

(RE) DISCUTINDO AS CONCEPÇÕES DE REESCRITA, REFAÇÃO, REFORMULAÇÃO E RETEXTUALIZAÇÃO¹

Milene Bazarim

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), E-mail: milene.bazarim@gmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados parciais de uma pesquisa, em andamento, sobre letramento e formação do professor de LP, a qual investiga os efeitos de reversibilidade da escrita na prática profissional de uma professora de LP e no letramento de seus alunos. A partir desses resultados, neste trabalho, (re)visito e (re)significo os conceitos de *reescrita*, de *refacção*, *reformulação* e *retextualização*. Trata-se de um estudo de caso filiado à Linguística Aplicada, informado, principalmente, pela concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais situadas de uso da leitura e da escrita (KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008); de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991) e de texto como um processo (KOCH, 2001, 2004). Os registros analisados fazem parte do *corpus* do projeto de pesquisa “Os efeitos de reversibilidade da escrita de uma professora de Língua Portuguesa: um estudo de caso” desenvolvido no âmbito das atividades do grupo de pesquisa “Teorias de Linguagem e Ensino”. Esse *corpus* é composto por 283 documentos que flagram a escrita de uma professora de Língua Portuguesa de 1990 a 2007. Os resultados da análise apontam que é a intervenção de um mediador o que diferencia a *reescrita* da *refacção*. Já a *retextualização* ocorre tanto na *reescrita* quanto na *refacção*. Tais resultados são importantes para que possamos rever o papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem da escrita na Educação Básica.

Palavras-chave: Reescrita. Refacção. Reformulação. Retextualização.

1- Introdução

De forma muito contundente, desde a década de 1980 o ensino de Língua Portuguesa (LP) vem sendo alvo de discussões e de muitas críticas, sobretudo, no contexto acadêmico. Para se opor ao paradigma tradicional de ensino de LP focado na memorização das categorias da gramática tradicional, o que pouco contribuía para a ampliação da competência leitora e escritora dos alunos, pesquisadores começaram a demandar um ensino de LP focado no texto². Para esses pesquisadores, o texto seria o ponto de partida e o ponto de chegada³ do ensino de

¹ Este trabalho apresenta resultados preliminares do projeto de pesquisa “Os efeitos de reversibilidade da escrita de uma professora de Língua Portuguesa: um estudo de caso” (Processo 23096.019371/16-87 UFCG-UAL), desenvolvido no âmbito das atividades do grupo de pesquisa “Teorias de Linguagem e Ensino”. A versão mais completa dos resultados será publicada no segundo semestre de 2018 em número da Revista Trem das Letras.

² Uma das obras mais emblemáticas desse movimento, publicada em 1984, revisada e reeditada em 1997, é o “O texto na sala de aula”, um livro que foi organizado por João Wanderley Geraldi com artigos de vários pesquisadores.

³ Além do livro “O texto na sala de aula”, organizado por Geraldi, destacamos a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, publicada em 1988 (revista e ampliada em 1991). Merece ser citada também a coleção “Aprender e

LP. As aulas de gramática não mais seriam baseadas apenas na classificação de palavras, frases e/ou períodos criados especificamente para esse fim ou retirados de textos literários consagrados, mas sim partiriam da reflexão sobre a língua em uso materializada em diferentes textos⁴. Havia um crescente apelo para que a produção de textos diversos ocupasse o espaço da prática da redação escolar centrada na tipologia: narração, descrição e dissertação. Há propostas como as de Geraldi (2001, p.74), para que o texto do próprio aluno fosse o ponto de partida para as aulas de reflexão e análise linguística, a qual, inicialmente estava sendo proposta como uma atividade eminentemente epilinguística. Esse protagonismo na produção escrita também foi reivindicado nos PCN's (BRASIL, 1998), o qual propunha que o ensino de LP fosse realizado em espiral a partir da lógica do uso-reflexão-uso. Nesse momento, já não se advogava a favor da produção de textos, mas de diferentes gêneros discursivos e/ou textuais.

Dessa forma, enquanto a produção escrita, de fato, não passou a ser uma prática efetiva em sala de aula (e é sabido que ainda hoje isso não acontece de forma plena), temas como a reescrita e a correção não emergiram com tanta expressividade nas pesquisas acadêmicas. A complexidade do processo de ensino e de aprendizagem da escrita só passa a ser percebida a partir do momento em que o processo passa a ocorrer, ainda que não de forma plena, em todas as escolas do país. Estudos como o de Ruiz (2003) e de Buin (2006) são feitos em um momento que demanda não mais apenas pela inserção da produção escrita nas aulas, mas por indicações sobre o tratamento que será dado às produções do aluno. Com isso, o como orientar a reescrita passou a ser uma questão relevante não só para os professores de LP, mas também para pesquisadores. É nesse contexto que inicio estudos específicos sobre reescrita, já que meu interesse pelo processo de ensino-aprendizagem da escrita vem desde a minha formação inicial em Letras.

Os resultados aqui brevemente apresentados e discutidos estão baseados na análise dos 68 textos refeitos e/ou reescritos de um *corpus* constituído por 283 (duzentos e oitenta e três documentos) e 04 relatos reflexivos orais coletados/gerados de 2004 a 2010 que flagram a escrita de uma professora⁵ de LP desde a escolarização básica. A partir dos resultados da análise

ensinar com textos”, coordenada por Lígia Chiappini, cujo primeiro volume, publicado em 1997, traz o título “Aprender e ensinar com textos dos alunos”, coordenado por João Wanderley Geraldi e Beatriz Citelli.

⁴ Até 1998, quando houve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), texto era o termo mais usado, devido, principalmente, ao impacto da divulgação de pesquisas da Linguística Textual aqui no Brasil (KOCH, 1999; VAL, 1999). O conceito de gênero de discurso e/ou gênero textual relacionado ao ensino de LP, parece-me só vai se popularizar a partir de 1998.

⁵ Apesar de os papéis de professora e pesquisadora serem por mim desempenhados, pois uma parte dos registros foi gerada através da pesquisa-ação, faço, neste trabalho, a opção de me referir a mim mesma, quando apresento

desses textos tem sido possível (re) discutir o estatuto dos conceitos de *reescrita*, *refacção* e *retextualização e reformulação*, bem como fazer uma reflexão sobre os possíveis impactos dessa (re)visão conceitual na concepção de formação de professores e na prática de ensino-aprendizagem da escrita de Língua Portuguesa.

Na tentativa de descrever e analisar o processo de letramento da professora M., foi possível verificar e distinguir dois processos igualmente importantes durante a aprendizagem da escrita: *refacção* e *reescrita*, bem como perceber que a *retextualização*, inerente aos dois processos, não se dá apenas através de operações linguísticas de substituição, inclusão e supressão (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p.59) e reordenação, mas também de *reformulações*.

Este trabalho, portanto, é resultado de uma pesquisa qualitativa e está filiado ao campo aplicado dos estudos de linguagem (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998; PENNYCOOK, 2006). Muito mais que uma mera questão de preciosismo terminológico, compreender a natureza, bem como diferenciar *refacção*, *reescrita*⁶, *retextualização* e *reformulação* é necessário para empoderar os professores de LP na elaboração de atividades cada vez mais precisas e que possam, de fato, contribuir para a ampliação da competência escritora dos alunos da Educação Básica.

Após esta introdução, rediscuto brevemente os conceitos de *reescrita*, *refacção* e *retextualização*, indicando que a *reformulação* da planificação do conteúdo temático é uma operação de *retextualização* diferente das demais. Posteriormente, apresento e discuto alguns resultados da análise do *corpus*. Encerrando o artigo, há algumas considerações finais (e provisórias), bem como as referências utilizadas.

2- (Re)visitando e (re)discutindo os conceitos de reescrita, de refacção e de retextualização

Assim como em Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997); Buin (2006) e Gonçalves, Bazarim (2013), neste trabalho, *refacção* se refere a toda mudança/reestruturação/adequação do texto feita pelo próprio autor sem qualquer tipo de intervenção objetiva de um mediador, constituindo-se, portanto, como uma alteração automotivada. Já a *reescrita* contempla toda mudança feita no texto a partir da intervenção de outro(s).

os documentos escritos enquanto professora, como “a professora” ou simplesmente M. Sem falsas expectativas sobre a “neutralidade” e “objetividade” da pesquisa, essa é apenas uma solução provisória para tentar manter e/ou não prejudicar a legibilidade do texto.

⁶ Em Bazarim (2018), apresento, inicialmente, a diferença entre *refacção* e *reescrita*.

Conforme Marcuschi (2001, p. 46), o termo *retextualização* “foi empregado por Neusa Travaglia (1993) em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para outra. ”. No entanto, em sua obra, Marcuschi (2001) recupera apenas parcialmente essa definição, na medida em que usa o termo para se referir a uma “tradução” de uma modalidade, a oral, para outra, a escrita, de uma mesma língua.

Assim, a passagem e/ou transformação de um texto da modalidade oral para a modalidade escrita é o que Marcuschi (2001, p. 46) denomina como *retextualização*. Para o autor, isso não é algo mecânico, mas um processo que envolve “operações complexas que interferem tanto no código como no sentido (...)”

As atividades de transformação, que constituem a retextualização em sentido estrito, dizem respeito a operações que vão além da simples regularização linguística, pois envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudança de estilo, desde que não atinjam as informações como tal. Seguramente, haverá, em consequência, mudanças de conteúdo, mas essas não deveriam atingir pelo menos o *valor-verdade* dos enunciados. (MARCUSCHI, 2001, p.62) .

Já para Matêncio (2002), esse processo não se dá apenas quando se tem mudança na modalidade, para a autora

retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. (MATÊNCIO, 2002, p. 111).

Se retextualizar, na concepção de Matêncio (2002), seria produzir um novo texto, ainda que na mesma modalidade, a escrita, mas de um outro gênero textual, como é o caso de um resumo, por exemplo, logo a *retextualização* implicaria mudança no propósito comunicativo. Nesse caso, embora sem a mudança da modalidade oral para a escrita, haveria o redimensionamento das projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais, dos conhecimentos partilhados, assim como o redimensionamento das motivações e intenções, de espaço e tempo, de produção/recepção. No entanto, ainda segundo Matêncio (2002), esse o novo texto manteria algumas referências ao texto-base.

Ampliando a definição de Matêncio (2002), em Bazarim (2006), a partir da análise da troca de cartas entre a professora de LP e seus alunos, a *retextualização* passa a compreender também as transformações ocorridas na produção de um novo texto a partir de um texto-base ainda que do mesmo gênero textual.

Assim, estou chamando de retextualização aquilo que ocorre quando o aluno reformula enunciados da carta recebida, adequando-os à nova

(83) 3322.3222

contato@conbrale.com.br

www.conbrale.com.br

situação comunicativa – na qual ele passa a ser o remetente e a professora o destinatário – assumindo o papel de interlocutor interessado e mantendo o tom cordial e afetivo da mensagem da professora. Para tanto, o aluno usa elementos linguístico-discursivos cujos efeitos de sentido são semelhantes aos encontrados na carta recebida... (BAZARIM, 2006, p. 100)

Além do que já foi mencionado, está subjacente a todos esses conceitos, um outro: o de reversibilidade, o qual pode ser entendido como

um movimento que indica claramente que o produtor do texto, motivado [ou não] pela participação do outro no evento de análise e comentário de seu texto em processo de aperfeiçoamento, passa a assumir uma outra perspectiva sobre sua própria produção. Assim, toma o lugar do crítico, vê o texto com distanciamento e participa do diálogo com contribuições como: releituras, sumarizações, clarificação, julgamento, sugestão e teste de transformação e aperfeiçoamento. (GARCEZ, 1998, p.139-140)

A reversibilidade é uma característica que se baseia na concepção de escrita como trabalho e de texto não como um produto, mas como um processo que sempre pode ser continuado (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p.59). Dessa forma, as transformações realizadas no texto são feitas, basicamente, através de: substituição, inclusão e supressão (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p.59), às quais, primeiramente, acrescentei a reordenação.

Essas operações, no entanto, não são realizadas mecanicamente visando somente a *higienização* do texto, mas sim, conforme demonstrado na seção a seguir, acontecem, com ou sem intervenção de um mediador, a fim de se adequar o texto a um determinado gênero textual.

Isso significa que, para realizar essas operações, o produtor do texto considera: 1) parâmetros objetivos (emissor, espaço/tempo da ação etc.); 2) parâmetros socio subjetivos (quadro social de interação, papel do enunciador, papel dos destinatários, objetivos); 3) outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis (BRONCKART, 2006, p. 146).

No uso dessas operações, assim como na escrita da primeira versão,

o agente deverá, então, desenvolver um *duplo processo*. De um lado, ele terá que “escolher” ou *adotar* o modelo de gênero que lhe parece o mais adaptado ou o mais pertinente em relação às propriedades globais da situação de ação, tal como ele imagina. Por outro lado, ele vai necessariamente *adaptar* o modelo escolhido em função das propriedades particulares dessa mesma situação. O resultado desse duplo processo será um novo texto empírico, que, portanto, apresentará os traços do gênero escolhido e os do processo de adaptação às particularidades da situação. (BRONCKART, 2006, p. 147)

Corroborando com essa posição, na *retextualização*, de acordo com Matêncio (2002), independentemente da presença e/ou ausência de apontamentos de um mediador, estão envolvidas operações, que prefiro tratar como *atividades*, que podem ser linguísticas, textuais e discursivas. As primeiras dizem respeito à

organização da informação no texto, à formulação do texto e à progressão referencial. As atividades textuais são aquelas que se referem aos tipos textuais – narrativo, argumentativo, injuntivo ou dialogal –, bem como ao esquema global do texto. Já as atividades discursivas estão inteiramente relacionadas ao evento interativo do qual o texto emerge, ou seja, estão inteiramente relacionadas ao gênero textual.

Inicialmente, considere que as atividades linguísticas, textuais e discursivas, realizadas durante a *retextualização* eram feitas através de operações de substituições, inclusões, supressões e reordenações, as quais podem ser percebidas através da comparação entre duas ou mais versões de um texto escrito de um mesmo gênero textual. No entanto, a partir da análise do *corpus*, proponho que além das substituições, inclusões, supressões e reordenações, também as reformulações – as quais correspondem a mudanças mais profundas que normalmente resultam de uma (re)visão na planificação do conteúdo temático – sejam consideradas como retextualização. Além disso, continuo compreendendo que a retextualização pode ocorrer tanto na *reescrita* quanto na *refacção*. Isso só é possível porque entendo que tanto na *reescrita* quanto na *refacção*, apesar de o escritor poder operar sobre o texto de um mesmo gênero textual para transformá-lo, o resultado final pode até ser um texto do mesmo gênero, mas nunca o mesmo texto.

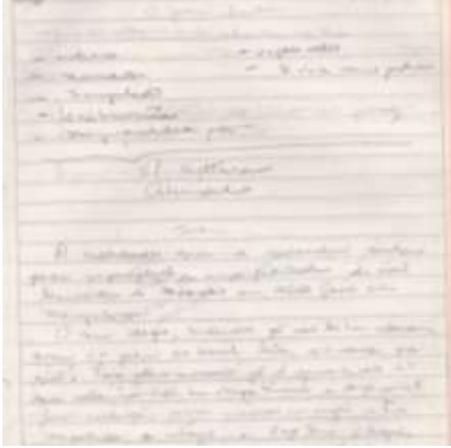
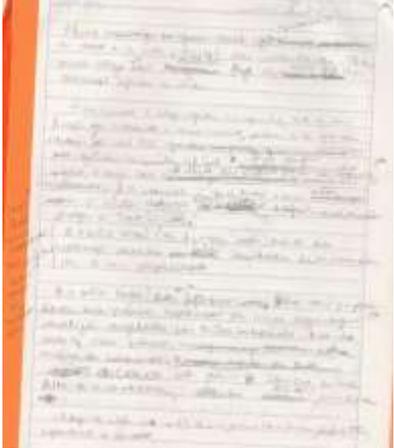
3- A reformulação como uma operação de retextualização

No *corpus* analisado, as *refacções* – quando M. refaz seu texto sem a intervenção de um mediador – são mais frequentes que as *reescritas* – quando o novo texto é resultado da tentativa de atendimento das proposições feitas por um mediador – as quais só foram identificadas a partir da graduação. O mais recorrente são duas versões do texto, no entanto há 10 versões da dissertação de mestrado. A partir desse *corpus*, também foi possível perceber que as reformulações estão mais presentes nas primeiras versões, enquanto que as demais operações de retextualização (substituições, inclusões, supressões e reordenações), são mais frequentes nas versões finais.

Saliento, contudo, que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, realizada no âmbito da Linguística Aplicada, na qual o estudo de caso é a metodologia predominante, não há nenhuma pretensão de generalização nem de formulação de leis. O foco da análise são os textos produzidos por uma professora de Língua Portuguesa desde quando era aluna da Educação Básica não o sujeito professora. Mesmo não sendo objetivo deste artigo, os resultados permitem também compreender o processo de aprendizagem da escrita por um sujeito que se tornou professor de

Língua Portuguesa e os efeitos desse processo na prática desse sujeito quando no papel de mediador.

Nos exemplos, a seguir, apresento as duas primeiras versões⁷ de uma dissertação produzida, em sala de aula, por M. no Ensino Médio.

<i>Exemplo 01 – primeira versão</i>	<i>Exemplo 02 – segunda versão</i>
	
<p>O jovem brasileiro</p> <ul style="list-style-type: none"> - indeciso - explorado - sem ideias - se vira como pode - manipulado - exibicionista - sem personalidade própria <p style="text-align: center;">SEM CULTURA ALIENADO</p> <p style="text-align: center;">Jovem</p> <p>A realidade que nos circunda ainda parece imperceptível a uma juventude de visão limitada se tornando um alvo fácil da manipulação</p> <p>O que dizer, quando já não se tem ideais, assim é o jovem do Brasil, luta, reivindica, pra quê? Para este o mínimo já é garantido e o que resta: - não tem importância, é dispensável</p> <p>Sua curtidão, uma música em inglês, o tênis importado, o relógio... Veja bem, é legal</p>	<p>Afinal, o que dizer do jovem atual já que não só a visão a visão e a interpretação da realidade lhe parece algo tão longínquo. Hoje ele vive a situação apenas a vive</p> <p>O seu mundo é algo egoísta e mesquinho, vive-se em função de modismos e consumismo, perdeu-se os grandes ideais. Já não há grandes conflitos que resultariam em grandes conquistas, afinal encontraram um mundo pronto, o que não quer dizer que ele não possa ser melhorado. Se o essencial é garantido, o que reivindicar sobra é muita curtidão, rock in roll, drogas e prostituição</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode diante de exploração causada por uma sociedade da controversia, ele vê com perplexidade</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode, diante da exploração causada por um sociedade da controversia ele vê com perplexidade.</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode olha com perplexidade sua própria exploração por uma engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias. Estando cada vez mais próximo e algumas vezes até vivendo a miséria do submundo.</p> <p>E mesmo diante de tanta sujeira, este jovem sobrevive, a sua falta de personalidade, poder de decisão, iniciativa</p> <p>Chegamos então ao perfil de um jovem carente e indiferente, egocêntrico e cômodo</p> <p>Então, chegamos a conclusão que</p>

⁷ Em Bazarim (2016), é possível encontrar uma análise detalhada das várias versões da dissertação até a produção final.

	Então, o jovem vive o seu mundo alinedamente sofre de carência porém permanece indiferente. O futuro ele deixa para amanhã A cultura é algo despresível, desnecessário Não questiona porque não tem e nem intenciona o conhecimento e o futuro ele deixa para amanhã
--	---

Fonte: Arquivo pessoal, 1996.

Antes de iniciar o texto dissertativo⁸, M. faz um esquema onde são listadas expressões predicativas que categorizam os jovens brasileiros. Assim, dadas as expressões predicativas listadas na primeira versão, exemplo 01, é possível perceber que M., no seu texto, quer evidenciar uma apreciação valorativa negativa em relação ao jovem brasileiro. De um lado, têm-se “indeciso”, “sem idéias”, “manipulado”, “exibicionista”, “sem personalidade”, “sem cultura”, “alienado” expressões claramente depreciativas. De outro, “explorado” e “se vira como pode”, que, apesar da aparente intenção de atenuar a apreciação negativa, mantêm o posicionamento de M. acerca da juventude brasileira.

O exemplo 02, na sua materialidade linguística, não recupera praticamente nada da versão anterior. No entanto, os possíveis significados associados às expressões predicativas apresentadas na primeira versão são *reformulados* e *retextualizados* e a essas expressões somam-se outras tais como “egoísta”, “mesquinho”, “carente”, “indiferente”, “egocêntrico” e “cômodo” (operação de inclusão). Das expressões predicativas listadas na primeira versão, “exibicionista” e “indeciso” não são retomadas na segunda (operação de supressão). O trecho “Hoje ele vive a situ situação apenas a vive”, por exemplo, devido ao uso do modalizador “apenas”, mantêm um estreito laço com o campo semântico da expressão predicativa “manipulado”. A esse jovem, que não interfere na situação em que vive, também pode ser associada a expressão “sem personalidade própria”.

Como pôde ser observado, a primeira versão da dissertação estava em uma forma embrionária, algo parecido com a esquematização das ideias que seriam desenvolvidas no texto. Assim, é possível perceber que mudanças na elaboração e tratamento do conteúdo temático provocam alterações na planificação que resultam em um novo texto, o qual, quase sempre recupera pouco da materialidade linguística da versão anterior. Ainda que seja uma retextualização, não se trata de apenas da inclusão, substituição, supressão ou reordenação de

⁸ Comanda de produção: “2. (PUC-RJ). A partir de charge de Liberati, reflita sobre o tema proposto e redija um texto expressando suas ideias sobre o assunto.”

termos. Percebe-se que aquilo que estava apenas delineado na primeira versão, devido ao movimento de reversibilidade, começa a tomar forma de dissertação na segunda. Nesse caso, como a *retextualização* foi realizada por M. sem qualquer tipo de intervenção do professor, o novo texto produzido é considerado como um exemplo do processo de *refacção*, através do qual M. opera sobre um texto-base para transformá-lo em texto dissertativo do gênero redação escolar.

Com isso, é possível perceber que através da *reformulação* as transformações na materialidade linguística são mais profundas que nas demais operações (substituição, inclusão, supressão e reordenação), conforme exemplo a seguir.

<i>Exemplo 03 – última versão</i>		
<p>Menino de rua Minha casa é toda uma imensidão, tenho todas as ruas e nenhuma mansão</p> <p>Minhas roupas não são compradas são apenas pedaços de pano que no lixo foram achados</p> <p>A minha comida não é mamãe quem faz uma pessoa qualquer a joga e toda a fome ela satisfaz</p> <p>Você deve estar espantado mas eu não Você tem família, casa e comida e eu nem a sua compaixão.</p> <p>Eu sou apenas um menino de rua e não se preocupe porque a culpa também é sua</p>		<p>Menino de rua Minha casa retrata uma imensidão, tenho todas as ruas e nenhuma mansão</p> <p>minhas roupas não são compradas são apenas pedaços de pano que no lixo foram achados</p> <p>O meu alimento não é mamãe quem faz uma pessoa qualquer a joga e minha fome ela satisfaz.</p> <p>Você deve estar espantado mas eu não Você tem família, casa e comida e eu nem a sua compaixão.</p> <p>Sou apenas um menino de rua e não se preocupe porque a culpa também é sua.</p>

Fonte: Arquivo pessoal, 1993 (estimado).

O exemplo 03, cuja produção provavelmente tenha sido feita em 1993 (quando M. estava na sétima série), foi retirado de um caderno de produção de textos que não foram escritos em contexto escolar. São, portanto, produções automotivadas e que não passaram por qualquer tipo de avaliação de um professor de Língua Portuguesa. Nesse caderno, estão registradas as versões finais, mas, como no caso desse exemplo, M. ainda revê e propõe alterações nos textos. Nesse exemplo, M. utiliza as seguintes duas operações de retextualização: supressão (Ex.: Eu sou apenas = Sou apenas) e substituição (Ex.: é toda uma imensidão = retrata uma imensidão).

Tendo em vista que a própria M. assume o papel de revisora do texto, a versão que resulta das alterações automatizadas é um exemplo de *refacção*, pois as alterações não foram sugeridas por um mediador. Comparando-se o exemplo 03 aos exemplos 01 e 02, é possível verificar que as mudanças realizadas são mais superficiais. Embora tenham impactos não só na materialidade do texto, mas também (*e conseqüentemente*) nos efeitos de sentido, essas mudanças não são tão profundas como as observadas em 01 e 02.

Ressalto, porém, que os dois casos podem ser sim considerados exemplos de *retextualização*. No exemplo 02, no entanto, a mudança no texto é resultado de reformulação na planificação do conteúdo temático e não de operações de supressão, inclusão, substituição ou reordenação de itens lexicais.

Considerações finais (e provisórias)

Nos exemplos apresentados neste artigo, foi possível perceber que tanto na *refacção* quanto na *reescrita*, a *retextualização* dá-se através das operações de substituição, inclusão, supressão e reordenação, mas também através de *reformulações* na planificação do conteúdo temático, as quais produzem mudanças mais profundas na materialidade linguística do texto em processo de produção.

Muito mais que um preciosismo terminológico, a minha hipótese é de que quanto mais um professor conhecer sobre a natureza dos processos envolvidos na (re)escrita de um texto, melhor pode ser a sua atuação como mediador do processo de aprendizagem da escrita. Esse (re)conhecimento das nem tão sutis diferenças entre as operações de retextualização, por exemplo, permitiria ao professor elaborar atividades específicas para orientar o aluno na *refacção* da primeira versão do seu texto, etapa na qual é comum mais reformulações. Essa etapa na qual o aluno assume o papel de corretor do próprio texto seria feita antes mesmo da primeira correção feita pelo professor. No entanto, para que isso ocorra, é preciso antes ser objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

No *corpus* analisado, verifica-se que M. realiza *refacções* dos seus textos sem haver nenhum documento que mostre que tenha sido ensinada a fazer isso (as *reescritas* só começam a aparecer no Ensino Superior). Apesar desse resultado, acreditar que sem mediação e sem instrução, ou seja, sem o processo de ensino, o aluno sozinho e *naturalmente* conseguirá ampliar a habilidade de revisar o próprio texto é um equívoco que pode atrasar e até inviabilizar o aprimoramento da habilidade para revisar e refazer sua escrita.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete Marques *et al.* **Cenas da aquisição da escrita:** o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas-SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997.

BAZARIM, Milene. (Re) discutindo o estatuto da reescrita, refacção e retextualização no contexto escolar e na formação do professor de Língua Portuguesa (LP). Alfnas-MG: **Revista Trem das Letras**. v. 4, n. 2, 2018. [no prelo]

_____. A reversibilidade no texto escrito: um estudo de caso da escrita de uma professora de Língua Portuguesa (LP). **Diadorim**. Rio de Janeiro-RJ, Revista 18, volume 2, Jul-Dez 2016, p.99-117. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5363> > . Acesso em 25/nov./2017.

_____. Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas. **Dissertação de Mestrado inédita**. Campinas-SP: Unicamp/IEL, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269737> >. Acesso em 25/nov./2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília-DF: MEC-Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. Os gêneros e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: _____. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006, p. 121-161.

BUIN, Edilaine. A Construção da Coerência Textual em Situações de Ensino. **Tese de doutorado**. Campinas-SP: IEL/UNICAMP, 2006.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A Escrita como Trabalho. In: MARTINS, M.H. **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p.54-63.

GARCEZ, Lucila. **A escrita e o outro:** modos de participação na construção do texto. Brasília-DF: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.) **Interação, gêneros e letramento:** a (re)escrita em foco. 2.ed. Campinas-SP: Pontes, 2013.

KLEIMAN, Ângela Bustos. (org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas- SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G.Villaça. Linguística textual: quo vadis? **Delta**, São Paulo , v. 17, n. spe, p. 11-23, 2001 . Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/delta/v17nspe/6708.pdf>>. Acesso em 08/mai./2016.

_____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo-SP: Cortez, 2001.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. A atividade de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Revista Scripta**, v. 6, n. 11. Belo Horizonte-MG: Puc-Minas, 2002, p. 109-122. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453>>. Acesso em 24/nov./2017.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Ângela Bustos (orgs.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal-RN: EDUFRN, 2008.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L.P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1999.