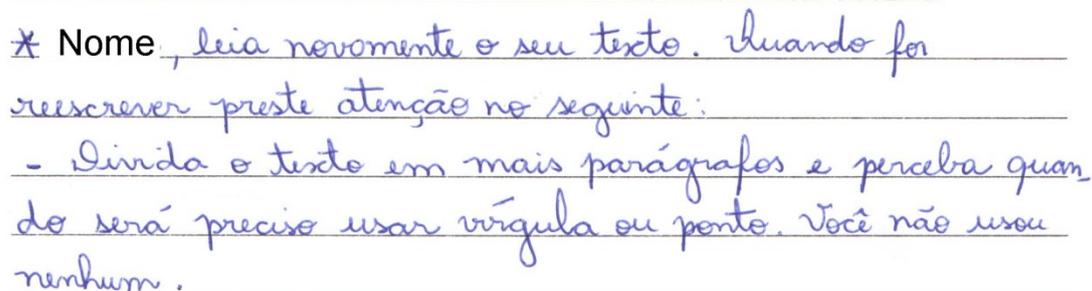
A correção indicativa consiste em apontar, por meio de linhas, círculos, setas etc., para o aluno, onde há problemas no texto. Ao observar as indicações, o aluno precisa reler o trecho, tentar compreender qual é o problema e, só então, buscar uma forma de solucioná-lo. Em um período com desvios de concordância ou com uma palavra incorretamente grafada, o professor apenas aponta, com um sinal escrito, que há algum desvio a ser corrigido. Essa forma de correção pode ser vantajosa por levar o aluno a buscar uma maneira de reformular seu texto adequadamente. Entretanto, pode ser que, mesmo com a releitura e a indicação, o aluno não compreenda a natureza do desvio, o que o impossibilita à reformulação.

Com a correção classificatória, o docente cria uma lista de abreviações junto aos alunos, para ser usada no momento da revisão, numa estrutura definida de códigos escritos. Pode ficar estabelecido, por exemplo, que, quando houver um problema de pontuação será usado: P, e quando houver problemas de ortografia será usado OT. Assim, na revisão, são feitas marcações no texto, classificando estruturalmente os trechos que apresentam desvios, para que o aluno saiba, no momento da sua revisão, qual aspecto deve ser observado e corrigido. Aqui, há a possibilidade de que o aluno entenda a natureza do problema, mas não identifique exatamente onde ele está no texto. Por esse motivo é que Serafini (2004) sugere a combinação dessas metodologias. A fim de orientar a reescrita, pode-se indicar onde está o problema e também classificar sua natureza, deixando mais evidente o que precisa ser atentado na revisão do aluno. É certo que essas três abordagens ocorrem em sala de aula.

A partir dos estudos de Serafini (2004), outras pesquisas passaram a enfatizar metodologias de trabalho que auxiliassem de maneira prática a ação do professor. Ruiz (2010) apresentou a revisão textual-interativa, buscando suprir aspectos que ainda não haviam sido contemplados em pesquisas.

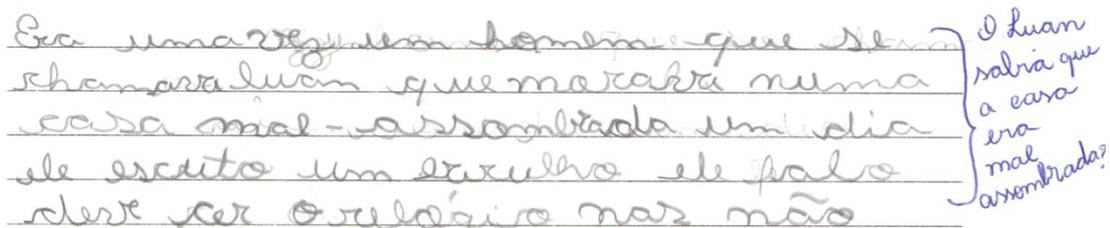
A autora apresenta a proposta do bilhete textual, que tem por fundamento o diálogo, apontando para os problemas mais relacionados ao conteúdo do texto não só à sua estrutura. Um exemplo dessa abordagem seria: “Você repete muito as informações no texto. Escolha um ou dois argumentos principais e desenvolva-os, explicando e dando exemplos”. Esses bilhetes, conforme Ruiz (2010), podem se alocar no corpo, na margem ou após o corpo do texto e podem ser utilizados para incentivar ou cobrar o aluno, afastando-se, assim, das correções estruturais tradicionais. Desse modo, para além da correção, os bilhetes textual-iterativos atendem à proposta de revisão textual na concepção de escrita como trabalho.

Para elucidar, são expostos dois exemplos em que esse bilhete é usado para dialogar pela escrita com o aluno.



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

Figura 1. Exemplo de correção textual-iterativa.



Era uma vez um homem que se chamava Luan que morava numa casa mal-assombrada um dia ele escuto um sussurro e ele falou deste por o relógio nas mãos

O Luan sabia que a casa era mal-assombrada?

Figura 2. Exemplo 2 de correção textual-iterativa.

No primeiro caso, tem-se a apresentação de um bilhete textual após o corpo do texto. A professora utiliza-o para referir-se a um problema recorrente no texto, relacionado à pontuação. No segundo exemplo, a correção textual-iterativa aloca-se à margem direita do corpo textual. A professora trata de um problema que ocorre naquele parágrafo em específico, o que justifica sua escolha pela margem. Trata-se de um problema na construção da narrativa e seu questionamento funciona como uma sugestão de acréscimo de informações ao aluno sobre o personagem do texto. Em ambos os casos, observa-se a busca por um nível de interação

significativamente maior, se comparado às outras correções apresentadas, levando ao diálogo pela escrita.

Ao propor a abordagem textual-interativa de revisão, Ruiz (2010) não se contrapõe à proposta de Serafini (2004). A autora salienta que há problemas que não demandam bilhetes interativos, porém, muitas vezes, as intervenções resolutivas, indicativas e classificatórias podem não ser satisfatórias. Nesses casos, a correção textual-interativa parece *cxz* ser mais elucidativa, pois seu objetivo é a construção de um bilhete, que pode alocar-se no corpo, margem ou após o texto, para conversar sobre o texto do aluno. Segundo a autora,

Essa troca de ‘bilhetes’ nada mais é do que a expressão máxima da dialogia (BAKHTIN, 1997) constitutiva desse modo especial de correção não codificada. É, pois, a marca por excelência do diálogo – altamente produtivo – entre esses sujeitos que tornam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso. (RUIZ, 2010, p. 50)

Assim, Ruiz aponta para uma correção que vai além das intervenções tradicionais presas especificamente às estruturas das normas gramaticais e textuais. É a busca pelo aprimoramento da interação entre professor e aluno, reiterando o papel colaborador daquele em detrimento da figura de avaliador. Para a autora, a mensagem implícita em qualquer correção textual-interativa deve ser: “reflita sobre o que você disse, sobre como disse e apresente uma alternativa” (RUIZ, 2010, p. 159). Portanto, no lugar de respostas prontas, promove-se a reflexão sobre o próprio discurso, um diálogo do aluno-aprendiz com a sua própria escrita, com o seu texto.

Por se tratar de uma proposta bastante ampla, pretende-se, aqui, aprofundar os estudos sobre ela, caracterizando alternativas metodológicas específicas de correção textual-interativa, com o intuito de instrumentalizar ainda mais o professor ao efetivo trabalho com a produção textual em sala de aula.

Costa-Val ressalta que, “muitas vezes, o professor tem boas intenções sobre o seu trabalho com a escrita, mas não tem clareza teórica e metodológica sobre como explicitá-las ao aluno e nem como transformá-las em um planejamento sistemático” (2009, p. 138). Entendemos que o planejamento sistemático não é um roteiro rígido a ser seguido, mas um trabalho organizado, fundamentado em uma teoria pertinente, com justificativa e objetivos bem definidos. Nesse sentido, aqui são discutidas alternativas de trabalho que orientam o professor nesse planejamento de revisão, ao levar em conta todos os aspectos que envolvem o seu contexto de trabalho com a produção textual em sala de aula.

3. Metodologias da revisão textual-iterativa

Ao refletir sobre a prática em sala de aula das metodologias apresentadas, entendemos que o ato de o professor deixar um bilhete no texto do aluno não significa que tenha promovido maior interação do que uma correção resolutiva, por exemplo, pois a questão instaura não somente na decisão por deixar um bilhete a respeito de problemas globais do texto do aluno, mas de como fazê-lo, para que cumpra seu papel mediador e efetivamente contribua para o trabalho de reescrita.

Nascimento (2013) aponta os bilhetes interativos como gêneros catalisadores, pois favorecem o desencadeamento de ações produtivas para o processo de formação do discurso. A autora pesquisou sobre o impacto dos bilhetes orientadores na aprendizagem de gêneros textuais escritos e analisou relatórios de experiências de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Os bilhetes de revisão foram todos escritos pela pesquisadora e a oficina de produção textual desenvolvida pela professora da turma. Os resultados apontaram, dentre outros aspectos, que o uso de bilhetes orientadores aliado ao trabalho de reescrita contribui para a reflexão pelo aluno sobre seu próprio texto e contribui para a aprendizagem de práticas de escrita.

O estudo de Nascimento (2013) reitera a necessidade de se analisar mais a fundo a construção da correção pela abordagem textual-iterativa, a fim de que seu uso possa estabelecer interação significativa com o aluno.

No presente trabalho, analisamos as revisões feitas por uma docente de Língua Portuguesa de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, ao trabalhar uma oficina de produção do gênero discursivo Conto de Terror. A professora utilizou correções resolutivas, classificatórias, indicativas e textual-iterativas, porém, para atender ao objetivo deste estudo, são enfocadas apenas as correções textual-iterativas.

A análise dessas intervenções de revisão mostrou que a correção textual-iterativa pode ser abordada de diferentes maneiras, sendo mais ou menos elucidativa e atendendo a diferentes aspectos: ao objetivo do professor por meio do bilhete; ao problema textual em questão, à idade escolar do aluno e às especificidades próprias do aluno-autor.

O conjunto de revisões da docente mostrou três formas de correção textual-iterativa: o questionamento, o apontamento e o comentário. Embora sejam todos bilhetes textuais, no que propõe Ruiz (2010), cada um apresentou uma forma particular de construção, atendendo ao objetivo e a sua finalidade de produção. Tem-se, desse modo, ancorando-se em Bakhtin (2009),

variações dentro de um mesmo gênero, isto é, a relativa instabilidade do bilhete de revisão permite que este seja adequado ao contexto imediato.

A seguir, analisam-se as ocorrências de cada uma dessas propostas e a efetividade delas para o trabalho com a escrita. São revisões do gênero discursivo Conto de Terror produzidos por aluno de 4º e 5º anos.

3.1 O questionamento

Por meio de uma ou mais perguntas, o professor busca chamar a atenção do aluno para um problema identificado no texto. O questionamento é muito utilizado para instigar o aluno a acrescentar informações no texto ou refletir sobre algum aspecto do texto, seja discursivo ou estrutural. Em geral, essa revisão aloca-se no corpo do texto. Exemplos dessa abordagem:

- *Quem é esse menino? Qual o nome dele?*
- *Que barulho é esse que João ouviu? Como ele descobriu?*
- *Como termina a história?*
- *E o título?*

Na Figura 3, há exemplo de questionamento em que o texto apresenta uma ruptura na sequência narrativa. No enredo, o filho pede ao pai para voltarem a um hotel onde haviam se hospedado certa vez. O pai promete ao filho que voltariam ao local no período de férias. No parágrafo apresentado, pai e filho chegam ao hotel, mas a história termina quando eles entram no quarto e a porta bate.

Sim filho assim que eu pegar
 férias nós vai. Atenção!
 No dia que o pai pega férias eles foram,
 chegando lá as pisinas estavam sem água.
 os parques estão sem quebra-cabeças, na hora
 que eles foram dormir entraram no quarto
 e a porta bate!!!
 O que aconteceu?

Figura 3. Exemplo 1 de questionamento.

Como se nota, o conto não apresenta desfecho. O questionamento da professora é utilizado para motivar o aluno a terminar sua narrativa. Nesse caso, a professora poderia ter deixado um apontamento, como “*termine a história*”, contudo, o seu questionamento demonstra um interesse de leitor em saber como termina a história. Esse recurso pode ter motivado o aluno no trabalho de reescrita, como se observa na sequência:

No dia que o pai pegou férias a família foi no hotel. Chegando lá, as piscinas estavam sem água e o parque estava em reforma eles foram dormir o resto do quarto lotou. Eles pensaram que era alguns fantasmas mas era um ^{hotel} com um sistema. Eles descobriram que ^o estava abandonado porque era abandonado pelo fantasma do dono do hotel que tinha morrido a alguns meses. Resolveram ir embora e nunca mais voltaram.

Figura 4. Exemplo 2 de questionamento.

Na reescrita, observamos como o questionamento da docente foi adequado ao objetivo da revisão, pois a resposta do aluno se materializa na conclusão que ele dá à narrativa, escrevendo que, ao ouvirem a porta bater, pai e filho imaginaram ser um fantasma e depois confirmaram que era o fantasma do dono do hotel que morrerá há meses.

Outro enfoque bastante pertinente para o uso de questionamentos é quando o texto apresenta problemas de referenciação. Observe o excerto:

no outro dia nos fomos contar para eles - Para quem vocês contam?
eles não acreditam a Tamires falou
numa casa in re lo e do começo a
ficar com medo

Figura 5. Exemplo 3 de questionamento.

Nesse conto, uma aluna narra sua aventura com suas amigas de escola. Depois de narra-la, ela afirma: “*no outro dia fomos contar para eles*”. Como no texto não há referente determinado para o pronome “*eles*”, a professora deixa um questionamento na margem do parágrafo perguntado a quem elas haviam contado sobre o acontecido. Aqui, fica evidente o

cuidado da docente em adequar seu bilhete à idade escolar da aluna. Nesse caso, não seria viável colocar um comentário altamente explicativo, dizendo à aluna que ela escreveu o pronome, mas que na leitura do texto não era possível identificar seu referente. Como se trata de uma aluna do 5º ano do Ensino Fundamental, o questionamento, ainda que breve, torna-se mais elucidativo e compreensível. A prova disso é a resposta por meio da versão reescrita:

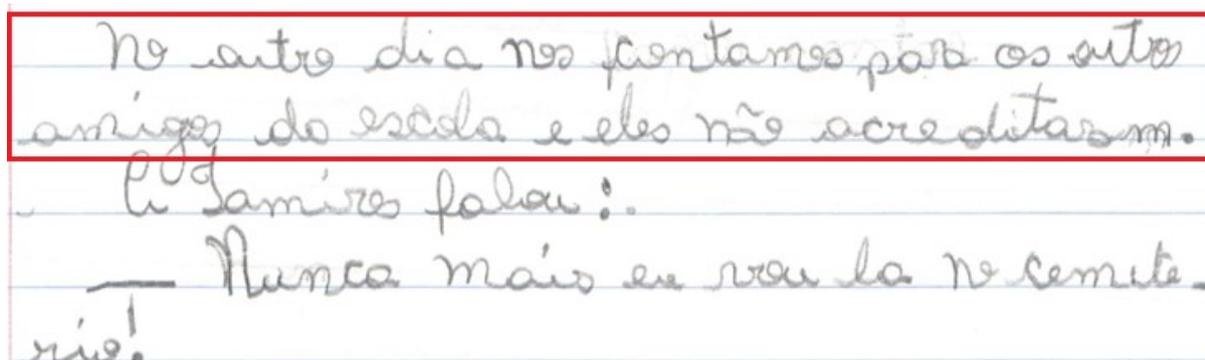


Figura 6. Exemplo 4 de questionamento.

O questionamento também se apresentou eficaz para pequenas inserções de informações que não foram atentadas pelo autor no momento da escrita.

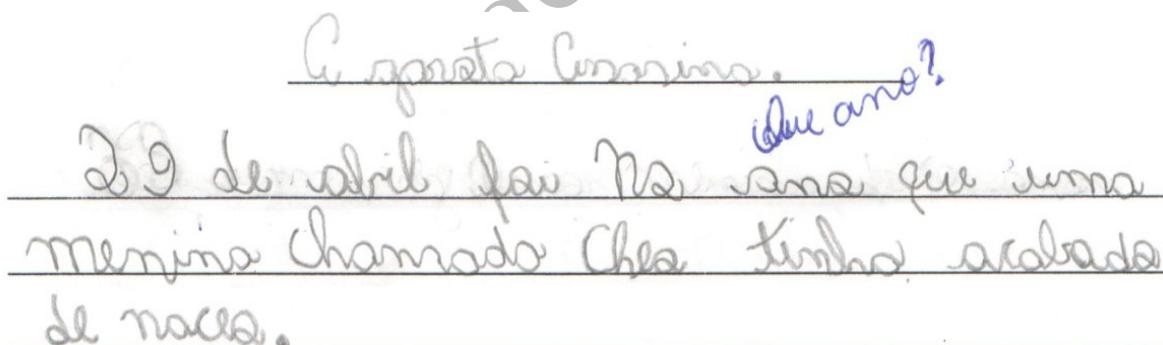


Figura 7. Exemplo 5 de questionamento.

Como se trata de uma narrativa, é importante que elementos como tempo e espaço estejam marcados. O aluno escreve que a história ocorreu em 29 de abril, mas não cita o ano. Com o questionamento da docente alocado exatamente onde a informação deveria ser inserida, o aluno compreende e procede adequadamente à reescrita, como se nota:

A garota ansiosa

21 de abril de 1994 na casa que uma
menina chamada Cláudia tinha sebaldo de
mar.

Figura 8. Exemplo 6 de questionamento.

A análise desses registros vai ao encontro do que defende Christenson (2002), para o qual a estratégia de formular questões é um meio efetivo para direcionar e desenvolver no aluno os diversos estágios do processo de escrita.

3.2 O apontamento

O apontamento é um recurso com uma intervenção breve e bastante objetiva, comumente introduzido por verbos no imperativo. Com uma assertiva, o professor aponta a existência de um problema e, por vezes, indica o que o aluno deve fazer.

- *Continue a história.*
- *Atente para a pontuação.*
- *Melhore o final de sua história.*
- *Reveja o parágrafo, está confuso.*
- *Coloque parágrafo e travessão na fala dos personagens.*

Como se nota, no apontamento, a preocupação maior é informar sobre o problema. Não há vocativos, elogios ou maiores orientações que complementem esse modo de revisão textual-interativa. Isso não significa que o apontamento seja uma estratégia pouco eficaz, dependendo da compreensão do aluno, uma simples assertiva pode ser o suficiente para adequada reescrita. Além disso, a objetividade do apontamento não implica, necessariamente, distanciamento entre professor e aluno. A escolha do professor pelo apontamento pode indicar, ao contrário, alto

nível de interação com o aluno. Por exemplo, pode ser que os interlocutores já tenham tido várias experiências de produção e revisão textual em parceria, como no caso de um orientador de pesquisa e seu orientando. Assim, o prévio conhecimento entre os interlocutores pode dispensar maiores explicações em determinadas situações, pois o professor já conhece seu aluno e sabe que aquela intervenção lhe será suficiente, assim como o aluno, pelo breve apontamento, sabe o que seu professor objetivou ressaltar.

Foi possível notar que são asserções bastante objetivas. O foco é informar ou orientar sobre um problema apresentado no texto, não havendo espaço a elogios ou reflexões. Ainda assim, o apontamento mostrou ser uma alternativa de correção textual-iterativa bastante eficaz se adequado ao nível de compreensão do aluno.

No exemplo a seguir, o aluno apresenta uma narrativa com problemas em sua composição. Há várias falas diretas de personagens, porém a pontuação não está adequada para isso.

As crianças entraram com medo, ^{*} ela tá muito tarde
hora de crianças estarem dormindo.
^{não entra} Meu vai arrumar os quartos de visita.
Eles dormiram e no meu da noite eles acordaram assustados
a bruxa estava fazendo uma maldição para eles morrerem
eles saiam correndo de lá e foram uma hora no outro dia
eles acordaram mortos.

* A fala dos personagens deve estar depois do
parágrafo e do travessão!

Figura 9. Exemplo 1 de apontamento.

O apontamento da professora apenas recorda ao aluno de que a fala dos personagens deve vir acompanhada pelo travessão. Como não há exemplo de como isso deve ser feito ou um sinal mostrando como é o travessão, a docente considera um conhecimento prévio do aluno acerca da pontuação de textos narrativos. Por isso, dispensa mais explicações.

As crianças entraram com medo
 — Olha tá muito tarde hora de
 crianças estarem dormindo.
 — Miúdo vai arumar os quartos de
 visitas.

Figura 10. Exemplo 2 de apontamento.

A reescrita comprova que o aluno realmente conhecia a pontuação da narrativa. Apenas não havia atentado para isso no momento da produção. Portanto, mesmo um apontamento breve e direto pode levar a um alto nível de interação entre professor e aluno e entre aluno e texto, desde que atenda às especificidades do contexto imediato e considere o prévio conhecimento entre os interlocutores.

Em outra situação, um aluno usa repetidamente o conectivo “e”, escrevendo um parágrafo de período único e sem uso de vírgulas.

É na jantar? um ferômeno aconteceu
 uma cadeira da mesa de jantar se levantou
 misteriosamente e foi arremessada na
 direção do homem e ele começou a gritar
 e saiu correndo e desse dia em diante
 ficou ovrigado e também aprendeu uma
 lição não duradoura das coisas que passa ven
 reais.

Fim. Nome , troque e por
 sinais de pontuação e
 comece uma nova frase
 com letra maiúscula.

Figura 11. Exemplo 3 de apontamento.

O apontamento procura ser explicativo, orientando o aluno a substituir os conectivos em destaque. Como no exemplo anterior, também se considera um conhecimento prévio sobre pontuação, pois não se explicita por qual sinal de pontuação os conectivos devem ser substituídos. Contudo, como na sequência a docente orienta a começar nova frase com letra maiúscula, entende-se que o aluno deve usar ponto no lugar dos conectivos.

Figura 12. Exemplo 4 de apontamento.

Embora não esteja totalmente adequada, a reescrita, destacada nos textos, mostra que o aluno releu seu texto, atentando ao apontamento da professora. No Quadro 1, é possível perceber os avanços.

Quadro 1. Comparação entre a primeira versão e a reescrita.

Primeira versão:	Reescrita:
<p>“uma cadeira da mesa do jantar se levantou misteriosamente e foi arremecada na direção <u>do homem</u> e ele começou a gritar e saiu correndo e <u>desse dia em diante</u> ficou <u>orrORIZEDO</u> e também aprendeu uma lição não duvidar das coisas que <u>possa</u> ser reais.”</p>	<p>“uma cadeira da mesa do jantar se levantou misteriosamente e foi arremecada na direção <u>de Alexander</u>, ele começou a gritar e saiu correndo. <u>Desse dia em diante</u> <u>ele</u> ficou <u>horrorizado</u>, e também aprendeu uma lição, não duvidar das coisas que possam ser reais.”</p>

A única reformulação que não parece adequada é o acréscimo da vírgula antes do último conectivo “e”. Em contrapartida, a retomada do parágrafo permitiu ao aluno perceber outros desvios e corrigi-los, como o acréscimo da letra H em “*orrORIZEDO*” e a adequação para o plural do verbo “*possa*”. Ao considerar o apontamento da docente, orientando a substituir os conectivos por pontuação, vemos que o aluno foi além, ora inserindo ponto, ora acrescentando pronome, o que reforça a função da revisão como orientação e não como resposta a ser reproduzida.

3.3 O comentário

Trata-se de uma revisão mais completa. Um comentário pode contar questionamentos, apontamentos e outros recursos discursivos que aproximem o revisor do interlocutor. O professor preconiza a interação com o aluno, dialogando sobre o texto produzido, dando

sugestões, motivando etc. Os comentários podem abordar problemas distintos do texto, sendo que o mesmo comentário pode orientar sobre mais de um problema do texto. Por suas características, o comentário tende a ser mais elucidativo e, portanto, mais compreensível ao aluno.

- *Ana, seu texto está confuso. A Maria Joaquina foi atrás dos bandidos? Por quê? Ela foi sequestrada?*
- *Ayslan, leia seu texto e coloque os sinais de pontuação, termine as frases com ponto, recomece com letra maiúscula e use travessão na fala dos personagens.*
- *Carlos, preste atenção no seu texto, você escreveu algumas palavras erradas que deixaram o texto confuso. Acredito que você pode melhorar seu texto. Bom trabalho!*
- *Caique, conte mais sobre o que o menino e o vampiro fizeram no castelo dos monstros. Por que todos sumiram? Para onde foram? Estou curiosa para saber...*
- *Retome o comando de produção e perceba que seu texto não atende à proposta. O gênero discursivo está adequado, mas o conteúdo não segue exatamente a temática que discutimos em sala. Acredito que uma boa leitura do seu texto o fará perceber o que pode melhorar. Bom trabalho!*

O comentário é uma revisão bastante explicativa que, geralmente, não demanda melhores explicações do professor na interação face-a-face. Ele é uma ótima estratégia para motivar o aluno para o trabalho de reescrita, sobretudo, quando a turma não tem hábito de revisar e reescrever e é preciso conscientizá-los dessa necessidade. Com crianças, o comentário também pode ser um bom recurso, por seu caráter elucidativo. O recurso da motivação, presente no comentário, também é fundamental quando os alunos têm um objetivo mais amplo de produção, como o vestibular ou um concurso de redação. Além disso, por meio dessa intervenção, o professor pode ir comentando o desempenho do aluno a cada produção, o que mostra forte compromisso com o aluno na tarefa de desenvolver suas habilidades discursivas.

Ao analisar os comentários, vimos que se trata da abordagem mais completa de revisão textual-interativa. O comentário engloba o apontamento e o questionamento e ainda apresenta maior interação.

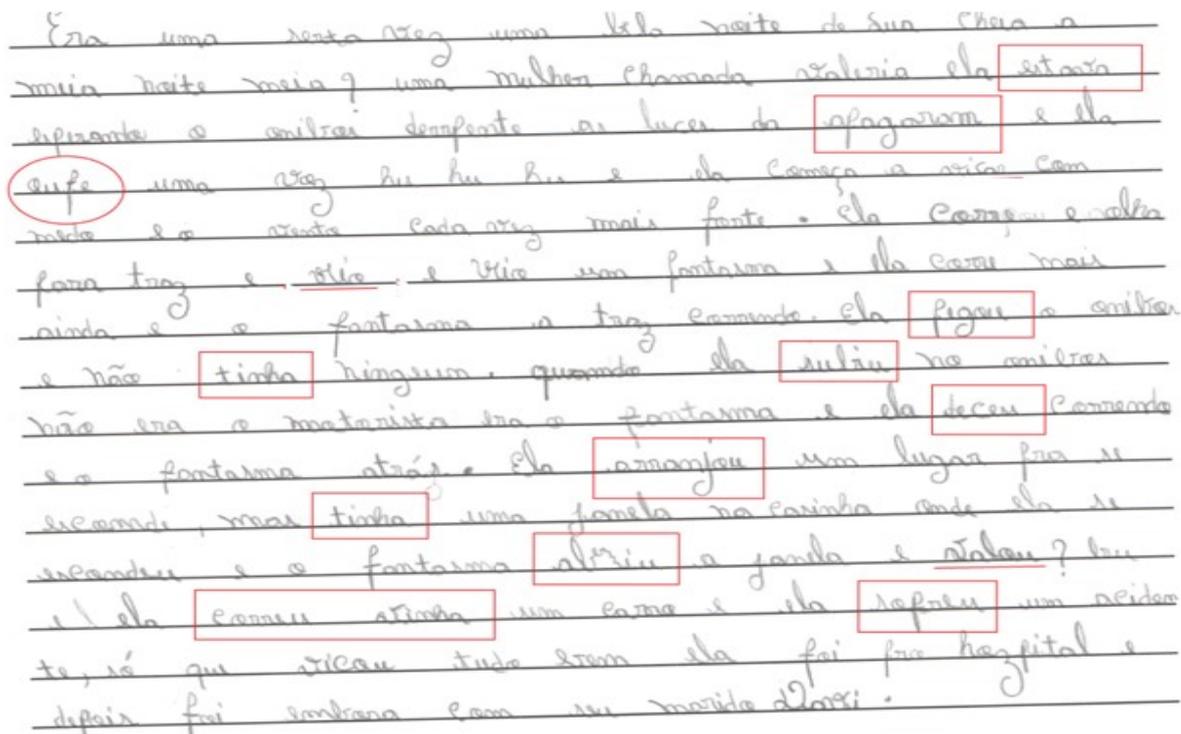


Figura 14. Exemplo 2 de comentário.

As marcações retangulares indicam as reformulações adequadas dos verbos que haviam sido marcados com asterisco. O círculo indica um verbo que não foi corrigido pelo aluno e os dois verbos sublinhados são reformulações que o aluno percebeu que seriam necessárias por ter compreendido o comentário da docente. Esses dois últimos verbos não foram sublinhados nem marcados com asterisco na primeira versão, mas a completude do comentário da docente levou o aluno à compreensão de outras reformulações, o que aponta uma reflexão sobre o problema abordado.

No conto a seguir, pelo comentário da docente, é possível identificar os problemas apresentados. A narrativa é sobre uma menina de cabelos cacheados que foi a um passeio na floresta junto aos colegas de sala e à professora. Chegando ao local, os alunos desceram do ônibus e foram logo correndo, mas não sabiam que aquela floresta era mal-assombrada. Depois disso, a narrativa fica confusa. Conta-se que a menina sumiu e que as árvores falavam. Ela gritou por socorro, os meninos a acharam e foram embora para casa.

Era uma menina menina loirinha cabelo cacheado, e
 um pouco nervosa quando chegou na escola a professora
 disse:
 — Na semana numa floresta passamos muito e eu
 vou entregar esse papel pra mãe da permissão
 chegando na escola a menina entrou no banheiro e os
 colegas dela quando chegaram floresta os alunos
 selecionaram o melhor logo foram correndo para a floresta
 e ninguém sabia que era mal assombrada.
 A menina tinha sumido os outros falaram.
 — Quem está aí quem está aí saiu daí agora se
 não vou matar você a menina gritou:
 — socorro, socorro, socorro e aí a menina achou a
 menina aí ela foi embora e ela foi para sua
 casa.

Nome do aluno seu texto pode ficar melhor
 se você contar mais detalhes da história
 como:

- Qual o nome da menina?
- O que eles foram fazer na floresta?
- Por que a floresta era mal assombrada?
- Como ela sumiu? onde ela foi?
- Como ela foi encontrada?
- Os outros alunos também ouviram as
árvore?

Figura 15. Exemplo 3 de comentário.

Para orientar a aluna sobre como deve melhorar seu texto, a professora sugere que ela insira mais detalhes, atendendo a alguns questionamentos. Após estabelecer contato com a aluna e dizer que o texto precisa melhorar, os questionamentos servem para indicar quais informações estão faltando no texto. A organização didática do comentário da docente permite

que a aluna consiga respondê-los adequadamente. A inserção das informações está em destaque, a seguir.

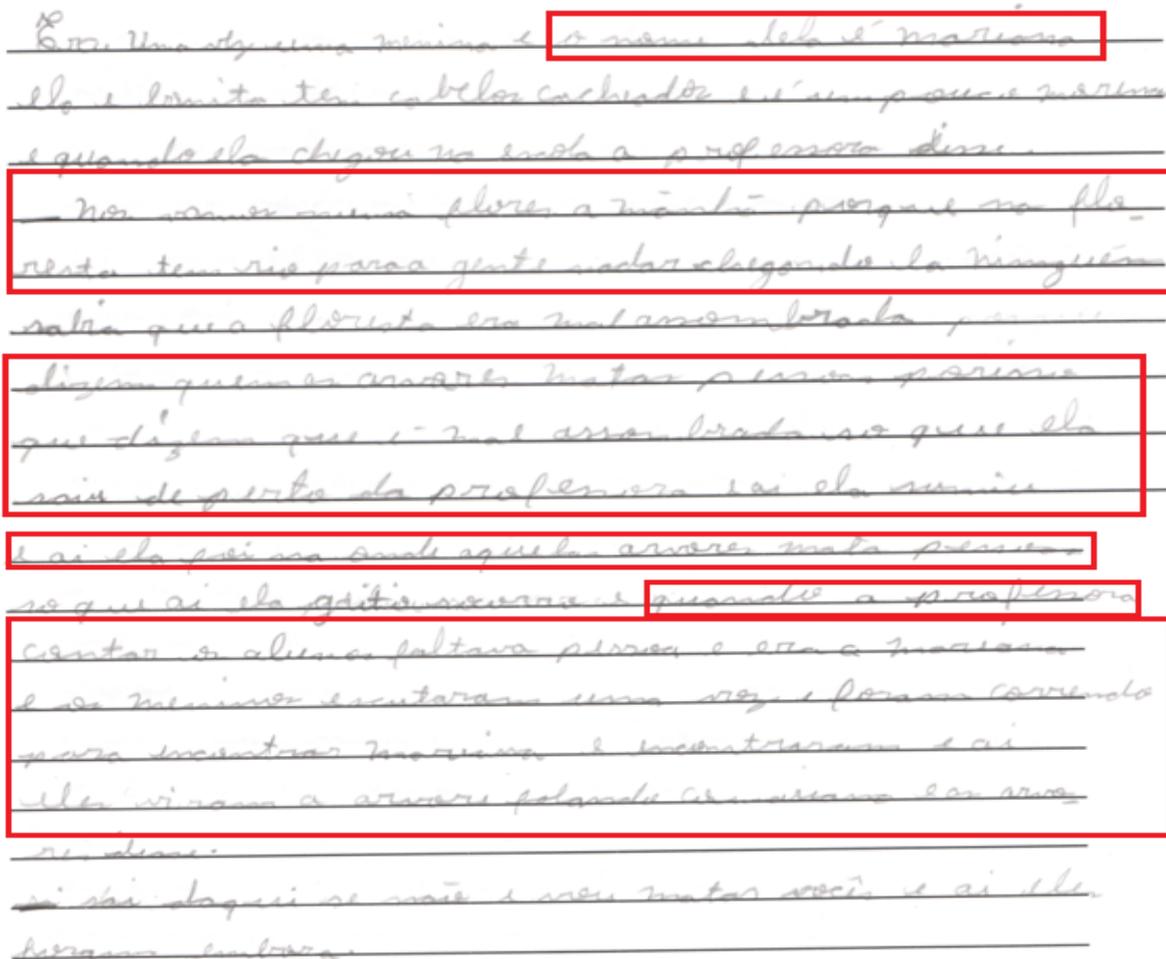


Figura 16. Exemplo 4 de comentário.

Para melhor visualização, transcrevemos o questionamento orientador da docente e a resposta da aluna, por meio de inserção de informação, na reescrita:

“Qual o nome da menina?”

→ “Era uma vez uma menina, o nome dela é Mariana [...]”

“O que eles foram fazer na floresta?”

→ “A professora disse: Nós vamos na floresta amanhã porque na floresta tem um rio pra gente nadar [...]”

“Por que a floresta mal assombrada?”

→ *“Dizem que as árvores matam pessoas, por isso que dizem que é mal assombrada [...]”*

“Por que a (Mariana) sumiu? Onde ela foi?”

→ *“[...] ela saiu de perto da professora e aí ela sumiu e aí ela foi onde aquelas árvores matam pessoas”.*

“Como ela foi encontrada?”

→ *“[...] quando a professora contar os alunos faltava pessoa e era Mariana e os meninos escutaram uma voz e foram correndo para encontrar Mariana e encontraram [...]”*

“Os outros alunos também ouviram as árvores?”

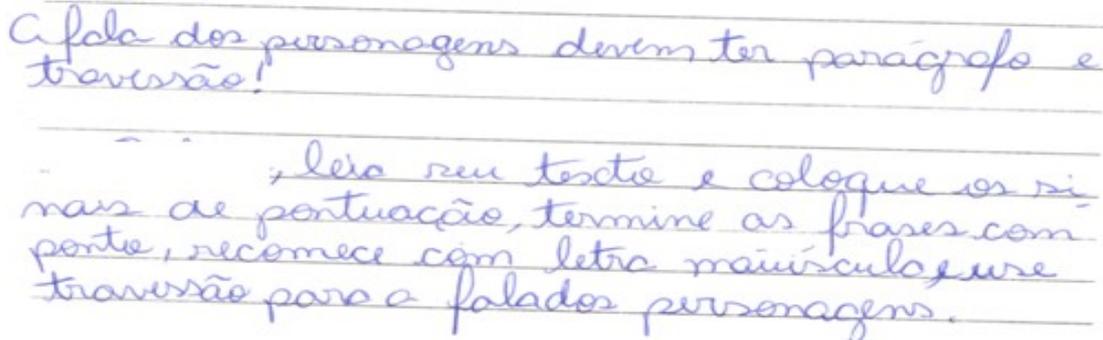
→ *“[...] e aí eles viram árvore falando [...]”*

A partir do que foi acrescentado, o texto se torna muito mais compreensível ao leitor. São marcados os elementos fundamentais em um texto narrativo. Desse modo, o comentário da docente, composto também por questionamentos, estabeleceu alto nível de interação com a aluna, além de motivá-la ao trabalho de reescrita.

Com relação à completude que os comentários demandam de acordo com o contexto de revisão, temos como orientação a pesquisa de Menegassi (2000). O autor analisou 142 comentários de revisão de uma turma do primeiro ano de graduação em Letras e, a partir desse *corpus*, identificou quatro componentes básicos para formulação de um comentário eficaz pelo professor: 1. Apresentação do problema; 2. Localização do problema na primeira versão do texto (correção indicativa); 3. Apresentação do contexto em que se encontra o problema (recurso de correção classificatória); 4. Diretrizes para a reformulação do problema. Segundo o autor, as diretrizes devem ser dadas até que o aluno adquira autonomia de revisão, pois se forem sempre oferecidas podem prejudicar o desempenho real do aluno. Cada comentário analisado no presente trabalho apresenta pelo menos dois dos componentes apresentados por Menegassi (2000).

Embora o comentário seja mais explicativo, não se pode afirmar que ele seja sempre mais adequado do que o apontamento e o questionamento, ou que seu caráter explicativo o faz sempre compreensível ao aluno. Para Menegassi (2000), nem sempre os comentários são bem formulados, por isso, podem tanto orientar quanto dificultar o trabalho de produção textual. Em

um dos textos analisados, o aluno não utilizou bem os sinais de pontuação. Para tanto, a docente deixou o seguinte comentário:

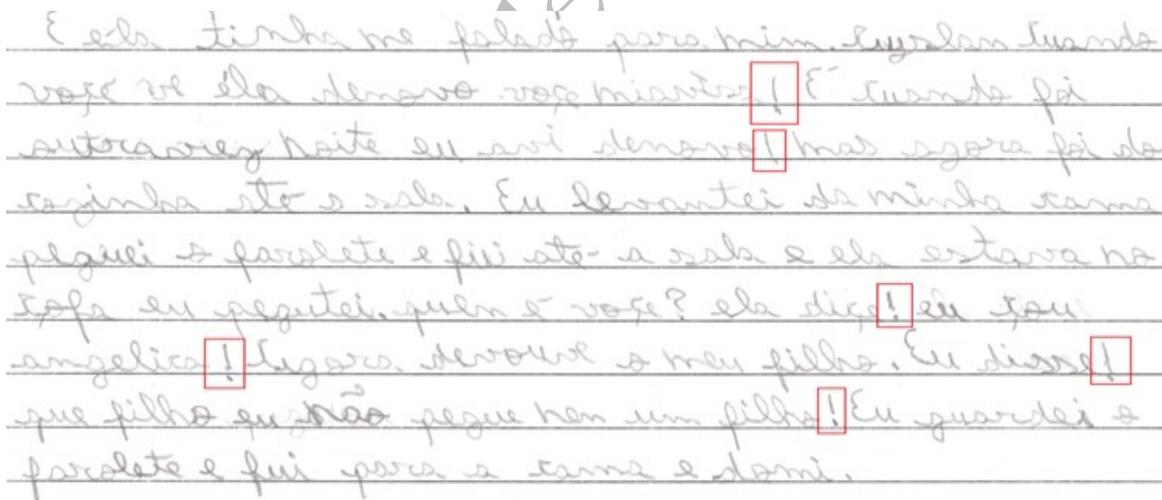


A fala dos personagens devem ter parágrafo e travessão!

leia seu teste e coloque os sinais de pontuação, termine as frases com ponto, recomece com letra maiúscula e use travessão para a falas personagens.

Figura 17. Exemplo 5 de comentário.

Trata-se de um comentário bastante completo, mas que considera o conhecimento prévio do aluno acerca dos sinais de pontuação. Na reescrita, é possível notar que o aluno compreendeu o comentário, mas o pouco conhecimento acerca da pontuação não garantiu uma reescrita satisfatória.



E ela tinha me falado para mim. Eu sei quando voce se ela denovo voce minha! E quando foi autocrisiz haité eu vai denovo! mas agora foi de rajinha até o sala. Eu levantei da minha cama peguei o paraleto e fui até a sala e ela estava na tofa eu peguei, quem é voce? ela disse! eu sou angelica! ligara, devolve o meu filha. Eu disse! que filha eu não peguei um filha! Eu guardei o paraleto e fui para a cama e dormi.

Figura 18. Exemplo 6 de comentário.

O aluno utiliza pontos no meio do parágrafo, mas ao tentar corrigir a pontuação para fala de personagens utiliza pontos de exclamação no lugar do travessão. O comentário não foi suficiente para uma boa reescrita, porém ajudou a diagnosticar uma dificuldade apresentada pelo aluno, o que não seria possível se a professora tivesse feito correções resolutivas, deixando a reposta pronta para o aluno passar a limpo.

3.4 Interação na revisão textual-interativa

Entendemos que o questionamento, o apontamento e o comentário, embora distintos em sua construção, são alternativas bastante efetivas de revisão textual-interativa se utilizados de acordo com as especificidades do contexto de revisão. Os exemplos 1 e 2, a seguir, ajudam nessa compreensão.

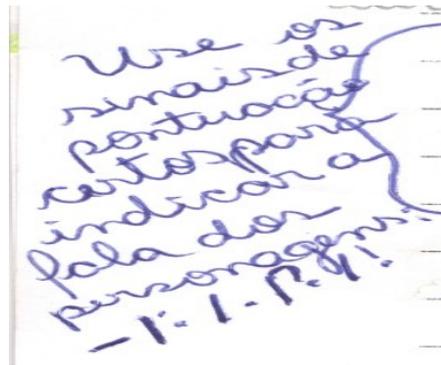


Figura 19. Exemplo 1 de interação.

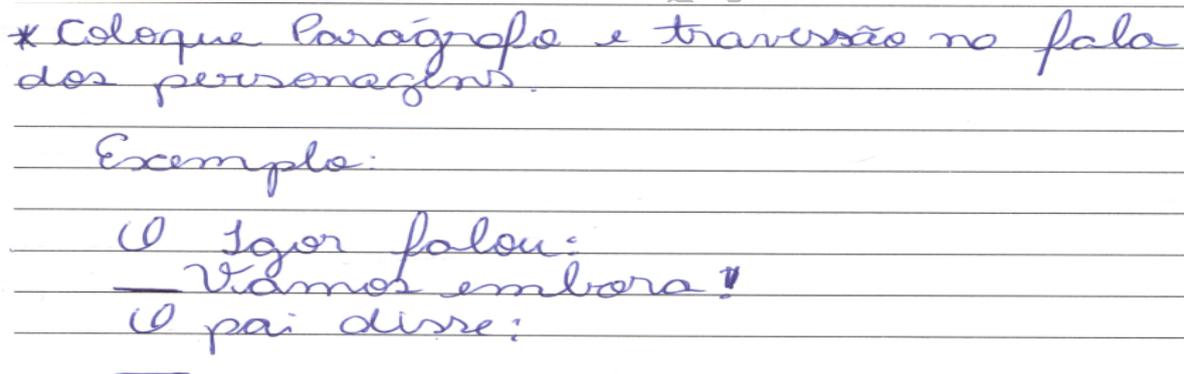


Figura 20. Exemplo 2 de interação.

As duas revisões tratam de problemas de pontuação para fala de personagens. No exemplo 1, temos um apontamento bastante objetivo que considera conhecimento prévio do aluno acerca do tema. A professora pede que o aluno atente à pontuação e coloca alguns sinais de pontuação separados por barras, provavelmente a fim de que o aluno entenda quais sinais deve utilizar na reescrita. Contudo, os sinais de pontuação são colocados de maneira aleatória, sem contexto. Na reescrita, o aluno procedeu adequadamente à reescrita utilizando os sinais de pontuação de maneira efetiva, o que mostra que o apontamento foi suficiente para interação entre professor e aluno e entre aluno e texto.

No exemplo 2 temos um comentário sobre pontuação, composto por apontamento seguido de exemplo. A revisão é bastante elucidativa, pois, caso o aluno não saiba ou não se recorde como se organiza a pontuação para falas de personagem, basta consultar o exemplo redigido pela professora. Apesar disso, o aluno não atende ao comentário na reescrita.

O que queremos enfatizar neste estudo vai ao encontro das palavras de Geraldi, pois

aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino aprendizagem. Programas de estudos não implicam espontaneísmo, ao contrário, exigem trabalho rigoroso e constante, demandam tempo e dedicação. (GERALDI, 2001 p. 21).

Assim, as propostas metodológicas aqui apresentadas visam contribuir com o trabalho docente de revisão textual, compartilhando experiências de práticas comuns aos docente que trabalham com a escrita em todos as etapas da aprendizagem. Do mesmo modo, é fundamental que essas propostas sejam internalizadas pelos professores e adequadas ao seu contexto de trabalho. Ancorando-se em Bakhtin (2010), é preciso que a palavra do outro passe por um processo de apropriação até que seja transformada em palavra minha. Acreditamos que a consideração das especificidades do ambiente de ensino pode tornar as práticas de revisão ainda mais efetivas. É, portanto, uma atitude que demanda trabalho rigoroso e dedicação.

4. Considerações finais

Neste estudo, foram apresentadas três alternativas de trabalho com a abordagem de revisão textual-interativa: o apontamento, o questionamento e o comentário. Foi possível observar a efetividade e, ao mesmo tempo, abrangência do conceito de revisão textual-interativa proposto por Ruiz (2010). As propostas apresentadas apresentaram-se pertinentes ao trabalho de revisão textual para aspectos globais ou estruturais.

A análise dos registros apontou diferentes níveis de interação entre professor e aluno e entre aluno e texto, o que permitiu concluir que a efetividade no uso dessas abordagens está relacionada a sua adequação ao gênero focado, ao aspecto do gênero, à idade escolar do aluno, ao objetivo do professor por meio da revisão e a possíveis especificidades do nível de aprendizagem do aluno.

Por meio de uma ou mais perguntas, o professor busca chamar a atenção do aluno para um problema identificado no texto. O questionamento é muito utilizado para instigar o aluno a acrescentar informações no texto ou refletir sobre algum aspecto do texto, seja discursivo ou estrutural. Em geral, essa revisão aloca-se no corpo do texto.

A sistematização dos aspectos teórico-metodológicos discutidos neste texto são sintetizados no Quadro 2.

Quadro 2. Aspectos teórico-metodológicos da revisão textual interativa.

Estratégias da revisão Textual-iterativa	Aspectos teórico-metodológicos
O questionamento	<ul style="list-style-type: none"> - Emprega perguntas; - Chama a atenção do aluno para um problema específico; - Instiga o acréscimo de informações; - Instiga a reflexão sobre aspecto discursivo e estrutural do texto; - Motiva o término da produção textual, quando incompleta; - Mostra interesse ao leitor sobre sua escrita; - É adequado ao objetivo de revisão pretendido pelo docente; - Leva o aluno a materializar as sugestões propostas; - Apresenta-se à margem do parágrafo; - Atenta-se à idade escolar do aluno; - É eficaz a pequenas inserções de informações no texto; - Desperta a atenção do aluno a pequenos deslizes durante a escrita; - Apresenta-se exatamente no local do texto em que a informação deve ser inserida; - Manifesta compreensão pelo aluno do problema localizado; - Conduz à reescrita de maneira adequada.
O apontamento	<ul style="list-style-type: none"> - Asserção breve e objetiva; - Introduzido por verbo no imperativo; - Aponta a existência de problema no texto; - Indica a resolução do problema ao aluno; - Não emprega vocativos, elogios e orientações maiores; - Indica interação estabelecida anteriormente com o aluno; - Considera o conhecimento prévio do aluno; - Demonstra-se explicativo.
O comentário	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão textual mais completa; - Contém questionamento e apontamento ou outro recurso discursivo diverso; - Indica interação entre aluno e professor; - Permite o diálogo com o texto; - Apresenta sugestões; - Motiva a reescrita; - Orienta a mais de um problema ao mesmo tempo; - Elucida o problema apontado; - Mostra-se mais compreensível ao aluno; - Revisão explicativa; - Permite o acompanhamento do desempenho do aluno em cada produção; - Leva o aluno a ter compromisso com suas habilidades discursivas; - Leva o aluno à reflexão sobre o aspecto apontado;

	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza-se didaticamente à compreensão do aluno; - Apresenta ao menos dois dos aspectos teóricos propostos por Menegassi (2000): 1. Apresentação do problema; 2. Localização do problema na primeira versão do texto; 3. Apresentação do contexto em que se encontra o problema; 4. Diretrizes para a reformulação do problema.
--	---

A revisão textual-interativa, proposta por Ruiz (2010), demonstra-se, dessa forma, exequível em situação de ensino de produção textual escrita, considerando-se as perspectivas teórico-metodológicas aqui discutidas, como ampliação do quadro epistemológico sobre o tema.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed., São Paulo, Martins Fontes, 2009.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- CHRISTENSON, T. A. **Supporting struggling writers in the elementary classroom**. Newark, DE: International Reading Association, 2002.
- COSTA-VAL, M. G. et al. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/ aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 55-62.
- GASPAROTTO, D. M., MENEGASSI, R. J. Modos de participação do professor na revisão e reescrita textual no Ensino Médio. In: 2º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários & 5º CIELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e literários, 2012, Maringá. **Anais 2º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários & 5º CIELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e literários, 2012a.v. 2. p. 1-12.**
- _____. Modos de participação do professor na reescrita de alunos: enfoque na análise linguística. In: **Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2012, Cascavel. Anais do X encontro do CELSUL, 2012b, v. 10.**
- _____. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Revista Calidoscópio**, v. 11, n. 1: p. 29-43, 2013a. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.4013/cld.2013.111.04>
- _____. Orientações teórico-práticas na revisão textual docente com o gênero discursivo narrativa de terror. **Anais do Congresso Nacional de Linguagens em Interação, 2013, Maringá. Anais do IV CONALI, 2013b.**
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2001, p. 17-23.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing process. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Orgs.). **Cognitive processes in writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980. p.3-30.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: M. das G. Costa Val (org.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003, p. 53-67.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita de textos: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. Tese (Doutorado). Assis-SP: Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 1998.

MENEGASSI, R. J. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: n 35,p. 84-93, 2000.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá, PR: Eduem, 2010, p. 75-102.

_____. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013, p. 105-131.

MENEGASSI, R. J., GASPAROTTO, D. M. Revisão e reescrita em documentos oficiais: conceitos e orientações metodológicas. **Revista Signum**, v 17. n 2. p 166-192. 2014. **crossref** <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2014v17n2p166>

MOTERANI, N. G. **A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

NASCIMENTO, C. L. 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**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. 2 ed. São Paulo, Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed., São Paulo, Globo, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 75-97.

Artigo recebido em: 29.01.2016

Artigo aprovado em: 11.06.2016