

REVISITANDO OS CONCEITOS DE REESCRITA, REFAÇÃO E RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO¹

Milene Bazarim (UFCG/UNICAP)

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma revisita aos conceitos de reescrita, de refacção e de retextualização a partir da análise de 68 textos refeitos e/ou reescritos por uma professora de Língua Portuguesa (LP) desde quando era aluna da Educação Básica. Esses textos fazem parte do acervo de um projeto de pesquisa que investiga os efeitos de reversibilidade da escrita na prática profissional de uma professora e no letramento de seus alunos. Trata-se de um estudo de caso filiado à Linguística Aplicada, informado, principalmente, pela concepção de escrita como trabalho e de texto como um processo. As análises apontaram que é a intervenção de um mediador o que diferencia a reescrita da refacção. Já a retextualização ocorre tanto na reescrita quanto na refacção.

Palavras-chave: Reescrita. Refacção. Retextualização. Língua Portuguesa. Linguística Aplicada.

Abstract: The aim of this work is to present results of a revisit of the concepts of rewriting, redoing and retextualizing based on the analysis of 68 texts redone or rewritten by a Portuguese Language (LP) teacher since when I was a student of elementary school. These texts are part of the corpus of a research project that investigates the effects of reversibility of writing in a Portuguese Language teacher's practice and in her students' literacy. This paper is a case study affiliated with Applied Linguistics, especially by the concept of writing as work and text as a process. The results indicate that it is the intervention of a mediator that differs rewriting from redoing, while retextualization occurs in both process.

Keywords: Rewriting. Redoing. Retextualization. Portuguese Language. Applied Linguistics.

1. Introdução

As pesquisas brasileiras sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita, bem como sobre o desempenho dos alunos da Educação Básica na produção de textos não são recentes. Desde as últimas décadas do século passado, por exemplo, estudos vêm mostrando que as crianças em fase inicial de escolarização que usavam seus conhecimentos da oralidade para construir as suas hipóteses eram bem-sucedidas no processo formal de aprendizagem da escrita (BRAGGIO; LINHARES, 1999; GOODMAN, 1990). Da mesma forma, resultados de

¹ Este trabalho apresenta resultados preliminares da pesquisa "Os efeitos de reversibilidade da escrita de uma professora de Língua Portuguesa: um estudo de caso" realizada no âmbito do projeto "Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos" (Plataforma Brasil CAAE Nº 6490118; Parecer 2.065.140).

pesquisas, principalmente no âmbito da Linguística Textual (VAL, 1999; PÉCORA, 1999), também apontavam que as produções de textos de egressos da Educação Básica não eram satisfatórias não só quanto aos aspectos formais, mas também quanto aos aspectos sociocomunicativos.

Assim como Braggio e Linhares (1999), Cagliari (1999) e Soares (2017), venho argumentando que é necessária uma abordagem política, sociocultural e psicolinguística para a compreensão da natureza do processo de ensino e aprendizagem da escrita (BAZARIM, 2008; 2016b). Além disso, não parece ser possível entender tal processo sem considerar a sua dimensão textual-discursiva, a apropriação dos diferentes gêneros textuais, o papel do interlocutor, bem como a sua condição de meio privilegiado para o acesso aos diversos mundos de letramento.²

Ainda que não fosse, inicialmente, um objetivo específico da pesquisa, a partir da análise dos registros do *corpus*, foi possível verificar e distinguir dois processos igualmente importantes durante a aprendizagem da escrita, refacção e reescrita, bem como perceber que a retextualização é inerente aos dois. Tal constatação é apresentada e discutida no artigo da seguinte forma: após esta introdução, há considerações metodológicas; posteriormente, há a retomada de algumas concepções sobre aquisição de escrita e sobre texto; a seguir, são mobilizados exemplos do *corpus* a partir dos quais se (re)discute as semelhanças e diferenças entre refacção, reescrita e retextualização. Para concluir o artigo, são apresentadas algumas considerações finais.

² Assim como Tinoco (2003, p. 116), estou aderindo à concepção de mundos de letramentos proposta por Barton (1993).

2. A construção do objeto de pesquisa na Linguística Aplicada (LA): considerações metodológicas

Este trabalho é fruto das minhas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita, as quais, atualmente, concentram-se na compreensão dos letramentos e da formação de professores de LP. Assim, os resultados apresentados neste artigo estão filiados às investigações realizadas no âmbito da pesquisa “Os efeitos de reversibilidade da escrita de uma professora³ de Língua Portuguesa: um estudo de caso”. O fato de os papéis de pesquisador e de sujeito cujos registros são analisados serem exercidos pelo mesmo indivíduo não a compromete nem a deslegitima como pesquisa científica, pois, além de o foco ser o processo de letramento reconstruído a partir de textos de diferentes gêneros que compõem o *corpus* constituído por 283 documentos (BAZARIM, 2016), o projeto está filiado ao campo de investigação da Linguística Aplicada (LA).

Dessa forma, aquilo que poderia ser considerado como uma transgressão aos modelos tradicionais de pesquisa científica, no âmbito deste trabalho, torna-se aceitável, pois estou aderindo a uma concepção de LA transgressiva e crítica, “como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento.” (PENNYCOOK, 2006, p. 68). Essa abordagem transgressiva, na pesquisa, refere-se à

intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado. Fazer o que não deveria ser feito. (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

³ Apesar de os textos analisados neste trabalho constituírem parte do meu acervo particular e integrarem o *corpus* de um projeto de pesquisa mais amplo cuja constituição de parte do *corpus* ocorreu por meio da pesquisa-ação, neste artigo, optei por utilizar expressões como “escrita de M.” ou simplesmente “M.”. Sem falsas expectativas sobre a “neutralidade” e a “objetividade” da pesquisa, essa foi a melhor opção encontrada, até o momento, para garantir a legibilidade do texto do artigo e, ao mesmo tempo, salientar que o foco da análise foram os textos e as operações linguístico-discursivas utilizadas na refacção e reescrita.

A concepção de LA transgressiva a que estou aderindo consiste, portanto, em um modo de pensar e fazer sempre problematizador e na construção de objetos de pesquisa híbridos, complexos e dinâmicos (SIGNORINI, 1998). Tal concepção também está baseada “na noção de que o conhecimento vem de algum lugar: o/a pesquisador/a e sua subjetividade são fundamentais.” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 713).

Isso implica ter a consciência de que os objetos de pesquisa não são preexistentes nem neutros, muito menos objetivos; eles são sempre resultado de uma construção que advém da “reinvenção de modos de interrogação, da proximidade entre sujeito e objeto de pesquisa, e da implicação do/a pesquisador/a com o processo de produção de conhecimento” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 718).

Apesar de a pesquisa ser mais ampla e contemplar a análise de um *corpus* composto por 283 documentos – no qual estão presentes textos de diversos gêneros que flagram a escrita de M. de 1990 a 2007 – que foram apresentados e discutidos em Bazarim e Gonçalves (2016), para a elaboração deste trabalho foi feito um recorte. Dessa forma, foram analisados apenas os 68 textos de M. refeitos e/ou reescritos que foram identificados no *corpus*, dos quais 4 são exemplificados neste artigo. Essas produções referem-se ao período em que M. era aluna da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), do Ensino Superior (Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa) e do Mestrado (Linguística Aplicada).

Com isso, os resultados apresentados e discutidos neste trabalho, especificamente, foram obtidos por meio de em estudo de caso longitudinal que contemplou a análise das produções escritas de um único sujeito, M., realizadas em um período que corresponde a 17 anos.

Quando a pesquisa permite uma análise em profundidade do evento estudado e o pesquisador, como neste trabalho, não fica atrelado a um determinado protocolo de pesquisa,

estando atento aos imprevistos, aos intempestivos, às relações moventes e ao novo, tem-se um estudo de caso (PALMA FILHO, 2004, p. 123). O estudo de caso, conforme Stake (1978, p. 5), pode ter como foco qualquer processo em que se tenha interesse e que seja, de alguma forma, singular ou singularizado. No caso deste artigo, o foco está na identificação e na compreensão das operações linguístico-discursivas utilizadas por um sujeito durante a refacção e/ou a reescrita, o que permite rediscutir não só esses conceitos, mas também o de retextualização.

Assim, no âmbito deste artigo, por meio do estudo de caso, são apresentadas

descrições que são complexas e holísticas envolvendo uma diversidade de variáveis não altamente isoláveis; dados que provavelmente são coletados ao menos parcialmente por observação personalística; um estilo de escrita que é informal, talvez narrativo; possivelmente com citações, ilustrações e mesmo alusões a metáforas. (STAKE, 1978, p. 07).

Na análise, em um estudo de caso, recebe destaque o que o processo tem de único e singular. Ele pode até ser similar a outros, mas o que interessa é o que o distingue (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17). Tendo em vista que “cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21), a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância, pois o interesse se volta para a investigação sistemática de uma instância específica. Quanto à generalização do que foi apreendido para outros contextos semelhantes, isso dependerá do tipo de leitor ou do usuário do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.23). Assim, o conhecimento gerado pelo estudo de caso é mais concreto, contextualizado e voltado para a interpretação do leitor (ANDRÉ, 2005, p. 17).

Considerando a filiação deste trabalho à LA, em cujo campo de investigação não é necessário seguir um percurso analítico linear, bem como a utilização da lógica indutiva, a observação, a classificação e a elaboração de conclusões foram procedimentos utilizados durante todo o processo de análise dos registros, no qual foram realizadas várias idas e vindas dos registros às hipóteses, e vice-versa, a fim de refutar ou confirmar conclusões.

Após esses breves esclarecimentos sobre a orientação metodológica da pesquisa, na seção a seguir, são apresentados e discutidos, ainda que sucintamente, alguns conceitos-chave para a investigação.

3. Aquisição e concepções de escrita e de texto: fundamentos teóricos da pesquisa

A respeito, especificamente, das teorias de aquisição e aprendizagem da escrita, é possível admitir que o homem nasça com algum equipamento inato, o qual lhe permite interagir com os objetos de seu ambiente e deles extrair significado (KATO, 1995, p. 120). Sendo a escrita um objeto desse ambiente, ela seria aprendida segundo um curso natural⁴, por meio da interação, uma vez que o domínio da escrita resulta da criação de necessidades comunicativas (KATO, 1995). A partir dessa compreensão, para Kato (1995), a diferença entre aquisição e aprendizagem se dá em virtude do grau e não da qualidade de exigências que as tarefas supõem.

Diversos fatores podem interferir no processo de aprendizagem da escrita e tais interferências podem ser de ordem externa ou interna: desde a valorização que o uso da escrita tem na comunidade na qual o aluno está inserido, passando pela existência ou não de patologias e chegando a questões que dizem respeito às práticas de ensino. Essas práticas de ensino, ainda que filiadas a um mesmo paradigma, são heterogêneas. O ensino de português nos anos iniciais de escolarização, por exemplo, difere do ensino dos demais níveis devido à especificidade desse primeiro momento, no qual o aluno possui menos experiência em diversos eventos de letramento e menos conhecimento sobre o funcionamento da escrita e, por conseguinte, da leitura (CAGLIARI, 1999).

⁴ Soares (2017) aponta que essa concepção de aquisição da escrita como um processo natural remete a trabalhos inspirados nos livros *Understanding Reading: a Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning* e *Psycholinguistics and Reading*, de Frank Smith, publicados da década de 1970.

Assim, conforme o apresentado em Soares (2017), também não acredito que o processo de aprendizagem da escrita seja natural, algo que ocorra de forma plena sem instrução específica, pois

a fala é inata, é um instinto; sendo inata, instintiva, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em um ambiente em que ouve e fala a língua materna. A escrita, ao contrário, é uma invenção cultural, a construção de uma visualização dos sons da fala, não um instinto. Em decorrência, se a fala não é, nem precisa ser, ensinada de forma explícita, consciente – não há necessidade de métodos para orientar a aquisição do falar e do ouvir –, a escrita precisa ser ensinada por meio de métodos que orientem o processo de aprendizagem do ler e do escrever. (SOARES, 2017, p. 45).

A partir dessa compreensão, é possível admitir que todas as crianças estão aptas a aprender a ler e a escrever, que essa aprendizagem é iniciada antes mesmo da escolarização, mas que é a escola o *locus* no qual ela deve acontecer de forma intencional, organizada, sequencial e sistemática.

O fato de a aprendizagem da escrita não ser considerada um processo natural não implica adesão ao modelo autônomo de letramento nem que os usos da escrita feitos pelas crianças antes que elas sejam ensinadas a escrever na escola precisem ser negligenciados nas/pelas práticas de ensino escolares (GOODMAN, 1990). Do mesmo modo, também não legitima o uso de metodologias de ensino da escrita somente baseadas em tarefas mecânicas e repetitivas, controladas em doses homeopáticas, partindo do ensino de letras “mais fáceis” para as “mais difíceis”, provocando um choque com o processo anterior e naturalmente iniciado pelo aluno (BRAGGIO; LINHARES, 1990).

Essa compreensão sobre a aprendizagem da escrita durante a alfabetização é essencial para a revisita aos conceitos de refacção, reescrita e retextualização proposta neste artigo, pois, mesmo aderindo aos estudos que defendem ser a escrita aprendida e não adquirida, não posso deixar de considerar resultados de estudos como os de Braggio e Linhares (1990) e Mayrink-

Sabinson (1997), os quais mostram que o processo de refacção começa cedo. Antes que a criança compreenda o princípio da escrita alfabética,

ela é capaz de, refletindo sobre o produto de sua atividade gráfica, julgar o produto dessa atividade, segundo critérios internos, nem sempre evidentes para o adulto letrado, e, com base nesse julgamento, classificar uma escrita como “errada”, recusando-a, às vezes, apagando-a e refazendo-a. (MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 59).

Dessa forma, fica evidente que, mesmo antes da escolarização, as crianças percebem a reversibilidade como algo característico da escrita. Assim como em Garcez (1998) e Bazarim (2016a), neste trabalho, a reversibilidade é compreendida como uma característica da escrita associada à possibilidade de mudança. Nunca de forma neutra nem despreziosa, o produtor de texto escrito, motivado ou não pela participação de um mediador, passa a assumir uma posição crítica em relação à sua produção. As transformações operadas no texto escrito “não são de natureza superficial, remetem geralmente a uma maior clareza e organização do texto ou a maior adequação ao tipo de texto exigido.” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 59), isto é, levam em conta o interlocutor, o contexto de produção e a função, ou seja, o gênero textual que está sendo produzido.

A reversibilidade se fundamenta na concepção de escrita como trabalho e de texto não como um produto, mas como um processo que sempre pode ser continuado (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55). Para compreender o texto como um processo, torna-se necessário entendê-lo como uma entidade multifacetada (KOCH, 2004) e como uma forma de cognição social (KOCH; ELIAS, 2016).

Conceber o texto como uma entidade multifacetada significa considerá-lo como “fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem” (KOCH, 2004, p. 175), ou seja, aceitar que o texto é o resultado da articulação entre a dimensão linguística, a cognitiva e a social. Considerando-se, numa

abordagem interacional de base sociocognitiva, que “o texto é uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos, e conhecimentos com propósito interacional” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 32), ele pode ser também compreendido como uma forma de cognição social.

Após essa breve discussão teórica sobre aquisição e concepções de escrita e de texto, na seção a seguir, com base nos resultados da análise do *corpus*, são revisitados e rediscutidos os conceitos de refacção, reescrita e retextualização.

4. A Refacção, a reescrita e a retextualização

A partir dos 68 textos refeitos e/ou reescritos presentes no *corpus*, selecionei, analisei e apresento os resultados que permitem visitar e discutir o estatuto dos conceitos de reescrita, refacção e retextualização, bem como fazer uma reflexão sobre os possíveis efeitos dessa revisão conceitual na concepção de formação de professores e na prática de ensino-aprendizagem da escrita em LP.

Reescrita, refacção, reelaboração, retextualização são apenas alguns dos termos comumente encontrados em pesquisas brasileiras sobre escrita e seu processo de ensino-aprendizagem para designar as transformações realizadas no texto pelo autor durante o processo de produção (JESUS, 1995; ABAURRE; FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997; ALMEIDA, 2001; MARCUSCHI, 2001; MATÊNCIO, 2002; MACEDO, 2005; BAZARIM, 2006; DELL'ISOLA, 2007; MARQUESI, 2011; GONÇALVES; BAZARIM, 2013, entre outras).

No contexto de pesquisa brasileiro, é comum os termos refacção, reescrita e reelaboração serem utilizados praticamente como sinônimos, sendo a escolha por um deles uma opção de cada pesquisador. Em uma mesma obra, como em Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), é possível observar certa oscilação terminológica, não havendo um padrão para o uso de um ou de outro termo.

A opção pelo termo refacção pode ser verificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), doravante PCN, sendo recorrente também em Almeida (2001) e Macedo (2005). Nos PCN, a refacção é compreendida não como “mera higienização⁵, mas profunda reestruturação do texto” (BRASIL, 1998, p. 77). Em Almeida (2001), embora seja considerado que, quando já domina a escrita e consegue assumir o papel de leitor crítico, o produtor possa refazer seu texto sem mediação, a refacção é compreendida como “um momento de reflexão sobre a linguagem mediada pela interação entre sujeitos” (ALMEIDA, 2001, p. 20) que provoca mudanças no texto. Em Macedo (2005), as operações epilinguísticas de sujeitos de escrita, as quais se caracterizam como uma ação reflexiva do sujeito em relação à linguagem em funcionamento, são entendidas como refacção.

Já o termo reescrita é uma escolha frequentemente feita por Jesus (1995) e Fiad (1997a; 1997b; 2006; 2009; 2010). Em Jesus (1995), a reescrita não é compreendida apenas como um processo de higienização da superfície linguística como normalmente ocorre em contexto escolar de ensino-aprendizagem da escrita, mas sim como um trabalho em que as alterações realizadas no texto, geralmente com mediação do outro, considerem, primeiramente, instâncias enunciativas, ou seja, a expansão do desejo de dizer, de se fazer enunciar. Nas pesquisas realizadas por Fiad (1997a; 1997b; 2006; 2009; 2010), a reescrita é entendida como o trabalho realizado pelo autor, com ou sem a ajuda de um mediador, por meio de operações com a linguagem que modificam vários aspectos do texto.

Somente em Gonçalves e Bazarim (2013) é proposta a distinção entre refacção e reescrita que é retomada e defendida neste artigo. Nessa obra,

refacção se refere à toda alteração automotivada feita pelo escritor em seu próprio texto [...] a reescrita, por contemplar as atividades de

⁵ De acordo com Jesus (1995, p. 54), higienização do texto é compreendida uma “operação limpeza”, cujo objetivo é eliminar as “impurezas” previstas pela “profilaxia linguística”.

mudança/reestruturação/adequação do texto provocadas por um outro sujeito que não o produtor do texto, passa a ser o termo mais adequado. (GONÇALVES; BAZARIM, 2013, p. 10).

A partir dessa diferenciação feita por Gonçalves e Bazarim (2013), no processo de análise dos textos do *corpus*, foi possível constatar que as refacções – quando M. refaz seu texto sem a intervenção de um mediador – são mais frequentes que as reescritas – quando a nova versão do texto é resultado da tentativa de atendimento às proposições feitas por um mediador –, as quais só foram identificadas a partir da graduação.

A seguir, são apresentadas duas versões de um texto produzido por M. no segundo ano do Ensino Médio.

Quadro 1. Exemplo de texto produzido no Ensino Médio

Exemplo 01 – primeira versão	Exemplo 02 – segunda versão
<p style="text-align: center;">Sociedade problema</p> <p>A sociedade em que vivemos é muito complexa em sua estrutura, nem todas as pessoas se encaixam perfeitamente em suas engrenagens. Isso gera dilemas, como a violência e a pobreza, que toda as pessoas têm que enfrentar</p> <p>Nas grandes cidades, principalmente, verificamos altos índices de violência, quase que a cada minuto ou um veículo é furtado, o número de homicídio tende a dobrar a cada ano que passa. A origem de toda essa violência está ligada as migrações em massa, de pessoas que vêm para as cidades, com a esperança de melhorar suas condições de vida, no entanto, falta emprego e sobra miséria.</p> <p>Em cada centro de cidade movimentado que transitamos, temos que conviver com a penúria. Pessoas morando embaixo de viadutos, crianças pedindo esmolas, sujas e esfomeada... Enfim nem todos conseguem fazer parte do sistema e para eles, o sistema oferece, a miséria.</p> <p>Em virtude do que foi mencionado, percebemos que a própria sociedade gera seus problemas. A</p>	<p style="text-align: center;">Sociedade problema</p> <p>A sociedade em que vivemos é muito complexa em sua estrutura, nem todas as pessoas se encaixam perfeitamente em suas engrenagens. Isso gera dilemas, como a violência e a pobreza, que toda as pessoas têm que enfrentar</p> <p>Nas grandes cidades, principalmente, verificamos altos índices de violência, quase que a cada minuto ou um veículo é furtado, o número de homicídio tende a dobrar a cada ano que passa. A origem de toda essa violência está ligada as migrações em massa, de pessoas que vêm para as cidades, com a esperança de melhorar suas condições de vida, no entanto, falta emprego e sobra miséria. Mas em qualquer lugar onde as pessoas recebem salários nada compensadores, atribuídos ao baixo nível de escolarização, encontramos violência.</p> <p>Em cada centro de cidade movimentado que transitamos, temos que conviver com a penúria. Pessoas morando embaixo de viadutos, crianças pedindo esmolas, sujas e esfomeada... Enfim nem todos conseguem fazer parte do sistema e para eles,</p>

ambição, o individualismo, levam as pessoas a se preocuparem apenas consigo mesmas, e esquecer que uma sociedade não prospera felizmente, quando existem problemas, que com o esforço de todos podiam ser solucionados.

o sistema oferece, a miséria. Para estas pessoas faltam oportunidades e esperança, só não falta preconceito e discriminação por parte de todos os que têm melhor condição de vida.

Em virtude do que foi mencionado, percebemos que a própria sociedade gera seus problemas. A ambição, o individualismo, levam as pessoas a se preocuparem apenas consigo mesmas, e esquecer que uma sociedade não prospera felizmente, quando existem problemas, que com o esforço de todos podiam ser solucionados.

Fonte: Acervo do projeto. Texto produzido em 1996. Legenda: em azul = inclusão.

Não foi localizada a solicitação de produção nem a versão final corrigida pelo professor de LP. Esses dois textos, os quais estavam redigidos no caderno, são versões mais acabadas, pois, conforme o resultado apresentado em Bazarim (2016a), não há as marcas comuns de rascunhos e de primeiras versões. Somente a partir da leitura dessas duas versões, devido às suas características linguístico-discursivas, é possível inferir que se trata de uma redação escolar⁶, prática de escrita típica do letramento escolar, na qual a tipologia predominante é a dissertativo-argumentativa.

Diferentemente dos procedimentos metodológicos de ensino da escrita contemporâneos, por meio dos quais é comum ser disponibilizada aos alunos uma coletânea de textos de diversos gêneros nos quais ele pode se apoiar para construir os argumentos a serem utilizados na sua redação escolar, redação do ENEM, artigo de opinião etc., durante a Educação Básica de M., que ocorreu de 1987 a 1997, não há registros no *corpus* que comprovem o uso desse procedimento⁷.

Dessa forma, para abordar os problemas da sociedade contemporânea, M. contou apenas com a sua memória. Isso explicaria, por exemplo, a ausência de argumentos de

⁶ Neste trabalho, assim como Val (2016), estou considerando a redação escolar como um gênero textual.

⁷ Em um único caso, localizei a solicitação de produção de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma charge.

autoridade, a presença de generalizações (“*Nas grandes cidades, principalmente, verificamos altos índices de violência*”) e de quantificações imprecisas (*quase que a cada minuto ou um veículo é furtado, o número de homicídio tende a dobrar a cada ano que passa*). Apesar disso, M. segue o modelo canônico de texto dissertativo-argumentativo que lhe fora ensinado⁸. Embora a articulação entre elas precisasse ser aprimorada, introdução, desenvolvimento e conclusão são partes facilmente identificadas nas duas versões.

Ao analisar a segunda versão do texto, verificam-se duas inclusões: no segundo parágrafo, “*Mas em qualquer lugar onde as pessoas recebem salários nada compensadores, atribuídos ao baixo nível de escolarização, encontramos violência.*” e, no terceiro parágrafo, “*Para estas pessoas faltam oportunidades e esperança, só não falta preconceito e discriminação por parte de todos os que têm melhor condição de vida.*” No primeiro caso, é possível perceber que o trecho incluído exerce um efeito modalizador, pois indica que o problema da violência não é típico somente de grandes cidades. Provavelmente, M. imaginou que o uso do “principalmente” não era suficiente para garantir a modalização. Na segunda inclusão, há a apresentação de informações novas: é explicitada uma possível justificativa para a pobreza das pessoas, bem como é citado o preconceito em relação às pessoas pobres.

Essas inclusões são indícios de que M. consegue assumir o papel de leitor crítico do seu próprio texto, identificar e realizar algumas transformações de forma autônoma. Os problemas que não foram sanados, provavelmente, nem foram por ela percebidos. Essa ausência de percepção aponta para a falta e/ou insuficiência de alguns conhecimentos específicos sobre pontuação e coesão, por exemplo, ou dificuldade na compreensão das características de uma conclusão.

⁸ Ver em Bazarim (2016a, p. 108).

Tendo em vista que todas as alterações foram feitas sem a intervenção de um mediador, considero esse um exemplo de refacção. Dessa forma, neste trabalho, estou compreendendo, inspirada em Gonçalves e Bazarim (2013), que a refacção se refere a toda mudança/reestruturação/adequação do texto realizada pelo próprio autor sem qualquer tipo de intervenção objetiva de um mediador, constituindo-se, portanto, como uma alteração automotivada.

Nos exemplos a seguir, apresento as duas versões de um trecho de um artigo acadêmico escrito por M.

Quadro 2. Exemplo de texto produzido na Pós-Graduação

Exemplo 03 – Seção metodológica de artigo acadêmico [trecho]	Exemplo 04 – Seção metodológica de artigo acadêmico [trecho]
<p>As 36 aulas registradas pelo aluno no caderno de língua portuguesa entre março e julho de 2003, inclusive a que ilustra este artigo, apresentam uma certa regularidade.</p> <p>- a passagem abaixo fica sem propósito no conjunto: há muito se usa texto na aula de português; não se trata num artigo do que não interessa pra ele.</p> <p>Inicia-se, em 60% dos registros, com a cópia de um texto. Talvez em resposta a uma recomendação oficial, feita através do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)², a presença dos textos nas aulas seja tão marcante. Cabe salientar que a discussão sobre as concepções de linguagem, de escrita e texto³ subjacentes a tal documento não constitui o foco do presente trabalho.</p>	<p>As 36 aulas registradas pelo aluno do caderno de língua portuguesa entre março e julho de 2003, inclusive a que ilustra este artigo, apresentam uma certa regularidade. Inicia-se, em 60% dos registros, com a cópia de um texto. Talvez em resposta a uma recomendação oficial, feita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)², a presença dos textos nas aulas seja tão marcante.</p> <p>A extensão, o gênero ou algum tópico gramatical são os critérios que motivaram a escolha dos textos presentes do caderno. Considerando-se que a [...]</p>

Fonte: Acervo do projeto. Texto produzido em 2004. Legenda: rosa = comentário; azul = inclusão.

O trecho citado faz parte da seção metodológica de um artigo acadêmico produzido em 2004. No campo acadêmico, a mediação, normalmente, é realizada pelos colegas de curso e/ou pelo orientador. No exemplo 03, é a orientadora quem faz as intervenções: um comentário geral,

o qual aponta para a supressão de um trecho e para a reescrita de outro; duas inclusões. Na próxima versão, exemplo 04, é possível perceber que M. realiza as duas inclusões, exclui um trecho, mas não reescreve a parte “a presença dos textos nas aulas seja tão marcante”, apontada no comentário como problemática, pois “há muito se usa texto na aula de português”.

Diferentemente do que ocorreu em 02, o trecho do texto, exemplo 04, é resultado das transformações solicitadas por um mediador, o qual assumiu o papel de revisor e de corretor. Nesse caso, considero que há reescrita. Com isso, neste trabalho, a reescrita contempla toda mudança feita no texto a partir da intervenção de outrem (GONÇALVES; BAZARIM, 2013). Tendo em vista o *corpus* analisado, foi constatado que é nos gêneros acadêmicos, principalmente na pós-graduação, que a intervenção do outro impulsiona M. a rever e modificar seu texto.

Em relação à *retextualização*, segundo Marcuschi (2001, p. 46), no Brasil, o termo foi usado primeiramente em 1993 na tese de doutorado de Neusa Travaglia⁹ para se referir à tradução. Para tanto, Travaglia (2003) adere ao princípio de que não se traduz uma língua, mas sim textos. Assim, a tradução passa a ser considerada pela autora como a “retextualização de um segmento linguístico (um texto) numa língua diferente daquela em que foi originariamente concebido.” (TRAVAGLIA, 2003, p. 80). Ao abordar a tradução como retextualização, há o deslocamento do

foco de observação do processo tradutório para um outro aspecto deste mesmo processo: para o fato de que, ao traduzir, isto é, “transpor ideias”, “buscar equivalência”, “captar e reexpressar mensagens alheias”, “captar e exprimir sentidos”, etc., o tradutor está na realidade acionando todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram anteriormente acionados pelo produtor do texto original, como a diferença de que, manejando uma outra língua, o tradutor estará de certa forma manejando outros elementos e até os mesmos elementos sob perspectivas diferentes. (TRAVAGLIA, 2003, p. 80-81).

⁹ A tese foi transformada em livro e publicada em 2003 (TRAVAGLIA, 2003).

Foi em Marcuschi (2001), no entanto, que o termo retextualização ganhou destaque no cenário da pesquisa acadêmica brasileira em um contexto que não o de tradução de textos de uma língua para outra. Apesar de apresentar diferentes possibilidades de retextualização: 1) da fala para a escrita; 2) da fala para a fala; 3) da escrita para a fala; e 4) da escrita para a escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 48), o foco do autor são as transformações que ocorrem na passagem do texto falado para o texto escrito. Assim, segundo Marcuschi (2001), o uso do termo retextualização, tal como feito na obra,

se recobre apenas parcialmente com aquele feito por Travaglia, na medida em que aqui também se trata de uma “tradução”, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua. (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

Essa “tradução”, no entanto, não é feita mecanicamente, mas sim envolvendo um processo no qual são realizadas “operações complexas que interferem tanto no código quanto no sentido [...]” (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

Posteriormente, o termo retextualização passa a ser usado também para designar as transformações realizadas em um texto base quando há a produção de um novo texto em outro gênero (MATÊNCIO, 2002). Assim, nessa concepção de retextualização, não estão envolvidas apenas as operações inerentes às transformações que ocorrem quando há a passagem de um texto de um determinado gênero da oralidade para outro texto de um gênero da modalidade escrita, mas, principalmente, às relações entre gêneros, textos e discursos (MATÊNCIO, 2002, p. 11).

Se retextualizar contempla as operações utilizadas na produção de um novo texto, ainda que na mesma modalidade, mas de outro gênero textual, como é o caso de um resumo, por exemplo, logo, segundo Matêncio (2002), a retextualização implicaria mudança no propósito comunicativo. Nesse caso, embora sem a mudança da modalidade oral para a escrita, há o

redimensionamento das projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais, dos conhecimentos partilhados, assim como o redimensionamento das motivações e intenções, de espaço e tempo, de produção/recepção. No entanto, ainda segundo Matêncio (2002), esse novo texto produzido mantém algumas referências ao texto base.

De forma semelhante ao que é proposto por Matêncio (2002), as produções de Dell'Isola (2007) e de Dikson (2017; 2018) também têm como foco a *retextualização* da escrita para a escrita, mas com a mudança do gênero textual. Baseando-se em Marcuschi (2001), Dell'Isola (2007) entende que a retextualização consiste em “um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem.” (DELL'ISOLA, 2007, p. 36). Todavia, adverte: “trataremos apenas das operações de retextualização que envolvem a *passagem de um texto escrito para outro texto escrito, especificamente, de um gênero textual para outro gênero textual.*” (DELL'ISOLA, 2007, p. 36, grifos da autora).

Baseando-se, principalmente, em Marcuschi (2001) e Dell'Isola (2007), Dikson (2017; 2018) também focaliza, especificamente, a elaboração de um novo texto de um gênero textual diferente do texto base. Em Dikson (2017), há a *retextualização* de um poema em história. Em Dikson (2018), destaca-se a ênfase dada pelo autor à retextualização escrita-escrita como um processo cognitivo.

Já em Bazarim (2006), a partir da análise da troca de cartas entre uma professora de LP e seus alunos, a retextualização foi concebida como transformações ocorridas na produção de um novo texto a partir de um texto base ainda que do mesmo gênero textual.

Todas essas definições de refacção, reescrita e retextualização, ainda que não explicitamente, aderem à concepção de escrita como trabalho e de texto como um processo que sempre pode ser continuado e alterado (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991). O fato de que o texto escrito pode ser modificado para atender não só a comentários de outro, mas também em

virtude de posicionamento crítico do próprio autor enquanto leitor de sua produção, aponta para a reversibilidade da escrita (GARCEZ, 1998). Dessa forma, as transformações realizadas no texto são feitas, basicamente, através de: substituição, inclusão e supressão (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), às quais acrescento reordenação (a partir de MARCUSCHI, 2001) e reformulação (BAZARIM, 2018).

Tais operações, no entanto, não são realizadas mecanicamente visando somente à higienização do texto, mas sim, conforme demonstrado nos exemplos 02 e 04, a fim de adequar o texto a um determinado gênero textual. Isso significa que, para realizar essas operações, o produtor do texto considera: 1) parâmetros objetivos (emissor, espaço/tempo da ação etc.); 2) parâmetros sociosubjetivos (quadro social de interação, papel do enunciador, papel dos destinatários, objetivos); 3) outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis (BRONCKART, 2006, p. 146).

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

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

Com isso, é possível dizer que tanto o exemplo 02 quanto o 04 resultam das operações de retextualização realizadas na versão anterior, isto é, a partir de um texto base do mesmo gênero e mesma modalidade (exemplo 01 e 03), é feita a produção de uma nova versão do texto (exemplo 02 e 04, respectivamente). No exemplo 02, a operação de retextualização (inclusão) foi realizada por M. sem qualquer tipo de intervenção do professor, por isso considero que seja *refação*; já no exemplo 04, as operações de retextualização (inclusão e supressão) foram

realizadas a partir da indicação da professora orientadora, por isso tenho considerado como reescrita.

Os textos resultantes de alterações automotivadas (refacção) e/ou sugeridas por outro (reescrita) aqui exemplificados fazem parte de uma cadeia que seria infinita se não houvesse a necessidade de se colocar um ponto final. É por ser reversível que a escrita é essencialmente dinâmica e não estática, como evidenciam algumas atividades escolares tradicionais. Nos exemplos apresentados, foi possível perceber que tanto na refacção quanto na reescrita, a retextualização dá-se por meio de operações (substituição, inclusão, supressão, reordenação e reformulação), as quais estão associadas à adequação do texto a um determinado gênero textual¹⁰. Então, por que diferenciar refacção, reescrita e retextualização?

De acordo com o que foi apresentado na fundamentação teórica deste artigo, as crianças, mesmo sem dominarem ainda a escrita alfabética, já são capazes de revisar o próprio “texto”, ainda que sejam garatujas, e fazer transformações na tentativa de adequá-lo a uma determinada situação de comunicação, ou seja, a um gênero textual. Espontaneamente, portanto, elas buscam a validade designativa. Quando “refazem”, as crianças já demonstram perceber que a escrita é reversível e que todo texto precisa ser compreendido pelo outro e é para que esse outro, o leitor, consiga compreender que as alterações são feitas.

Ainda que a refacção já seja realizada “naturalmente” por algumas crianças no início da aprendizagem da escrita, na escola, cabe ao professor continuar estimulando e auxiliando o aluno a aperfeiçoar essa sua “natural” capacidade de se colocar no lugar de leitor, revisando e aprimorando o próprio texto a fim de atingir seus objetivos comunicativos. Dessa forma, ao provocar e orientar as reescritas, o professor estaria auxiliando o aprendiz não só a melhorar o seu texto, mas também a se apropriar de procedimentos de revisão.

¹⁰ Posicionamento semelhante a esse pode ser verificado em Macedo (2005) e Marquesi (2011).

Escrever e revisar um texto são atividades de natureza diferente: o conhecimento que se mobiliza para escrever um texto de um determinado gênero textual não é necessariamente o mesmo utilizado para revisá-lo. A revisão é uma atividade essencialmente metalinguística e metacognitiva. Ao assumir o papel de revisor da própria produção, além de conseguir se colocar no lugar do leitor, o aluno precisa dominar e mobilizar conhecimentos outros sobre a escrita e sobre o gênero textual a ser produzido que transcendem aqueles necessários ao do ato de escrever. Dessa forma, acreditar que sem mediação e sem instrução, ou seja, sem o processo de ensino, a criança sozinha e “naturalmente” conseguirá ampliar a habilidade de revisar e refazer o próprio texto é um equívoco que pode atrasar e até inviabilizar o aprimoramento dessas habilidades.

Embora nos exemplos do *corpus* que contemplam a escrita de M. durante a Educação Básica não haja sequer um texto cuja intervenção do professor tenha culminado na reescrita, ela refaz seus textos. No entanto, não é possível, muito menos adequado, transformar os resultados deste estudo de caso longitudinal, feito a partir de dados singulares, em uma generalização, afirmando que *todo* sujeito irá *naturalmente* aprender a revisar e a refazer seus textos sem que sejam criadas oportunidades para aprender a fazer isso.

5. Algumas considerações finais

Com base no que foi apresentado e discutido neste artigo, a partir de uma breve revisão bibliográfica e dos resultados da análise do *corpus*, é possível compreender como retextualização as operações de inclusão, supressão, substituição, reordenação e reformulação realizadas, com ou sem a ajuda de um mediador, durante o processo de produção, no qual se adota e se adapta um texto a um determinado gênero textual. A diferenciação entre reescrita e refacção pode ocorrer tendo em vista a intervenção ou não do mediador, não considerando, portanto, a natureza linguístico-discursiva das transformações realizadas.

Isso só é possível porque entendo que, na retextualização, apesar de o escritor poder operar sobre o texto de um mesmo gênero textual para transformá-lo, o resultado final pode até ser um texto do mesmo gênero, mas nunca o mesmo texto. Assim, ainda que se prefira o termo reescrita, a fim de salientar a intervenção de um mediador nas transformações operadas no texto, ou refacção, não se pode perder de vista que essas transformações, sendo de natureza linguístico-discursivas, são retextualizações.

Do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem da escrita, essa compreensão pode ser essencial para que os professores entendam que as operações de retextualização que os alunos vão utilizar, de forma autônoma, na refacção de seus textos ou, de forma mediada, na reescrita, precisam ser foco de ensino nas aulas de LP. Não acredito que, de fato, tenha havido aprendizagem significativa da escrita se o aluno não se tornou capaz de revisar e retextualizar seu próprio texto sem a mediação de um par mais experiente. Não se trata, no entanto, de advogar a favor da transformação dos procedimentos de revisão e das operações de retextualização apenas em conteúdos conceituais a serem abordados na Educação Básica, mas sim de reivindicar que nas aulas de LP, de qualquer ano, seja feita a adequada correção e oportunizada aos alunos a reescrita de suas produções.

Referências

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

ALMEIDA, M. S. R. O. *Refacção como ação pedagógica: o olhar do outro sobre o texto orienta a refacção?* 2001. 160p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269451>. Acesso em: 16 mar. 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2005.

BAZARIM, M. (Re) discutindo as concepções de reescrita, refacção, reformulação e retextualização. In: Congresso Brasileiro sobre letramento e dificuldades de aprendizagem, 2. 2018, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande-PB, 2018. Disponível em:

http://www.editorarealize.com.br/revistas/conbrale/trabalhos/TRABALHO_EV109_MD1_SA2_ID542_17052018093223.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BAZARIM, M. A reversibilidade no texto escrito: um estudo de caso da escrita de uma professora de Língua Portuguesa (LP). *Diadorim*. Rio de Janeiro-RJ, Revista 18, volume 2, Jul-Dez 2016a, p. 99-117. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5363>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BAZARIM, M. (Re) discutindo o estatuto da reescrita no contexto escolar e na formação do professor de língua portuguesa (LP). In: Fórum de Linguística aplicada e Ensino e Aprendizagem de Línguas, 5., 2016, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, 2016b, p. 279-309. Disponível em: <http://www.gepla.ufc.br/index.php/flael/v-flael-2016>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BAZARIM, M.; GONÇALVES, A. V. A diversidade de gêneros na formação do professor: (re)conhecendo práticas de letramento de uma professora de Língua Portuguesa. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 16, n. 1, 2016, p. 82-102. Disponível em:

<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/646>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BAZARIM, M. A mobilização de saberes sobre escrita e texto em uma segunda série do ensino fundamental. *Travessias*, v.2, n.2, 2008, p. 1-15. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3027/2371> Acesso em: 28 mar. 2020.

BAZARIM, M. *Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas*. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270777>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRAGGIO, S. L. B.; LINHARES, L.S. Da influência da prática de ensino no processo de aquisição da linguagem escrita. *Letras em Revista*. UFG, Ed. Do Cegraf, v.1, 1999, p. 157-183.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. 10.ed. São Paulo-SP: Scipione, 1999.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DIKSON, D. A retextualização escrita-escrita. *Rev. Bras. Linguist. Apl. (RBLA)*, v. 18, n.3, 2018, p. 503-529. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v18n3/1984-6398-rbla-18-03-503.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.
- DIKSON, D. A retextualização enquanto processo de escritura e apropriação de gêneros textuais. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v.16, n.1, 2017, p. 90-109. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2282/1659>. Acesso em: 24 mar. 2020.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre laenseñanza. In: WITTRUCK, M.C. *La investigación de laenseñanza II– métodos cualitativos y de observación*. Barcelona-Buenos Aires-México: EdicionesPaidós, 1989, p. 195-294.
- FIAD, R.S. A pesquisa sobre a reescrita de textos. In: Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa, 2., Évora, PT. *Anais [...]*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de São Paulo (USP), 2010, p. 1-8.
- FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. *Organon*. Porto Alegre-RS, v.29, n. 46, p. 147-159, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/39740>. Acesso em: 16 mar. 2020
- FIAD, R. S. *Escrever é reescrever*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.
- FIAD, R.S. (Re)escrita e estilo. In: ABAURRE, M.B.M; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. (org.). *Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas-SP: Mercado de Letras, ABL, 1997a, p. 155-174.
- FIAD, R.S. (Re)escrevendo: o papel da escola. In: ABAURRE, M.B.M; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. (org.). *Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas-SP: Mercado de Letras, ABL, 1997b, p. 71-78.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A Escrita como Trabalho. In: MARTINS, M.H. *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p.54-63.
- GARCEZ, L. *A escrita e o outro: modos de participação na construção do texto*. Brasília-DF: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
- GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (org.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2.ed. Campinas-SP: Pontes, 2013.

GOODMAN, Y. O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 85-101.

JESUS, C. A. de. *Reescrita: para além da higienização*. 1995. 116f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269381>. Acesso em: 16 mar. 2020.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 5.ed. São Paulo-SP: Ática, 1995.

KOCH, I.G.V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V. M. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. O. *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola, 2016, p. 31-44.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, H. O. *O processo de refacção textual na linguagem escrita de sujeitos afásicos*. 2005. 227p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270634>. Acesso em: 16 mar. 2020.

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

MATÊNCIO, M. L. M. A atividade de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Revista Scripta*, v. 6, n. 11. Belo Horizonte-MG: Puc-Minas, 2002, p. 109-122. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARQUESI, S. C. A escrita e reescrita de textos no ensino médio. In: ELIAS, V. M. (org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011, p.135-143.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. (Re)escrevendo: momentos iniciais. In: ABAURRE, M.B.M *et al.* *Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas-SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópico*, v. 17, n. 4, 2019, p. 711-723. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03/60747422>.

Acesso em: 31 mar. 2020.

PALMA-FILHO, J.C. Estudo de caso. In: COELHO, J.G. *et al. Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 123-126.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. 5.ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1999.

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

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, p. 99-111.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017.

STAKE, E.E. The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, v.7, n.2, fevereiro, 1978.

TINOCO, G. M. A. M. Passeio etnográfico pela linguagem escrita: em busca de legitimação da cidadania. 2003. 300f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2003.

TRAVAGLIA, N. G. *Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: Edufu, 2003.

VAL, M. G. C. Redação escolar: um gênero textual. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (org.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*, Brasília: Cebraspe, 2016, p. 64-72.

VAL, M. G. C. *Redação e Textualidade*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1999.

Submetido em: 26/12/2017.

Aceito em: 15/12/2020.