

## As operações linguístico-discursivas na reescrita de textos do gênero conto de mistério de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental

The linguistic-discursive operations in the rewriting of texts of the gender tale of mystery of students of the 5<sup>th</sup> year of Fundamental Education

Luan Tarlau Balieiro<sup>1</sup>  
Cláudia Valéria Doná Hila<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, são abordadas as operações linguístico-discursivas de acréscimo, substituição, supressão e deslocamento utilizadas em atividades de reescrita, a partir da revisão de textos do gênero Conto de Mistério, por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, fundamentamo-nos na perspectiva enunciativa da linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006); no conceito de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991); nos estudos sobre reescrita de textos, por intermédio das pesquisas de Fabre (1986) e Menegassi (1998). O objetivo é caracterizar essas operações, discutindo as etapas de revisão e reescrita (MENEGASSI, 2010) envolvidas, para verificar como elas se manifestam em textos e de que maneira conduzem o educando ao desenvolvimento de sua escrita. A metodologia advém da Linguística Aplicada e se pauta nos exemplos extraídos da pesquisa de Gasparotto (2014). Os resultados obtidos evidenciam que as operações linguístico-discursivas favorecem o desenvolvimento da escrita dos alunos, sobretudo valendo-se da relevância dos comentários escritos da professora revisora na aplicabilidade dessas estratégias discursivas.

**Palavras-chave:** Operações Linguístico-Discursivas. Revisão. Reescrita.

**Abstract:** In this article, the linguistic-discursive operations of augmentation, substitution, suppression and displacement applied in rewriting activities, from the revision of texts of the genre Tale of Mystery, by students of the 5th year of Elementary School, are addressed. To this end, we are based on the enunciative perspective of language (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006); in the concept of writing as a work (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991); in the studies on rewriting of texts, through the researches of Fabre (1986) and Menegassi (1998). The objective is to characterize these operations, discussing the stages of revision and rewriting (MENEGASSI, 2010) involved, to check how they manifest themselves in texts and how they lead the student to the development of their writing. The methodology comes from Applied Linguistics and is based on the examples extracted from Gasparotto's research (2014). The results show that the linguistic-discursive operations favor the development of students' writing, especially using the relevance of the written comments of the proofreader teacher in the applicability of these discursive strategies.

**Keywords:** Linguistic-Discursive Operations. Review. Rewritten.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, PR, Brasil. Endereço eletrônico: [luan.tarlau@gmail.com](mailto:luan.tarlau@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Letras, Maringá, PR, Brasil. Endereço eletrônico: [claudiahila2012@hotmail.com](mailto:claudiahila2012@hotmail.com).

## Introdução

As práticas de revisão e de reescrita, ancoradas na concepção de escrita como trabalho, apesar de se configurarem em documentos oficiais desde os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), ainda não se constituem, regra geral, como ferramentas de trabalho dos professores de língua portuguesa. Entretanto, é notório que o ensino de produção textual possibilita ao educando exercitar sua escrita utilizando-se de ações que o conduzem a entender o ato de redigir como um trabalho que demanda consciência e esforço a partir de planejamento, execução, revisão e reescrita.

No âmbito da concepção dialógica da linguagem, considerando os pressupostos teóricos do círculo de Bakhtin e das pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre revisão e reescrita, nota-se que a escrita é um trabalho contínuo, em que o docente desempenha a tarefa de um coprodutor (MENEGASSI, 2003; 2016) do texto do aluno, sempre contribuindo para o desenvolvimento textual do educando. Essa contribuição efetiva-se por meio de comentários que permitem a inserção de novas informações no esboço, substituição de palavras, retiradas de excertos incoerentes ou, ainda, deslocamentos de frases.

Nesse contexto, a escrita é compreendida como uma atividade também de interação ou, nas palavras de Geraldi (1996), o texto, enquanto enunciado concreto, é o meio caminho traçado entre autor e leitor, através do qual os sentidos se constroem, determinando, conforme diz Bakhtin (2003), que o texto é o lugar da interação. Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) complementam essa ideia ao afirmarem que a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento no qual o autor demonstra a vitalidade desse processo construtivo, compreendendo a escrita como um trabalho de reescritas. Para as estudiosas, o texto é “um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55).

A partir disso, depreende-se que o texto não tem o seu desfecho fixo em uma primeira escrita. É preciso considerar o texto um produto livre para mudanças eficazes que orientem o sujeito aprendiz a entender a escrita como um processo contínuo de aprendizagem. Para conduzir a produção do educando a melhoras significativas em termos de conteúdo e forma, faz-se importante se pautar em estratégias de correção. No ideário de Serafini (2004), a correção pode ser definida como todas as intervenções que o docente realiza no texto do aluno por meio de apontamentos, questionamentos e comentários. Como pontua a autora, “é o conjunto das intervenções que o professor faz na redação pondo em evidência os defeitos e os erros, com a finalidade de ajudar o aluno a identificar os seus pontos fracos e melhorar” (SERAFINI, 2004, p. 97).

Assim, as estratégias de correção são entendidas como operações linguístico-discursivas por Fabre (1986), estudadas por Menegassi (1998) e compreendidas como atividades “linguístico-discursivas” por Moterani (2012), a qual postula que são manifestações responsáveis decorrentes dos apontamentos que outrem pode ter efetuado na versão inicial de um dado texto. Em contexto de sala de aula, a relação de responsividade se manifesta entre professor e aluno; em algumas situações, ocorre entre o aluno produtor e os colegas de classe, havendo, para o aluno produtor, o auxílio de um leitor e coprodutor instituídos de maneira ideológica.

Nesse sentido, este artigo, apoiado em um método qualitativo e analítico, tem como objetivo geral caracterizar as operações linguístico-discursivas, por meio de exemplos de textos, em especial, do gênero discursivo Conto de Mistério, produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada na região Noroeste do Estado do Paraná, a partir dos registros de pesquisa de Gasparotto (2014). Durante o desenvolvimento de uma oficina de produção textual<sup>3</sup> ministrada no ano de 2012, 28 alunos escreveram um total de 117 textos.

Dessa maneira, fundamentando-se nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, nos estudos sobre reescrita de textos, em especial, Fabre (1986) e Menegassi (1998), objetiva-se, especificamente, exemplificar cada operação linguístico-discursiva e analisar o modo como se sistematiza no processo de reescrita. Para tanto, é problematizado o fato de o aluno atender ou não as reformulações sugeridas pela professora nas práticas de revisão e reescrita.

Tem-se por exercício inicial discutir tais práticas, para, posteriormente, compreender as quatro abordagens interventivas de correção aplicadas na revisão textual. Após isso, são explicitadas as especificidades das operações linguístico-discursivas, com base em análises teóricas e práticas de textos, para perceber como se manifestam na reescrita e de que forma levam a produção dos alunos ao desenvolvimento textual. A ação de caracterizar as operações em textos de alunos do 5º ano se justifica pela importância de se compreender como funciona cada operação linguística, a fim de auxiliar na qualidade dos textos de educandos que valorizam os comentários construtivos realizados pela professora nas produções.

---

<sup>3</sup> Referente à oficina, realizada no contraturno, esclarecemos os seguintes detalhes: todos os textos correspondem a contos de mistério; a proposta de produção textual surgiu a partir do planejamento da professora ministrante da oficina de trabalhar com narrativas ficcionais; a proposta consistia em explorar as principais características de um conto de mistério: 1) quais personagens integram à história; 2) qual será a sequência de acontecimentos, bem como o mistério que moldará o enredo; 3) como será o cenário e onde os fatos acontecerão; 4) em quanto tempo ocorrerá a história, a fim de os alunos compreenderem, portanto, as especificidades de uma narrativa.

## **As etapas de revisão e reescrita no processo de produção textual**

As etapas do processo de produção escrita amplamente expostas pela literatura são: planejamento, execução, revisão e reescrita (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991). Nesta seção, pretende-se detalhar os processos de revisar e reescrever. Contudo, antes de adentrar à teoria desses dois processos, torna-se relevante conceituar as etapas de planejamento e execução, já que elas são trabalhadas em momentos anteriores à revisão e à reescrita, estando notoriamente interligadas.

No que diz respeito ao planejamento, vê-se que há o envolvimento do conjunto de ações que se antepõem à execução da escrita. Esse conjunto de ações pode ser compreendido e sistematizado em cinco itens: 1) definir as condições de produção em uma espécie de orientação para o educando, tanto nas demais ações do planejamento quanto nas outras etapas que caracterizam o processo de produção textual; 2) propiciar leituras, análises de textos e discussões orais com o intuito de contribuir para a formação de noções e conhecimentos oportunos à produção futura; 3) realizar a seleção e a organização de informações importantes à produção; 4) conduzir o educando a analisar a estrutura composicional do gênero a ser materializado; 5) fazer o levantamento de informações, considerando o conhecimento prévio do aluno acerca da temática solicitada para a produção do texto.

No que tange à segunda etapa do processo de escrita, a execução, nota-se que é o momento em que o escritor desenvolve a produção do texto a partir das ações realizadas na primeira etapa, o planejamento. Menegassi (2010) assevera que não há uma forma determinada para a execução, uma vez que cada sujeito aprendiz dispõe de uma perspectiva idiossincrática, própria e singular para a efetivação de uma produção de texto. É pertinente ressaltar que essa é a etapa na qual o professor oferece atendimento ao educando, auxiliando-o no desenvolvimento do conteúdo do texto, isto é, no processo de articulação e progressão de informações, bem como no cumprimento às regras de escrita que englobam aspectos formais (ortografia, pontuação, paragrafação, estrutura do gênero, coesão etc.).

Ao se tratar especificamente do ato de revisar, a terceira etapa do processo de escrita, observa-se que é o momento em que ocorre a avaliação crítica do texto redigido e a possibilidade de modificações na versão original. A revisão pode se efetivar tanto no decorrer como após a produção do texto, além de ser realizada a partir de três perspectivas distintas: a) do aluno-produtor/escritor; b) do(s) colega(s) de classe; c) do próprio docente. Menegassi explica que, para ser bem realizado, o processo de revisão textual “deve envolver a correção e a avaliação do texto, resultando em sua reescrita, com as reformulações necessárias à sua construção” (MENEGASSI, 1998, p. 22). A correção, nesse caso, é uma atividade que compõe

a revisão textual, ou seja, está embutida nessa fase. Referente aos postulados de Menegassi (1998), constata-se que a prática de revisar oportuniza o surgimento de um novo tipo de processo, de modo que viabiliza uma nova etapa na composição do texto, já que é a partir de modificações realizadas no texto que se origina a reescrita, a última fase do processo de escrita.

No tocante à reescrita, é importante compreendê-la como uma etapa de aperfeiçoamento do texto, com o nítido intuito de torná-lo mais inteligível ao leitor. Na perspectiva de escrita como um trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016), a reescrita não é uma prática restrita à eliminação de aspectos formais inapropriados à norma padrão escrita da língua portuguesa. Conforme destaca Menegassi (2010, p. 92): “É, também, acrescentar, substituir, suprimir e deslocar informações no texto que está em processo de construção”. Para isso, o educando, além de analisar com cautela o que foi apontado na revisão, retoma as tarefas desenvolvidas na fase do planejamento, a fim de resgatar as condições de produção que guiam à construção do texto, retomando ou realizando novas leituras e análises para a consolidação de seus conhecimentos prévios. É por esse motivo que as etapas do processo de produção textual (planejamento, execução, revisão e reescrita) não podem ser estudadas como espécies de conjuntos separados, visto que elas ocorrem de maneira simultânea para proporcionar ao educando um conjunto coerente de estratégias e habilidades; na realidade, são concomitantes e recursivas no processo de escrita.

Ao considerar a revisão e a reescrita como as duas etapas em que os estudantes assumem a condição de leitores críticos de seus próprios textos e os reescrevem na tentativa de aprimorá-los em termos de conteúdo e forma, percebe-se a necessidade de se trabalhar constantemente essas duas práticas no ensino da produção textual. Na etapa de revisão, antes de encaminhar o aluno para a reescrita, o professor realiza formas interventivas de correção nos textos, seja para indicar determinado problema e resolvê-lo, seja para classificar o problema por meio de códigos conhecidos e estabelecer uma interlocução com o alunado em forma de bilhetes. Para isso, a literatura nomeia essas formas interventivas como correção indicativa, resolutive e classificatória (SERAFINI, 1989) e correção textual-interativa (RUIZ, 2001). Essas quatro abordagens de correção são discutidas com mais ênfase na seção seguinte.

### **As abordagens interventivas de correção**

O trabalho de correção tem o intuito de chamar a atenção do educando para os problemas que o texto apresenta em sua materialização, assim, sua realização é efetuada pelo professor e/ou, em alguns casos, pelo aluno consciente do processo. No caso dos alunos investigados por Gasparotto (2014), as correções foram efetuadas pela docente participante da pesquisa. A partir

disso, depreende-se que a ação de corrigir é uma espécie de “caça erros” (RUIZ, 2001), uma vez que o docente centra sua atenção nas inadequações, mas não em aspectos que favorecem o desenvolvimento textual.

Com base no exposto, é por essa razão que o trabalho de correção se respalda no ato de demarcar no texto do estudante os prováveis erros relacionados ao conteúdo (temática e atendimento ao comando da atividade) e forma (estrutura do gênero e desempenho linguístico). A leitura efetuada pelo professor, no momento da correção, não é a mesma leitura efetuada pelo aluno, pois seu ponto de vista sobre o texto é sempre o de buscar melhorias no processo de ensino e aprendizagem da escrita; tem-se, portanto, uma leitura com foco em uma orientação, a qual se volta para a análise minuciosa do texto para a efetivação de uma correção que visa mostrar ao estudante o que ele pode acrescentar, substituir, suprimir ou deslocar de informação, ou de determinado elemento linguístico, entre outras possibilidades interventivas. Nesse sentido, a correção deve objetivar orientar, não penalizar (THEREZO, 2006).

A respeito da terminologia “formas interventivas de correção”, Ruiz (2001) expõe que tais formas são consideradas textos interventivos realizados pelo professor revisor para, de fato, efetivar o trabalho de correção, que aqui são consideradas abordagens, não apenas formas, como estudadas nos desdobramentos da revisão textual-interativa por Menegassi e Gasparotto (2016). O texto interventivo, mais do que evidenciar ao estudante o que é preciso ser melhorado em sua produção, caracteriza-se como um texto sobreposto ao texto do aluno, ou seja, para mostrar os problemas que o esboço apresenta, o docente não escreve seus comentários em outro espaço físico que não o mesmo empregado pelo estudante no momento da produção. Usa-se, portanto, a mesma folha de papel já preenchida pelo aluno na etapa de execução, com raras exceções uma outra folha, quando o espaço que há não consegue dar conta dos apontamentos apresentados pelo docente.

Assim, o texto interventivo pode ser empregado em três regiões diferentes da folha de papel: 1) no corpo; 2) na margem; 3) em sequência ao texto do educando, forma de correção nomeada por Ruiz (2001) como “pós-texto”. Esses três modos de estratégias de correção constituem distintas abordagens do professor para com o aluno, de maneira que se estabelecem interlocuções entre o sujeito que realiza correções e o sujeito produtor do texto, que passa a fazer a revisão propriamente dita.

Ruiz (2001), para compreender como ocorrem as formas interventivas, apoia-se nos postulados de Serafini (1989), autora que reconhece a existência de três tendências de correções, todas efetuadas por professores de língua portuguesa: a indicativa, a resolutive e a classificatória. Para Serafini (1989), a maior parcela dos docentes alterna entre as correções

indicativas e resolutivas, sendo as correções classificatórias empregadas em circunstâncias mais esporádicas.

A fim de ressaltar um dado aspecto no texto, é comum que os docentes empreguem mais de uma forma interventiva, de modo que haja uma mescla das diferentes estratégias de correção. Dentre os quatro métodos de correção aplicados na atividade de escrita (indicativo, resolutivo, classificatório e textual-interativo), a correção indicativa é realizada pelo professor à margem ou no corpo do texto do aluno, marcando palavras, frases e períodos redigidos de maneira incoerente e desconexos. O objetivo desse método é apontar erros ou aspectos pouco claros, os quais não favorecem o desenvolvimento textual, e localizá-los para demarcar uma indicação estruturada coerentemente, não permitindo sugestões de alteração. Basicamente, consiste em uma estratégia de apontar, por meio de alguma sinalização verbal ou não na margem e/ou no corpo do texto, o problema de produção identificado. Para Ruiz (2001, p. 55), “esse tipo de correção é o mais largamente empregado pelos professores-sujeitos, seja como único recurso de correção, seja como reforço às demais formas interventivas”.

Serafini (1989) explana que a correção de caráter resolutivo é um método utilizado pelo professor-sujeito para corrigir todos os erros detectados no texto do aluno, reescrevendo vocábulos, frases e períodos inteiros. Dessa maneira, o docente efetua alterações, as quais demandam tempo e empenho, além de procurar separar todas as informações no texto consideradas aceitáveis e coerentes, interpretando as intenções do educando acerca de excertos que carecem de uma correção, para, posteriormente, reescrever tais fragmentos em forma de um texto coeso. O erro é substituído pela resolução que revela a opinião do docente. É importante destacar que há correções resolutivas com ou sem indicação, uma vez que a grande concentração de resolutivas ocorre no corpo do texto, “sendo pouco frequentes as resoluções na margem e menos ainda no “pós-texto”. Além disso, vale frisar que, na maior parte dos casos de correção resolutiva, há igualmente indicações, a título de reforço” (RUIZ, 2001, p. 57).

Por possuir um caráter resolutivo, vê-se que essa abordagem é uma tentativa de o docente assumir, por meio do educando, a reformulação de seu texto. No momento de efetivar a correção, o caráter resolutivo reflete as quatro operações de reformulação textual: acréscimo, substituição, supressão e deslocamento (FABRE, 1986), já que, ao indicar os prováveis problemas para o estudante, o docente aponta os locais dessas operações de reformulação no texto, ora para acrescentar uma informação e substituir um específico termo, ora para excluir uma palavra que comprometa o sentido do texto e, até mesmo, para deslocar formas.

Ao prosseguir com a explanação das características das formas interventivas de correção, Ruiz (2001) adentra à terceira abordagem reconhecida por Serafini (1989): o ato de

classificar. Assim, a correção classificatória é uma estratégia que consiste na identificação não ambígua dos erros a partir de uma classificação específica. O professor sugere modificações, mas o que se torna habitual é o fato de ele conduzir o aluno a corrigir sozinho o erro. Para isso, a correção se efetiva por meio de uma classificação de erros que seja do conhecimento do educando. Ruiz (2001) chama a atenção para o fato de haver uma mescla entre o ato de indicar e o ato de classificar: “assim como ocorre nos casos de resolutiva, nos de correção classificatória, a indicativa também marca presença, exercendo uma função de reforço expressivo altamente significativa no processo interlocutivo professor/aluno” (RUIZ, 2001, p. 61).

Dessa forma, os docentes, nos casos dessa correção, utilizam-se de um conjunto específico de símbolos escritos localizados à margem do texto do aluno com a finalidade de classificar o tipo de problema identificado. Esses conjuntos de símbolos escritos compõem um código de correção que alterna de docente para docente, em que se empregam as letras iniciais de uma expressão metalinguística concernente à origem do problema detectado, por exemplo: atribuir o símbolo “A” para tratar de problemas referentes à acentuação; atribuir o símbolo “CN” para tratar de problemas relacionados à concordância nominal; atribuir o símbolo “O” para tratar de deslizos ortográficos; atribuir o símbolo “x” para evidenciar problemas com o emprego da vírgula, dentre outros casos. Os símbolos aplicados pelos professores são de total conhecimento dos estudantes, justamente para tornar a correção uma tarefa coesa.

Ao ter em vista a apresentação das especificidades das três grandes tendências de correção teorizadas por Serafini (1989), faz-se importante tratar da última forma interventiva não reconhecida por essa autora: a textual-interativa. Diferentemente dos métodos de caráter indicativo, resolutivo e classificatório, a correção textual-interativa se realiza por meio de comentários mais extensos redigidos em sequência ao texto do educando ou, na terminologia de Ruiz (2001), caracterizado como “pós-texto”. Tais comentários são materializados em formato de bilhetes, sem extensão determinada, com duas finalidades demarcadas: 1) falar a respeito da tarefa de revisão pelo estudante; 2) falar sobre a própria tarefa de correção realizada pelo docente de maneira metadiscursiva.

Em geral, o espaço físico na correção textual-interativa se dá a partir do “pós-texto” (RUIZ, 2001); na margem do texto, a considerar que, do lado esquerdo, têm-se os comentários referentes ao conteúdo e, do lado direito, os comentários concernentes à forma; no corpo do texto, com apontamentos que demonstram uma interlocução entre docente e discente. Acerca da interlocução, Ruiz (2001) aclara que os bilhetes são escritos não tão próximos à fala do educando, porém distanciados dela, refletindo uma troca de momentos que ocorre na



interlocução aluno-produtor/professor-corretor/aluno-revisor. Nessa forma interventiva de correção, o professor elogia o aluno, seja em relação ao conteúdo do texto, seja em relação a algum aspecto formal empregado de maneira consciente e correta. Entretanto, os comentários não ficam restritos a elogios, visto que o professor também cobra o aluno a respeito de algum apontamento ou, até mesmo, de alguma atividade que não foi realizada e que, conseqüentemente, contribuiria para o desenvolvimento textual do esboço.

Destaca-se que a abordagem textual-interativa fomenta o trabalho da reescrita pelo educando, em que se confirma o empenho positivo da revisão efetuada, tudo isso na materialização de bilhetes que evidenciam afetividades entre os sujeitos envolvidos no processo de escrita, nesse caso, professor e aluno. Há, portanto, uma troca de bilhetes que se concretiza no momento de o estudante responder aos comentários do professor, estabelecendo, em termos de Bakhtin e Volochínov (2006), a expressão máxima da dialogia, isto é, a marca por excelência da interação entre indivíduos que consideram o texto e o trabalho com o texto por finalidades discursivas, priorizando a prática da interlocução, marcada, nessa circunstância, pelo diálogo escrito.

Na perspectiva de Ruiz (2001, p. 68): “o que na verdade os “bilhetes” mais fazem (além de incentivarem ou cobrarem o aluno) é tentar ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção para falar dos problemas do texto”. A partir disso, vê-se que a correção textual-interativa é uma abordagem alternativa na qual o professor pode se apoiar para conseguir apontar, classificar e resolver problemas que impedem o progresso do texto do aluno, assumindo um caráter indicativo, resolutivo e classificatório para efetivar o trabalho de correção em uma mescla de todas as formas interventivas.

Os materiais de análise aqui investigados são formados por textos de alunos que apresentam bilhetes construídos por uma professora revisora. Após a explicação das estratégias de correção, é pertinente continuar a analisar a prática da revisão textual, centrando-se no emprego das operações linguístico-discursivas sistematizadas por Fabre (1986) e estudadas por Menegassi (1998) e Moterani (2012).

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

A coleta dos materiais foi efetivada a partir dos registros de pesquisa de Gasparotto (2014), com o intuito de caracterizar as operações de acréscimo, substituição, supressão e deslocamento (FABRE, 1986; MENEGASSI, 1998; MOTERANI, 2012). Para este artigo, serão utilizados 5 textos, os quais se dividem em duas versões de escrita (a primeira, considerada a original, e a segunda, a reescrita da primeira versão), para verificar a eficácia que

tais operações têm na reescrita, na medida em que propiciam melhoras significativas em termos de conteúdo e forma na escrita dos estudantes, desde que acatadas por eles.

### Acréscimo

A operação de acréscimo se caracteriza por adicionar uma informação nova na reescrita do texto a fim de tornar o seu conteúdo amplo, devidamente explicado e coerente ao leitor. Dessa maneira, a ação de acrescentar se associa à inserção 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, tudo isso com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da produção.

Como forma de exemplificar o emprego da operação de acréscimo na reescrita, a seguir, têm-se dois exemplos de fragmentos de textos, especificamente a primeira versão (Figura 1) e a reescrita (Figura 2).

Figura 1 – Primeira versão do excerto inicial da narrativa “A aposta”, com questionamentos da professora

A aposta

Esta vez três meninos resolveram fazer uma aposta, a aposta era assim, qual menino que entrasse na casa mal assombrada iria ganhar uma bola de futebol.

Quem eram os meninos?  
Qual o nome deles?  
Onde moravam!

Fonte: Gasparotto (2014).

Na Figura 1, lê-se o início da narrativa “A aposta”, com marcações realizadas pela professora revisora. Tais marcações exprimem características de uma correção textual-interativa (RUIZ, 2001), já que se estabelece um diálogo com o produtor do texto na forma de questionamentos, com mesclas de correção indicativa (SERAFINI, 1989), pois é apontado para o aluno onde implementará os dados sugeridos. Nesse caso, porém, a professora propõe alterações, na medida em que instiga o estudante a pensar sobre alguns detalhes acerca dos personagens.

Ao redigir “*Quem eram os meninos?*”, “*Qual o nome deles?*” e “*Onde moravam?*”, a docente solicita que novas informações sejam acrescentadas à materialização do texto do educando, com a finalidade de tornar o conteúdo completo, coerente e elucidativo ao leitor, de modo que contribua para a progressão temática. Nessa circunstância, a operação de acréscimo se efetiva a partir da inserção de novas informações em relação à identificação dos personagens envolvidos na história. A seguir, é destacada a reescrita do início do texto.

Figura 2 – Reescrita do excerto inicial da narrativa “A aposta”

A aposta  
Certa vez três irmãos Pedrinho, João e Jorge, que moravam em um bairro e eram filhos de uma cozinheira, resolveram fazer uma aposta.

Fonte: Gasparotto (2014).

Na Figura 2, o educando atende aos questionamentos da docente na reescrita do excerto, especificando os nomes dos personagens (Pedrinho, João e Jorge), quem eram esses personagens na história (filhos de uma cozinheira) e onde moravam (em um bairro, sem especificar qual). Ao responder às perguntas propostas pela professora revisora, nota-se que a operação de acréscimo auxiliou o aluno a amplificar o conteúdo do texto, a considerar que novas informações foram fornecidas para a compreensão literal das características dos sujeitos que integram a narrativa. Em conformidade com Menegassi (1998), o autor de “A aposta” se utilizou da primeira estratégia de aplicação das operações linguístico-discursivas: atender à correção da professora e reformular a partir do que foi sugerido por ela, sem exaurir o direcionamento da educadora. Aqui, contudo, cabe uma observação: ao informar o lugar em que os personagens da história residem, o aluno somente demarcou a expressão “em um bairro”, não especificando propriamente o espaço ou atribuindo um nome fictício ao bairro.

Os exemplos analisados (Figuras 1 e 2) mostram o feito de acrescentar em termos de conteúdo, principalmente para a adição de informações escritas. Há situações, porém, em que o acréscimo se realiza por meio de aspectos formais, isto é, adições de pontuação, travessão, grafemas etc., conforme é apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Primeira versão de um excerto da narrativa “O mistério da pedra preciosa”, com apontamento da professora revisora

O mistério da pedra preciosa  
em Belo dia G. Davi e sua amiga Vitória foram pacios em uma paque compraram um sarvete sentaram com banquinha e ficaram conversando com querer G. Davi!  
Jocou em uma pedra que a Branca tinha infeti  
\* aida a Branca falou a primeira que tocar  
na pedra micara um sope e terá visca de aida,  
galrial rapida meta visca um sope, vitória

\* Para fala de pessoa que se travessa

Fonte: Gasparotto (2014).

Na Figura 3, expõe-se um caso de correção relacionada à forma. Com um asterisco, a docente revisora localiza o lugar exato em que o autor da narrativa “O mistério da pedra preciosa” atribuirá parágrafo e inserirá o travessão para a demarcação das falas de personagens, elementos comumente empregados em textos de cunho narrativo. Ao localizar o problema, tem-se a predominância de uma correção indicativa (SERAFINI, 1989), com apontamento à esquerda da margem do texto. O apontamento da professora é enfático: “\*Para fala de personagens use parágrafo e travessão.”, com o objetivo de propiciar uma visível organização estrutural do texto. A seguir, é apresentada a reescrita.

Figura 4 – Reescrita de um excerto da narrativa “O mistério da pedra preciosa”

The image shows a handwritten text on lined paper. At the top, the title "O mistério da pedra preciosa" is underlined. The text is written in cursive and is also underlined. The text reads: "Um belo dia Davi e sua amiga Vitória foram passear em um parque. Compraram uma sorvete sentaram em um banquinho e ficaram conversando, sem querer Davi tocou em uma pedra que a Branca tinha enfeitado a Branca falou: — O primeiro que tocar na pedra virará um sapo e terá seis meses de vida, Davi rapidamente virou um sapo, Vitória assustada pegou Davi e levou para sua casa explicou para os pais de Davi".

Fonte: Gasparotto (2014).

Ao observar a reescrita (Figura 4), é evidente que o estudante atendeu ao apontamento da docente, atribuindo paragrafação e marcando o travessão para introduzir uma fala de personagem. Nessa situação, houve, assim como na reescrita do exemplo anterior (Figura 2), o cumprimento do aluno para com a primeira estratégia apontada por Menegassi (1998): atender às sugestões fornecidas pela professora. Em sua materialização, o texto apresenta uma organização estrutural mais adequada visualmente, com o emprego do sinal de pontuação na fala da personagem: “a bruxa falou: — O primeiro que tocar na pedra virará um sapo”. Assim, o acréscimo contribuiu para o plano formal do texto (Figura 4), visto que levou o aluno a entender o fato de que as demarcações de parágrafos e travessões são elementos imprescindíveis para a composição de uma narrativa.

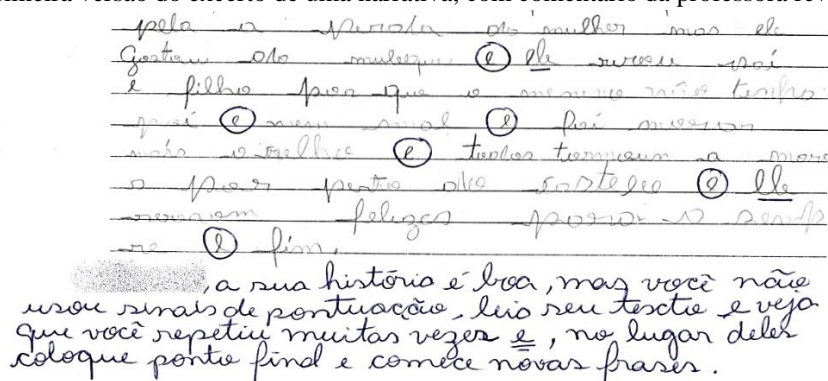
Diferentemente dos recortes anteriores (Figuras 1 e 2), que visam ao aperfeiçoamento do texto em condições de conteúdo, as figuras 3 e 4 expressam a melhora significativa do esboço

no que tange, exclusivamente, às regras formais da língua. A operação de acréscimo, portanto, efetiva-se nos dois planos de avaliação de um texto, ora para adicionar dados importantes para o entendimento da temática e das condições de produção que envolvem o texto, ora para adicionar elementos gramaticais que definem para o estudante um desempenho linguístico mais acertado. Na sequência, direciona-se a análise para a operação de substituição.

## Substituição

No processo de substituição, nota-se uma supressão, seguida por substituição por um termo, uma expressão nova. Essa operação é aplicada sobre um vocábulo, um sintagma, um grafema ou sobre conjuntos generalizados. Para exemplificar o emprego da operação de substituição, destacam-se dois exemplos de excertos de textos, especificamente a primeira versão (Figura 5) e a sua reescrita (Figura 6).

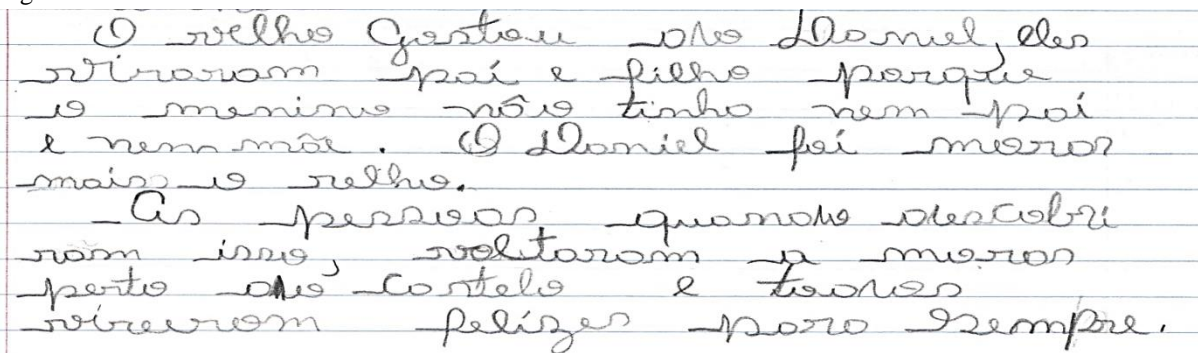
Figura 5 – Primeira versão do excerto de uma narrativa, com comentário da professora revisora



Fonte: Gasparotto (2014).

Na Figura 5, a professora revisora circula o conectivo “e” utilizado pelo estudante no decorrer do texto, a fim de indicar a repetição que tal uso causou. Na sequência do texto do aluno ou, nos dizeres de Ruiz (2001), “pós-texto”, a professora tece um comentário, elogiando a história desenvolvida, para, na sequência, salientar os deslizos formais constatados: “X, a sua história é boa, mas você não usou sinais de pontuação, leia seu texto e veja que você repetiu muitas vezes e, no lugar deles coloque ponto final e comece novas frases”. A partir desse contato, é evidente o predomínio de uma correção textual-interativa (RUIZ, 2001), já que o comentário se efetivou em um bilhete orientador (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016) ao aluno, como também de uma correção indicativa (SERAFINI, 1989), por meio do ato de circular o problema constatado: a redundância do “e”. A reescrita do texto ficou assim:

Figura 6 – Reescrita do excerto da narrativa



O velho Gastou o Daniel, eles viraram pai e filho porque o menino não tinha nem pai e nem mãe. O Daniel foi morar mais o velho. As pessoas quando descobriam isso, voltaram a morar perto do Castelo e todos viveram felizes por sempre.

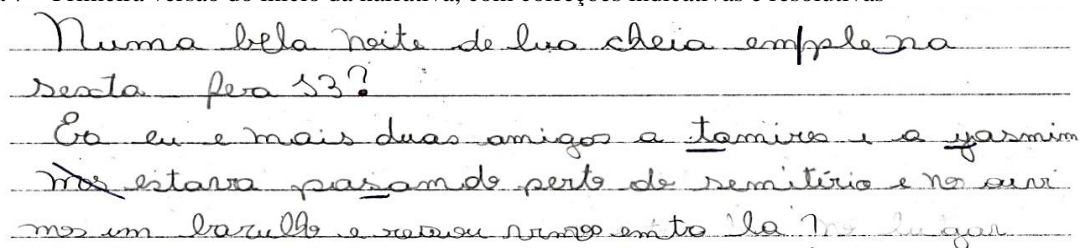
Fonte: Gasparotto (2014).

Ao analisar a reescrita (Figura 6), depreende-se que o educando cumpriu com o que fora determinado pela professora, substituindo o emprego excessivo de “e” por ponto final: “e foi morar mais o velho.” (Figura 5, primeira versão); “não tinha nem pai e nem mãe. O Daniel foi morar mais o velho” (Figura 6, reescrita). Assim, o estudante atendeu às sugestões da docente, não as extrapolando, restringindo-se, portanto, à primeira estratégia salientada por Menegassi (1998). O predomínio da operação de substituição é muito visível nos recortes apresentados, pois, especialmente na reescrita do texto, percebe-se o emprego do “e” de forma mais reduzida e consciente por parte do alunado. Dessa maneira, a substituição auxiliou o aluno a entender que é preciso, em contexto de escrita, estabelecer pausas para tornar a leitura de seu texto fluída. Além do ato de substituir, há o ato de suprimir, destacado na subseção seguinte.

### Supressão

Nesse processo, há uma supressão, mas, diferentemente da operação anterior, não há a substituição do elemento que foi suprimido. O ato de suprimir se aplica sobre múltiplas unidades, acentos, sílabas, vocábulos sintagmáticos, grafemas, assim como em uma ou várias sentenças e frases. São apresentadas duas figuras que evidenciam a ocorrência da operação de supressão. O primeiro recorte se refere à versão inicial do texto (Figura 7) e o segundo à reescrita (Figura 8).

Figura 7 – Primeira versão do início da narrativa, com correções indicativas e resolutivas

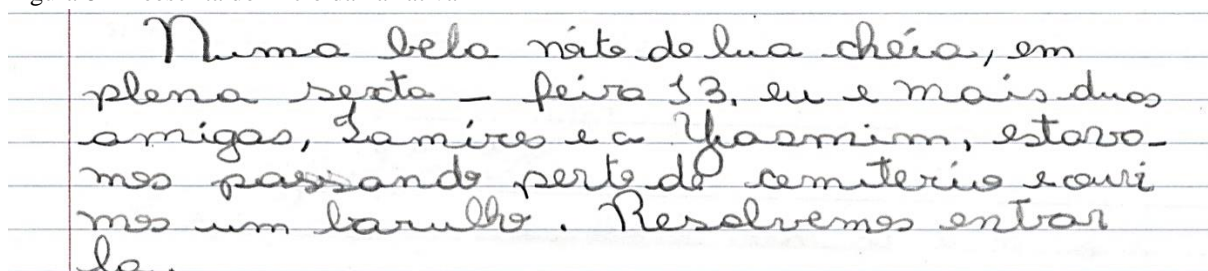


Numa bela noite de lua cheia empoleira sexta-feira 13? Eu e mais duas amigos a Tamires e a Yasmim não estava passando perto de semitório e no avião mas em barullo e estava no momento da noite de lua.

Fonte: Gasparotto (2014).

Ao verificar a primeira versão do texto (Figura 7), observa-se que a professora revisora não tece nenhum comentário ou questionamento, apenas aponta deslizos gramaticais averiguados no próprio corpo do texto. Na quarta linha, a docente risca a conjunção adversativa “mas”, realizando uma correção de caráter resolutivo (SERAFINI, 1989), sem marcas de interlocução, ou seja, não há a existência de um diálogo (BAKHTIN, 2003) estabelecido a partir de bilhetes entre professora e aluno. O que se solicita é a evidente supressão da conjunção, a qual, tendo em vista o contexto, não está empregada coerentemente. A seguir, é destacada a reescrita do fragmento.

Figura 8 – Reescrita do início da narrativa



Numa bela noite de lua cheia, em plena sexta-feira 13, eu e mais duas amigas, Samira e a Yasmim, estamos passando perto do cemitério e ouvimos um barulho. Resolvemos entrar lá.

Fonte: Gasparotto (2014).

O recorte apresentado (Figura 8) comprova que o sujeito aprendiz fez as correções resolutivas propostas pela professora, retirando a conjunção “mas”, como é verificável no final da terceira linha antes do emprego do verbo “estavamos” e depois do nome “Yasmim”. No entanto, ao se pautar na correção da professora, o aluno fez uso da terceira estratégia postulada por Menegassi (1998): atender à revisão e complementar com uma reformulação, além daquela que foi apresentada, pois ele realizou correções ortográficas que não foram sugeridas pela professora, quando corrigiu a palavra cemitério (trocou o “s” pelo “c”, efetuando uma substituição).

No que tange, especificamente, à retirada da conjunção adversativa “mas”, percebe-se que essa ação consiste na aplicabilidade do ato de suprimir, havendo, na situação analisada, uma correção resolutiva com operação de supressão. Mesmo com resoluções diretas no corpo do texto, o ato de suprimir pode suscitar a compreensão de equívocos não perceptíveis em uma primeira leitura do texto.

É válido destacar que, além do ato da supressão, outra operação se efetivou na reescrita (Figura 8): o deslocamento. O educando deslocou o início da frase “Eu e mais duas amigas”, que estava redigida na terceira linha da primeira versão do texto (Figura 7), para a segunda linha na reescrita (Figura 8), sem a docente revisora ter feito algum comentário, apontamento ou questionamento. É provável que tal feito partiu da consciência do aluno de entender que o

deslocamento favorece a adequação estrutural do texto. Essa operação é discutida na subseção seguinte.

## Deslocamento

A operação de deslocamento registra uma comutação de elementos que alteram a sua ordem no processo do encadeamento das informações do texto do aluno. Com isso, o deslocamento é aplicado em frases, palavras ou sintagmas. São apresentados dois recortes de textos (Figuras 9 e 10), assim como ocorreu nos exemplos das operações anteriores.

Figura 9 – Primeira versão do final de uma narrativa, com apontamento da professora revisora

\*Essa frase está muito grande, dividida em frases menores!

... e fazendo laurinhas. O menino ficou com tanto medo que acabou pegando no sono e dormiu na casa mal assombrada, no outro dia a casa estava trancada e o menino não conseguiu sair mais de lá e teve que morar para sempre com o homem, e o homem não dava nada pro menino comer e nem ele comia nada até que um dia eles morreram, viraram fantasmas e ficaram assombrando as pessoas. Jim

Fonte: Gasparotto (2014).

Na figura 9, tem-se a parte final da narrativa. Nela, a professora revisora demarca com um asterisco o local exato onde o estudante se atentará para realizar eventuais alterações na reescrita. A professora aponta: “\*Essa frase está muito grande, dividida em frases menores!”. Assim, o aluno focará especificamente na estrutura do texto, pensando em como a divisão das frases pode ocorrer, a fim de evitar a extensão dos períodos. Nesse caso, tem-se a correção textual-iterativa (RUIZ, 2001) marcada pelo comentário da docente grafado à margem esquerda com direcionamento ao aluno, bem como a correção indicativa (SERAFINI, 1989) feita pela demarcação do asterisco, em que se localiza o problema a ser analisado e corrigido em momento posterior. A reescrita dos fragmentos finais da narrativa se destaca a seguir.

Figura 10 – Reescrita dos fragmentos finais da narrativa

O menino ficou com tanto medo que acabou pegando no sono e dormiu na casa mal assombrada. No outro dia a casa estava trancada e o menino não conseguiu sair mais de lá e teve que morar para sempre com o homem. O homem não dava nada pro menino comer e nem ele comia nada até que um dia eles morreram, viraram fantasmas e ficaram assombrando as pessoas. J.

Fonte: Gasparotto (2014).



Com base nesse recorte, é notória a mudança que o texto apresentou da primeira versão (Figura 9) para a reescrita (Figura 10). Esteticamente, a organização dos parágrafos se apresenta de forma adequada. O aluno, desse modo, considerou o apontamento da docente revisora, dividindo as frases por meio de deslocamentos para a formação de novos parágrafos, como é observável em: “*na casa mal assombrada*. [Novo parágrafo]; *No outro dia, a casa estava*” (Figura 10); “*e teve que morar para sempre com o homem*. [Novo parágrafo] *O homem não dava nada pro menino*” (Figura 10). Houve o atendimento ao apontamento da docente, já que o educando cumpriu com o que fora determinado por ela, não indo além da sugestão dada (MENEGASSI, 1998). A operação de deslocamento, portanto, auxiliou o aluno a depreender a necessidade de estruturar o texto em frases curtas, diretas e que sejam esclarecedoras ao leitor.

Para sintetizar os resultados encontrados acerca da aplicabilidade das quatro operações linguístico-discursivas (FABRE, 1986; MENEGASSI, 1998; MOTERANI, 2012) nos esboços de textos (Figuras 1-10), são relevantes as seguintes ponderações:

i) a operação de acréscimo foi empregada nas reescritas (Figuras 2 e 4) tanto para aprimorar o conteúdo da narrativa (Figuras 1 e 2) quanto para incrementar um novo dado a fim de favorecer o plano estrutural do texto (Figuras 3 e 4), associando-se a um aspecto essencialmente formal;

ii) no emprego da operação de substituição na reescrita (Figura 6), constatou-se a eficácia de se atribuir um ponto final no lugar da conjunção aditiva/conector “e”, em contraponto à primeira versão (Figura 5), visto que propiciou pausas, de modo a conferir uma leitura mais fluída para o texto, vinculando-se, também, a um aspecto formal;

iii) no emprego da operação de supressão na reescrita (Figura 8), verificou-se a retirada da conjunção adversativa “mas”, em conferência à primeira versão (Figura 7), a qual foi empregada erroneamente, a partir de correções de caráter resolutivo em condições de forma;

iv) no emprego da operação de deslocamento na reescrita (Figura 10), notou-se a eficácia de sua aplicação em proporcionar uma organização estrutural mais demarcada e visivelmente percebida, em comparação à primeira versão (Figura 9), vinculando-se, também, a um aspecto de forma.

Ao ter em vista essas ponderações, destaca-se que a professora revisora não assinalou todas as inadequações nos textos justamente pelo fato de a correção estar voltada a aspectos específicos, dada a singularidade de cada operação linguístico-discursiva. Assim, para o texto em que houve a solicitação de uma supressão, por exemplo, a docente pautou sua correção somente em identificar o que poderia ser suprimido. Situação similar ocorreu nas operações de acréscimo, substituição e deslocamento.

## Considerações finais

Diante de todo o exposto, é importante tecer a reflexão de que o trabalho de mediação do professor, quando norteado por uma concepção de linguagem de cunho mais enunciativa, consegue fazer com que o aluno possa ter mais familiaridade com os processos de revisão e reescrita para, assim, melhorar seu desenvolvimento enquanto sujeito produtor de enunciados concretos. Na atividade de produção de textos, o processo de interação efetiva-se pela diversidade discursiva entre professor e aluno, pois o discurso do docente que revisa o texto é construído com base no texto do estudante, tudo isso por intermédio de apontamentos e comentários no processo de revisão. Ao fazer apontamentos ou comentários, o professor contribui com a reescrita, estimulando o aluno à prática dessa atividade.

A proposta de encaminhamento da reescrita, a partir do gênero Conto de Mistério, evidenciou a necessidade de desenvolver, na sala de aula, as operações linguístico-discursivas como instrumentos teórico-metodológicos a auxiliar professores e alunos nas etapas de revisão e de reescrita. Dessa forma, o processo de internalização dos alunos foi facilitado, pois o trabalho com um gênero em específico, com estratégias próprias de revisão e reescrita caras ao gênero textual investigado, acaba por auxiliar tanto na compreensão e organização do texto do aluno quanto na apreensão das características do próprio gênero. Isso acontece porque, ao considerar-se o gênero, consideram-se, também, as necessidades específicas do enunciado, que orientam o leitor para o objetivo comunicativo, o interlocutor e, até mesmo, o estilo a ser utilizado.

A partir dos pressupostos teóricos e das análises exemplificativas (Figuras 1-10), verificou-se que o trabalho com as operações linguístico-discursivas permite que os alunos pensem sobre os seus próprios atos de escrita, levando-os a entender que um texto não tem um desfecho determinado após entregá-lo ao docente. É preciso revisá-lo com cautela e reescrevê-lo em busca de melhoras significativas nos planos de conteúdo e forma. Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Sercundes (1997) e Menegassi (2010) confirmam essas informações, postulando que a escrita é uma ação contínua, em que a primeira versão de um texto não pode ser definida como um produto acabado com o único objetivo de ser avaliado pelo professor. Torna-se importante conceber o texto como um espaço de reflexões, revisões, releituras e reescritas, em um processo interlocutivo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006) entre professor e alunado.

As operações de acréscimo, substituição, supressão e deslocamento se apresentam sempre na segunda versão dos textos, isto é, na reescrita, por ser a atividade que oportuniza a aprimoração do texto, que é produzido após a correção da professora, a fim de mostrar aos

alunos sugestões a serem consideradas em busca do desenvolvimento textual a partir da revisão. Assim, aponta-se para a necessidade de incentivar a reescrita em contexto de ensino e aprendizagem, tornando-a uma tarefa constante em sala de aula e impreterível para o educando entendê-la como um trabalho suscetível de desenvolvimento de suas capacidades linguístico-discursivas.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 62, p. 59-79, 1986.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

GASPAROTTO, D. M. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do Ensino Fundamental I**. 2014. 325 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos Linguística Aplicada**, Campinas, v. 42, p. 55-79, 2003.

MENEGASSI, R. J. A produção textual e o ensino. In: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). **Escrita e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-102.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 193-230.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínio de Linguagens**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016.

MOTERANI, N. G. **A reescrita de textos nas 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental:** caracterização de aspectos linguístico-discursivos. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

RUIZ, E. D. **Como se corrige redação na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. 6. ed. São Paulo: Globo, 1989.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos; adaptação de Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 75-96.

THEREZO, G. P. **Como corrigir redações.** 5. ed. Campinas: Alínea, 2006.

### **Sobre os autores**

*Luan Tarlau Balieiro* ([Orcid iD](#))

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM); graduado em Letras - Português pela UEM; especialista em Docência no Ensino Superior e em Libras pelo Centro Universitário Metropolitano de Maringá (UNIFAMMA).

*Cláudia Valéria Doná Hila* ([Orcid iD](#))

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); mestra em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); graduada em Letras pela UEL. É professora do Departamento de Letras e do Mestrado Profissional em Letras da UEM.

Recebido em março de 2020.

Aprovado em maio de 2020.