

Evandro Gonçalves Leite  
evandrogleite@yahoo.com.br

Regina Celi Mendes Pereira  
reginacmps@hotmail.com

## O livro didático de português e o trabalho com a produção escrita: análise das solicitações de reescrita textual

### The Portuguese textbook and the work with writing production: Analysis of proposals of textual rewriting

**RESUMO** – Este trabalho pretende investigar se as propostas de reescrita presentes numa coleção de livro didático de português abrangem satisfatoriamente os diversos níveis de constituição e de funcionamento dos textos, no sentido de desenvolver habilidades de uso da escrita pelos alunos. A coleção selecionada como material de análise é *Português: ideias e linguagens*, de Delmanto e Castro, direcionada à segunda fase do Ensino Fundamental, da qual apreciamos todas as solicitações de reescrita. O trabalho é vinculado ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) na perspectiva de Bronckart (1999, 2006) e à Linguística Aplicada: desta retiramos as considerações sobre a (re)escrita e seu ensino; daquele, as concepções relativas à constituição e ao funcionamento dos textos no quadro do agir de linguagem. As análises evidenciam, grosso modo, que a reescrita textual é uma atividade solicitada em mais de 60% das propostas de produção escrita e que, destas, pouco mais de 50% priorizam as capacidades/operações de linguagem descritas por Bronckart. As outras enfatizam critérios julgados improdutivos para a aquisição de estratégias de escrita pelos alunos. Concluímos, dessa forma, que o livro didático já considera que a reescrita é importante para a apropriação de estratégias de produção; no entanto, há ainda muitas dificuldades de escolher os critérios mais significativos para tal.

**Palavras-chave:** reescrita textual, livro didático de português, capacidades de linguagem.

**ABSTRACT** – This paper intends to investigate if the rewriting proposals presented in a Portuguese textbook include satisfactorily the language operations that constitute the communicative action. The collection selected as material for analysis is Delmanto and Castro's textbook *Português: ideias e linguagens*, designed to the second stage of Elementary School, from which all the rewriting proposals are investigated. This work is based on Social-Discursive Interactionism (SDI), as proposed by Bronckart (1999, 2006) and on Applied Linguistics: from the former the considerations about the (re)writing and its teaching are withdrawn from; from the latter, the conceptions related to the communicative action and to the language operations necessary to its realization. The analysis shows that, in general, the textual rewriting is an activity presented in more than 60% of the proposals of textual writing and that, among these, a little bit more than 50% include the language operations described by Bronckart. The other ones give priority to criteria considered unproductive to the acquisition of writing strategies by students. We conclude, thereby, that the Portuguese textbook analysed already considers that the rewriting is important to the appropriation of production strategies; however, there are still many difficulties in choosing the most significant criteria for that.

**Key words:** textual rewriting, Portuguese textbook, language capacities.

## Introdução

Kato (2003) entende que a escrita é um processo que compreende algumas fases que se ligam recursivamente (planejamento, escritura e reescrita). Nesse sentido, a escola deve ter consciência desse processo e propor atividades de produção textual que trabalhem todas essas fases (Cf. Santos, 1994). Essa concepção processual da escrita suscitou reflexões sobre a necessidade de se dedicarem momentos exclusivamente para a revisão dos

textos e a sua reescrita pelos próprios alunos, etapas essas nem sempre consideradas como significativas no ensino-aprendizagem da escrita.

Atualmente, observamos cada vez mais a presença de solicitações de reescrita nas propostas de produção de textos escritos em livros didáticos de português (doravante LDP). Embora tal fato já constitua um avanço diante das reivindicações de estudos no âmbito da Linguística Aplicada, consideramos que a simples indicação de que o texto seja reescrito não é suficiente para garantir um trabalho produtivo

com essa prática. Nessa atividade, os alunos necessitam de assessoramento, a fim de que eles possam, posteriormente, tornar-se autocorretores competentes de seus textos.

A partir de tais considerações, o presente trabalho interessa-se pelas propostas de reescrita textual veiculadas pelo LDP na condição de instrumento de apoio do trabalho de professor e alunos em sala de aula. Mediante a investigação das solicitações de reescrita nele propostas, objetivamos: reconhecer os critérios abordados nas solicitações de reescrita textual; identificar aqueles que estão (mais) presentes; verificar se o trabalho proposto com a reescrita contempla os diferentes níveis de constituição e de funcionamento dos textos, no sentido de desenvolver habilidades de uso da escrita pelos alunos.

A coleção de livro didático escolhida para análise intitula-se *Português: ideias e linguagens*, de Delmanto e Castro (2006a, 2006b, 2006c, 2006d), direcionada a alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Todas as solicitações de reescrita constantes nos quatro volumes serão estudadas, e, para tal, tomaremos como base os postulados da Linguística Aplicada, no tocante ao ensino de produção textual e às reflexões acerca do trabalho com a reescrita; e do Interacionismo Sociodiscursivo, quanto aos elementos constitutivos dos textos.

O artigo está estruturado em três seções: a primeira situa o objeto de estudo do trabalho, a saber, a reescrita textual no contexto do ensino de língua materna, a partir de uma concepção processual de escrita; a segunda apresenta alguns conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo, que constitui o aparato teórico que nos permitiu construir as categorias de análise; a terceira procede à descrição do material de estudo e, sobretudo, à sua análise, focalizando as capacidades e operações de linguagem mobilizadas nas propostas de reescrita constantes no livro didático e as implicações desse trabalho para o ensino da escrita.

### Considerações sobre a reescrita textual

Podemos definir a escrita, grosso modo, como um espaço de interação/interlocução, em que o autor produz textos para interagir com seu(s) interlocutor(es), com vistas a alcançar algum objetivo. Essa interação permeia também sua aprendizagem, que acontece através da presença do outro (seja o professor, sejam outros interlocutores), como condição fundamental. Essa orientação vai de encontro à visão tradicional de escrita como treino a partir de modelos pré-estabelecidos; ou então como dom, cujo domínio se dá sem a necessidade de mediação de outros sujeitos.

Além disso, o desenvolvimento de habilidades de escrita requer o contato do aluno com o objeto de aprendizagem. Nas palavras de Evangelista *et al.* (1998, p. 119):

[...] Para que o aluno aprenda a escrever é necessário que ele, de fato, escreva e que as situações de escrita sejam constantes

e variadas. Quanto mais o aluno escreve, quanto mais analisa o próprio texto, quanto mais produz textos para atingir diferentes objetivos em diferentes situações, mais ele pode ampliar suas habilidades de produtor de texto escrito.

É necessário, pois, que a escola e, especificamente, o professor de língua portuguesa, a quem cabe a maior responsabilidade pelo desenvolvimento das habilidades de escrita, promovam situações constantes de escrita e que elas sejam significativas, conforme Geraldi (2003). Somente a partir da prática da escrita é que o aluno adquire os conhecimentos de natureza diversa que lhe podem propiciar a condição de se tornar um produtor competente de textos.

Vale ressaltarmos, entretanto, que a abundância de situações de escrita não garante, por si só, a qualidade da aprendizagem (Cf. Evangelista *et al.*, 1998). Solicitar dos alunos inúmeras produções textuais sem lhes ensinar os conhecimentos necessários para tal, na esperança de que eles possam adquiri-los sozinhos, não constitui procedimento muito eficiente. Esta é, inclusive, uma das críticas comumente feitas: exigir dos alunos o domínio das competências requeridas para a produção textual escrita, sem oferecer condições efetivas de ensino dessas competências. São mais produtivas as situações em que os alunos, mesmo produzindo menos textos, realizam atividades de reflexão sobre eles. O pensamento de Geraldi (2003) vai ao encontro dessa afirmação, ao considerar o texto dos alunos como o ponto de partida e de chegada das práticas pedagógicas na aula de língua portuguesa, pois evidencia as reais necessidades de aprendizagem. Também os PCN (Brasil, 1998), ao organizar os conteúdos de ensino em torno do eixo *uso-reflexão-uso*, colocam a reflexão sobre a produção escrita como etapa importante que conduz, através da mediação do professor, à apropriação de normas e usos da língua escrita. Reinaldo (2001, p. 93) assinala que, nesse novo paradigma sociointeracionista, o ensino-aprendizagem da escrita:

[...] passou a ser orientado pela ideia de que a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá a partir de um processo do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro. Essa mediação deverá dar condições de o produtor-aprendiz apropriar-se das habilidades de estruturação do texto escrito, dentre as quais se destaca a capacidade de distanciamento do próprio texto para observá-lo e avaliá-lo quanto ao seu funcionamento junto ao leitor virtual [...].

Nesse caso, temos a compreensão da aprendizagem da escrita como processo (e não como produto) de interlocução e de mediação pelo outro e que não finda quando terminada a produção em sua primeira versão. A partir do diagnóstico dos erros, considerados como preciosos indicadores do nível de desenvolvimento da escrita do aluno, podem ser desenvolvidas outras atividades relacionadas ao primeiro momento da produção, a fim de que o aluno monitore seu texto. De acordo com Evangelista *et al.*

(1998, p. 124), “[...] a escrita processual é um momento ideal para explicitar e sistematizar conhecimentos que, na avaliação, se detectou que os alunos não dominam e precisam dominar [...]”.

Uma das formas de construção desse processo é a prática da reescrita textual. Ela consiste numa atividade de reflexão sobre a escrita, que incide sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos evidenciadas nos textos, de modo que esses sujeitos reconheçam suas dificuldades e atuem sobre elas. Dessa forma, a reescrita é compreendida como atividade importante para instrumentalizar os alunos, no sentido de transformá-los em autocorretores de seus textos (Cf. Abaurre *et al.*, 1997). Além disso, é uma forma de ver o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, pois ele mesmo recebe a incumbência de resolver os problemas que possui na escrita. Sendo assim, cada texto produzido pelo aluno pode ser visto como principal instrumento para a apropriação regras e usos da escrita. Através da prática da reescrita, o aluno “[...] vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita, porque vai internalizando regras de composição de gêneros textuais, consequentemente, melhorando seu desempenho redacional e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos” (Menegolo e Menegolo, 2005, p. 3).

Quando ocorre na escola, esse trabalho de refacção é direcionado, na maioria dos casos, pelo professor ou pelo material didático utilizado (Cf. Fiad, 1997). Essas orientações, conforme Ruiz (2001), são determinantes para o trabalho de revisão do aluno e para o resultado dessa atividade. Prestes (2001) vai mais longe e afirma que os alunos não adquirem consciência do que é produzir um texto, se não há uma intervenção específica do professor (e também, por que não, do material didático). Dessa forma, os tipos de operações elencados pelo livro didático (que é objeto de estudo deste trabalho) ou pelo professor nas orientações de reescrita são determinantes para o encaminhamento dessas atividades pelos alunos quanto às operações a serem efetuadas, porque eles tendem a se concentrar nos aspectos levantados pelos leitores institucionalmente autorizados. Esses encaminhamentos e a prioridade de determinadas operações em detrimento de outras poderão ter ressonância importante no resultado final dessas tarefas para a aprendizagem dos alunos.

Alguns desses critérios serão descritos e discutidos na próxima seção, quando apresentaremos os elementos constitutivos dos textos (as capacidades de linguagem e suas respectivas operações), de acordo com os postulados do Interacionismo Sociodiscursivo.

### **A constituição e funcionamento dos textos segundo o interacionismo sociodiscursivo**

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tem suas origens na psicologia da linguagem orientada pelos postu-

lados do interacionismo social e elege a linguagem como problema central de suas investigações. Da psicologia, o ISD adota a concepção segundo a qual as unidades linguísticas de que dispõem os falantes devem ser consideradas como condutas humanas, ou seja, a linguagem é vista como forma de ação. Do interacionismo social, numa acepção mais ampla, herda a concepção de que estas condutas são o resultado das interações sociais, a partir das quais elas são adquiridas.

O ISD defende que as interações humanas possuem um papel fundador para a aquisição da linguagem, e é esta que edifica o pensamento consciente. De acordo com Bronckart (2006, p. 55), “[...] é na própria construção do social e do semiótico que se situam, em última instância, os princípios explicativos do humano. [...] o comportamento só pode ser explicado pela história, no sentido estrito desse termo, ou seja, pela construção e pela evolução das organizações sociais”. Assim, a interação entre os indivíduos é o que propicia o surgimento e o desenvolvimento da linguagem e, consequentemente, do pensamento.

Disso decorre a concepção de linguagem que fundamenta os estudos do ISD. Se a aquisição da linguagem requer a interação e a presença ativa do outro, podemos afirmar, concordando com Volochinov (2002), que a interação é o princípio fundamental da linguagem, e é neste processo de interação verbal que o sujeito se constitui nas práticas sociais. Nas palavras de Pereira (2005, p. 29):

[...] a linguagem apresenta-se como uma ferramenta indispensável na construção do mundo. É com a linguagem que nos constituímos como seres cognitivos e é através da linguagem que experienciamos a alteridade. Construímos nossa atividade discursiva na interação com os outros, a cada momento, em cada exclusiva situação discursiva.

Desse modo, afirmamos o papel da interação na organização da linguagem e desta na regulação das atividades sociais que ela medeia e às quais está articulada, propiciando o desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas, conforme já discutimos.

Atividades sociais dizem respeito aos comportamentos que são praticados pelos organismos vivos e que permitem a eles interagir com o ambiente. As atividades mais elementares estão associadas à sobrevivência e são praticadas pelas diversas espécies de organismos vivos. No ser humano, essas atividades somam-se a outras mais complexas e diversificadas, que surgiram e se desenvolveram graças à capacidade especificamente humana de interagir verbalmente, ou seja, à linguagem, que as medeia. Essas atividades sociais mediadas pela linguagem denominam-se atividades de linguagem (Cf. Bronckart, 1999): elas são de caráter social e correspondem a fluxos do agir comunicativo dos quais participam vários agentes no quadro de uma ou de várias formações sociais.

No âmbito das atividades de linguagem, que são coletivas, um sujeito singular pode operar um recorte, con-

figurando uma ação de linguagem. Ela pode ser definida como sequência organizada de eventos imputados a um agente, ao qual é possível atribuir motivo, intenção e capacidade. A ação de linguagem pode ser determinada sob um enfoque externo (sociológico) ou interno (psicológico). Do ponto de vista sociológico, ela é resultante das avaliações sociais externas de linguagem das atividades coletivas, que atribuem responsabilidades ao agente por esse recorte que é produzido. Do ponto de vista psicológico, que interessa de fato ao ISD, pode ser definida como o produto da apropriação, pelo agente produtor, dos critérios das avaliações externas, construídos pelas representações que o agente adquire – nas próprias avaliações que interioriza do agir dos outros e do seu – dos mundos formais.

Isso se dá porque a linguagem veicula representações coletivas sobre o meio, construindo, assim, conhecimentos sobre eles. Essas representações sociais constituem justamente os mundos formais, que se dividem em três tipos: o mundo objetivo (corresponde às representações sobre conhecimentos coletivos acumulados do ambiente e das coisas), o mundo social (refere-se às expectativas de comportamento e às modalidades de cooperação compartilhadas pelos membros do grupo, mediante o conhecimento de que dispõem) e o mundo subjetivo (remete às vivências, intenções e necessidades dos agentes particulares, isto é, às características peculiares de cada sujeito). A partir do uso da linguagem (ou seja, do agir linguageiro), os sujeitos constroem e transformam as coordenadas formais dos mundos, que compõem o contexto específico de cada atividade, e essas coordenadas possibilitam a avaliação da interação em curso (Cf. Bronckart, 2006). Portanto, o agir comunicativo é responsável pela construção do social e também dos conhecimentos humanos, na medida em que medeia certas atividades sociais.

As atividades, assim como as ações de linguagem, realizam-se concretamente na forma de textos, unidades comunicativas globais que semiotizam o agir de linguagem. Nesse percurso, o sujeito deve mobilizar um conjunto de capacidades de linguagem com suas respectivas operações. São elas:

- Capacidades de ação: possibilitam ao sujeito adaptar sua produção à situação de ação de linguagem (contextos físico, social e subjetivo de produção e conteúdo temático) e ao gênero textual.
- Capacidades discursivas: possibilitam escolher a infraestrutura textual (tipos de discurso, articula-

ção entre os tipos de discurso, sequências e outras formas de planificação, plano geral);

- Capacidades linguístico-discursivas: possibilitam realizar operações implicadas na produção textual e são de quatro tipos: (i) operações de textualização (conexão, coesão nominal e verbal), (ii) mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações), (iii) construção de enunciados, oração e período, (iv) escolha de itens lexicais<sup>1</sup>.

Assim, conforme sinaliza Bronckart (1999, p. 338), “[...] a produção textual de qualquer texto empírico pode ser definida como o resultado da interface das representações sobre a situação de ação de linguagem particular com as representações sobre as propriedades da intertextualidade [do gênero de texto], de antemão aí existentes.”, que correspondem às capacidades de ação. Esse texto empírico resultante é composto de uma arquitetura interna formada de três níveis: infraestrutura (capacidades discursivas) e mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos e microestrutura (capacidades linguístico-discursivas).

No sentido de adquirir essas capacidades, a prática da reescrita textual pode, então, ser importante evento de reflexão, visando à apropriação e ao desenvolvimento de propriedades de organização e de funcionamento dos textos e, conseqüentemente, das ações sociais. Para isso, é preciso que ela contemple o texto em seus mais variados elementos constitutivos, considerando-os no âmbito das ações que ele semiotiza.

### Análise das solicitações de reescrita

Conforme apontado na introdução deste trabalho, buscamos analisar as propostas de reescrita encaminhadas nas seções de produção de textos escritos numa coleção de LDP. A coleção escolhida para estudo intitula-se *Português: ideias e linguagens*, produzida por Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro, editada pela Saraiva em 2006 e destinada a alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

A definição de livro didático como material para estudo ancora-se no pressuposto de que ele é o recurso didático mais presente e algumas vezes o único à disposição do professor no contexto do ensino de língua portuguesa nas escolas. Essa afirmação torna-se ainda mais categórica em se tratando de escola pública, contexto de uso da referida coleção, onde são implementadas políticas públicas de distribuição gratuita deste material. Sendo assim, constitui

<sup>1</sup> As duas últimas operações – *construção de enunciados, orações e períodos e escolha de itens lexicais* – referem-se, respectivamente, às regras de estruturação das frases sintáticas e às formas de codificação linguística das unidades de conteúdo do texto. Para efeito de análise, reunimos essas operações numa única categoria: *elementos microestruturais*. A microestrutura textual corresponde a aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos em nível lexical e frasal. Dadas as características dos elementos que a compõem, consideramos pertinente a adoção dessa conceituação mais geral para as duas operações mencionadas.



uma ferramenta importante e que constantemente subsidia a prática pedagógica do professor. Já a opção por Delmanto e Castro (2006a, 2006b, 2006c, 2006d) deve-se ao fato de ser esta a coleção de LDP utilizada, a partir de 2009, em todas as escolas públicas das redes municipal e estadual de ensino de São Miguel (RN). Portanto, ela permeará, nos próximos anos, o trabalho de professores e alunos com a produção textual e, especificamente, a reescrita.

No LDP em análise, existem duas seções que encaminham atividades de produção de textos escritos: “Produzindo o texto” e “Usando outras linguagens”. Há, nessas seções ou em outras específicas, propostas de reescrita que estão presentes em todos os volumes da coleção. As seções específicas recebem denominações variadas (“Autoavaliação”, “Revisando”, “Roteiro para a leitura do texto de um colega”), que correspondem a dois objetivos: a revisão do texto pelo próprio autor, com base nos critérios de avaliação oferecidos no LDP; ou a troca dos textos entre os alunos da sala, para que um aponte problemas no texto do outro, com base em critérios indicados no material didático e, ao final desta tarefa, cada aluno receba seu texto com observações para eventual reescrita. Há também propostas de produção escrita que não solicitam atividades de avaliação e de refacção. Esses casos são menos comuns na seção “Produzindo o texto”, que é destinada principalmente à produção de textos escritos, e mais comuns na seção “Usando outras linguagens”, que, além da produção de textos escritos, é destinada ainda à produção de textos orais e não-verbais, estes sem interesse para o presente trabalho.

As solicitações de reescrita estão presentes em 64,4% das propostas de produção textual escrita da coleção em análise. Quanto às características dessas orientações, assim se posiciona o Manual do Professor:

- o ensino de produção textual deve visar ao processo;
- a avaliação do texto do aluno não deve ter como único objetivo a correção ortográfica, mas considerar principalmente aspectos textuais;
- algumas propostas de reescrita solicitam autoavaliação, enquanto outras, avaliação do texto de um colega.

Todos esses postulados vão ao encontro das teorias sociointeracionistas sobre o ensino da escrita: a perspectiva da escrita como processo, a priorização dos aspectos textuais e a adoção de diferentes olhares sobre o texto na avaliação (do produtor ou de um colega). Assim, as autoras da coleção demonstram conhecimento acerca da importância da reescrita no ensino da produção de textos escritos.

Observaremos, a partir de agora, se as atividades propostas desenvolvem, verdadeiramente, um trabalho produtivo com ela. Para isso, os seguintes procedimentos serão seguidos:

- (i) identificação dos critérios que as propostas elencam, utilizando algumas delas como exemplos. A definição da categoria a que pertencerá cada uma das propostas será feita mediante os critérios que predominam, visto que quase sempre há mistura de aspectos de natureza distinta numa mesma solicitação;
- (ii) agrupamento de todas as propostas constantes nos quatro volumes nas categorias apresentadas e exemplificadas, criando uma representação estatística da quantidade de indicações inscritas em cada uma das categorias;
- (iii) diagnóstico acerca da pertinência ou não do trabalho com a reescrita textual no LDP para a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de escrita, mediante a abordagem dos diferentes níveis de constituição e de funcionamento dos textos.

### ***Os critérios presentes nas propostas de reescrita***

#### ***Capacidades de ação***

A análise dos quatro volumes da coleção não identificou qualquer proposta em que predominassem o contexto de produção do texto, o conteúdo temático ou as propriedades do gênero, que, juntos, compõem as capacidades de ação. Em alguns poucos casos, há ocorrências de critérios que enfocam esses aspectos, mas de forma bastante assistemática. A título de exemplificação para tal categoria de proposta, teríamos: observações acerca da adequação da linguagem do texto ao leitor pretendido e da adequação da linguagem das personagens aos seus perfis; e indagações sobre a apresentação do assunto do texto logo no primeiro parágrafo e sobre o tratamento (ou não) de um assunto cotidiano na produção de uma crônica.

A pouca quantidade de orientações referentes às capacidades de ação merece ser ressaltada, tendo em vista que elas servem como base de orientação para o produtor, mediante a qual as outras decisões sobre o texto serão tomadas. Assim sendo, é preciso que elementos dessa categoria sejam tematizados com mais frequência, visto que o esclarecimento deles pode auxiliar o produtor na realização de modificações de natureza linguística ou discursiva, de modo a tornar o texto mais pertinente à ação de linguagem na qual o aluno está inserido.

#### ***Capacidades discursivas***

As capacidades discursivas compreendem o nível mais profundo do texto: a infraestrutura. Ela é composta pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso, pelas sequências e outras formas de planificação e pela articulação entre os tipos de discurso.

Observemos como essas capacidades são trabalhadas nas propostas de reescrita textual do LDP:

(1) Solicitação de reescrita: Notícia (Delmanto e Castro, 2006c, p. 140)

- (i) O título está sugestivo e adequado? Provoca curiosidade do leitor?
- (ii) Foi utilizada a 3ª pessoa no texto todo? O narrador mantém-se imparcial, evitando comentários pessoais e juízos de valor?
- (iii) Nos primeiros parágrafos aparecem os dados mais importantes (quem, o quê, quando, como, onde, por quê)?
- (iv) Nos demais parágrafos são apresentados mais dados, mais informações ao leitor?
- (v) Foi utilizada linguagem impessoal, objetiva, de acordo com a variedade padrão da língua?

(2) Solicitação de reescrita: Narrativa de aventura (Delmanto e Castro, 2006a, p. 130)

Numa folha avulsa, responda às questões propostas e depois devolva a redação analisada. Não há necessidade de copiar as perguntas: dê respostas completas para que seu colega saiba o que você está escrevendo.

Comentário sobre o texto de ♦, nº ♦, sala ♦.

Nome do leitor: ♦, nº ♦.

- (i) Você entendeu bem o texto do colega? A letra está legível?
- (ii) O texto foi dividido em parágrafos? O autor deixou um espaçamento em relação à margem para indicar o início do parágrafo? Colocou letra maiúscula no início de períodos e pontuação final em todos eles?
- (iii) Seu colega utilizou todos os momentos do enredo que solicitamos?
  - (a) Identificou tempo e espaço?
  - (b) Descreveu a situação inicial, ou a história começa “na metade”?
  - (c) É possível perceber o clímax?
  - (d) A história tem um desfecho ou acaba de repente?
- (iv) O trecho inicial foi bem reproduzido? Está fiel ao texto original? A fala das personagens foi transcrita de forma adequada?
- (v) O desenrolar da história está de acordo com o início e com o final?
- (vi) O título combina com a história?
- (vii) A história está criativa? O final foi surpreendente?
- (viii) Faça outras observações relativas à ortografia, acentuação etc.

Nos dois exemplos, predominam as solicitações que incidem sobre a infraestrutura, embora, segundo já salientamos anteriormente, haja a presença de observações de outras naturezas, a serem discutidas nos momentos oportunos.

Em (1), as indicações concentram-se no plano geral do texto: o item (i) questiona sobre a adequação do título ao conteúdo do texto; o (iii), sobre a quantidade suficiente de informações que o texto apresenta na introdução; e o (iv), sobre as informações dispostas nos demais parágrafos. Em (2), sobressaem as características da sequência narrativa, com presença também do plano geral do texto: há maior ênfase nas fases da sequência narrativa (itens (iii) e (v), sobre a situação inicial, as ações, o clímax e o desfecho), uma menção à relação entre título e texto (item (vi)) e outra à caracterização do tipo de discurso narrativo (item (iii)), quanto à definição do tempo e do espaço).

Das operações descritas por Bronckart (1999), esta é a que parece ser mais amplamente trabalhada na coleção *Português: ideias e linguagens*. Dentre os aspectos, podemos citar:

- no nível dos tipos de discurso: utilização de diálogos para movimentar a ação e presença de marcadores de tempo e espaço que caracterizem o discurso narrativo;
- no nível das sequências e das outras formas de planificação: fases da sequência narrativa (situação inicial, complicação, ações, resolução, situação final, avaliação e moral), presença de sequências descritivas para descrever cenários e personagens, utilização de argumentos convincentes para justificar a tese, utilização de exemplos na construção de argumentos, reafirmação da tese na conclusão e distribuição do texto em versos (gênero poema);
- no nível do plano geral: elementos da narrativa, pertinência do título em relação ao texto e/ou à ideia principal, ações das personagens adequadas ao seu perfil e apresentação de informações relevantes e suficientes.

Ao contrário do que se deu com as capacidades de ação, os elementos infraestruturais, principalmente as sequências e o plano geral, estão presentes em maior quantidade e de modo muito mais variado. O único aspecto não mencionado, a articulação entre os tipos de discurso, é, em contrapartida, bastante comum nos textos narrativos, que, além do discurso narrativo, fazem uso, em alguns casos, do discurso interativo.

### *Capacidades linguístico-discursivas*

As capacidades linguístico-discursivas compreendem um plano mais superficial do texto e englobam uma

série de operações, a saber: mecanismos de textualização (coesão nominal, conexão e coesão verbal), mecanismos enunciativos (gerenciamento das vozes do texto e modalizadores) e elementos microestruturais.

Os mecanismos enunciativos correspondem ao critério predominante em cinco solicitações de reescrita da coleção. Vejamos uma delas:

(3) Solicitação de reescrita: Crônica para programa de rádio (Delmanto e Castro, 2006b, p. 123)

Antes de redigir a versão definitiva de seu trabalho, veja se você:

- Texto narrativo (proposta 1)
- caracterizou bem as personagens, falando de seus interesses, de seus amigos, de suas características;
- deixou clara a atitude das personagens diante do problema;
- criou diálogos adequados às personagens e às personalidades delas;
- pontuou corretamente as falas e não as misturou com as explicações do narrador;
- manteve o ponto de vista do narrador até o final e não misturou 1ª e 3ª pessoas;
- revisou ortografia, pontuação e acentuação;
- usou linguagem adequada ao público.

No exemplo (3), vemos, quanto às modalizações, a observação das atitudes das personagens diante do problema e a criação de diálogos adequados aos sentimentos e posicionamentos das personagens; e, quanto ao gerenciamento de vozes, a divisão entre as falas do narrador e das personagens mediante o uso da pontuação correta e a manutenção do foco em primeira ou em terceira pessoa. A correta utilização das diferentes vozes presentes nos textos (nestes casos, de personagens e de narrador/expositor) e a definição de posições coerentes com as características traçadas ao longo da criação dessas entidades contribuem para o delineamento de identidades mais verossímeis para eles.

Outras indicações que se enquadram nos mecanismos enunciativos são presença de uma visão pessoal do autor a respeito do que narra (gênero crônica); utilização de narrador para descrever o cenário, as personagens e suas ações; imparcialidade do narrador, evitando comentários pessoais e juízos de valor (gênero notícia). Também inserimos nessa categoria o uso de figuras como comparação, metáfora e personificação, por considerar o seu uso vinculado às formas de representação do mundo pelo enunciador.

Em apenas uma das propostas de reescrita da coleção há predominância da microestrutura textual. Eis o caso:

(4) Solicitação de reescrita: Conto (Delmanto e Castro, 2006c, p. 71)

Antes de redigir a versão final, troque seu conto com o de um colega. Leia o texto que lhe foi entregue, observando se as orientações foram seguidas. Observe como foi transcrito o diálogo e se foi usado discurso indireto, conforme sugerimos. Veja também se a letra está legível, se o colega dividiu o texto em parágrafos e se há erros de pontuação, ortografia, acentuação ou concordância. Anote suas observações e devolva a redação ao colega. Ele fará o mesmo em relação ao seu conto.

Depois da redação final dos contos, vocês poderão reuni-los em um livro que será doado à biblioteca para que outros alunos também possam conhecer a produção da classe.

Conforme já dito, este é o único exemplo que faz uso, predominantemente, de orientações de natureza puramente formal. No entanto, indicações desse tipo estão presentes, em número mais reduzido, em várias outras, superando, inclusive, os mecanismos de textualização. Prevalcem as questões de acentuação, grafia das palavras, concordância, pontuação (com ênfase na organização das falas das personagens em parágrafos diferentes mediante o uso de travessão) e, no caso de poema, presença de rimas e ritmo.

É preciso reconhecer a importância desses aspectos microestruturais para a construção do texto, uma vez que eles são, segundo assinala Grande (2006), o final do processo de produção textual e o início do processo de leitura, compondo, assim, um plano também responsável pela compreensão do texto. Não devemos, contudo, supervalorizá-los em detrimento dos demais: os pontos sobre ortografia, pontuação, acentuação e concordância poderiam figurar, conforme acontece em outras solicitações de reescrita, mas como complementação dos demais. Os PCN (Brasil, 1998) defendem até que, se o objetivo da atividade é trabalhar aspectos como estes, convém selecionar fragmentos de diferentes textos que contenham os problemas que se quer priorizar, a fim de que a reescrita de textos completos se concentre, principalmente, em questões textuais e discursivas, por exemplo.

Já os mecanismos de textualização nunca predominam em solicitações de reescrita do LDP, aparecendo esporadicamente em algumas delas. Os critérios indicados são os seguintes: repetições desnecessárias, uso adequado das repetições (coesão nominal) e flexão correta dos verbos (coesão verbal). Não há casos de critérios que focalizem a conexão, recurso importante para assinalar os diferentes níveis de organização do texto, definindo suas articulações.

## Mecanismos supratextuais

Essa categoria foi criada como decorrência da observação dos dados e tomou como base o conceito de elementos supratextuais de Bronckart (1999), que engloba formatação da página (os títulos, os subtítulos e a paragrafação) e relevo (itálicos, negritos, sublinhados). A definição de Bronckart, todavia, não contempla critérios como legibilidade da letra, recuo do texto e do espaçamento do parágrafo em relação à margem da página, emprego de letras maiúsculas e minúsculas, presentes em solicitações de reescrita do LDP. Assim, ampliando o conceito de Bronckart, optamos por adotar para critérios como esses a denominação de mecanismos supratextuais: eles não se referem a quaisquer questões de natureza linguística, discursiva ou acional: mencionam prioritariamente a apresentação estética do texto. Observemos:

(5) Solicitação de reescrita: Narrativa (Delmanto e Castro, 2006a, p. 196)

Quando terminar, entregue seu texto a um colega, que observará se você:

- foi fiel à história original;
  - utilizou narrador para descrever o cenário e para contar quem são as personagens e o que fazem;
  - dividiu o texto em parágrafos;
  - colocou as falas de personagens diferentes em parágrafos diferentes;
  - não misturou fala de personagem com explicação do narrador;
  - utilizou travessão para indicar o início da fala das personagens;
  - usou letra maiúscula no início das frases;
  - descreveu os gestos, movimentos e sentimentos das personagens;
  - colocou um título adequado em seu texto.
- Leia as observações e faça a versão final de seu texto.

(6) Solicitação de reescrita: Narrativa (Delmanto e Castro, 2006a, p. 244)

Revise seu texto e depois mostre-o a um colega para que dê suas impressões. Considere os pontos mencionados:

- A letra está legível?
- Dividiu o texto em parágrafos? Indicou o início de cada um por meio de espaçamento em relação à margem?
- Usou letra maiúscula no início das frases? Não se esqueceu dos pontos finais?

- Considerou a 1ª pessoa do início ao final do texto?
- As descrições estão bem detalhadas? Estão adequadas a um ser que se depara com o novo, com o desconhecido?
- Descreveu lugares e pessoas? Teceu comentários?
- O final está interessante, adequado ao desenvolvimento?
- Lembrou-se de dar um título ao texto?
- Se for necessário, melhore os pontos problemáticos, verifique a ortografia e a acentuação.

As propostas (5) e (6) são bem parecidas nos aspectos supratextuais que empregam: ambas falam em paragrafação (referindo-se apenas à divisão do texto em parágrafos e nunca à mudança de tópico discursivo) e no uso de letras maiúsculas no começo de frases. (5) reforça o aspecto da paragrafação citando o arranjo das falas das personagens, e (6) o faz indicando o espaçamento em relação à margem. A legibilidade da letra em (6) é o elemento distintivo entre as duas propostas.

Os critérios supratextuais apresentados – legibilidade da letra, uso de letras maiúsculas e paragrafação, além da definição das margens da folha – aparecem em várias outras solicitações, mas com pouca frequência. Vale salientarmos, entretanto, que a predominância em duas orientações supera as capacidades de ação, das quais não encontramos qualquer ocorrência.

### *Solicitações vagas/genéricas e ausência de orientações*

Outras propostas não indicam com clareza os critérios que elencam para a atividade de reescrita. São orientações vagas e/ou genéricas, que não pontuam objetiva e especificamente qualquer aspecto, tornando-se, pois, completamente obscuras. Eis um exemplo:

(7) Solicitação de reescrita: Texto teatral (Delmanto e Castro, 2006a, p. 170)

- Antes de dramatizarem as cenas, é importante que vocês observem se, na redação do texto escrito:
- criaram situações interessantes;
- as histórias estão coerentes com as personagens anteriormente criadas;
- as falas estão interessantes e de acordo com a caracterização feita;
- retomaram elementos utilizados na caracterização anterior para tornar a história mais atraente.



No exemplo, verificamos orientações que, embora tentem focalizar questões as mais diversas, são prejudicadas pela vagueza e generalização das indicações. Em (7), questiona-se se as situações e as falas das personagens são interessantes, se a história é coerente e atraente. Questões como estas ora são vagas, como o caráter solto ou sem fundamentação das afirmações, os julgamentos de atraente e de interessante para os textos e as falas das personagens e de convincentes para os argumentos; ora são genéricas, como as questões não especificadas de coerência, tendo em vista as várias operações que concorrem para o estabelecimento desse fator de textualidade. Isso, por sua vez, pode trazer implicações negativas ao trabalho de reescrita dos alunos.

Outras orientações comuns nessa categoria são: se o texto tem começo, meio e fim; se os diálogos estão interessantes; se as frases estão bem formuladas; se o texto está inteligível; se as descrições estão detalhadas; se as personagens criadas (protagonista e antagonista) são interessantes; se a linguagem é clara e objetiva; se o título é interessante e chamativo; se o texto está claro; se o final é surpreendente e interessante; se há no texto (crônica) alguma observação que sirva de reflexão para o leitor; se foi criada uma identidade para as personagens; se escreveu com correção; se conseguiu motivar o leitor a ler o texto.

Isso tende a ser pouco produtivo, haja vista que os alunos têm poucas condições de descobrir, por si sós, que tipos de operações terão de realizar para tornar o texto coerente, por exemplo, ou para avaliar se o texto está claro e as frases bem formuladas. Algumas dessas questões representam, inclusive, avaliações subjetivas: é o caso dos diálogos e enredos interessantes. As orientações, portanto, não são devidamente pontuadas nem os critérios apresentados de forma precisa e objetiva, com termos claros e simples, de modo que as solicitações se tornam praticamente uma “impressão de leitura”, conforme relata Santos (1994), que pouco ou nada contribuirão para os alunos realizarem as modificações na segunda versão do texto e, conseqüentemente, para adquirirem as competências necessárias à produção textual.

Tão ou mais improdutivas do que essas são as solicitações de reescrita que não indicam critério algum para o trabalho dos alunos. Nestes casos, o LDP sugere a revisão do texto pelo próprio produtor (autorrevisão) ou por um colega e a posterior reescrita, mas há a total ausência de orientações, conforme percebemos no excerto abaixo:

(8) Solicitação de reescrita: Artigo (Delmanto e Castro, 2006d, p. 141)

Terminada a primeira versão do texto, troquem-na com outra dupla para que os colegas deem sugestões e apontem correções ou alterações possíveis. Só depois façam a versão definitiva.

Como vemos, a solicitação não aponta qualquer critério, apenas afirma que a atividade de reescrita deve ser efetuada, cabendo, portanto, aos alunos ou ao professor eleger os critérios para a avaliação dos textos e para a refacção decorrente. Convém relatarmos que o Manual do Professor apresenta um conjunto de critérios válidos para a avaliação de produções escritas, sem atentar para gênero textual ou série; entretanto, nas propostas em que as orientações são ausentes, nunca há menção à existência deles.

Além de pedidos como dar sugestões, apontar correções ou alterações, analisar e comentar os textos, identificamos outros do tipo revisar o texto, avaliar o texto com base na orientação para a produção e efetuar mudanças.

Dadas as características desse tipo de indicação, nem podemos dizer que se trata de orientações, já que nunca passa de incentivos e apontamentos sobre a importância de reservar um momento da produção para a revisão e, se necessário, para a reescrita do texto. Em resumo, a ausência de critérios tende a diminuir, se não anular, a eficiência dos objetivos estipulados nas propostas de reescrita, que visam à aquisição e ao desenvolvimento de estratégias de escrita.

### **Uma visão panorâmica**

A definição das categorias predominantes em cada proposta dos quatro volumes da coleção permite-nos traçar o perfil das solicitações de refacção. A partir dessa categorização, foi possível criar uma representação estatística, a qual, conjuntamente à definição das características já apresentadas e sua importância para a aquisição de regras e usos da escrita, proporciona compreendermos com mais confiabilidade a qualidade do trabalho com a reescrita na coleção *Português: ideias e linguagens*. O Quadro 1, que oferece um levantamento quantitativo, não considera as propostas de produção que não mencionam a reescrita.

Predominam, nas propostas de reescrita, as solicitações vagas/genéricas ou a ausência de orientações, seguidas das capacidades discursivas. As capacidades linguístico-discursivas aparecem como critério predominante em seis orientações. Já as capacidades de ação nunca constituem critério predominante.

As propostas que privilegiam questões supratextuais e linguístico-discursivas são poucas. É relevante dizermos, no entanto, que tais critérios são mais encontrados dispersos em várias solicitações, porém em número reduzido, de modo que poucas vezes constituem a categoria dominante. Nesses eventos, é importante que não apareçam em grande quantidade, sob pena de que a atividade se concentre neles e se esqueça das questões textuais e discursivas.

As solicitações vagas/genéricas e a ausência de orientações, com grande número de ocorrências (catorze), são as menos produtivas para o trabalho com a reescrita

**Quadro 1:** Categorização das solicitações de reescrita na coleção *Português: ideias e linguagens*.

**Chart 1:** Categorization of rewriting proposals in the collection *Português: ideias e linguagens*.

Categorias	Quantidade/Porcentagem			
	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
Capacidades de ação	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%
Capacidades discursivas	2/22,2%	6/54,5%	2/28,5%	3/37,5%
Capacidades linguístico-discursivas	1/11,1%	2/18,1%	3/42,8%	0/0%
Mecanismos supratextuais	2/22,2%	0/0%	0/0%	0/0%
Solicitações vagas/genéricas e ausência de orientações	4/44,4%	3/27,2%	2/28,5%	5/62,5%
<b>Total</b>	<b>9/99,9%</b>	<b>11/99,8%</b>	<b>7/99,8%</b>	<b>8/100%</b>

na coleção em análise, porém as mais numerosas. Ao não fornecer critérios ou ao fazê-lo de modo vago, genérico e até subjetivo, o LDP deixa sob a responsabilidade dos alunos ou do professor defini-los ou explicitá-los. A partir do pressuposto de que a aprendizagem depende da participação do outro na condição de mediador, a autoavaliação do aluno é facilitada quando acompanhada de “instrumentos de apoio” (Cf. Cabral, 1994), por meio dos quais os alunos são levados a resolver questões mais complexas do que aquelas que realizariam sozinhos. Nesse sentido, os alunos, principalmente quando têm menos habilidades na escrita – e este é o caso daqueles a quem a coleção se destina – devem receber, na fase de revisão/reescrita, uma intervenção específica, que oriente devidamente as tarefas, a fim de que eles adquiram a capacidade de autoavaliação, tão necessária a sua formação como produtores de textos.

Podemos dizer, portanto, que o trabalho com a reescrita na coleção de LDP analisada possui pontos positivos, a saber, as solicitações pertencentes às capacidades discursivas; mas outros negativos, como a grande quantidade de solicitações vagas/genéricas ou ausência de orientações, correspondente a mais da metade de todas elas. Em suma, o LDP reconhece a necessidade de se reescrever o texto, mas ainda enfrenta dificuldade para eleger critérios significativos para orientar a tarefa.

## Conclusão

As reflexões tecidas até aqui nos possibilitam concluir que:

- o LDP está cada vez mais aberto à prática da reescrita textual (que ocorre em 64,4% das propostas de produção), compreendendo-a como momento importante do trabalho com a escrita na escola, no qual os alunos podem, através da reflexão sobre seu texto, adquirir outras habilidades de escrita;
- as orientações não se concentram prioritariamente nos elementos da microestrutura textual, que acarretam uma refacção de “higienização do

texto” (Cf. Jesus, 2001), indício de uma compreensão cada vez maior de que o domínio das normas da gramática tradicional não garante, por si só, o desenvolvimento da competência escrita pelos alunos;

- as categorias referentes aos níveis mais globais do texto (por exemplo, a infraestrutura textual) são bastante presentes nas propostas e são também as que tendem a promover reestruturações mais substanciais e significativas para o desenvolvimento de habilidades de escrita;
- há ainda muitas dificuldades de pontuar clara e precisamente alguns critérios elencados nessas propostas, o que pode provocar, pela incompreensão dos sentidos dos termos utilizados, refacções insatisfatórias e/ou insignificantes na segunda versão do texto;
- a ausência de orientações é prejudicial aos alunos, haja vista que não lhes proporciona a apropriação de instrumentos de avaliação úteis à reescrita produtiva do texto e a sua formação como produtores, quanto à autoavaliação de sua escrita;
- a inexistência de solicitações em que predominem as capacidades de ação e a concentração dos critérios no produto empírico denotam pouca compreensão de que elas servem como base de orientação para todas as outras decisões da elaboração do texto e de que o momento da avaliação engloba todo o processo de produção.

Este trabalho, portanto, procurou construir uma caracterização geral das propostas de reescrita constantes em Delmanto e Castro (2006a, 2006b, 2006c, 2006d) e também definir categorias que possam ser aplicadas a outras coleções de LDP. Acreditamos que as reflexões aqui tecidas podem auxiliar professores de Língua Portuguesa para avaliar esta e outras coleções de LDP quanto à pertinência das tarefas de reescrita sugeridas; para complementar as solicitações do LDP, por meio do conhecimento de operações de linguagem significativas à

realização de ações de linguagem; e, ainda, para escolher critérios adequados, adquirindo, assim, mais autonomia em relação ao livro para desenvolver atividades de reescrita a partir de propostas de produção não advindas do material didático.

## Referências

- ABAURRE, M.B.M.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T.; FIAD, R.S. 1997. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, Mercado de Letras, 208 p.
- BRASIL. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, MEC/SEF, 106 p.
- BRONCKART, J.-P. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, Mercado de Letras, 260 p.
- BRONCKART, J.-P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, Educ, 358 p.
- CABRAL, M. 1994. Avaliação e escrita: um processo integrado. In: F.I. FONSECA (org.), *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto, Porto Editora, p. 107-125.
- DELMANTO, D.; CASTRO, M. da C. 2006a. *Português: ideias e linguagens*. 12ª ed., São Paulo, Saraiva, vol. 1, 256 p.
- DELMANTO, D.; CASTRO, M. da C. 2006b. *Português: ideias e linguagens*. 12ª ed., São Paulo, Saraiva, vol. 2, 254 p.
- DELMANTO, D.; CASTRO, M. da C. 2006c. *Português: ideias e linguagens*. 12ª ed., São Paulo, Saraiva, vol. 3, 238 p.
- DELMANTO, D.; CASTRO, M. da C. 2006d. *Português: ideias e linguagens*. 12ª ed., São Paulo, Saraiva, vol. 4, 240 p.
- EVANGELISTA, A.A.M. CARVALHO, G.T.; LEAL, L.V.F.; COSTA VAL, G.; STARLING, M.H.A.R.; MARINHO, M. 1998. Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. Belo Horizonte, *Cadernos CEALE*, III(II), 132 p.
- FIAD, R.S. 1997. (Re)escrevendo: o papel da escola. In: M.B.M. ABAURRE; M.L.T. MAYRINK-SABINSON; R.S. FIAD. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, Mercado de Letras, p. 71-77.
- GERALDI, J.W. (org.). 2003. *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo, Ática, 136 p.
- GRANDE, E.M.T. 2006. *Processos de revisão e reescrita em textos narrativos de alunos de 5ª série do ensino fundamental*. Araraquara, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 214 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp024065.pdf>. Acesso em: 02/12/2007.
- JESUS, C.A. de. 2001. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: J.W. GERALDI; B. CITELLI, *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 4ª ed., São Paulo, Cortez, p. 99-117.
- KATO, M.A. 2003. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7ª ed., São Paulo, Ática, 144 p.
- MENEGOLO, E.D. da C.W.; MENEGOLO, L.W. 2005. O significado da reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor. *Ciência e cognição*, 4. Disponível em: <http://www.cienciaecognicao.org>. Acesso em: 21/11/2005.
- PEREIRA, R.C.M. 2005. *Gêneros textuais e letramento: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª séries*. Recife, PE. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 265 p.
- PRESTES, M.L. de M. 2001. *Leitura e (re)escrita de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino*. 4ª ed., Catanduva, Rêspel, 366 p.
- REINALDO, M.A.G. de M. 2001. A orientação para produção de texto. In: A. DIONISIO; M.A. BEZERRA (orgs.), *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Lucerna, p. 87-100.
- RUIZ, E. 2001. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 244 p.
- SANTOS, A. 1994. A escrita no ensino secundário. In: F.I. FONSECA (org.), *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto, Porto Editora, p. 21-44.
- VOLOCHÍNOV, V.N. 2002. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 200 p.

Submissão: 06/12/2009

Aceite: 02/03/2010

### Evandro Gonçalves Leite

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Campus Pau dos Ferros  
BR 405, Km 154, Bairro Chico Cajá  
59900-000, Pau dos Ferros, RN, Brasil

### Regina Celi Mendes Pereira

Universidade Federal da Paraíba  
Programa de Pós-Graduação em Linguística  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Conjunto Humanístico, Bloco IV, Campus I, Cidade Universitária  
58051-900, João Pessoa, PB, Brasil