

# *A OPERAÇÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DE ACRÉSCIMO NA REESCRITA DE TEXTOS DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL*

*THE LANGUAGE-DISCURSIVE OPERATION OF ADDITION IN THE REWRITTEN OF TEXTS  
OF STUDENTS OF THE 5th YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION*

Luan Tarlau **BALIEIRO**<sup>1</sup>  
Renilson José **MENEGASSI**<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo estudar a atividade de reescrita, a partir da revisão efetuada por professor, com enfoque na operação linguístico-discursiva de acréscimo, dentre as quatro estruturadas por Fabre (1986): adição ou acréscimo, substituição, supressão e deslocamento. O texto respalda-se a partir dos estudos da Linguística Aplicada no funcionamento da escrita em língua materna. O material investigado são produções do gênero discursivo Conto de Mistério redigidas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, pertencentes à rede pública da região Noroeste do Estado do Paraná. O método utilizado centra-se nos exemplos evidenciados na pesquisa de Gasparotto (2014). Os resultados demonstram que o processo de reescrita favorece a concatenação textual, valendo-se da relevância dos comentários escritos da educadora à produção do aprendiz mediante a aplicabilidade da operação linguístico-discursiva de acréscimo.

**Palavras-chave:** Reescrita. Operação linguístico-discursiva. Acréscimo. Revisão. Ensino Fundamental.

**Abstract:** This article aims to study the rewriting activity, based on the revision made by the teacher, focusing on the linguistic-discursive operation of addition, among the four structured by Fabre (1986): addition or addition, substitution, deletion and displacement. The text is supported by the studies of Applied Linguistics in the working of writing in the mother tongue. The material investigated are productions of the discursive genre Tale of Mystery written by students of the 5th grade of Elementary School, belonging to the public network of the Northwest region of the State of Paraná. The method used is centered in the examples evidenced in the research of Gasparotto (2014). The results show that the process of rewriting favors textual concatenation, using the relevance of the written comments of the educator to the production of the apprentice through the applicability of the linguistic-discursive operation of addition.

---

<sup>1</sup> Graduando do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Participante do projeto de iniciação científica (PIC) intitulado "Operações linguístico-discursivas na reescrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental", inserido na área de Linguística Aplicada, sob a orientação de Renilson José Menegassi. Endereço eletrônico: luan.tarlau@gmail.com.

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Associado do departamento de Teorias Linguísticas e Literárias e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). É líder do Grupo de Pesquisa "Interação e Escrita" (UEM/CNPQ). Endereço eletrônico: renilson@wnet.com.br.

**Keywords:** Rewriting. Linguistic-discursive operation. Addition. Review. Elementary School.

## Introdução

No ambiente escolar, a reescrita de textos ainda não é uma prática considerada corriqueira. É muito comum que os educandos, ao concluírem os seus esboços de texto, entreguem-nos ao docente, conscientes de que a atividade desenvolvida cravou seu desfecho no momento da entrega, já que se tem o conhecimento de que a produção será devolvida com correções resolutivas, as quais priorizam a higienização do texto (JESUS, 2001), e com um visto que confirme a participação do aluno na atividade proposta para a atribuição de uma nota. A escrita passa a ser vista como um trabalho calcado em ações que não contemplam a interação, tornando-se ineficaz para instigar o crescimento de aptidões discursivas do estudante.

Garcez (1998) assevera que o processo da reescrita estabelece a relevância do “outro” no diálogo, uma vez que, ao ouvir, ler e revisar, o aprendiz efetua uma reflexão sobre o discurso por ele arquitetado, de modo que interprete, (re)signifique, tudo estimulado pelos apontamentos e observações escritas que o educador lhe apresenta. O papel de revisor, atribuído ao professor, é de suma importância ao solicitar uma atividade que tenha como produto final o texto. Ao receber sua produção com observações escritas, é imprescindível que o aluno as analise a partir de uma leitura minuciosa, de maneira que outras leituras possam ser realizadas para que haja a compreensão global dos apontamentos feitos pelo docente para iniciar a reescrita.

Ao considerar tais apontamentos e a tentativa de compreendê-los, cria-se um juízo de valor que conduz o educando a acatá-lo ou não na reescrita, o que caracteriza sua responsabilidade inerente ao dialogismo. A partir de sua formação, a responsabilidade “origina e permite a continuação do diálogo” (MENEGASSI, 2008, p. 137). O aluno, de fato, é o responsável por sua produção. Entretanto, ao permitir que o docente dialogue com seu texto, este passa a ser um coescritor, o qual transferirá a palavra ao escritor em outro momento. A respeito desse processo interativo, Fabre (1986) elucida quatro operações linguístico-discursivas efetuadas pelo aprendiz na atividade de reescrita baseada nos comentários do docente no texto: adição ou acréscimo, supressão, substituição e deslocamento.

A problemática deste artigo constitui-se no fato de o aluno atender ou não as indicações que o professor tece durante o processo de revisão para se atingir o próximo passo: a reescrita. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral estudar as características da operação linguístico-

discursiva de acréscimo na reescrita de textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. É pertinente mostrar como o trabalho com a reescrita torna-se eficaz no tocante à aplicação da operação de acréscimo, instigada pelo professor no processo de reescrita a ser perpassado pelo aluno.

Nesse sentido, para fundamentar a temática deste artigo, são apresentadas explicações teóricas referentes ao processo de escrita com a finalidade de adentrar ao estudo das operações linguístico-discursivas, contemplando uma abordagem qualitativa, na medida em que se pauta nos pressupostos teóricos de Fabre (1986) e Menegassi (1998), e analítica, pois considera os apontamentos efetuados por uma professora revisora. Por meio desses apontamentos, a pesquisa tem como objetivos específicos exemplificar a operação de acréscimo proposta pela literatura em Linguística Aplicada e analisar o modo como esta operação se sistematiza no processo de reescrita a partir de textos extraídos dos registros de pesquisa de Gasparotto (2014) com o título de “O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do Ensino Fundamental I”. Nesses registros de pesquisa, notou-se que 28 alunos, pertencentes a um colégio público da região Noroeste do Estado do Paraná, escreveram um total de 117 textos (considerando a primeira versão e as reescritas) em uma oficina de produção textual, realizada no ano de 2012, sobre o gênero discursivo Conto de Mistério.

### **O processo de escrita**

Nas aulas de Língua Portuguesa, em específico nas atividades que priorizam o trabalho com a produção textual, têm-se propostas cujo objetivo é conduzir os alunos a planejarem seus textos, posteriormente executá-los, em seguida revisá-los para dar início à reescrita. Todas essas etapas, imprescindíveis para levar o aluno a conceber o ato de redigir como uma tarefa deliberada e repensada, constituem uma atividade centrada na interação, estando totalmente associada à concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016).

Nessa concepção, as etapas de planejamento, execução, revisão e reescrita são trabalhadas de forma significativa pelo professor, com o intuito de tornar o texto um lugar de interação em que o aluno, o próprio professor e o texto em construção são definidos como os participantes desse processo interativo. A primeira etapa, o planejamento, pode ser entendida como o momento em que o aluno pensa, de fato, sobre o que irá escrever, construindo o seu raciocínio, a capacidade de sistematizar as informações que serão materializadas no papel. A etapa de execução

consiste em justamente redigir tudo o que fora planejado, de modo a desenvolver um rascunho do texto, com todas as informações configuradas em uma primeira escrita. Posteriormente, ocorre a revisão, seguida da reescrita.

Conforme elucidada Menegassi, ao ser “a revisão um processo recursivo, mostrando a ideia do texto em progressão, observa-se a reescrita como oriunda dessa configuração. Na verdade, é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto” (MENEGASSI, 1998, p. 40), depreende-se que a revisão e reescrita são etapas complementares, uma vez que trabalhadas juntas contribuem para uma significativa construção textual. É por meio da etapa de revisão que o educando analisa o seu escrito, pondera acerca dos elementos selecionados, averigua se as suas seleções foram úteis para a efetivação de sua finalidade e, ao analisá-lo, reescreve o seu texto quantas vezes for necessário, sempre com o intuito de aperfeiçoar o esboço, elevando a sua qualidade. Antunes (2003) explica que:

a revisão corresponde ao momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração da temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica - conforme preveem as regras de estrutura da língua - se respeitou, enfim, aspectos da superfície do texto, como a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafos. [...], para decidir o que fica, o que sai, o que se reformula. (ANTUNES, 2003, p.55-56)

É no decorrer da revisão que o aprendiz exerce a postura de um crítico de seu próprio texto, no papel de um leitor, pois percebe problemas não identificados anteriormente e conclui que seu produto está sempre disponível para possíveis e eventuais modificações. No que tange à reescrita, Fiad (2009) traz duas interpretações sobre essa prática. A primeira refere-se ao fato de que ela é um trabalho efetuado pelo autor do texto, que retorna em sua própria escritura, tecendo algumas operações com a linguagem a fim de fazer com que o texto se altere em vários aspectos, ora de conteúdo, ora relacionados à gramática e à estrutura. Já a segunda interpretação diz respeito ao reconhecimento de que todo texto é uma reescrita, “na medida em que sempre que enunciamos algo estamos, de alguma forma, retomando o que outros já enunciaram. Nessa interpretação, o outro sempre está no discurso: escrever é sempre reescrever” (FIAD, 2009, p. 2).

As duas interpretações percorridas por Fiad (2009) direcionam à compreensão de que a reescrita é, portanto, uma revisão de caráter mais aprofundado, minucioso, uma vez que o sujeito aprendiz desempenha o notório papel de um crítico cuja tarefa é a de reescrever o que percebeu de erros e incoerências na revisão, sempre com a finalidade de buscar mais clareza, a esperada

excelência na produção textual. Assim, deve-se desconsiderar no aluno a noção de que a reescrita é somente o ato de “passar a limpo”, visto que é uma atividade que possibilita amplas mudanças na forma e no conteúdo do esboço, tendo como objetivo fazer o educando estar em constante trabalho para a progressão de seu texto. Ruiz (2010) aclara, a partir de estudos em Linguística Aplicada, que a reescrita se efetiva por meio de maneiras distintas: individual, sem mediação do docente; coletiva, em pares; e individual mediada pelo docente. Cada maneira impõe um nível heterogêneo de interação.

Menegassi (1998) defende que o processo de reescrita deve ser acatado por educadores e educandos em uma ação precisa e constante. Afirma, ainda, que a revisão do professor é considerada um produto, mas sempre deve originar a um novo processo, com início no momento em que o aluno recebe seu texto com os apontamentos, buscando compreendê-los, para notar a eficácia da reescrita. Desse modo, a revisão do docente opera como o ato de devolução da palavra ao sujeito. Na reescrita, o docente tece comentários para a melhoria do texto do aluno por meio de bilhetes, apontamentos literais. O aluno pode tanto desconsiderar as anotações do professor quanto considerá-las por meio das operações linguístico-discursivas.

### **As operações linguístico-discursivas**

Para Menegassi (1998), os trajetos escolhidos pelos estudantes na reescrita conduzem a distintos resultados: a) o texto reescrito evidencia informações extras a partir dos comentários realizados pelo educador, porém tais resultados não caracterizam a versão reescrita como sendo a correta, equivalendo-se à primeira versão do esboço; b) o texto reescrito pode apresentar qualidades superiores ou inferiores quanto à primeira versão do texto, dependendo do tipo de atenção e de leitura que o educando concedeu aos apontamentos redigidos pelo docente. Dessa maneira, Fabre (1986) salienta quatro operações linguístico-discursivas imprescindíveis para o trabalho com a reescrita. Tais operações são caracterizadas a seguir e, para uma exata compreensão destas, é relevante pautar-se em Menegassi (1998), que apresenta alguns exemplos provenientes de sua pesquisa realizada com discentes do curso de Letras, abordados numericamente a seguir.

1) *Adição ou acréscimo*: o feito de acrescentar uma informação nova na reescrita do texto caracteriza-se por adição ou acréscimo. Essa operação refere-se à inclusão de um acento, sinal de pontuação, grafema, um elemento gráfico, bem como a adição de uma palavra, de um sintagma de uma ou de muitas frases, conforme é verificável neste exemplo:

“É um fator imprescindível na minha carreira como na minha vida pessoal”.

*Acréscimo:* “É um fator imprescindível na minha carreira, pois lido com a comunicação oral, e também na minha vida pessoal, pois a comunicação é a base do relacionamento humano”.

2) *Substituição:* constata-se uma supressão, seguida por substituição por um termo, uma expressão nova. Aplica-se sobre um vocábulo, um sintagma, um grafema, ou sobre conjuntos generalizados, como é observável no exemplo a seguir:

“A opção pelo curso de Letras geralmente atrai pessoas vindas do magistério [...]”.

*Substituição:* “O curso de Letras geralmente traz pessoas vindas do magistério [...]”.

3) *Supressão:* nesse processo, há uma supressão, mas, diferentemente da operação anterior, não há a substituição do elemento que foi suprimido. Aplica-se sobre múltiplas unidades, acentos, sílabas, vocábulos sintagmáticos, grafemas, assim como em uma ou várias sentenças, frases. Vê-se o exemplo:

“[...] um vazio no meu coração, que ao mesmo tempo dizia [...]”.

*Supressão:* “[...] um vazio no meu coração. Ao mesmo tempo dizia [...]”.

4) *Deslocamento:* operação que registra uma comutação de elementos, que alteram a ordem destes no processo do encadeamento das informações. O deslocamento é aplicado em frases, palavras ou sintagmas, conforme é possível averiguar neste exemplo:

“[...] retorna às aulas na Pré-Escola Monsenhor Kimura todas as crianças [...]”

*Deslocamento:* “[...] todas às crianças retornam as aulas na Pré-Escola Monsenhor Kimura [...]”.

As operações empregadas pelo aluno estão relacionadas, geralmente, à revisão selecionada pelo docente. Menegassi (1998), respaldando nos pressupostos de Fabre (1986), apresenta quatro estratégias que podem ser empregadas pelo educando por meio das quatro operações linguístico-discursivas: a) atender à correção e reformular conforme o que foi sugerido; b) atender parcialmente à correção e efetuar algumas reformulações; c) atender à revisão e complementar com uma reformulação, além daquela que foi apresentada; d) optar por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme foi sugerido pela ausência de compreensão referente à sugestão do docente revisor.

Por meio dessas estratégias, obtidas a partir dos postulados de Fabre (1986), Menegassi (1998) expõe, ainda, uma quinta estratégia, a qual assinala a autonomia do sujeito aprendiz no momento em que colocará em prática a revisão de seu texto: e) apresentar reformulações que extrapolam as sugestões do docente revisor, ou seja, o educando deve reler seu esboço e o reescrever indo além daquilo que foi proposto em forma de comentário pelo professor revisor.

As operações linguístico-discursivas manifestam o trabalho com a reescrita de textos e as metodologias específicas que verdadeiramente conduzem o educando à reflexão. Para uma análise mais apurada dessas operações, na seção seguinte são apresentadas, com mais ênfase, as características da operação de acréscimo, bem como os exemplos desse recurso linguístico. A escolha por essa operação justifica-se no fato de ser a mais empregada, tanto por professor quanto por aluno, no processo de reescrita, se comparada às demais operações, de acordo com as considerações tecidas por Gasparotto (2014), em registros de pesquisa.

### **A operação linguístico-discursiva de acréscimo**

Ao ter como suporte a definição sobre a operação de acréscimo na seção “As operações linguístico-discursivas”, trata-se de um mecanismo trabalhado com a finalidade de tornar o texto do aluno mais completo, com informações coerentes e devidamente esclarecidas para propiciar uma escrita com detalhes, favorecendo sua compreensão, principalmente no que concerne à adequação do conteúdo. Não há, porém, somente casos de acréscimo de informações por uma palavra ou frases. Também há casos em que ocorre o acréscimo de elementos textuais, tais como, o emprego de travessões e marcação de parágrafos, conforme analisado mais adiante nesta seção.

Para caracterizar a operação linguístico-discursiva de acréscimo na atividade de reescrita, realizou-se a coleta dos materiais a partir dos registros de pesquisa de Gasparotto (2014). Os quadros 1 e 2 comprovam o emprego constante da operação de acréscimo por meio de apontamentos, realizados pela professora revisora, na atividade de produção de texto da oficina do gênero Conto de Mistério, pertencente à tipologia narrativa, para revisar informações sobre aspectos temáticos distribuídos em comentários para os elementos “Enredo” e “Personagens”, e apontamentos para revisar questões relacionadas à forma, especificamente pontuações (acréscimos de travessões, parágrafos e acentos). Todos esses critérios foram aderidos por Gasparotto (2014).

#### **Quadro 1 - Quantidade de apontamentos referentes à revisão do tema (enredo + personagens)**

<b>Elementos da narrativa</b>	<b>Enredo</b>	<b>Personagens</b>	<b>TOTAL</b>
Quantidade de apontamentos	14	22	36

**Fonte:** Elaborado pelos autores

**Quadro 2 - Quantidade de apontamentos referentes à revisão de pontuação**

Aspecto observado	Pontuação (travessão, parágrafo e acentuação)	TOTAL
Quantidade de apontamentos	37	37

**Fonte:** Elaborado pelos autores

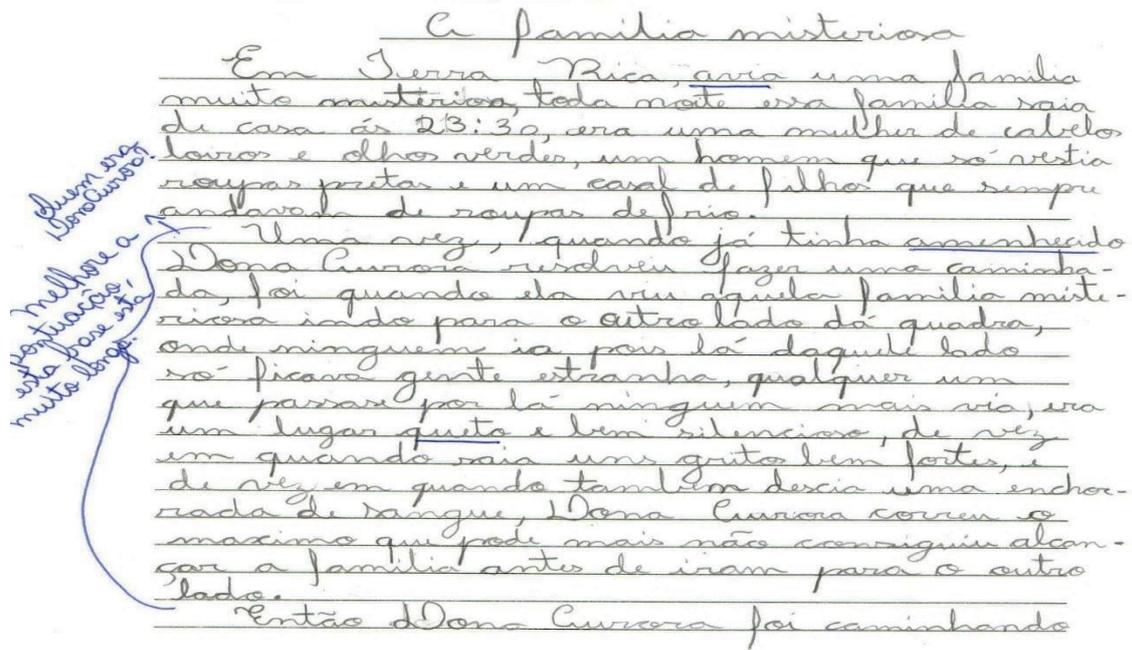
Ao considerar as características de uma narrativa, Garcia (2007) pondera que:

Toda narrativa consiste numa sequência de fatos, ações ou situações que, envolvendo participação de personagens, se desenrolam em determinado lugar e momento, durante certo tempo. As circunstâncias e motivações da atuação das personagens e a configuração dos seus conflitos e antagonismos constituem situações dramáticas. (GARCIA, 2007, p.258)

A partir dos postulados de Garcia (2007), observa-se que a narrativa de terror conduz o aluno a planejar um enredo, normalmente com personagens sobrenaturais e/ou fantásticos em um espaço de caráter medonho. Após a criação dos personagens que serão envolvidos em uma história repleta de suspense, há a descrição do espaço, o qual também auxilia para um maior tom de suspense na narrativa. Esses aspectos que agregam o conteúdo temático são compreendidos como a estrutura composicional do gênero Conto de Mistério. No que concerne ao estilo, verbos no pretérito perfeito e o emprego de interjeições são algumas das marcas linguísticas a serem empregadas no momento de produzir o texto. Sobre o desfecho, vê-se que essa parte pode ser trágica ou feliz, a depender da criatividade e da escolha do educando.

Após uma breve caracterização acerca do gênero Conto de Mistério, faz-se essencial salientar que dois casos de acréscimos foram encontrados no *corpus* desta pesquisa: i) a exposição de informações novas a partir de uma palavra ou de frases; ii) a adição de sinais de pontuação. Na sequência, são apresentados exemplos desses casos, especificamente três situações em que houve a adição de informações no decorrer e ao final do texto, e uma situação em que houve a adição de elementos textuais no tocante à gramática. As escolhas por esses exemplos justificam-se pelo atendimento do aluno ao comentário do professor, ora seguindo-o de maneira literal, ora exaurindo-o em relação ao conteúdo do texto. O primeiro exemplo é destacado a seguir.

**Figura 1** - Primeira versão da narrativa “A família misteriosa”



**Fonte:** Gasparotto (2014)

Nesse exemplo, tem-se a primeira versão de uma narrativa de terror produzida por um estudante do 5º ano do Ensino Fundamental. Intitulada “A família misteriosa”, a produção cumpriu com o que fora determinado: redigir uma história de suspense, considerando as singularidades do gênero Conto: a inserção de personagens para a suscitação de ações, a marcação de espaço e do tempo pretérito para especificar os acontecimentos da história e, principalmente, a presença de um tom misterioso, contribuindo para o bom desenvolvimento da temática. Logo no início do segundo parágrafo, o autor do texto apresenta a personagem Dona Aurora: “Uma vez, quando já tinha “amenhecido”, Dona Aurora resolveu fazer uma caminhada (...)” (Figura 1), no entanto apenas a menciona, não atribuindo dadas características a essa personagem. Em uma primeira leitura da narrativa, podem-se surgir múltiplos questionamentos acerca dos traços reais da personagem, tais como “Como é, de fato, a Dona Aurora?” “Ela é uma senhora de idade?” “Como o autor a classifica?”, tornando o conteúdo do texto incompleto e, de certo modo, possibilitando a existência de uma lacuna a ser preenchida a respeito de mais informações sobre uma das personagens envolvidas no enredo.

A partir da ausência dessa informação, a professora revisora tece um comentário (MENEGASSI, 2016), desenhando uma flecha próxima ao nome da personagem em que indaga: “Quem era Dona Aurora?”. Com esse comentário, a docente instiga o educando a pensar sobre uma parte do conteúdo de seu texto, especificamente sobre a atribuição de informações a um de seus personagens. Aqui, percebe-se, conforme asseverou Fiad (2009) ao conceituar a atividade de

reescrita, que o autor deverá retornar à versão original de seu esboço para trabalhar com uma das operações linguístico-discursivas, nesse caso, a de acréscimo, já que a indagação feita pela professora permite ao aluno trazer novos dados ao texto, fazendo com que a matéria de sua produção enriqueça, isto é, que o conteúdo se amplifique no momento de adicionar determinadas informações pertinentes ao desenvolvimento da história. Após a escrita da primeira versão, o estudante foi conduzido à reescrita. A seguir, é destacada a segunda versão do conto.

**Figura 2** - Segunda versão da narrativa “A família misteriosa”

A família misteriosa

Em Serra Rica, havia uma família muito misteriosa, toda noite essa família saía de casa às 23:30, era uma mulher de cabelos loiros e olhos verdes, um homem que se vestia roupas pretas e um casal de filhos que se andavam de roupas de frio. Uma vez, quando já tinha amanhecido, Dona Aurora, que era já um pouco idosa e muito querida por todos, resolveu fazer uma caminhada, foi quando ela viu aquela família indo para o outro lado da quadra.

**Fonte:** Gasparotto (2014)

A partir do apontamento “*Quem era Dona Aurora?*”, efetuado pela docente revisora para solicitar as características da personagem, o autor da produção, na reescrita da primeira versão (Figura 2), redigiu que Dona Aurora era “(...) *um pouco idosa e muito querida por todos* (...)”. Dessa maneira, novas informações foram acrescentadas na reescrita do esboço: a caracterização da personagem Dona Aurora, a qual é uma senhora idosa, como abordado no texto, e um fato específico sobre ela: o de ser muito querida por um determinado público de pessoas. A mudança significativa da primeira (Figura 1) para a segunda versão (Figura 2) pode ser observada, com mais destaque, nos recortes a seguir.

**Figura 3** - Excerto do texto sem o emprego da operação de acréscimo

Uma vez, quando já tinha amarelado  
Dona Curiosa resolveu fazer uma caminhada,  
foi quando ela viu aquela família misteriosa

Fonte: Gasparotto (2014)

**Figura 4** - Excerto do texto com o emprego da operação de acréscimo

Uma vez, quando já tinha amarelado,  
Dona Curiosa, que era já um pouco  
idosa e muito querida por todos, resolveu

Fonte: Gasparotto (2014)

Nesse sentido, as alterações na segunda versão (Figura 2) são perceptíveis: a operação de acréscimo contribuiu significativamente para o aperfeiçoamento do esboço, já que possibilitou uma maior compreensão acerca de uma das personagens da narrativa “A família misteriosa”, pautando-se em questões de progressão do conteúdo. É importante notar que a professora revisora desempenhou a função de coprodutora do texto, visto que orientou o educando a pensar sobre o seu próprio escrito e, conseqüentemente, a enriquecer a matéria de sua produção textual ao adicionar as características imaginadas por ele, tornando-se perfeitamente possível que o leitor visualize a real imagem da personagem. O uso da operação de acréscimo ajudou o aluno a entender como um texto pode ser modificado em um processo contínuo de aprendizagem para o alcance da inteligibilidade na reescrita.

A narrativa analisada enquadra-se na concepção de escrita como trabalho (MENEGASSI, 2016), pois o aluno teve de planejar, executar, revisar e reescrever o texto, sobretudo compreender que a prática de escrita é um trabalho calcado em uma abordagem interacionista, tendo o professor na condição de um auxiliador, cooperando com o aperfeiçoamento da produção.

Outro exemplo de texto é exposto a seguir.

**Figura 5** - Primeira versão da narrativa “A múmia”

A Múmia

— Era uma noite de lua cheia, quando Nina e Ciça escutaram um barulho:  
 — Uuuuuu  
 — Que barulho foi esse. Disse Nina  
 — Não sei. Respondeu Ciça  
 — Acho que vem do cemitério.  
 Disse Nina  
 — Vamos lá ver. falou Ciça  
 Quando chegaram na frente do cemitério, viram uma múmia chorando e perguntaram:  
 — O que foi. Disse elas  
 — É que eu estava esperando alguém aparecer para eu comer. Respondeu a múmia  
 Paaaaa. Gritou elas saindo correndo, só que a coitada da Ciça não aguentou correr e a múmia matou e comeu ela.

**Fonte:** Gasparotto (2014)

**Figura 6** - Comentário da professora revisora sobre a primeira versão da narrativa “A múmia”

— [redacted], o que aconteceu com a Nina?  
 continue a história.

**Fonte:** Gasparotto (2014)

Na figura 5, tem-se a primeira versão produzida por um estudante do 5º ano do Ensino Fundamental. Na figura 6, há o comentário que a docente revisora efetuou a respeito dessa versão, solicitando a continuação da história, de modo a expor qual foi o desfecho de uma das personagens. Observa-se que o apontamento feito pela revisora “X, o que aconteceu com a Nina? Continue a história.” (Figura 6) possibilita ao educando buscar novas informações a serem adicionados na próxima versão de seu texto, caracterizando, assim como no exemplo anterior, o predomínio da operação linguístico-discursiva de acréscimo. Na primeira versão (Figura 5), o autor expôs três personagens: Ciça, Nina e a Múmia, especificando somente o que aconteceu com a personagem Ciça, conforme se verifica nas linhas finais do esboço.

Em uma primeira leitura, assim como aconteceu no exemplo já analisado (Figuras 1-4), o leitor poderia tecer certas indagações, tais como “E a Nina?” “O que aconteceu com essa personagem?”, tornando o término da narrativa incoerente, visto que apenas foi informado o desfecho de uma das personagens mencionadas no enredo. Ao acatar o bilhete da professora revisora, o autor deverá pensar acerca de sua escritura para ampliar o conteúdo e, assim, tornar a

história coesa, manifestando ao leitor uma sequência lógica de acontecimentos e ações. A segunda versão do texto é apresentada a seguir.

**Figura 7** - Segunda versão da narrativa “A múmia”

A múmia

Em uma noite de lua cheia, quando Nina e Ciga acutaram um barulho:

— Uuuuuuuuu

— Que barulho foi esse? Disse Nina

— Não sei, respondeu Ciga

— Ciga que vem do cemitério. Disse Nina

— Vamos lá ver. falou Ciga

Quando chegaram na frente do cemitério viram uma múmia chorando e perguntaram:

— O que foi? disse elas

— É que eu estava esperando alguém aparecer para eu comer. Respondeu a múmia.

— Aaaaaa. Gritou elas saindo correndo, só que a caitada da Ciga não aguentou correr e a múmia matou e comeu ela.

— E a Nina morreu de solidão.

**Fonte:** Gasparotto (2014)

Ao comparar a segunda versão (Figura 7) com a primeira (Figura 5), nota-se que apenas uma linha a mais foi redigida pelo aluno, acrescentando a informação de que a personagem morreu de solidão. A seguir, são apresentados os recortes da primeira e da segunda versão para evidenciar a aplicação do acréscimo.

**Figura 8** - Excerto do texto com desfecho incompleto para uma das personagens

— Aaaaaa. Gritou elas saindo correndo, só que a caitada da Ciga não aguentou correr e a múmia matou e comeu ela.

**Fonte:** Gasparotto (2014)

**Figura 9** - Excerto do texto com a exposição do desfecho para uma das personagens

— Aaaaaa. Gritou elas saindo correndo, só que a caitada da Ciga não aguentou correr e a múmia matou e comeu ela.

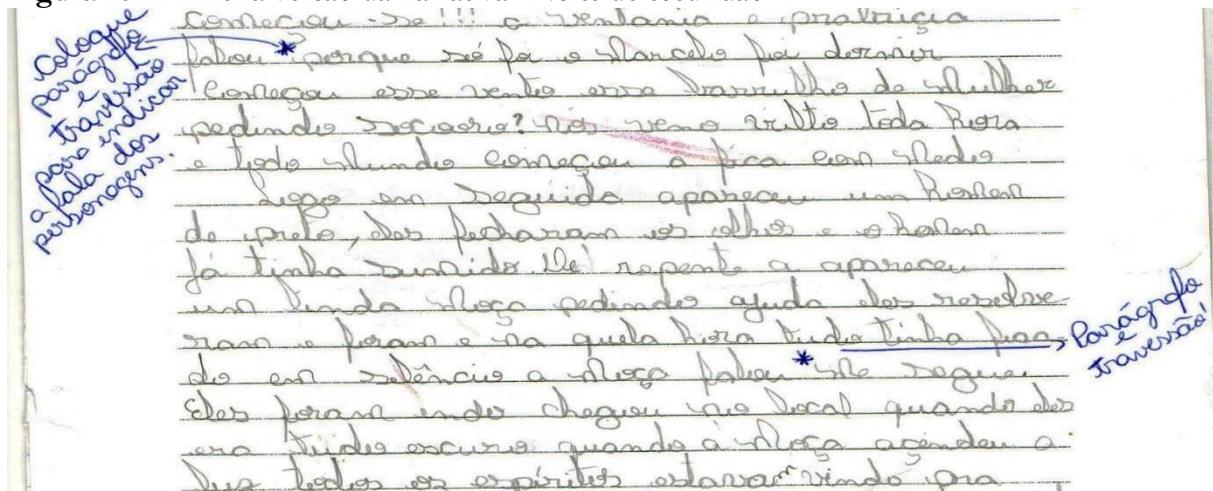
— E a Nina morreu de solidão.

**Fonte:** Gasparotto (2014)

Nesse caso, um novo dado foi incrementado, de modo que contribuiu para tornar o conteúdo do esboço mais completo, amplo e devidamente explicado. Ao ter em vista as versões produzidas após a primeira, esta considerada a ‘original’, constata-se que o texto é um trabalho que não tem um desfecho cravado, visto que possui um caráter recursivo, o que possibilita ao autor readequá-lo quantas vezes julgar relevante e em qualquer momento da produção: na primeira, na segunda ou na terceira versão. Geraldi (1996) explana que o trabalho do locutor, tanto na oralidade quanto na escrita, manifesta “um movimento contínuo e recursivo entre inter-intra-interindividual” (GERALDI, 1996, p. 137). Desta forma, é a qualidade da interação aluno-texto-professor que oportunizará que o texto almeje um processo interativo.

Os exemplos analisados até aqui caracterizam-se por revelar o funcionamento da operação de acréscimo na reescrita da primeira versão, especialmente no que concerne à adição de informações para contribuírem com a eficácia do conteúdo da produção. Todavia, a operação de acréscimo não se restringe unicamente à adição de dados, pois há, por exemplo, o acréscimo de determinados sinais de pontuação, como evidenciado no primeiro parágrafo desta seção, que também colabora para a produtividade do texto, associando-se a um aspecto textual nesse caso. Um exemplo dessa situação é mostrado a seguir.

**Figura 10** - Primeira versão da narrativa “Noite de escuridão”



**Fonte:** Gasparotto (2014)

Nesse exemplo, a operação de acréscimo não se refere à adição de alguma informação no decorrer do texto, mas sim, de um sinal de pontuação, no caso, de um travessão, bem como a marcação de parágrafo. A professora revisora é bem enfática em seu apontamento: “Coloque parágrafo e travessão para indicar a fala dos personagens” (Figura 10). Com o objetivo de aperfeiçoar a

estrutura do texto, a docente assinala com um asterisco os lugares em que os travessões devem ser inseridos pelo sujeito aprendiz e onde ele deverá começar um novo parágrafo. Há, portanto, o apontamento literal por parte da educadora no tocante às partes que precisam ser corrigidas no texto do educando. Diferentemente dos demais exemplos (Figuras 1-9), a operação de acréscimo, nessa circunstância, está direcionada a um aspecto formal: a estrutura e/ou estética da produção, vinculada à sua organização física. Posteriormente, destaca-se a segunda versão do texto, em que os comentários realizados pela professora revisora foram admitidos pelo estudante.

**Figura 11** - Segunda versão da narrativa “Noite de escuridão”

noite de escuridão

Noite de escuridão, sua mãe e o pai, todos da família estavam reunidos na fogueira contando histórias. essas histórias por volta do primeiro ir dormir. assim que Marcelo entrou em casa, começou a ter ventania e gritos de terror. Fabrice falou:

- Porque só foi o Marcelo ir dormir e começou essa ventania? De onde esses gritos?

Nesse momento um vulto passou perto deles e todos ficaram com medo. em seguida apareceu um homem da praça, eles fecharam os olhos e o homem desapareceu. De repente apareceu uma mulher pedindo ajuda dos moradores da cidade.

A mulher disse:

- Me sigam!

Eles seguiram a mulher até um lugar bem escuro no meio da noite.

Chegando lá, uma luz se acendeu e os espíritos começaram a vir pra cima deles com velas nas mãos.

Eles ficaram corando e voltaram para casa assustados. Depois dessa noite eles nunca mais se reuniram em volta da fogueira.

**Fonte:** Gasparotto (2014)

É evidente, a partir dos apontamentos feitos pela professora revisora, a melhora significativa da segunda (Figura 11) para a primeira versão do texto (Figura 10), ora esteticamente, ora pela organização das informações ali expostas. Os travessões solicitados pela docente foram introduzidos de modo eficaz: “[–] porque só foi o Marcelo ir dormir e começou essa ventania?”; “A moça disse: ] [–] Me sigam!” (Figura 11), ao passo que fez o aluno refletir sobre uma característica essencial na tipologia narrativa: a inserção de falas de personagens iniciadas por travessão e, anteriormente a isso, a sinalização dos dois pontos para demarcar a introdução de uma fala, de um diálogo. O comentário da educadora permitiu que o autor do texto observasse que em uma narrativa é imprescindível atentar-se aos detalhes no que tange à sua estrutura composicional para, assim, ser capaz de esboçar um texto, sendo condizente com o gênero solicitado pela professora em uma dada atividade, conforme ocorreu no exemplo explorado.

Leal (2003) afirma que no âmbito escolar é corriqueiro que o sujeito aprendiz redija para ser corrigido e não para ser lido. Tal convenção compromete o processo interativo e anula o surgimento de atitudes responsivas fundamentais, visto que o estudante espera receber seu texto com nada além de um visto do docente, registrando que a atividade foi efetuada (MENEGASSI, 2010). Nessa situação (Figuras 10 e 11), os apontamentos da professora revisora possibilitaram ao aluno escrever para ser lido, já que ele teve de reescrever seu texto e entregá-lo novamente a docente em um processo de interação construtivo, em que o estudante, a revisora e o próprio texto operam com dinamicidade, entendendo a escrita como um trabalho (MENEGASSI, 2016).

Ainda sobre o predomínio da operação de acréscimo no processo de reescrita, um novo exemplo é salientado a seguir.

**Figura 12** - Primeira versão do texto “Manchete: zumbi quer casar”

Manchete: Zumbi quer casar  
 Eu tenho um amigo zumbi e esse  
 meu amigo vai casar, ele não tem solteiro.  
 Eu vou dar ajudas de, ele a minha lista  
 para um casamento bom.  
 Lista de presentes  
 \* Uma caixa com taca para tomar sangue.  
 \* Um bolo com tripas de leão dentro.  
 Lista de doces  
 \* Doce de leite de leite.  
 \* Urtiga, patas, bolo de gato preto.  
 Lista de padris  
 \* Leopoldo Padris (Padris)  
 \* Raimundo da Rainha (Padris)  
 ATENÇÃO  
 Não fica essas coisas em casa

Fonte: Gasparotto (2014)

**Figura 13** - Comentário da professora revisora sobre a primeira versão do texto “Manchete: zumbi quer casar”

[REDACTED], sua lista é interessante,  
 que tal contar onde será esse casamento  
 e quem serão os convidados?

Fonte: Gasparotto (2014)

Na figura 12, tem-se a versão inicial do texto “Manchete: zumbi quer casar”. Na figura 13, apresenta-se o comentário que a professora revisora fez acerca dessa versão, elogiando a produção como interessante, mas solicitando que o aluno informe o local do casamento, bem

como quem serão os convidados da festa. Assim como ocorreu nos exemplos já analisados (Figuras 1-9), a operação de acréscimo, aqui, deverá ser acionada para tornar o conteúdo do texto amplo e elucidativo. A diferença entre esse exemplo (Figuras 12 e 13) e os demais (Figuras 1-9) manifesta-se em um maior acréscimo de informações solicitadas, pois, na situação 1 (Figuras 1-4), a revisora pediu apenas a adição das características de uma personagem e, na situação 2 (Figuras 5-9), foi solicitada a continuação da história, mas somente para especificar o término de uma das personagens apresentadas. Na figura 13, a docente conduz o aluno a redigir um maior número de informações para os acontecimentos do texto serem esclarecedores ao leitor. A segunda versão do esboço é exibida a seguir em duas partes.

**Figura 14** - Primeira parte da reescrita do texto “Manchete: zumbi quer casar”

Manchete: Zumbi quer casar  
 Eu tenho um amigo zumbi: ele vai  
 casar de paz tem ideias para o  
 casamento.  
 Eu sei onde ajudar nas preparações  
 da festa.  
 Lista de presentes  
 \* Uma caixa com facas para tomar sangue  
 \* Um bolo com tripas de lobo.  
 Lista de doces  
 \* Pecanelli de peixe pedra  
 \* Alho, pato, molho de gato frito.  
 Lista de pratos  
 \* Espetado de carne  
 \* Paqueta de Rainha  
 Lista de convidados  
 \* Harry Potter  
 \* Lord das Trevas  
 \* Chub  
 \* Benito arribano e sua mulher.  
 \* Branca de 71  
 \* Morto e seu sobrinho

Fonte: Gasparotto (2014)

**Figura 15** - Segunda parte da reescrita do texto “Manchete: zumbi quer casar”

Parte 2  
 Vestido de Rainha  
 Bata cor-de-rosa, modelo: Balone  
 Buqui: Rosas vermelha sangrenta  
 Bolo  
 Noiva das Trevas  
 Convite

IGREJA: Invenas
DATA: Sexta-feira 13
HORA: 00.00
SALAO: FICA AO LADO DA IGREJA

Eu te espero lá.

**Fonte:** Gasparotto (2014)

Na reescrita do texto (Figuras 14 e 15), percebe-se que o sujeito aprendiz atendeu ao comentário da docente “*X, sua lista é interessante, que tal contar onde será esse casamento e quem serão os convidados?*”, especificando quem são os convidados da festa (Harry Potter, Lorde das Trevas, Chuck, Boneco assassino e sua mulher, Bruxa do 71 e a Morte e seu sobrinho) (Figura 14), bem como o local do casamento (Igreja: “Trevas”) e da festa (um salão ao lado da igreja) (Figura 15). O aluno traz, ainda, mais detalhes para a reescrita, tais como a data e o horário da festa, indo além daquilo que foi solicitado no comentário da professora. Esse exemplo enquadra-se na terceira estratégia apresentada por Menegassi (1998) no que se refere à aplicação das operações linguístico-discursivas: atender à revisão e complementar com uma reformulação, além daquela que foi apresentada. Também se enquadra na quinta estratégia, em que prioriza a autonomia do aluno ao extrapolar a sugestão dada pela professora.

O comentário feito pela docente foi atendido, seguido de maneira adequada, porém o aluno destacou mais informações para explicitar ao leitor dados adicionais que contribuirão para um maior esclarecimento de sua produção. É importante ressaltar que o texto produzido não se trata estruturalmente de uma Narrativa de Terror, mas sim do gênero textual Lista, em que o autor começa com uma narração e, posteriormente, escreve o texto em formato de tópicos (Figura 14), uma característica do gênero Lista, encerrando com um convite ao leitor, outro gênero textual evidenciado a partir da frase: “Eu te espero lá.” (Figura 15). No entanto, o aluno cumpriu com a temática solicitada, redigindo um texto com teor de suspense.

Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Sercundes (1997) e Menegassi (2010) determinam a escrita como um trabalho contínuo (MENEGASSI, 2016), em que a primeira versão de um texto nunca é um produto encerrado, unicamente destinado para avaliação do professor. O texto é compreendido sempre como o resultado de reflexões, revisões, releituras e reescritas, em um trabalho co-participativo entre educador e educando. Assim sendo, a correção textual realizada com o auxílio do comentário da docente almeja melhores resultados no momento em que as orientações são apresentadas gradualmente e relacionadas a aspectos pontuais. Nos quatro exemplos analisados (Figuras 1-15), a operação de acréscimo se apresentou sempre nas segundas versões dos textos, isto é, na reescrita, pois é o processo que viabiliza a otimização do esboço, desenvolvido após a revisão da docente que consiste em mostrar para o aluno sugestões importantes de serem acatadas para o nítido progresso textual.

## Considerações finais

Ao considerar todas as análises exemplificativas desta pesquisa, depreende-se que a operação linguístico-discursiva de acréscimo é um mecanismo eficiente para conduzir o sujeito aprendiz a refletir acerca de seu próprio esboço com o intuito de progredir ora em conteúdo, ora em forma, contemplando a estrutura e a gramática do texto. Conforme visto nos quadros 1 e 2 na seção “A operação linguístico-discursiva de acréscimo”, o acréscimo é empregado no processo de reescrita justamente por auxiliar na reestruturação do texto, tornando-o mais completo, apropriadamente explicado. No que concerne aos bilhetes orientadores (MENEGASSI, 2016), realizados pós-produção textual, há de se expor que são considerados exímios instrumentos para promover a reflexão dos sujeitos aprendizes, visto que possibilita o desenvolvimento da perspectiva crítica sobre o texto, construindo novos conhecimentos a respeito das normas de organização interna da escrita.

É fundamental o professor definir uma concepção de linguagem para sistematizar um trabalho coeso com os alunos. Na atividade de produção de textos, o processo de interação dá-se pela diversidade discursiva entre educador e educando, já que o discurso do educador que revisa o texto é engendrado com base no texto do aluno, tudo isso por meio de apontamentos e comentários no processo de revisão, como verificado nos quatro exemplos analisados (Figuras 1-15).

Nesse sentido, torna-se imprescindível que o docente tenha a consciência de seu diálogo a partir da escrita das produções de seus alunos, pois uma observação mal formulada, na mesma medida em que auxilia, pode, também, comprometer o texto em construção (MENEGASSI, 2000). A reescrita, portanto, precisa ser considerada uma prática constante no âmbito escolar, principalmente considerada por professor e estudante a fim de executar um trabalho significativo e favorável à compreensão do ato de escrever como um trabalho suscetível a progressões, vinculada diretamente a concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016).

## Referências

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, (62): 59-79, Avril-Jun. 1986.
- FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *A escrita como trabalho*. São Paulo: Contexto, 1991.

- \_\_\_\_\_. A pesquisa sobre a reescrita de textos. In: *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, Universidade de Évora, Copyright 2009.
- GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- GARCIA, M. O. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- GASPAROTTO, D. M. O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do Ensino Fundamental I. Maringá, 2014. 325f. *Dissertação* (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, UEM, 2014.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. v.1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 99-117.
- 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: COSTA-VAL, M. da G. (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: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 263f. *Tese* (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.
- \_\_\_\_\_. Comentários de revisão na reescritura de textos: componentes básicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 35, p. 84-93, 2000.
- \_\_\_\_\_. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (org.). *O discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008, p. 135-148.
- \_\_\_\_\_. A produção textual e o ensino. In: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *Escrita e ensino*. Maringá, PR: Eduem, 2010, p. 75-102.
- \_\_\_\_\_. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 193-230.
- \_\_\_\_\_; GASPAROTTO, D.M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. *Domínio de Linguagens*, Uberlândia, v.10, n.3, p.1019-1045, 2016.
- RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SERCUNDES, M.M.I. Ensinando a escrever. In CHIAPPINI, L. (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol.1. São Paulo. Cortez, 1997, p. 75-96.

Chegou em: 13-05-2017

Aceito em: 25-06-2017