

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA:
TEORIAS E PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E
PRODUÇÃO DE TEXTO - FACULDADE DE LETRAS

Loren Cristina Stephani

**A CONSTRUÇÃO DO TEXTO NA INFÂNCIA: DA PRIMEIRA VERSÃO À
REESCRITA, MOVIMENTOS RECURSIVOS E ESTRATÉGIAS DE COESÃO**

Belo Horizonte
2025

LOREN CRISTINA STEPHANI

**A CONSTRUÇÃO DO TEXTO NA INFÂNCIA: DA PRIMEIRA VERSÃO À
REESCRITA, MOVIMENTOS RECURSIVOS E ESTRATÉGIAS DE COESÃO.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Especialização
em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas
de Ensino de Leitura e Produção de Texto
da Faculdade de Letras da UFMG.

Aluna: Loren Cristina Stephani

Orientadora: Thalita Nogueira Dias

Belo Horizonte
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

FACULDADE DE LETRAS
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 26 de fevereiro de 2025, às 15:30 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado A construção do texto na infância: da primeira versão à reescrita, movimentos recursivos e estratégias de coesão, apresentado por LOREN CRISTINA STEPHANI, número de registro 2023700153, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Thalita Nogueira Dias - Orientadora, Profa. Gabriele Cristine Carvalho (IFMG), Profa. Dulcinéa Silva Jerônimo .

A Comissão considerou o Trabalho:

(X) Aprovado

() Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2025.

Profa. Thalita Nogueira Dias (Doutora)
Profa. Gabriele Cristine Carvalho (Doutora)
Profa. Dulcinéa Silva Jerônimo (Mestra)



Documento assinado eletronicamente por **Thalita Nogueira Dias, Usuário Externo**, em 27/02/2025, às 10:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriele Cristine Carvalho, Usuária Externa**, em 27/02/2025, às 13:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dulcinéa Silva Jerônimo de Oliveira, Usuário Externo**, em 06/03/2025, às 19:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4008977** e o código CRC **64A083A9**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de coração, a todos os professores do Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto, da Universidade Federal de Minas Gerais que, com dedicação e excelência, contribuíram significativamente para a minha formação acadêmica e pessoal.

À minha orientadora, Thalita Nogueira Dias, expresso minha profunda admiração e agradecimento por sua paciência, apoio e valiosas orientações, que foram essenciais para a concretização deste trabalho.

À minha família, pelo amor, suporte e incentivo incondicional ao longo de toda a minha jornada acadêmica, sempre acreditando no meu potencial e me encorajando a seguir em frente.

E, em especial, à professora de português, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, que, durante a graduação em Pedagogia, despertou em mim o interesse pela pesquisa e pelos estudos na área da linguagem. Sua dedicação ao ensino, seu exemplo como educadora e os conhecimentos compartilhados foram determinantes para o início deste projeto e para a construção da minha trajetória acadêmica.

A todos, o meu mais sincero agradecimento!

Resumo

Este trabalho tem como objetivo relatar as intervenções realizadas nas produções escritas de uma criança de nove anos, matriculada no quarto ano de uma escola municipal de Juiz de Fora, com foco nos processos de produção textual. Durante cinco encontros, foram analisadas as estratégias empregadas pela criança no momento da escrita, com ênfase nos movimentos recursivos de refacção textual, conforme proposto por Menegassi (2001). A investigação também abordou a existência de referenciação e progressão sequencial nos textos, de acordo com a discursão proposta por Koch e Elias (2018). A metodologia baseou-se em uma abordagem qualitativa, pautada no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1986), que dá notória importância aos detalhes. Foram considerados aspectos como planejamento, escrita, revisão e reescrita, em consonância com as orientações de Fiad e Mayrink-Sabison (1997). As atividades didáticas envolveram a produção de uma carta e de um conto ficcional, inspirados na saga de *Harry Potter*, permitindo um estudo detalhado sobre as singularidades do processo de escrita. A análise revelou como o acompanhamento individualizado proporciona um entendimento aprofundado das etapas e desafios de um escritor iniciante, contribuindo para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais efetivas.

Palavras-chave: Produções de textos. Refacção textual. Revisão. Reescrita.

Abstract

This study aims to report the interventions carried out in the written productions of a nine-year-old child enrolled in the fourth year of a municipal school in Juiz de Fora, focusing on the processes of text production. Over the course of five sessions, the strategies employed by the child during writing were analyzed, with an emphasis on the recursive movements of textual rewriting, as proposed by Menegassi (2001). The research also addressed the presence of referentiation and sequential progression in the texts, according to the discussion proposed by Koch and Elias (2018). The methodology was based on a qualitative approach, guided by Carlo Ginzburg's (1986) evidential paradigm, which highlights the importance of details. Aspects such as planning, writing, revision, and rewriting were considered, in line with the guidelines of Fiad and Mayrink-Sabison (1997). The didactic activities involved the production of a letter and a fictional short story, inspired by the Harry Potter saga, allowing for a detailed study of the particularities of the writing process. The analysis revealed how individualized guidance provides a deeper understanding of the stages and challenges faced by a beginner writer, contributing to reflections on more effective pedagogical practices.

Keywords: Text production. Textual rewriting. Revision. Rewriting.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| CAPÍTULO 1 – OS CAMINHOS DA ESCRITA: ENTRE A NATUREZA E A APRENDIZAGEM. | 15 |
| 1.1 - Será que o ato da escrita se constituiu em um dom? | 15 |
| 1.2 - Como acontecem os processos de produção textual? | 18 |
| CAPÍTULO 2 - COMO OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC ABORDAM OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL? | 21 |
| CAPÍTULO 3 - QUAIS SÃO AS ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA DURANTE A ESCRITA? | 24 |
| CAPÍTULO 4 - TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL: A CARTA. | 27 |
| 4.1 - Análise da revisão e reescrita da carta feita pelo aluno:..... | 31 |
| 4.2- Reescrita da carta depois da devolutiva da professora: | 32 |
| 4.3 - A carta: Uma análise sobre aspectos de Coesão Referencial e Sequencial:. | 33 |
| 4.4 - Nova reescrita do aluno sobre a carta: | 36 |
| CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DA SEGUNDA ATIVIDADE DIDÁTICA: UMA HISTÓRIA DE FICÇÃO. | 39 |
| 5.1 – Uma história de ficção: Meus 11 anos. | 39 |
| 5.2 - Revisão e reescrita da história de ficção:..... | 41 |
| 5.3 - Reescrita da história de ficção depois da devolutiva da professora:..... | 44 |
| 5.4 - Análise da segunda situação didática a partir dos movimentos de refacção textual:..... | 46 |
| CAPÍTULO 6 - ANALISANDO OS PROCESSOS DE REVISÃO TEXTUAL SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA DO CONTO: REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS DE APERFEIÇOAMENTO: | 50 |
| CONSIDERAÇÃO FINAIS: | 51 |
| REFERÊNCIAS: | 54 |
| ANEXOS | 56 |

| | |
|--|----|
| ANEXO A: Primeira produção textual: A carta. | 56 |
| ANEXO B: Correção em forma de bilhete da primeira produção textual: A carta. . | 56 |
| ANEXO C: Reescrita da Carta..... | 57 |
| ANEXO D: Reescrita da primeira situação didática analisada de acordo com processos de coesão referencial e sequencial..... | 58 |
| ANEXO E: Correção em forma de bilhete da reescrita do aluno. | 58 |
| ANEXO F: Nova escrita sobre a reescrita da carta. | 59 |
| ANEXO G: O conto, uma história de ficção..... | 60 |
| ANEXO H: Bilhete de correção sobre a narrativa. | 61 |
| ANEXO I: Reescrita do aluno a partir da revisão do primeiro texto. | 62 |
| ANEXO J: Primeira escrita do conto com marcações de supressão em vermelho e substituição em amarelo. | 64 |
| ANEXO K: Reescrita do conto com marcas de inclusão em verde, substituição em amarelo e deslocamento em azul..... | 65 |

INTRODUÇÃO

Iniciarei a discussão deste artigo refletindo sobre a afirmação: “A escrita não é um dom, mas sim um trabalho”. A escrita é um processo construído na interação, no qual a revisão desempenha um papel essencial, evidenciando sua natureza dinâmica e contínua. Como afirmam Fiad e Mayrink-Sabison (1997, p. 55), “a escrita é tida como trabalho e seu ensino, como a aprendizagem do trabalho de reescrita”.

“E para escrever é preciso escrever” como afirma Perissé (2004), é preciso superar-se todos os dias, vencendo limites e criando um estilo autoral de escrita. É na escrita que a oportunidade de retomada e exploração dos recursos linguísticos é frequente e pode ser trabalhada didaticamente, por meio dos processos de refacção textual, descrevendo e interpretando as operações linguísticas e epilinguísticas realizadas pelas crianças.

A partir dessa perspectiva, este artigo abordará as possibilidades de trabalho com produções textuais, fundamentadas nas orientações de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), que, embora atualmente em desuso, foram essenciais para organizar e modernizar a educação nos anos de 1990, a Base Nacional Comum Curricular (2018), e a Proposta Curricular da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (2012). A escrita é apresentada como um ato de trabalho, em que a linguagem é concebida como um meio de interação entre os sujeitos. Nesse contexto, destaca-se a construção da modalidade escrita, que envolve diferentes etapas, como o planejamento, a escrita, a revisão pelo próprio autor e as modificações realizadas a partir dessa releitura.

As palavras de Fiad e Mayrink-Sabison mostram que “a concepção de escrita como um processo baseia-se nas teorias da enunciação que consideram a língua um fenômeno social, uma forma de ação entre sujeitos” (1997, p.54), pois ao escrever e também ao falar, os sujeitos constroem uma interação em que o trabalho com a língua está presente.

Ao falar do início deste trabalho, destaco que ele teve origem ainda durante minha graduação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. A proposta surgiu na disciplina de Português, em que a professora nos desafiou a realizar uma pesquisa de campo como parte das atividades práticas do curso. A orientação era que, na escola onde estávamos estagiando, desenvolvêssemos uma pesquisa com apenas uma criança em processo de

alfabetização, propondo duas situações didáticas voltadas à escrita, mais especificamente à produção textual.

É importante dizer que a análise de dados realizada durante a graduação foi inicialmente apresentada em um seminário na disciplina de Português, com o objetivo de levar os alunos da graduação a refletirem sobre a escrita na infância. Agora, para este trabalho, retomei e ampliei a pesquisa, aproveitando os dados coletados para aprofundar a análise das produções escritas do aluno e desenvolver este artigo de conclusão de curso na pós-graduação.

Nesta versão do estudo, houve adaptações, ampliações e inovações que garantiram a originalidade do trabalho. Enquanto na graduação a pesquisa focou na coleta inicial dos textos e em uma análise preliminar do processo de escrita, nesta investigação, o foco esteve no aprofundamento desse processo. De forma mais criteriosa, aprofundei a análise ao incluir novas categorias de estudo, como os processos de refação textual sob a perspectiva de Menegassi (2001) e a progressão referencial e sequencial com base em Koch e Elias (2018). Além disso, foram acrescentadas discussões sobre a importância do aprendizado na escrita no processo de alfabetização e a relação entre revisão textual e desenvolvimento da autoria daquele que escreve.

Dessa forma, esta pesquisa representa uma continuidade do estudo realizado com os dados analisados ainda na graduação, mas sem nenhuma publicação prévia. O aprofundamento analítico, a inclusão de novas referências teóricas e a ampliação do corpus de análises garantiram a originalidade desta versão do trabalho, contribuindo significativamente para a compreensão dos processos de escrita e reescrita na infância feitos de forma individualizada.

Assim, seguindo essa proposta, desenvolvi duas atividades de escrita com uma criança de nove anos, matriculada no quarto ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Juiz de Fora, a quem chamaremos de Davi, nome fictício, a fim de preservar a verdadeira identidade da criança mencionada neste trabalho. As produções textuais realizadas foram uma carta e um conto de ficção, ambos inspirados na saga dos livros de *Harry Potter*, de autoria de J.K. Rowling, lançados entre 1997 e 2007, onde narram às aventuras do jovem bruxo *Harry Potter* e seus amigos *Hermione Granger* e *Ron Weasley* na *Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts*.

O ensino da escrita nessas atividades baseou-se na habilidade EF15LP03 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe a produção de textos considerando seu contexto de produção, respeitando a estrutura e as características de diferentes gêneros textuais.

A escolha desse universo temático se deu pelo grande interesse de Davi pela história, demonstrado em conversas informais e em seu entusiasmo ao mencionar personagens, enredos e elementos mágicos da série no seu dia a dia. Além disso, a familiaridade com a narrativa contribuiu para que ele se sentisse mais seguro ao escrever, facilitando a organização das ideias e a construção textual. O fato de a saga estimular a imaginação e envolver dilemas que despertam identificação nas crianças, também foi um fator relevante para a escolha do tema, pois possibilitou que Davi explorasse sua criatividade e desenvolvesse habilidades de escrita com maior engajamento.

Os encontros com Davi ocorriam no contra turno das aulas. Enquanto os demais alunos seguiam para as atividades na biblioteca, Davi, após concordar em participar da pesquisa, permanecia na sala de aula comigo para desenvolver as produções textuais. Essa decisão foi tomada com a ciência e o consentimento de seus responsáveis, garantindo que o processo ocorresse de maneira ética e respeitosa. Durante esses momentos, a professora regente também permanecia presente, proporcionando um ambiente acolhedor e propício para a escrita, no qual, Davi, se sentia confortável para expressar suas ideias e aprimorar sua produção textual.

A pesquisa com ele teve duração de três meses, totalizando cinco encontros oficiais. No entanto, Davi demonstrou grande interesse pelo processo de escrita, chegando a me procurar espontaneamente fora dos horários combinados para saber se sua produção havia ficado boa e para conversarmos sobre possíveis melhoras.

A metodologia adotada seguiu um processo estruturado. Inicialmente, discutimos e decidimos juntos o que seria escrito. A primeira versão do texto foi produzida em sala de aula. Na semana seguinte, apresentei a ele a correção em forma de bilhete, sinalizando pontos que poderiam ser melhorados. Assim que recebia o bilhete, Davi realizava a reescrita em sala de aula mesmo, incorporando os apontamentos. Ao me apresentar a reescrita, ele lia o texto em voz alta, o que permitia uma análise conjunta do progresso, contudo, este momento, era apenas de escuta, não havia nenhuma interferência da minha parte. Caso houvesse

necessidade de mais ajustes, eu lhe entregava posteriormente um novo bilhete com orientações para que ele reescrevesse a produção textual novamente.

O prazo de devolução de cada versão girava em torno de uma semana, pois antes de apresentar o retorno a Davi, eu precisava me reportar à professora de Português da faculdade para validar as sugestões e encaminhamentos. Durante o processo, houve uma pausa nas produções devido à realização de provas e atividades extracurriculares na escola. Depois deste período, retomamos com a segunda produção textual, dando continuidade ao desenvolvimento do trabalho da mesma forma, em sala de aula, e a devolutiva em forma de bilhete após sua primeira escrita, para revisão e reescrita do texto.

A escolha de analisar as produções textuais de apenas um aluno em processo de alfabetização, como Davi, justificou-se por diversas razões. Primeiramente, essa abordagem individualizada permitiu explorar de forma detalhada os processos de escrita e reescrita, identificando como ele pensava, revisava e reorganizava suas ideias. Essa análise aprofundada revelou etapas importantes do aprendizado que poderiam passar despercebida em estudos com grupos maiores, contribuindo para um entendimento mais rico sobre a construção do texto.

Além disso, ao acompanhar as duas situações didáticas ao longo do tempo, foi possível observar como Davi progrediu desde suas primeiras tentativas de escrita até textos mais elaborados, evidenciando os avanços nas habilidades de coesão e coerência.

Por fim, a análise do caso único de Davi promoveu uma visão mais ampla sobre como as crianças podem pensar e desenvolver suas ideias durante a escrita, contribuindo para o aprendizado da linguagem. Assim, este estudo não apenas oferece contribuições teóricas, mas também práticas, reforçando a relevância de compreender o processo de escrita de maneira mais detalhada e contextualizada.

Desta forma, a metodologia da pesquisa voltou-se para a coleta de dados. Inspirei-me no paradigma proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1986), apresentado em um seminário denominado “paradigma indiciário” e citado no livro *Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto*, de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997). Trata-se de uma abordagem de cunho qualitativo que “preocupa-se, dentre outras coisas, com a definição de princípios metodológicos que

garantem rigor às investigações centradas nos detalhes e nas manifestações de singularidades” (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997, p.14).

Ademais, a análise de dados, sobre essa ótica, contribuiu para perceber a relação da criança com a escrita através de observações pautadas nas hipóteses, nas rasuras, nos apagamentos e nas refacções textuais feitas por ela no ato da produção textual, de acordo com a perspectiva de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson. (1997, p.16).

Na análise de dados, verifiquei também os modos como o sujeito produtor de textos trabalhou sobre as diferentes etapas dessa produção, voltadas ao ato de planejar, escrever, revisar e reescrever.

De posse das informações coletadas, analisei os resultados, para significar a realidade investigada, apresentando uma pesquisa quantitativa e também qualitativa, já que:

(...) não se justifica mais desenvolver pesquisas quantitativas com a finalidade de mensurar e quantificar apenas, mas exige-se do pesquisador uma função maior e mais específica, que é dar tratamento qualitativo aos dados garimpados ao longo do estudo investigado. Essa abordagem qualitativa não se reduz ao simples fato de colecionar dados sejam eles descritivos ou não. É preciso inseri-los e adequá-los às perguntas iniciais de pesquisa e aos objetivos propostos, inicialmente, no projeto de pesquisa. (SIMIONATO e SOARES, 2014).

Diante disso, a base para o propósito deste trabalho foi o estudo de casos, por permitir ao pesquisador, segundo Simionato e Soares, uma “interação direta com o objeto e o sujeito de investigação, captando dados mais apurados da realidade, com maior preocupação com o processo do que com o produto final” (2014, p. 52-53).

Essa modalidade possibilitou a análise subjetiva e a interpretação dos dados armazenados a partir das observações, como ocorreu nos cinco encontros com a criança, culminando na produção da carta, analisada sobre aspectos da progressão referencial e sequencial de acordo com a perspectiva de Koch e Elias (2018) e da história fictícia analisada a partir dos processos de refacção textual apontados por Menegassi (2001).

Para que essa experiência ganhasse forma então, ocorreram intervenções caracterizadas por estabelecer uma interlocução direta com o autor dos textos, priorizando num primeiro momento, o seu livre pensamento e escrita, posteriormente,

sua revisão e reescrita. À medida que ia sofrendo intervenções por intermédio de bilhetes, a criança foi provocada a voltar o seu olhar para a sua própria escrita, revendo o sentido que havia escrito e fazendo as devidas ponderações para uma reelaboração de uma versão final do que havia escrito.

Dessa forma, com o objetivo de apresentar a estrutura e o desenvolvimento das produções escritas de Davi, este trabalho foi organizado de maneira a explorar, de forma progressiva e detalhada, os temas relacionados ao seu ato de escrever, aos processos de produção textual, às estratégias por ele adotadas e às análises específicas de suas produções.

Inicialmente, a fundamentação teórica aborda questões centrais sobre a escrita, como a discussão acerca de ser um dom ou uma habilidade desenvolvida, além de explorar os processos envolvidos na produção textual, destacando os aspectos cognitivos e contextuais que os influenciam.

Na sequência, o estudo analisa como os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) tratam os processos de produção textual, evidenciando as diretrizes e orientações pedagógicas pertinentes para a prática docente. Em complemento, são discutidas as estratégias de produção textual adotadas por crianças, considerando os movimentos reflexivos e criativos no desenvolvimento de seus textos.

O trabalho também apresenta uma análise detalhada das produções textuais de Davi. Primeiramente, é examinada uma carta escrita pelo estudante, contemplando as revisões realizadas, os aspectos de coesão referencial e sequencial, e as mudanças introduzidas em sua reescrita. Posteriormente, uma segunda atividade didática é analisada: a produção de uma história de ficção, com foco nas revisões e reescritas realizadas pelo aluno, bem como nos avanços e desafios observados nesse processo.

Além disso, o estudo dedica-se a compreender os movimentos de refacção textual realizados por Davi ao longo das atividades. Para oferecer uma visão mais ampla, o trabalho apresenta uma análise detalhada desses movimentos, destacando a frequência com que ocorrem em diferentes situações didáticas e discutindo suas implicações para o processo de reescrita, o que permite uma síntese quantitativa e qualitativa dos resultados.

Por fim, o trabalho encerra com as considerações finais, que retomam os principais achados da pesquisa, apontam suas contribuições teóricas e práticas.

Também são apresentados anexos contendo materiais suplementares, como exemplos das atividades e produções textuais de Davi, que aprofundam e complementam a análise desenvolvida.

CAPÍTULO 1 – OS CAMINHOS DA ESCRITA: ENTRE A NATUREZA E A APRENDIZAGEM.

1.1 - Será que o ato da escrita se constituiu em um dom?

A língua é um fenômeno social, uma forma de ação e de interação. Nessa perspectiva, produzir um texto, significa dizer algo a alguém, por algum motivo, de algum modo, em determinada situação.

O texto passa a ser uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos intencionalmente selecionados e ordenados em sequência, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação de acordo com práticas socioculturais. (RUIZ, 1998, p.15).

Infere-se que a linguagem é construída então pela interação entre os sujeitos. “Na modalidade escrita da linguagem, essa construção envolve momentos diferentes, como o planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura”. (FIAD, MAYRINK-SABISON, 1997, p.71).

Adota-se a concepção de linguagem como forma de interação social, considerando que o ensino só se torna significativo para as crianças quando elas escrevem, leem, escutam e organizam o pensamento em contextos interativos. Para isso, é essencial que elas tenham contato com o maior número possível de gêneros textuais, abrangendo os campos de atuação definidos na BNCC (2018): vida pública, estudo e pesquisa, artístico-literário e cotidiano, abarcando, assim, os principais gêneros que circulam na sociedade.

Para que as crianças desenvolvam suas competências discursivas, é necessário explorar os gêneros textuais utilizando-os como ferramentas de ensino em torno de diferentes textos presentes nos livros didáticos, de histórias infantis, nas revistas em quadrinhos, na televisão, na internet, nos cartazes de rua, dentre outros que farão parte das experiências deles com a escrita.

É dever do professor, trazer para dentro de sala de aula, essa riqueza de variedade de gêneros. As crianças necessitam de ler e produzir textos variados. Num primeiro momento, é importante que fique claro para a criança, o que ela vai dizer, através de qual gênero textual, em seguida, deixar explícito para quem ela vai

dizer, e como falará para seus interlocutores, assumindo uma relação perante aquele que lerá o seu texto.

Para aprender a escrever é preciso escrever. E, para escrever, cada pessoa deve procurar encontrar e ir sempre aperfeiçoando uma técnica pessoal que a ajude a explorar e exprimir os seus talentos, a sua personalidade, as suas ideias, os sentimentos, tudo o que aprendeu tudo o que é. Essa técnica geralmente está baseada, precedida e justificada por uma teoria, pessoal também, a respeito da tarefa própria de quem escreve dos objetivos a serem alcançados nessa tarefa e do público visado. Em outras palavras: “Por que e para quem eu quero escrever?” é a dupla pergunta que, respondida, trará em si boa parte do estímulo necessário para aprender como escreve. (PERISSÉ, 2004, p. 71)

A escrita não é dom. Há as condições de produção discursivas a serem desenvolvidas. As crianças só aprenderão a escrever se o professor proporcionar a elas um processo de revisão e reescrita, pois, se elas escrevem e recebem um visto sem uma reescrita, aquela produção não foi refletida. Assim, o papel do interlocutor, professor, é de fazer os apontamentos nos textos fazendo com que os alunos passem seus textos a limpo.

A escrita deve ser entendida como prática discursiva, sendo uma das formas de interação entre os sujeitos e, por isso, concebida como processo em oposição ao produto pronto e acabado, independentemente de suas condições de enunciação.

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem da escrita, Geraldi propõe a “mudança da redação para a produção de textos, salientando que não se trata apenas de uma nova terminologia, mas, principalmente, de novas práticas, sustentadas em outras concepções, que levam à reflexão dos usos da língua e a uma escrita com função” (2003, p.71).

A produção textual deve estar fundamentada em intenções reais, com funções sociais e comunicativas bem definidas, inserida em um contexto sociocomunicativo e ideológico de enunciação. Nesse sentido, é essencial compreender a interação verbal como o espaço onde ocorre a produção da linguagem e onde os sujeitos se constituem por meio dela.

Nesse sentido, a perspectiva de Geraldi (2003) reforça a ideia de:

a) Que a língua não está, de antemão, pronta ou dada como um sistema do qual o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas no momento da interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a (re)constrói a cada vez.

b) Que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros. Sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como "produto" deste mesmo processo. Nesse sentido, o sujeito é social, já que a linguagem não é obra de um artesão, mas um trabalho social e histórico, seu e dos outros, sendo constituída para os outros e com os outros.

c) Que as interações não ocorrem fora de um contexto social e histórico mais amplo. Na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo interferências, controles e seleções impostas por esta. São produtivas e históricas e, como tais, ocorrem no interior e nos limites do social. (GERALDI, 2003, p. 6).

Essa reflexão de Geraldi complementa a concepção de escrita como trabalho, apresentada por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991). Para as pesquisadoras, à concepção de escrita como trabalho, caracteriza-se como um processo contínuo de ensino e aprendizagem, uma atividade a ser realizada após estudos relativos ao tema e ao gênero discursivo a ser produzido, e a uma prática que considera quatro etapas para sua efetivação, com destaque para as fases de revisão e de reescrita, que marcam seu caráter processual e recursivo, proporcionando o diálogo entre estudante e professor. Assim, o trabalho de escrita é desenvolvido considerando as etapas de:

a) planejamento: fase na qual o escritor planeja como escreverá seu texto, quais elementos linguístico-discursivos usará, considerando as condições estabelecidas; b) execução da escrita, desenvolvendo os aspectos levantados no planejamento e efetivamente escrevendo o texto; c) revisão: período destinado à releitura do texto, a fim de observar se está adequado às condições delimitadas para sua produção, podendo ou não levar à reescrita; d) reescrita: levantados os aspectos a serem revisados e reescritos, é nesta etapa que se produz um outro texto, com o objetivo de deixá-lo mais adequado à situação de enunciação. (Fiad e Mayrink-Sabinson, 1991, p.49).

Seguindo essa vertente, que concebe a escrita como um processo de construção, Geraldi concorda que “não há qualquer uso da linguagem sem função, sem interlocutor ou sem conteúdo, isto é, falar em uso da linguagem significa ir além das estruturas e formas linguísticas, considerando, portanto, a situação de enunciação” (2003, p. 74).

Ademais, para contribuir com a formação e o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes, para a produção de um texto, é necessário que se tenha o que dizer, se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, se tenha para quem dizer o que se tem a dizer, o “locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, escolhendo as estratégias para realizá-las” (GERALDI, 2003, p. 137).

Com base na perspectiva discursiva da linguagem e na concepção de escrita como um trabalho é fundamental articular esses conceitos para promover um processo de ensino e aprendizagem voltado ao desenvolvimento das competências comunicativas. Esse processo deve ser direcionado para aprimorar as habilidades e capacidades linguístico-discursivas dos estudantes.

1.2 - Como acontecem os processos de produção textual?

Nesse contexto, os processos de produção textual devem ter os movimentos recursivos de refacção textual.

A concepção de linguagem como forma de interação compreende a escrita como uma concepção que se processa na interação, sendo a revisão, e a reescrita, um momento que demonstra maior vivacidade desse processo. Segundo Poersh, “enquanto revisam, os escritores acrescentam, retiram, reescrevem ou reorganizam elementos em seus textos, porque eles os avaliaram como inadequados e podem pensar em uma boa maneira de mudá-los.” (1991, p.47). A revisão deve ser considerada como capaz de interromper o processo da escrita em qualquer ponto, o que implica que ela pode ser encaixada em outros subprodutos.

(...) a maioria dos escritores principiantes costuma apegar-se a um único rascunho. Uma explicação lógica parece ser que lhes falta um repertório de habilidades de revisão que os capacite a renunciar à escrita de um único rascunho. Os professores de escrita devem desencorajar este primeiro rascunho como um rascunho final e defender o domínio de habilidades de revisão que progressivamente moldem um texto numa forma mais efetiva. Assim, o rascunho não é lógico. Deve-se mexer nele, riscando palavras, acrescentando outras, trazendo o primeiro parágrafo para o meio, o último para o alto, usando-se de uma saudável autocrítica. (POERSH, 1991, p.48)

Durante o processo de escrita, é preciso que num primeiro momento, haja a construção do sentido, e que a revisão seja um passo final.

Quando os alunos reescrevem e analisam seus rascunhos, demonstram maior preocupação com seus interlocutores, então, as modificações de substituição, inclusão, supressão e deslocamento, visam tornar o texto mais claro e adequado à leitura. Partindo da concepção de que a revisão é um processo recursivo, a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto. Além de aprimorar a leitura, a reescrita auxilia a desenvolver e melhorar a escrita, ajudando o aluno-escritor a esclarecer melhor seus objetivos e razões para as produções de textos. Nessa perspectiva,

“reescrever, é um processo de descoberta da escrita pelo próprio autor, que passa a enfocá-la como forma de trabalho, auxiliando o desenvolvimento do processo de escrever do aluno”, conforme aponta Menegassi. (2001, p.48).

As operações linguísticas de reescritas estão baseadas nos seguintes processos:

- a) *adição ou acréscimo*: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, (...) mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.
- b) *supressão*: supressão sem substituição do segmento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases.
- c) *substituição*: supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados.
- d) *deslocamento*: permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento. (MENEGASSI, 2001, p. 51).

Essas operações podem ocorrer tanto no nível superficial de reescrita, como na alteração do conteúdo do texto, podendo acontecer em uma palavra ou em um parágrafo inteiro.

Carlos Ginzburg, historiador italiano, preocupado na investigação de uma micro história, em seu trabalho, *Sinais – raízes de um paradigma indiciário*, preocupou-se segundo Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997), dentre outras coisas, com a definição de princípios metodológicos que garantissem rigor as investigações centradas nos detalhes e nas manifestações de singularidades. É um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódico, no singular, em que tais indícios, tais dados singulares, podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer, ou seja, as marcar deixadas na escrita do sujeito, em episódios de refacção textual, demonstrando a relação do sujeito com a linguagem.

Torna-se necessário (...) o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse “rigor flexível” entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares, formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através de sintomas, indícios. (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 15)

De acordo com Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, os “dados da escrita inicial, por sua frequente singularidade, são importantes indícios do processo geral

através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a relação entre o sujeito e a linguagem” (1997, p.17).

CAPÍTULO 2 - COMO OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC ABORDAM OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL?

Presente nos documentos mais importantes do MEC, que norteiam o ensino da Língua Portuguesa, os processos de produção textual demonstram peculiaridades, englobando ações reflexivas sobre a importância do planejamento, da textualização, da revisão, e da reescrita do texto para uma atividade de produção significativa.

Tais documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e a Proposta Curricular da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (2012), ressaltam a prática da produção de texto, valorizando as diferentes etapas que se devem percorrer, desde a primeira escrita no âmbito do planejamento, passando pela revisão, reescrita, até chegar ao produto final.

Desta forma, não se pode afirmar que a escrita é um dom, sendo uma capacidade inata daqueles que se aventuram no processo da escrita. Ela é, sim, fruto de um trabalho recursivo, a partir de atividades discursivo-linguísticas, na qual há um sujeito constituído socioculturalmente nas relações com o outro, por meio do diálogo, que promove o seu pensamento sobre suas escolhas linguísticas.

O PCN de Língua Portuguesa, não mais em uso, embora muito utilizado antes da consolidação da Base Nacional Comum Curricular, traz informações que infere diretamente sobre tal prática dentro de sala de aula, afirmando que os trabalhos com produções de textos têm como finalidade formar escritores capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes, planejando o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo, e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero, revisando o texto e reescrevendo até considerá-lo satisfatório. (BRASIL, 1997, p. 47)

Afirma ainda que é preciso que se coloquem questões centrais da produção de textos voltados a forma como se escreve, considerando ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina. Para tanto, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos. Assim, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que seja considerado o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve.

Há alguns procedimentos didáticos que devem ser implementados para uma prática continuada de produção de texto e que o PCN de Língua Portuguesa aponta, tais como: a oferta de textos escritos de boa qualidade por meio da leitura, a produção pelos alunos de textos muito antes de saberem grafá-los, a produção de textos em pequenos grupos, nas quais os alunos possam compartilhar atividades, como a produção em si, a grafia e a revisão, e, por último, o diálogo entre professor e o aluno. (BRASIL, 1997, p. 49).

O PCN (1997) traz em seu texto, alguns exemplos de situações didáticas fundamentais para a prática de produção textual, como o desenvolvimento de projetos, a importância dos textos provisórios, os chamados rascunhos, que se tornam uma excelente estratégia para que o aluno perceba a provisoriedade dos textos e analise seu próprio processo.

Outro aspecto abordado pelo PCN (1997), diz respeito às situações de criação, afirmando que o bom escritor depende não só de uma prática continuada de produção textual, mas de uma prática constante de leituras, permitindo a ele criar e recriar, avaliando o percurso criador, cabendo ao professor chamar a atenção para certos aspectos, fazendo o aluno expor suas preferências, dificuldades e as alternativas de escolhas e abandono.

Dentre os eixos de interação considerados na BNCC (2018) de Língua Portuguesa, correspondentes a prática da linguagem, destaca-se a produção escrita, permitindo aos estudantes ampliarem suas capacidades em leitura e produção.

O tratamento das práticas de produção de textos, compreendem dimensões inter-relacionadas, em que as estratégias de produção promovem o desenvolvimento de planejamento, revisão, edição, reescrita e avaliação, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo, à variedade linguística apropriada e ao contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera, o campo de circulação e a adequação à norma-padrão.

O processo de produção de textos nos anos iniciais, segundo a BNCC, é uma prática essencial que visa o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Ele envolve desde a escrita inicial, com forte mediação do professor, até a ampliação da autonomia, com planejamento, revisão e exploração de diferentes gêneros e modalidades textuais. O objetivo é formar escritores reflexivos, capazes de produzir textos com coesão, coerência e adequação aos diferentes contextos de comunicação.

Assim sendo, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas, por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam na sociedade, na qual, as práticas discursivas, acompanhadas de uma sustentação argumentativa e de recursos coesivos, darão autonomia para que o aluno possa planejar, produzir e revisar as produções realizadas.

Na Proposta Curricular de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora, também dentre os eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa, há a produção escrita e os gêneros textuais. Segundo o documento, o processo de escrita implica produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação, dando a oportunidade para o aluno de organizar o próprio texto, escrevendo-o de acordo com os princípios alfabéticos e as normas ortográficas, planejando a escrita e seus desdobramentos, utilizando a variedade linguística adequada à situação comunicativa, além de recursos expressivos e adequados ao gênero e aos objetivos do texto, revisando e reelaborando a própria escrita. (JUIZ DE FORA, 2012).

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa de Juiz de Fora busca alinhar-se às diretrizes nacionais, como a BNCC, adaptando-as ao contexto local e às necessidades específicas de sua comunidade escolar. Ao enfatizar a produção textual nos anos iniciais, o documento reconhece a importância de desenvolver, desde cedo, a competência comunicativa dos alunos, preparando-os para os desafios acadêmicos e sociais futuros.

CAPÍTULO 3 - QUAIS SÃO AS ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO DA CRIANÇA DURANTE A ESCRITA?

O que ela sabe sobre o gênero? O que ela vai falar? Para quem ela vai escrever? Como ela organizará e planejará a escrita? Ela deverá fazer uma escrita, reler, revisar e passar a limpo. Fazer um rascunho e uma avaliação prévia. De acordo com Koch e Elias “atividades de produção de textos devem ser regidas pelo princípio da interação e, como tal, requer a mobilização de conhecimentos referentes à língua, a textos, há coisas do mundo e a situações de comunicação” (2018, p.32).

A língua é um sistema aberto, em constante construção, que permite espaço para a manifestação autoral, algo desejável e que deve ser incentivado. Ao mesmo tempo, ela é regulada por um processo sistemático, construído socioculturalmente, que se organiza a partir dos gêneros textuais que circulam na sociedade. Esse processo sistemático inclui convenções linguísticas, estruturas textuais e padrões de uso, que são aprendidos e reproduzidos ao longo das interações sociais.

É no contexto do letramento literário, como destaca Cosson (2014), que o contato com diferentes gêneros textuais, especialmente os literários, será essencial para promover o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, além de ampliar a compreensão crítica sobre o mundo. Segundo o autor, o letramento literário vai além da simples decodificação de textos, buscando formar leitores capazes de interagir criticamente com as múltiplas linguagens presentes nos textos, compreendendo suas estruturas, contextos históricos e culturais. Esse processo, por sua vez, permite que o leitor se envolva de forma ativa na construção de significados, promovendo um diálogo entre o texto e sua própria experiência de vida.

Cosson (2014) reforça que o letramento literário deve ser compreendido como um processo dinâmico que integra leitura, interpretação e produção, essencial para formar sujeitos críticos e reflexivos. Como afirma o autor: "Ler literatura é uma forma de ler o mundo, de ampliar os horizontes da imaginação e da compreensão humana" (COSSON, 2014, p. 26). Nesse sentido, o trabalho com textos literários na educação deve estimular tanto a apreciação estética quanto a capacidade de questionar e reconstruir narrativas.

Ademais, o professor deve desempenhar um papel de mediador e interlocutor no processo de escrita da criança, buscando compreender as etapas de construção textual e a interação que regula os sentidos expressos pelo aluno. Esse

acompanhamento envolve interpretar não apenas o produto final, mas também os processos de interação que influenciam a escrita. Segundo Koch e Elias (2018), o texto deve ser entendido como o espaço da interação verbal, em que os interlocutores são sujeitos ativos, comprometidos com a construção dialogada de sentidos.

A produção de linguagem, portanto, é uma atividade interativa e altamente complexa, em que a construção de sentidos depende da seleção e organização de elementos linguísticos pelos enunciadores.

Desenvolver as capacidades linguísticas da escrita com as crianças é proporcionar a elas saberes ligados as questões de aspectos normativos, discursivos, textuais e gráficos, cabendo ao professor, nortear esses processos.

Ao escrever, a criança deve levar em consideração quem irá ler o seu texto, indo além de apenas se preocupar com o que ela quis expressar. É essencial que ela retorne ao texto para verificar se o propósito comunicativo foi atendido e se a mensagem desejada está clara na forma como foi escrita. Contudo, esse retorno ao texto, embora contribua para maior clareza em relação ao propósito comunicativo, não garante o entendimento completo, uma vez que a interpretação também depende do leitor e do contexto em que o texto será lido. Koch e Elias (2018) deixam claro que por ocasião da produção de um texto, quem escreve, já deve prever nessa produção, inferências por parte do leitor, dispondo o texto em função da organização comunicativa que se pretende atingir. Para isso, é necessário o domínio do gênero que utilizará para a sua escrita.

Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores, o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza:

O texto escrito, a coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. (...) O texto falado, por sua vez, emerge no próprio momento da interação. Como se costuma dizer, ele é o próprio rascunho. Por estarem os interlocutores copresentes. (KOCH e ELIAS, 2018, p. 13).

O que difere um texto falado de um texto escrito é o grau de formalidade que se estabelece entre os interlocutores e as características constitutivas do gênero utilizado para a comunicação.

Os escritores iniciantes deixam claro nas suas primeiras escritas marcas de oralidade, ou seja, como o processo da fala já se encontra bem consolidado é possível perceber o predomínio da linguagem falada nos textos.

(...) cabe ao professor conscientizar o aluno das peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhe são próprios. Isto é, quando da aquisição da escrita, a criança necessita ir, aos poucos, conscientizando-se dos recursos que são protótipos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequados ao texto escrito. (KOCH, ELIAS, 2018, p.18).

Outras estratégias utilizadas pelo escritor estão relacionadas à referenciação como uma atividade discursiva. Nesse processo, o escritor, durante a produção textual, opera sobre o material linguístico disponível e realiza escolhas significativas para representar estados de coisas, de forma condizente com seu objetivo de comunicação. Além disso, a progressão sequencial também desempenha um papel importante. Trata-se dos meios linguísticos utilizados para garantir a continuidade do texto. A escolha de um ou outro desses meios não apenas permite o avanço do texto, mas também contribui de maneira significativa para sua construção. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 134 e 160).

A partir deste momento serão apresentadas, através de transcrições, as produções textuais feitas pela criança, e os originais, encontram-se nos anexos deste trabalho.

A análise da primeira situação didática desenvolvida por Davi seguiu uma abordagem gradual, focada em incentivar sua criatividade e evitar qualquer desmotivação ao longo do processo. No primeiro momento, optei por não apontar erros diretamente, mas sim destacar os aspectos positivos de sua escrita, especialmente sua criatividade na construção da carta. Inicialmente, solicitei apenas que ele reescrevesse o texto organizando-o em mais parágrafos, favorecendo a clareza e a estruturação das ideias. Após essa primeira reorganização, trabalhamos os sinais de pontuação, ajudando Davi a compreender melhor a importância das pausas e da entonação no texto. Somente na última etapa do processo realizamos a correção ortográfica de algumas palavras. Essa dinâmica foi adotada intencionalmente para que ele não precisasse corrigir todos os aspectos de uma só vez, o que poderia tornar a tarefa cansativa ou desmotivadora. Ao dividir as etapas, o processo de reescrita se tornou mais acessível e produtivo, permitindo que Davi percebesse seu próprio progresso e ganhasse mais segurança na escrita.

CAPÍTULO 4 - TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL: A CARTA.

A transcrição dos textos feitos pelo aluno contará com a numeração das linhas, visando facilitar a localização de palavras, frases ou trechos específicos que serão referenciados ao longo do trabalho. Essa estratégia tem como objetivo proporcionar maior clareza e precisão na análise, permitindo um acompanhamento de forma objetiva às observações realizadas sobre as produções textuais apresentadas.

1 13 de Abril de 2019¹.

2

3 Querida J. R. Roling sentada na putrona da sua
4 casa!

5

6 Eu não queria que o dobi tivesse morido porque
7 ele ajudava o Karry Potter en tudo e mesmo o
8 Doby tivesse morrido eles forrão muito amigos eu
9 acho que quando a belatrix joga o punhal a Hermione
10 tinha que te feito um escudo de proteção assim eles
11 iam aparatar para outro lugar e o Doby não teria
12 morrido ai a Doby poderia ter ajudado na batalha
13 de Hoguarts contra Wademort e evitado a morte
14 do Frede que era um bruxo legal.

15

16 Queria que você escrevece outro livro onde
17 Kerry usasse o vira tempo e salvace o Doby.
18 Um abraço do seu fã(...).

O texto escrito por Davi se configura como aquilo que é proposto por Koch e Elias (2018), na medida em que ele emprega a escrita como um evento sociocomunicativo, que se manifesta em um processo interacional. Para os autores, “escrever é uma atividade complexa, que exige do autor não apenas conhecimento da língua, mas também do contexto comunicativo, da intenção e das características do gênero textual” (KOCH; ELIAS, 2018). Esse processo envolve planejamento, execução e revisão, considerando o interlocutor como parte central da comunicação. Além disso, a seleção cuidadosa de conteúdos semânticos e a adaptação ao gênero textual escolhido, neste caso, a carta, reforçam a intencionalidade e a funcionalidade

¹ Texto transcrito fielmente conforme a redação original escrita pela criança, sem correções ortográficas ou gramaticais, respeitando a autenticidade da produção textual. Ver Anexo A.

da produção textual, características fundamentais da escrita enquanto prática comunicativa.

Ao observar o seu processo de escrita, verifiquei o seu empenho em criar um texto com autonomia, com coesão e coerência ao estabelecer um sentido para o texto. A proposta inicial da escrita foi escrever para *J. K. Rowling*, autora dos livros que contam as histórias de *Harry Potter*. Sua intenção foi colocar na carta, a não aceitação de um desfecho de parte da história, “*As Relíquias da Morte*”, o último livro da saga, em que *Dobby*, o elfo doméstico, é morto. O produto final da escrita visa a sua publicação no site colaborativo *Pottermore*², que oferece conteúdo exclusivo para os fãs da saga *Harry Potter*. Pela análise da primeira escrita de Davi, verifiquei um encadeamento de ideias, apresentando explicações e argumentos cabíveis para a não aceitação da morte do elfo. Antes da efetivação da escrita, ocorreu um diálogo com a finalidade de pontuarmos alguns aspectos que seriam descritos. Ele optou por exercer sua autonomia e não fazer um rascunho prévio, conforme sugeri.

Durante a escrita, em vários momentos, Davi parou para pensar antes de continuar a escrever o seu texto, fazendo movimentos espontâneos de apagamentos e refacções pela substituição de pequenas palavras, principalmente sobre a grafia delas, bem como para um encadeamento claro de ideias.

Destaco que essas pausas para pensamentos não seriam, obviamente, observáveis, a partir do exame do produto final, como ocorrem muitas vezes em sala de aula com vários alunos, mas, com uma atividade pedagógica realizada face a face, pude perceber durante o processo de escrita, esses movimentos recursivos. É importante ressaltar que após finalizar a sua escrita ele não retornou ao texto para fazer uma releitura, uma revisão do que havia escrito. Conforme Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabison (1997, p. 24), “verifica-se que, por trás do trabalho de modificação de algo anteriormente escrito, há motivações variadas, reveladoras das singularidades dos sujeitos e de sua relação com a linguagem.” (1997, p. 24).

Percebi também que ele organizou o processo da escrita utilizando-se de organizadores textuais continuadores, típicos da fala oral, pela presença de conectivos “e”, e “ai”, escrevendo o texto por estratégias de coesão de texto falado, uma vez que ele não colocou sinais de pontuação.

² <https://www.harrypotter.com/>

E, embora tenha a presença do conectivo “e” com certa frequência, ele também faz uso de outros conectivos como o “assim”, “porque”, “mais”. Percebi que o problema principal do texto esbarra mais na falta de pontuação do que na própria repetição do conectivo “e”. Observei que logo na primeira linha ele não repete o nome “Dobby”, fazendo uso do pronome pessoal “ele”. Demonstrando certo domínio sobre aspectos de referenciação.

É importante salientar a necessidade de múltiplas releituras do texto para decidir o que será mantido, eliminado ou acrescentado, sem comprometer a autoria do escritor. Esse processo requer um olhar cuidadoso para preservar a intenção original do autor, ao mesmo tempo em que as modificações realizadas visam uma melhora significativa na qualidade do texto. Trata-se de um movimento complexo, que exige esforço tanto do professor quanto da criança.

Por isso, o acompanhamento próximo do educador é essencial, proporcionando um espaço colaborativo onde a criança possa compreender as razões das alterações e aprender a avaliar criticamente suas escolhas. Essa interação conjunta favorece o desenvolvimento da autonomia e da habilidade de revisão. Nesse sentido, a autoria não deve ser entendida apenas como a assinatura de um texto, mas, sim, como um efeito discursivo que se manifesta por meio das escolhas estilísticas do sujeito na enunciação, conforme apontado por Possenti (2001). Dessa forma, o papel do professor não é impor um modelo rígido de escrita, mas auxiliar o aluno a reconhecer e aprimorar sua própria voz autoral, respeitando suas intenções e construções discursivas.

Além de apoiar a criança na construção de sua autoria, o professor desempenha outros papéis fundamentais nesse processo, especialmente ao ensinar a criança iniciante as características discursivas dos gêneros textuais e os aspectos estruturais da escrita. Esse aprendizado ocorre por meio de interações constantes, em que o professor propõe reflexões sobre o desenvolvimento das ideias e sugere estratégias para aprimorar a clareza e a articulação dos enunciados. Algumas dessas estratégias incluem o uso de perguntas reflexivas, como "O que você quis dizer aqui?" ou "Essa parte está clara para quem vai ler?", a reescrita por etapas, evitando sobrecarregar a criança com correções excessivas de uma só vez, e a modelagem por meio de exemplos bem estruturados, permite que a criança observe e compreenda boas práticas de escrita.

Além disso, o uso de organizadores textuais, como mapas mentais e esquemas, auxilia a criança a planejar a estrutura do texto antes da escrita, tornando a construção textual mais coerente e organizada. A leitura em voz alta da própria produção também se mostra uma técnica eficiente, pois permite que o aluno perceba falhas de coesão e coerência por conta própria. A orientação sobre os diferentes gêneros textuais, destacando suas especificidades e propósitos, bem como o uso de bilhetes do professor, como foi utilizado na pesquisa, com orientações direcionadas, contribuem significativamente para a autonomia e o desenvolvimento da escrita da criança. Dessa forma, o ensino da produção textual vai além da correção de erros, promovendo um processo reflexivo e formativo que fortalece a autoria e a expressividade do aluno.

E também, para que a escrita se torne cada vez mais fluida e estruturada, é necessário que o aluno compreenda a função social dos textos que produz, identificando a quem se destina e qual o propósito da comunicação. A abordagem dos gêneros textuais permite que a criança compreenda as especificidades de cada tipo de produção, seja uma carta, um conto ou outros, favorecendo escolhas linguísticas mais adequadas ao contexto.

Outro aspecto essencial nesse processo de aprendizagem são as questões referencial e sequencial. O professor deve auxiliar a criança na construção da coesão e da coerência textuais, incentivando o uso de mecanismos de referência, como pronomes e conectores, para evitar repetições excessivas e tornar a leitura mais fluida. Além disso, a organização sequencial das ideias precisa ser trabalhada para que o texto apresente uma progressão lógica e bem estruturada. Esse aprendizado ocorre por meio de interações constantes, em que o professor propõe reflexões sobre o desenvolvimento das ideias e sugere estratégias para aprimorar a clareza e a articulação dos enunciados.

Nesse sentido, o processo de ensino da escrita ultrapassa a simples correção de erros gramaticais e ortográficos, envolvendo um olhar mais amplo sobre os aspectos discursivos e estruturais do texto. Com um trabalho sistemático e reflexivo, o professor ajuda a criança a se apropriar progressivamente dos recursos da língua escrita, desenvolvendo não apenas sua competência linguística, mas também sua capacidade de expressar ideias de maneira clara, coesa e significativa.

4.1 - Análise da revisão e reescrita da carta feita pelo aluno:

Na revisão do texto para a devolutiva ao Davi, utilizei a correção textual-interativa, que segundo Ruiz (1993): “trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequências ao texto do aluno”. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos bilhetes, que muitas vezes, dada a sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas.

Assim sendo, a correção em forma de bilhete para a primeira produção escrita de Davi ocorreu desta forma:

Querido (...),³

Percebi o quanto você se esforçou para escrever a carta, pois o seu texto ficou muito bom! Você escreveu de maneira clara, apresentando uma boa organização dos fatos. Foi muito corajoso ao expor sua opinião à autora do livro, não concordando com a morte do Dobby.

Para que o seu texto fique ainda melhor, há alguns pontos que podemos ajustar. Você escreveu a carta em um único parágrafo e quase não usou os sinais de pontuação que já estudamos. Que tal revisar o seu texto e tentar melhorar esses aspectos? Além disso, seria interessante incluir um pouco sobre você na carta. Tenho certeza de que a autora ficará curiosa em saber mais sobre esse fã.

Aguardo a reescrita do seu texto!

Pela seleção e organização dos dados para fins de análises sobre sua reescrita, a partir do bilhete, percebi que Davi aceitou e compreendeu as ponderações feitas na devolutiva, reelaborando algumas partes do texto. De acordo com Penteado e Mesko:

(...) sob essa categoria de reelaboração, identificamos os momentos em que o autor consegue incorporar, em sua nova versão do relato, as sugestões e indagações do bilhete, num processo de reelaboração orgânica do próprio texto, reconstruindo sua progressão temática para dialogar com contrapalavras de leitores em potencial, permitindo que seu texto se sustente como um produto cultural que possa dialogar com múltiplos interlocutores, distantes no tempo e no espaço (2009, p.82).

³ Transcrição da correção em forma de bilhete da primeira produção textual: A carta. O documento original encontra-se nos anexos deste trabalho. Ver Anexo B.

4.2- Reescrita da carta depois da devolutiva da professora:

1 Juiz de Fora, 13 de abril de 2019⁴.
 2
 3 Querida J. K. Roling sentada no putrona de sua
 4 casa!
 5 Sobre o final que você deu ao Doby, eu não
 6 queria que ele tivesse morido. Porque ele ajudava o
 7 Herry Potter em tudo e eles eram muito amigos.
 8 Eu acho que quando a Belatix joga o punhal, a
 9 Hermione tenha que ter feito um escudo de proteção,
 10 assim eles iriam aparatar em outro lugar e o Doby
 11 não teria morido.
 12 O Doby poderia ter ajudado na batalha de
 13 Hogwarts contra Wadermorte, um bruxo muito
 14 mal, e evitado a morte do Frede que era um bru
 15 xo legal.
 16 Queria que você escrevece outro livro, onde o
 17 Harry usasse o vira tempo e sauvace o Doby.
 18 Eu sou o (...) seu fã gosto muito de jogar video-
 19 game, jogar bola e ler suas Historias. Espero que
 20 um dia você possa vir ao Brasil pra gente nos
 21 conhecer.
 22 Um abraço do seu fã (...).

Na sua reescrita, percebi que as modificações foram feitas com base nas orientações da devolutiva do bilhete que recebeu relacionada à estruturação do texto, como a indicação de inclusão de parágrafos e pontuação, para melhor compreensão do interlocutor. Ainda nessa reescrita, foi possível verificar inadequações e a repetição pontual de organizadores textuais típicos da fala, como o conectivo 'aí'. No entanto, tais questões não foram abordadas na devolutiva, uma vez que a prioridade recaiu sobre aspectos estruturais e essenciais para a organização textual, buscando não sobrecarregar o aluno com múltiplas correções simultâneas, o que poderia comprometer seu engajamento e entendimento das orientações fornecidas.

Foi feita sobre essa reescrita uma análise baseada na progressão referencial, que de acordo com Koch e Elias:

(...) trata-se de estratégias por meio das quais são construídos os objetos de discurso e mantidos ou desfocalizados na plurilinearidade do texto (...). As formas de referência são escolhas realizadas pelo produtor do texto orientadas pelo princípio da intersubjetividade, razão pela qual os referentes

⁴ Transcrição da reescrita da carta após a devolutiva da professora, mantendo a originalidade do texto. O documento original encontra-se nos anexos deste trabalho. Ver anexo C.

são construídos e reconstruídos ao longo do processo de escrita. (KOCK, ELIAS, 2018, p.131).

Desta forma, percebi que Davi faz a retomada do referente pela reflexão do nome “Dobby”, pois ora ele faz a repetição do nome, ora ele trabalha com a substituição pelo pronome “ele”. Ao longo do texto, não identifiquei nenhuma elipse, e constatei o uso predominante do pronome pessoal “ele”, que não veio a prejudicar a escrita, mas, sim, deixá-la mais clara, visto que o referente “ele” está espalhado pelo texto se referindo ao *Harry Potter*, *Hermione* e ao *Dobby*.

Em relação à reflexão sobre a progressão sequencial, trata-se de compreender as relações de sentido que são estabelecidas e asseguradas pelas escolhas criteriosas dos elementos linguísticos. Essas escolhas, quando feitas de forma consciente e estratégica, garantem a coesão e a coerência do texto, possibilitando uma organização clara das ideias e promovendo uma melhor experiência de leitura. A progressão sequencial, portanto, não se limita à continuidade das informações, mas envolve a construção de uma estrutura textual que respeite os objetivos comunicativos e o contexto em que o texto está inserido, conectando de maneira lógica os enunciados e facilitando o entendimento global da mensagem.

4.3 - A carta: Uma análise sobre aspectos de Coesão Referencial e Sequencial:

A partir da reescrita final desta primeira produção textual, carta, realizada por Davi, serão analisados os aspectos relacionados à coesão referencial e sequencial no texto. O objetivo é identificar de que forma os elementos coesivos foram utilizados por ele para estabelecer conexões entre suas ideias, tentando garantir clareza e fluidez no desenvolvimento textual. Segue a produção textual:

1 Juiz de Fora, 13 de abril de 2019⁵.
 2
 3 Querida J. K. Roling sentada no putrona de sua
 4 casa!
 5 Sobre o final que você deu ao **Doby**, eu não
 6 queria que ele tivesse morido. Porque ele ajudava o
 7 Kerry Potter em tudo e eles eram muito amigos.
 8 Eu acho que quando a Belatix joga o punhal, a
 9 Hermione tenha que ter feito um escudo de proteção,
 10 assim eles iriam aparatar em outro lugar e o Doby
 11 não teria morido.
 12 O **Doby** poderia ter ajudado na batalha de
 13 Hogwarts comtra Wadermorte, um bruxo muito
 14 mal, e evitado a morte do Frede que era um bru
 15 xo legal.
 16 Queria que você escrevece outro livro, onde o
 17 Harry usasse o vira tempo e sauvace o Doby.
 18 Eu sou o (...) seu fã gosto muito de jogar video-
 19 game, jogar bola e ler suas Historias. Espero que
 20 um dia você possa vir ao Brasil pra gente nos
 21 conhecer.
 22 Um abraço do seu fã (...).

Os números entre parênteses que aparecerão no texto de análise a seguir indicam a posição em que o elemento analisado se encontra na carta, facilitando sua identificação.

Assim, a coesão referencial será observada por meio das estratégias utilizadas por Davi para retomar, introduzir ou substituir elementos no texto, destacados em vermelho. Na carta, observa-se o termo *Doby* (5), que funciona como elemento referente, e o pronome pessoal *ele* (6) que é utilizado como elemento anafórico, remetendo ao termo *Doby* mencionado anteriormente. Além disso, os nomes *Doby* (5) e *Harry Potter* (7) também aparecem como elementos referentes, retomados com o pronome *eles* (7), novamente estabelecendo a coesão referencial ao retomar ambos os personagens. Da mesma forma, os termos *Dobby* (5), *Harry Potter* (7) e *Hermione* (9), respectivamente, surgem como elementos referentes, enquanto o pronome *eles* (10), atua como elemento anafórico, remetendo ao conjunto de personagens citados anteriormente (Hermione, Harry Potter e Dobby).

Essa coesão referencial é alcançada principalmente por meio da substituição com pronomes pessoais, como *ele* e *eles*, conferindo continuidade ao texto.

⁵ Texto transcrito fielmente conforme a redação original escrita pela criança, sem correções ortográficas ou gramaticais, respeitando a autenticidade da produção textual. Ver anexo D.

Ademais, não foram identificados casos de elipses, o que reforça a clareza das relações estabelecidas entre os elementos textuais.

Analisando a coesão sequencial do texto, observa-se que esta é assegurada pela organização e continuidade das ideias, como evidenciado nos termos destacados em verde. A relação de sentido é construída pela escolha de elementos linguísticos adequados, que estabelecem conexões lógicas entre as partes do texto. Há uma coesão sequencial por progressão temática, na qual ocorre a seleção de palavras pertencentes a um mesmo campo lexical. Esse recurso é essencial para a manutenção do tema, permitindo a continuidade da narrativa. Nesse caso, é possível identificar a progressão temática, na qual, Davi, discorre sobre *Dobby*, desenvolvendo suas ideias a partir do que está relacionado ao tema proposto.

O texto apresenta assim, diversos elementos linguísticos que contribuem para a coesão textual e a progressão das ideias. As conjunções desempenham um papel essencial na construção da argumentação. A conjunção explicativa "porque" (6), é utilizada para justificar a opinião de Davi sobre a morte de Dobby. A conjunção conclusiva "assim" (10), introduz a consequência de uma possível ação alternativa. Já a conjunção aditiva "e" (7, 13 e 19), liga ideias e ações ao longo do texto, garantindo fluidez.

Além disso, no trecho "*Querida que você escreve outro livro, onde o Harry usasse o vira tempo e salvace o Doby.*" (16), Davi utilizou o pronome relativo "onde" de forma inadequada. O termo "onde" deve ser empregado para indicar lugar, mas, nesse contexto, está se referindo a "outro livro", que não é um espaço físico. No entanto, é importante ressaltar que, apesar de não ser aceito pela norma culta nesse uso, o pronome "onde" tem sido amplamente utilizado na língua portuguesa contemporânea para indicar relações diversas, sobretudo, na linguagem oral e informal.

Os recursos pronominais desempenham um papel fundamental na coesão textual, pois retomam termos mencionados anteriormente. O pronome pessoal "ele" (6) refere-se a Dobby, enquanto "eles" (7) remete a Dobby e Harry Potter. As formas "eu" (8 e 18) representam o autor da carta, evidenciando sua participação no discurso. Já "você" (16 e 20) é empregado para se dirigir diretamente a J.K. Rowling. Além disso, os possessivos "seu" (18), indicando a relação do autor com a escritora, e "sua" (3), referindo-se à casa de J.K. Rowling, contribuindo para a progressão do

texto. Por fim, o reflexivo "nos" (20) reforça a ideia de um possível encontro entre o fã e a escritora.

O uso de advérbios contribui significativamente para a expressividade do texto. O advérbio de intensidade "muito" (7, 13 e 18), empregado por Davi na carta, reforça a amizade entre Dobby e Harry Potter, destaca a maldade de Voldemort e evidencia o entusiasmo do autor por jogos e leitura. O advérbio de negação "não" (5 e 11) manifesta seu descontentamento em relação à morte de Dobby, enquanto o advérbio de modo "assim" (10), indica a possível consequência da proteção que Hermione poderia ter criado.

Além desses recursos, há também a repetição lexical do nome "Dobby" ao longo do texto, reforçando a centralidade do personagem na argumentação. A progressão das ideias ocorre de maneira organizada, indo da insatisfação com a morte de Dobby para uma sugestão de mudança e, por fim, para o desejo de um novo livro. Dessa forma, o texto consegue estabelecer coesão e coerência, permitindo ao leitor compreender com clareza os argumentos do autor.

4.4 - Nova reescrita do aluno sobre a carta:

Após apresentar parte do trabalho a professora de português e receber uma avaliação prévia, percebi que minhas orientações foram importantes para o desenvolvimento do trabalho. No entanto, após análise, constatei uma falha inicial ao não enfatizar adequadamente as características do gênero textual escolhido, a carta. Isso resultou na ausência de informações essenciais sobre o gênero, o que comprometeu a escrita durante o processo de planejamento e execução.

Diante disso, compreendi a relevância de realizar um estudo mais detalhado das características do gênero sempre que se ensina uma nova tipologia textual para crianças. Esse cuidado permite que elas construam seus textos, mesmo no rascunho, com maior proximidade à proposta planejada. Por exemplo, Davi deveria ter iniciado a carta com uma apresentação, em vez de incluir essa informação apenas no final.

Tomei consciência da importância da minha atuação durante a escrita da criança, pois uma vez que eu não falei para ele o que deveria ter sido modificado, ele não teve a chance de aprender a mudar isso no texto na hora da escrita, bem como na sua revisão.

De uma forma mais direta, pedi para que Davi fizesse uma nova reescrita, fazendo o deslocamento do último parágrafo, para o primeiro, e agora sim, algumas correções ortográficas, já que a proposta final do trabalho visa à publicação da carta no site *Pottermore*:

Querido (...)⁶,

Percebi que você revisou seu texto com muito cuidado, e o resultado da reescrita ficou excelente! No entanto, que tal começar a carta falando um pouco mais sobre você, ao invés de deixar essas informações apenas no final? Assim, a autora poderá conhecer melhor quem está lhe enviando a carta desde o começo.

Além disso, encontrei algumas palavras no texto com grafia incorreta. Sugiro que você consulte o dicionário para verificar a forma correta de escrevê-las. Se tiver alguma dúvida, podemos revisar juntos!

Continue o bom trabalho!

Tendo utilizado o termo “grafia incorreta” no bilhete, e, após orientação, tomei consciência de que o uso de termos como “erro” ou “incorreto” ao corrigir a escrita das crianças pode gerar sentimentos de insegurança e desmotivação, impactando negativamente o aprendizado. É importante adotar uma abordagem acolhedora, enfatizando os acertos e apresentando os pontos de melhoria como oportunidades de aprendizado. Palavras encorajadoras e sugestões construtivas ajudam a fortalecer a autoconfiança da criança, incentivando-a a se expressar e aprimorar suas habilidades de forma mais leve e motivadora.

Segundo Ferreiro (1996), é fundamental que os educadores valorizem as hipóteses das crianças sobre a escrita, evitando classificá-las como erros, pois isso pode desestimular sua confiança e o desejo de aprender. Em vez disso, é essencial oferecer orientações que promovam avanços no processo de construção do conhecimento.

Veja agora como ficou a nova escrita, sobre a reescrita da carta:

⁶ Correção em forma de bilhete da reescrita do aluno. O original encontra-se nos anexos deste trabalho. Ver anexo E.

1 Juiz de Fora, 13 de abril de 2019⁷.
2
3 Querida J. K. Rowling sentada na poltrona de sua casa!
4 Eu sou (...) seu fã, gosto muito de jogar video-game, jogar
5 bola e ler suas histórias. Espero que um dia você
6 possa vir ao Brasil para nos conhecermos.
7 Sobre o final que você deu do Dobby, eu não queria
8 que ele tivesse morrido, porque ele ajudava o Harry Potter
9 em tudo e eles eram muito amigos.
10 Eu acho que quando a Belatrix joga o punhal a Hermione
11 tinha que ter feito um escudo de proteção assim eles iriam
12 aparratar em outro lugar e o Dobby não teria morrido.
13 O Dobby poderia ter ajudado na batalha de Hogwarts
14 contra Wademente um bruxo muito mal, e evitado a mor-
15 te do Fred que era um bruxo legal.
16 Queria que você escrevesse outro livro, onde o Harry
17 usasse o virra tempo Salvasse o Dobby.
18 Agora vou me despedindo.
19 Um abraço do seu fã (...).

Essa experiência evidenciou que a clareza e a profundidade nas orientações iniciais são fundamentais para garantir que as crianças compreendam e apliquem corretamente às características de um gênero textual. Ao oferecer um suporte mais detalhado e estruturado, é possível não apenas reduzir inconsistências na produção escrita, mas também promover uma escrita mais consciente e alinhada com os objetivos propostos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades textuais mais sólidas.

⁷ Texto transcrito fielmente conforme a redação original escrita pela criança, sem correções ortográficas ou gramaticais, respeitando a autenticidade da produção textual. Ver anexo F.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DA SEGUNDA ATIVIDADE DIDÁTICA: UMA HISTÓRIA DE FICÇÃO.

Para esta atividade, trabalhei com Davi a habilidade EF15LP03, presente no Eixo de Escrita da BNCC (2018) que diz ser fundamental planejar e produzir textos escritos (individual e coletivamente) com diferentes propósitos, considerando o contexto de produção, a quem se dirige o texto e a finalidade, com a mediação do professor.

Após um longo diálogo, Davi optou em escrever uma história de ficção, ainda baseada na saga dos livros de Harry Potter, contando o dia em que completara 11 anos de idade e recebera a carta convite para estudar na Escola de Magia e Bruxaria de Horgarts, já que, segundo conta à história, na saga dos livros de *Harry Potter*, escrita por J.K. Rowling é estabelecido que, ao completarem 11 anos de idade, as crianças com habilidades mágicas recebem uma carta especial convidando-as a estudar na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Essa carta, enviada por meio de corujas, comunica aos futuros alunos sobre sua admissão na prestigiada instituição, detalhando também os materiais necessários para o início dos estudos e a data de início das aulas. A carta é o primeiro contato oficial das crianças com o mundo mágico e marca o início de sua jornada como bruxos, sendo um momento esperado com grande entusiasmo por aqueles que crescem em famílias mágicas e um elemento de surpresa para os nascidos em famílias trouxas não mágicas.

5.1 – Uma história de ficção: Meus 11 anos.

Logo abaixo está a transcrição da primeira escrita da história de ficção feita por Davi mantendo a originalidade do documento.

1 Meus 11 anos⁸

2

3 Eu sou o (...), personagem principal dessa história. Eu
4 vou contar agora para vocês leitores o dia mais importante
5 da minha vida toda, preste bem a atenção!

6 Era uma vez um dia de verão, eu acordei e finalmente
7 tinha completado 11 anos, esse dia era meu aniversário.

8 Estava muito nervoso, sem saber se iria receber a
9 carta da escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts porque
10 eu era filho de mãe bruxa e pai trouxa. A ansiedade
11 aumentava com passar das horas, até que ouvi um
12 barulho na janela do meu quarto, era uma coruja
13 branca e bem grande segurando a minha carta nos
14 seus gigantes pés e que dizia assim:

15 - Prezado Sr.(...), temos o prazer de informar que
16 tem uma vaga na Escola de Magia e Bruxaria de
17 Hogwarts. Agrardamos sua coruja para confirmar.
18 Assinado Minerva Mc Gonagall.

19 Junto com a carta tinha uma lista de livros e
20 objeto que tinha que comprar para meus estudos.

21 No outro dia acordei bem cedo e usei o pó de
22 flu pela primeira vez indo de minha casa até o beco
23 diagonal, local onde encontro todos os artigos de magia.

24 Depois de tudo pronto, fui para estação de trem de
25 King Cros e embarquei na plataforma 9/3/4 em direção a
26 Hagwarts.

27 Fim

Além da BNCC, me baseei também como método de ensino, no sexto eixo da Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Prefeitura de Juiz de Fora (2012, p.46), que: “faz uma reflexão linguística e trata os gêneros textuais, reconhecendo-os, analisando-os e empregando recursos linguístico-discursivos e sequenciais textuais nos gêneros do agrupamento narrar e relatar”. Os desdobramentos apresentados sobre essa reflexão ficaram pautados em explorar e reconhecer os componentes sequenciais textuais dos gêneros do narrar e relatar que respondem às seguintes questões: Quem? O quê? Onde? Quando? Como? E Por quê? Além de compreender a organização composicional desse gênero a respeito da orientação, complicação e desfecho.

Como na primeira escrita, Davi escreveu de forma autoral depois de se fazer um levantamento das hipóteses acerca do tema a ser desenvolvido. Foram observados nessa produção, operações de refacção textual, conforme definidos por Menegassi (2001), pois, embora o texto apresente falhas ligadas principalmente aos

⁸ Texto transcrito fielmente conforme a redação original escrita pela criança. Ver anexo G.

aspectos discursivos, percebi desta vez que ele voltou várias vezes ao texto fazendo movimentos de revisão e reescrevendo trechos que não haviam ficado bons. “Esse movimento, além de aprimorar a leitura e a reescrita, auxilia a desenvolver e melhorar a escrita, ajudando o aluno-escritor a esclarecer melhor seus objetivos e razões para a produção de textos”. (MENEGASSI, 2001, p.50). Durante o processo de produção, ele apagou algumas frases, pois achou que naquele momento estavam inadequadas, prejudicando o sentido de determinadas orações, preocupou-se com uso de vírgulas e pontuações, fazendo movimento de supressão, acréscimos e substituição com mais precisão em relação à primeira atividade da carta.

5.2 - Revisão e reescrita da história de ficção:

A partir da primeira versão do conto produzido por Davi, decidi analisar sua escrita considerando principalmente os aspectos discursivos, já que havia diversos elementos a serem incluídos para melhorar a qualidade do texto. Esses aspectos foram apontados na devolutiva em forma de bilhete, estratégia adotada porque ele havia demonstrado boa receptividade a esse formato na primeira situação didática, reelaborando sua reescrita de maneira significativa. Segundo Penteado (2009, p. 73), “quando a mensagem não é só um meio, mas assume a qualidade de um objeto, quando os usuários não repetem a mensagem, mas, a contemplam, então, o ato de escrever assume novas funções”.

Ademais a escrita do aluno ou a devolutiva em forma de bilhete exemplifica como a mensagem pode ir além de um simples meio de comunicação, alinhando-se ainda à ideia de Penteado (2009) de que a escrita assume novas funções quando deixa de ser apenas repetida e passa a ser contemplada, pois, nesse contexto, o bilhete não se limita a transmitir informações, mas se transforma em um objeto com valor próprio, capaz de promover reflexão, expressar emoções e estabelecer uma interação significativa entre quem escreve e quem lê. Assim, o ato de escrever ganha uma dimensão estética e relacional, reforçando a importância da mensagem como algo relevante em si.

Quanto aos aspectos normativos, que também necessitavam de ajustes, optei por corrigi-los de maneira resolutiva. De acordo com Ruiz (1998, p.46), essa abordagem “consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e

períodos inteiros, (...) em que o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor”.

O diálogo entre mim e o aluno, mediado pela devolutiva em forma de bilhete, foi conduzido com o objetivo de promover a reflexão do estudante sobre sua produção textual, incentivando sua autonomia no processo de revisão e aprimoramento. Ao destacar pontos positivos do texto propus sugestões claras para melhorias. Busquei criar um ambiente acolhedor e colaborativo, no qual o aluno pudesse se sentir motivado a revisar seu trabalho com base nas orientações recebidas. Além disso, o diálogo visou estabelecer uma troca significativa, permitindo que o aluno refletisse criticamente sobre as alterações sugeridas e participasse ativamente do processo de construção do conhecimento, reforçando a ideia de que a escrita é um processo dinâmico e dialógico.

Essa estratégia buscou permitir que ele direcionasse sua atenção principalmente aos aspectos discursivos, classificados como prioritários no momento.

Segue abaixo o bilhete em forma de correção:

(...) ⁹,

Sua história ficou incrível, parabéns! A forma como você descreve o momento em que ouviu um barulho na janela do seu quarto realmente cria grandes expectativas nos leitores, o que foi uma ótima escolha.

No entanto, que tal explorar um pouco mais o que você estava fazendo antes da coruja chegar? Fale sobre como você se sentiu ao receber a carta. Quando menciona o “pó de flu” para ir ao “Beco Diagonal”, você vai sozinho ou está acompanhado? E ao chegar lá, viu algo que chamou sua atenção?

Além disso, a frase “Depois de tudo pronto” poderia ser mais clara. Que tal detalhar um pouco mais o que isso significa?

Por fim, alguns aspectos de pontuação, concordância e ortografia precisam ser corrigidos. Sugiro que releia seu texto e faça esses ajustes. Se surgir alguma dúvida, podemos revisar juntos!

Li a produção textual de Davi em voz alta junto com ele, pontuando cada parágrafo por meio de perguntas que estimulassem reflexões sobre possíveis acréscimos para aprimorar sua escrita. Essa abordagem buscou tornar a história

⁹ Bilhete de correção sobre a narrativa. Ver anexo H.

mais cheia de informações, tornando a narrativa mais envolvente e detalhada, proporcionando ao leitor uma experiência mais rica.

Esse método favoreceu o desenvolvimento do pensamento crítico de Davi em relação ao processo de escrita, permitindo que ele analisasse o que havia produzido e tomasse decisões sobre como reescrever. Assim, a reescrita, nesse caso, surgiu como resultado direto das revisões feitas no texto, consolidando-se como uma etapa fundamental no aperfeiçoamento do trabalho.

Durante o processo de revisão, exploraram-se amplamente as possibilidades de modificações textuais, com ênfase na operação linguística de acréscimo, abrangendo desde ajustes em acentuações e sinais de pontuação até a inclusão de palavras e frases inteiras. No entanto, também foram realizadas outras operações, como supressões, substituições e deslocamentos, que contribuíram para uma estrutura textual mais clara e coesa. A seguir, será apresentada a versão reescrita da história de ficção:

5.3– Reescrita da história de ficção depois da devolutiva da professora:

1 Meus 11 anos¹⁰

2

3 Eu sou o (...), personagem principal dessa história e vou
4 contar agora para vocês leitores o dia mais importante da minha
5 vida toda, preste bem a atenção!

6 Era uma vez, em um dia de verão, eu acordei, abri a janela
7 do meu quarto, fiquei olhando aquele céu muito azul, respirei
8 fundo e uma felicidade invadiu o meu coração, finalmente havia
9 chegado o meu aniversário, o dia em que completava 11 anos de idade.

10 Estava muito nervoso, sem saber se iria receber a carta da
11 Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts porque eu era filho
12 de mãe bruxa e pai trouxa.

13 A ansiedade aumentava com passar das horas, então resolvi
14 ir até a cozinha e ajudar minha mãe na preparação do meu bo-
15 lo de chocolate para me distrair, até que de repente... Ouvi
16 um barulho vindo do meu quarto, alguém estava mexendo na
17 janela, aquele estalar de madeira velha só poderia vir dela.

18 Subi as escadas correndo e para minha surpresa lá estava ela, uma
19 coruja branca e bem grande segurando nas garras de
20 suas patas minha carta:

21

22 Escola de Magia e Bruxaria de Huguarts
23 Londres. Verão de 2019.
24 Diretor: Alvo Dumbledore

25

26 Presado Senhor (...).

27

28 Temos o prazer de informar que você conseguiu uma vaga na
29 Escola de Magia e Bruxaria de Huguarts.

30 Estamos anexando uma lista dos livros e objetos necessários
31 para seus estudos. Aguardamos o retorno da sua coruja para confir-
32 mar sua matrícula.

33

34 Assinado Minerva Mc Gonagall.

35

36 Na mesma hora respondi a carta confirmando minha matrícula,
37 pois era o que eu mais desejava e logo dei um jeito de despa-
38 char a coruja.

39 Fui correndo contar para a mamãe e o papai o que havia acon-
40 tecido e todos ficaram muito felizes. Então além de comemorarmos
41 o meu aniversário, comemoramos também minha ida para a Escola
42 de Magia.

43 No dia seguinte, eu e minha mãe acordamos bem cedo para come-
44 çar os preparativos para minha partida. Pela primeira vez usei
45 o pó de flú que minha mãe guardava em casa no cofre do seu quarto

¹⁰ Texto transcrito fielmente conforme a redação original escrita pela criança. Ver anexo I.

46 para viagens de teletransporte. Fui direto da minha casa para o
47 beco diagonal, um local onde poderia encontrar todos os objetos
48 necessários para aprender magia.
49 Fui até loja Olivaras deixar que minha varinha mágica me
50 escolhesse. Foi um momento muito especial.
51 Passamos o dia quase que inteiro no beco diagonal, indo de loja
52 em loja comprando livros ingredientes para poções.
53 Depois de ter passado um mês que eu havia recebido a carta,
54 finalmente tinha chegado a dia de me despedir da minha família e
55 ir para a Escola de Magia. Minha mala já estava pronta a vários
56 dias. Então com tudo pronto, fui para a estação de trem de King Cros
57 em Londres e pela segunda vez, utilizei o pó de flú para chegar
58 até lá, mas dessa vez fui sozinho. Chegando lá embarquei na
59 plataforma 9/3/4 em direção a Hoguarts.
60 Fim.

O processo de construção da escrita inicial é marcado por singularidades que evidenciam a relação dinâmica entre o sujeito e a linguagem. Esse momento de aprendizagem é fundamental para compreender como o escritor em formação desenvolve estratégias de reflexão e revisão textual. Nesse sentido, conforme afirmam Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, p. 15), “os dados da escrita inicial, por sua frequente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem.”

Foi a partir das pequenas ações de refacção textual que pude perceber como Davi começou a desenvolver uma consciência sobre a importância da revisão, não apenas ao final, mas também durante o processo de escrita. Sua preocupação com a ortografia foi evidente em várias ocasiões, como nas palavras “havia” (linha 8), “cozinha” (linha 14), “alguém” (linha 16), “correndo” (linhas 18 e 39), “garras” (linha 19) e “ingredientes” (linha 52). Davi apagou palavras grafadas incorretamente e as corrigiu autonomamente, sem necessidade de perguntas direcionadas, demonstrando que sua reflexão sobre a escrita estava se consolidando.

Há também na reescrita de Davi algumas modificações de substituição lexical, optando por escrever na linha 19 “garras de suas patas” ao invés de “pés” como na primeira escrita.

Após decidir que sua história seria publicada em um blog dedicado à autora dos livros da saga Harry Potter, *Pottermore*, com o objetivo de imaginar como seria seu dia ao completar 11 anos caso realmente recebesse a carta da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, notei sua preocupação em cativar os leitores. Essa atitude

evidenciou que a relação do sujeito com a linguagem é, desde o início, mediada por sua interação com o outro, seja este um interlocutor fisicamente presente ou simbolicamente representado, funcionando como um ponto de referência essencial para o sujeito em formação.

Constatei que a partir das minhas intervenções, seja pelo bilhete, seja pela forma resolutiva face a face, que Davi absorveu bem todas as informações, embora, algumas vezes tenha prevalecido o seu ponto de vista, a sua opinião, o que é bom, pois mostra sua marca autoral na escrita do seu texto. De acordo com as modificações feitas, ocorreu uma melhora significativa no texto, mostrando a eficácia da devolutiva para a criança que se empenhou para reelaborar o texto, por uma reflexão da sua própria escrita a partir da revisão.

5.4 - Análise da segunda situação didática a partir dos movimentos de refacção textual:

Na comparação entre a primeira escrita de Davi e sua reescrita, observa-se uma significativa evolução na construção textual, marcada pela inclusão de termos que ampliaram a clareza e a precisão das ideias. Enquanto a versão inicial apresentava lacunas na articulação entre as informações, a reescrita demonstra maior domínio no uso de conectores e elementos de coesão, resultando em um texto mais coeso e fluido. Essa evolução reflete o progresso de Davi em compreender e aplicar estratégias de refacção textual, enriquecendo o conteúdo e aprimorando a estrutura argumentativa.

Os grifos a seguir, presentes nas duas produções, correspondem às marcações feitas diretamente nos textos de Davi, destacando diferentes alterações realizadas durante o processo de reescrita.

No primeiro texto, as cores vermelho e amarelo foram utilizadas para indicar as modificações realizadas por Davi. Os termos destacados em vermelho correspondem a trechos que foram suprimidos, em comparação a sua reescrita, enquanto os grifos em amarelo apontam substituições feitas ao longo da história. Essas marcações permitem identificar as alterações e compreender as escolhas realizadas durante o processo de revisão textual.

1 Meus 11 anos¹¹

2

3 Eu sou o (...), personagem principal dessa história. Eu
4 vou contar agora para vocês leitores o dia mais importante
5 da minha vida toda, preste bem a atenção!

6 Era uma vez um dia de verão, eu acordei e finalmente
7 tinha completado 11 anos, esse dia era meu aniversário.

8 Estava muito nervoso, sem saber se iria receber a
9 carta da escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts porque
10 eu era filho de mãe bruxa e pai trouxa. A ansiedade
11 aumentava com passar das horas, ate que ouvi um
12 barulho na janela do meu quarto, era uma coruja
13 branca e bem grande segurando a minha carta nos
14 seus gigantes pés e que dizia assim:

15 - Prezado Sr.(...), temos o prazer de informar que
16 tem uma vaga na Escola de Magia e Bruxaria de
17 Hogwarts. Agrardamos sua coruja para confirmar.
18 Assinado Minerva Mc Gonagall.

19 Junto com a carta tinha uma lista de livros e
20 objeto que tinha que comprar para meus estudos.

21 No outro dia acordei bem cedo é usei o pó de
22 flu pela primeira vez indo de minha casa ate o beco
23 diagonal, local onde encontro todos os artigos de magia.

24 Depois de tudo pronto, fui para estação de trem de
25 King Cros e embarquei na plataforma 9/3/4 em direção a
26 Hagwarts.

27 Fim

Já no segundo texto, as cores verde, azul e amarelo evidenciam outros tipos de intervenções textuais. Os grifos em verde sinalizam as inclusões realizadas na história, enquanto os em azul representam deslocamentos de palavras ou trechos para reorganizar as ideias. Os termos em amarelo, assim como no primeiro texto, indicam substituições feitas para melhorar a coesão ou a clareza do texto. Juntas, essas marcações revelam a diversidade das operações linguísticas empregadas e demonstram a evolução da produção escrita de Davi.

¹¹ Transcrição da primeira escrita do conto com marcações de supressão em vermelho e substituição em amarelo, mantendo a originalidade do documento. Ver anexo J.

1 Meus 11 anos¹²

2

3 Eu sou o (...), personagem principal dessa história e vou
4 contar agora para vocês leitores o dia mais importante da minha
5 vida toda, preste bem a atenção!

6 Era uma vez, em um dia de verão, eu acordei, abri a janela
7 do meu quarto. fiquei olhando aquele céu muito azul. respirei
8 fundo e uma felicidade invadiu o meu coração. finalmente havia
9 chegado o meu aniversário, o dia em que completava 11 anos de idade.

10 Estava muito nervoso, sem saber se iria receber a carta da
11 Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts porque eu era filho
12 de mãe bruxa e pai trouxa.

13 A ansiedade aumentava com passar das horas, então resolvi
14 ir até a cozinha e ajudar minha mãe na preparação do meu bo-
15 lo de chocolate para me distrair, até que de repente... Ouvi
16 um barulho vindo do meu quarto, alguém estava mexendo na
17 janela, aquele estalar de madeira velha só poderia vir dela.
18 Subi as escadas correndo e para minha surpresa lá estava ela, uma
19 coruja branca e bem grande segurando nas garras de
20 suas patas minha carta:

21

22 Escola de Magia e Bruxaria de Hoguarts

23 Londres. Verão de 2019.

24 Diretor: Alvo Dumbledore

25

26 Presado Senhor (...).

27

28 Temos o prazer de informar que você conseguiu uma vaga na
29 Escola de Magia e Bruxaria de Hoguarts.

30 Estamos anexando uma lista dos livros e objetos necessários
31 para seus estudos. Aguardamos o retorno da sua coruja para confir-
32 mar sua matrícula.

33

34 Assinado Minerva Mc Gonagall.

35

36 Na mesma hora respondi a carta confirmando minha matrícula.
37 pois era o que eu mais desejava e logo dei um jeito de despa-
38 char a coruja.

39 Fui correndo contar para a mamãe e o papai o que havia acon-
40 tecido e todos ficaram muito felizes. Então além de comemorarmos
41 o meu aniversário, comemoramos também minha ida para a Escola
42 de Magia.

43 No dia seguinte, eu e minha mãe acordamos bem cedo para come-
44 çar os preparativos para minha partida. Pela primeira vez usei
45 o pó de flú que minha mãe guardava em casa no cofre do seu quarto
46 para viagens de teletransporte. Fui direto da minha casa para o
47 beco diagonal, um local onde poderia encontrar todos os
48 objetos necessários para aprender magia.

¹² Transcrição da reescrita do conto mantendo a originalidade do documento, com marcações de inclusão em verde, substituição em amarelo e deslocamento em azul. Ver anexo K.

49 Fui até a loja Olivaras deixar que minha varinha mágica me
50 escolhesse. Foi um momento muito especial.
51 Passamos o dia quase que inteiro no beco diagonal, indo de loja
52 em loja comprando livros ingredientes para poções.
53 Depois de ter passado um mês que eu havia recebido a carta,
54 finalmente tinha chegado a dia de me despedir da minha família e
55 ir para a Escola de Magia. Minha mala já estava pronta a vários
56 dias. Então com tudo pronto, fui para a estação de trem de King Cros
57 em Londres e pela segunda vez, utilizei o pó de flú para chegar
58 até lá, mas dessa vez fui sozinho. Chegando lá embarquei na
59 plataforma 9/3/4 em direção a Hogswarts.
60 Fim.

CAPÍTULO 6 - ANALISANDO OS PROCESSOS DE REVISÃO TEXTUAL SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA DO CONTO: REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS DE APERFEIÇOAMENTO:

Comparando as duas produções escritas, do conto, feitas por Davi, ele demonstrou grande esforço para expandir o conteúdo de seu texto por meio da inclusão de novas palavras, adicionando informações ou detalhes que antes não estavam presentes. Esse progresso reflete sua evolução na construção de ideias e na ampliação do vocabulário, evidenciando um envolvimento ativo no processo de revisão textual.

A substituição de palavras ou trechos, por sua vez, correspondeu a ajustes importantes, como a troca de termos por outros mais adequados ou precisos. Essa prática revela uma preocupação com a clareza e a qualidade do texto, ainda que tenha ocorrido com menor frequência em comparação a outras modificações.

Os deslocamentos de palavras ou frases também indicaram um esforço de reorganização textual. Esse movimento de revisão buscou melhorar a estrutura e a coesão, mostrando que Davi refletiu sobre a ordem das ideias para tornar o texto mais compreensível e fluido.

Por fim, as supressões realizadas apontaram para a capacidade de identificar partes redundantes ou desnecessárias, eliminando informações que não contribuíam para a clareza ou o objetivo do texto. Isso demonstra um senso crítico e habilidade de síntese, aspectos fundamentais no processo de revisão.

CONSIDERAÇÃO FINAIS:

Durante o trabalho desenvolvido com Davi, na função de orientadora e investigadora do processo de operações linguísticas e epilinguísticas realizadas por ele nos movimentos de produção e revisão textual, refleti sobre minhas ações como mediadora. Meu objetivo era ajudá-lo a compreender o seu próprio processo de escrita. Com base nos autores citados neste texto, procurei mostrar-lhe que escrever não é um dom inato, mas sim um trabalho que envolve atividades discursivas e linguísticas, desenvolvidas ao longo do processo de escrita.

Diferentemente do que foi realizado na graduação, quando o foco estava na coleta inicial de textos e na reflexão sobre o processo de reescrita de forma exploratória, este estudo avança ao analisar detalhadamente as operações linguísticas e epilinguísticas envolvidas no desenvolvimento da produção textual de uma criança. Além de mapear os movimentos de refacção textual, esta pesquisa buscou intervir de maneira sistemática no processo de escrita, contribuindo para a compreensão de como a mediação pode impactar a construção da autoria e o aprimoramento das habilidades textuais.

Expliquei a Davi que o trabalho de escrita deve começar pela estruturação do texto, desde o planejamento inicial, com a elaboração de rascunhos, até os movimentos recursivos da produção textual, que incluem reler e revisar continuamente o que foi escrito, e não apenas ao final do processo. Ressaltei a importância de reescrever o texto para aprimorar seus diversos aspectos, como a discursividade, a textualidade, a normatividade e os aspectos gráficos. Esses elementos foram destacados durante nossas interações.

Orientei-o sobre como a linguagem é uma forma de interação social e como a comunicação ocorre também pelo ato de escrever. Para isso, enfatizei a importância de considerar as condições de produção discursivas, levantando questões fundamentais: O que dizer? Para quem dizer? Como dizer? Qual a posição que ele assume em relação aos interlocutores?

Compreendi que ajudar uma criança a se desenvolver como produtora de textos vai além de melhorar suas produções por meio de devolutivas. Trata-se de moldar seu comportamento como escritora, oferecendo ferramentas para que ela reflita sobre sua própria escrita. No papel de professor, é essencial trabalhar com as crianças as habilidades relacionadas à produção textual, conforme apontado pela

BNCC (2018), no eixo de linguagens. Isso inclui explorar diferentes gêneros textuais, planejar, organizar, reler e reescrever. Um ensino direcionado e significativo capacita o aluno a identificar falhas em suas primeiras versões e a analisar suas produções textuais de acordo com a situação comunicativa. Dessa forma, ele pode avaliar se o gênero escolhido, a estrutura, o conteúdo e o nível de linguagem estão adequados aos interlocutores e cumprem a finalidade do texto.

Entretanto, é importante ressaltar que este trabalho foi desenvolvido com apenas uma criança, o que naturalmente apresenta limitações quanto à abrangência e aplicabilidade das estratégias propostas. Embora o acompanhamento individualizado tenha permitido uma análise detalhada das operações linguísticas e epilinguísticas de Davi, bem como um diálogo mais direto e focado sobre o processo de escrita, essa abordagem não reflete a realidade de uma sala de aula com múltiplos alunos, cada um com ritmos, necessidades e níveis de aprendizagem distintos.

Uma problemática que emerge dessa experiência é como adaptar essas estratégias de forma eficaz para um contexto coletivo. Em uma sala de aula, a diversidade dos alunos exige que o professor adote práticas diferenciadas, como a elaboração de atividades diversificadas que contemplem diferentes níveis de habilidade na produção escrita. Além disso, o tempo disponível para a orientação individualizada é mais restrito, o que torna necessário planejar intervenções coletivas, mas que ainda ofereçam oportunidades para o desenvolvimento individual.

Por exemplo, ao trabalhar com produções escritas em sala de aula, o professor pode propor momentos de planejamento e rascunho em grupo, seguidos de oficinas de revisão e reescrita em duplas ou pequenos grupos. Essas dinâmicas permitem que os alunos aprendam não apenas a partir de suas próprias produções, mas também ao observar e interagir com os colegas, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa.

Outro desafio relevante é como atender às diferentes condições de produção discursiva dentro de uma sala heterogênea. Para isso, o professor deve mediar a compreensão dos alunos sobre os elementos contextuais da escrita, público, propósito, gênero e estrutura, utilizando estratégias que favoreçam tanto a autonomia quanto o protagonismo dos estudantes no processo de produção textual.

Por fim, este estudo traz uma contribuição relevante ao não apenas mapear os movimentos de refacção textual, mas também propor um modelo de mediação que favorece a reflexão do aluno sobre seu próprio processo de escrita. Ao longo da pesquisa, ficou evidente que a construção da autoria exige um trabalho contínuo de intervenção e devolutivas que respeitem o ritmo e a individualidade de cada escritor em formação, como evidenciado nas contribuições de Davi. Ainda que este estudo tenha se concentrado em um caso específico, os resultados obtidos oferecem subsídios valiosos que podem ser considerados em cenários educacionais mais amplos. É fundamental que as práticas pedagógicas sejam flexíveis e que a escrita seja apresentada como um processo dinâmico, recorrente e acessível, capaz de promover a expressão e a comunicação de cada aluno, respeitando suas individualidades e ritmos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

ABAURRE, M.B.M.; FIAD, S.R.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. ***Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto***. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. ***Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa***. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Base Nacional Comum Curricular- BNCC***. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <www.basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc> Acesso em: 4 de Jan, 2025.

COSSON, R. ***Letramento literário: teoria e prática***. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRO, Emília. ***Reflexões sobre Alfabetização***. São Paulo: Cortez, 1996.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L.T. ***A escrita como trabalho***. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1993.

GERALDI, João Wanderley. ***Portos de Passagem***. 4. ed. São Paulo: Martins, 2003.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. ***Proposta Curricular de Língua Portuguesa***. Juiz de Fora, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. ***Ler e escrever: estratégias de produção textual***. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MENEGASSI, Renilson José. ***Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto***. Mimesis, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

PENTEADO, A. E. A.; Mesko, W. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: Inês Signorini. (Org.) **Gêneros catalisadores – letramento e formação do professor**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2009, v.1, p.71-91.

PERISSÉ, Gabriel. **Ler, Pensar e Escrever**. 4. ed. São Paulo: Artes e Ciências, 2004.

POERSH, José Marcelino. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 26, n.4, dezembro 1991.

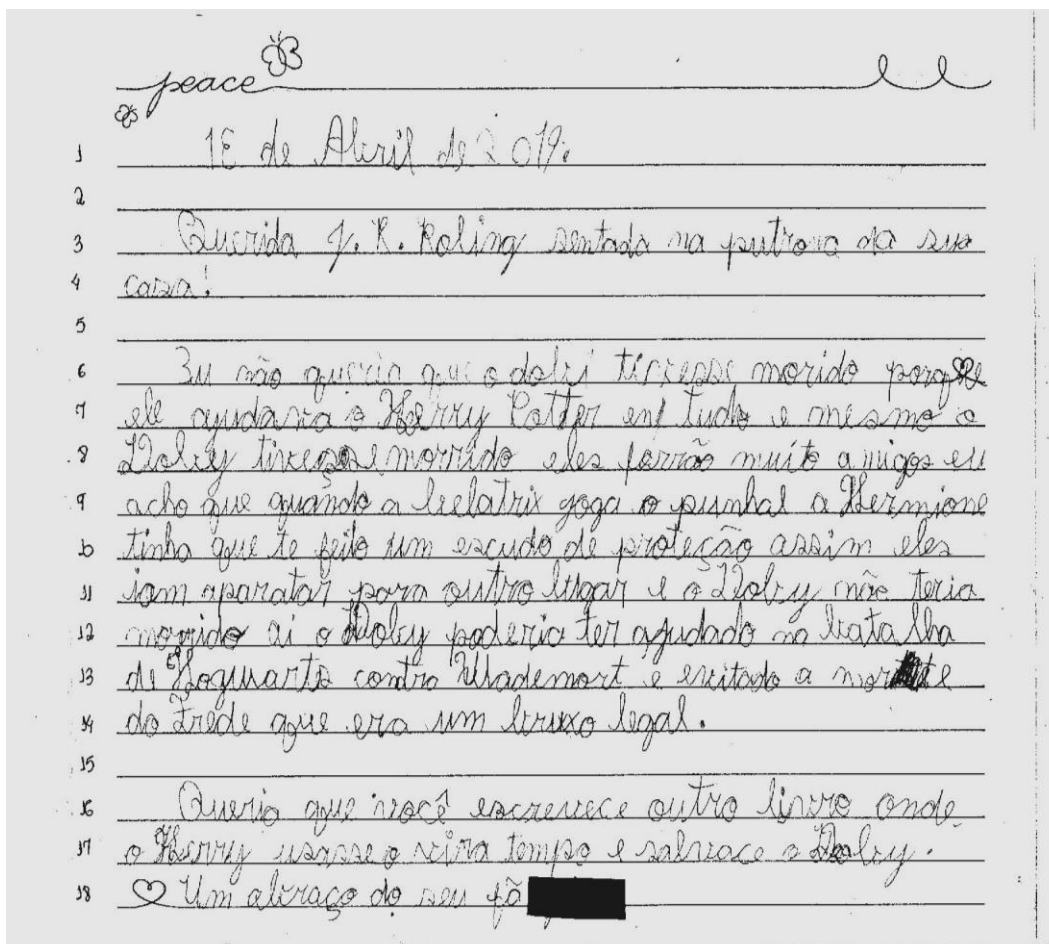
POSSENTI, Sírio. **Enunciação, autoria e estilo**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1998. Tese (Doutorado em Linguística). Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/136078>. Acesso em: 05. Dez. 2025.

SIMIONATO, M.M.; SOLANGE, T.S. **Teoria e metodologia da pesquisa educacional: Ponto de partida para o trabalho de conclusão de curso**. 2014. p.124. Universidade Estadual do Centro-oeste Unicentro, Paraná.

ANEXOS

ANEXO A: Primeira produção textual: A carta.



ANEXO B: Correção em forma de bilhete da primeira produção textual: A carta.



Querido [redacted]!

Parece o quanto se esforçou para escrever a carta, sendo muito corajoso ao expor sua opinião à autora do livro, mas concordando com o desfecho que ela deu ao personagem Lily.

Para que seu texto fique ainda melhor há alguns pontos que podemos ajustar. Que tal organizar suas ideias em mais parágrafos? E não se esqueça de utilizar no texto os sinais de pontuação que já estudamos. Além disso, seria interessante incluir um pouco sobre você na carta, tenho certeza de que a autora ficará curiosa em saber mais sobre você!


Revisar o seu texto e tente melhorar esses aspectos. Aguardo a reescrita do seu texto!

ANEXO C: Reescrita da Carta.

peace  

1 juiz de Fora, 13 de abril de 2019.



2
3 Querido J. K. Rowling sentado no portão de sua
4 casa!

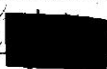
5 Sobre o final que você deu ao Dobby, eu não
6 queria que ele tivesse morido. Porque ele ajudava o 
7 Harry Potter em tudo e eles eram muito amigos.

8 Eu acho que quando a Bellatrix jogou o punhal, a
9 Hermione tinha que ter feito um escudo de proteção,
10 assim eles iriam aparatar em outro lugar e o Dobby
11 não teria morido.

12 O Dobby poderia ter ajudado na batalha de
13 Hogwarts contra Mordemorte, um bruxo muito
14 mal, e evitado a morte do Fred que era um bruxo
15 legal.

16 Queria que você escrevesse outro livro, onde o
17 Harry usasse o resto tempo e salvasse o Dobby.

18  Eu sou a  seu fã gosto muito de jogar video-
19 game, jogar lula e ler suas histórias. Espero que
20 um dia você possa vir do Brasil pra gente nos
21 conhecer.

22 Um abraço do seu fã 

ANEXO D: Reescrita da primeira situação didática analisada de acordo com processos de coesão referencial e sequencial.

1 juiz de Fora, 13 de abril de 2017.

2

3 Querido J. K. Rowling sentada no sofá de sua

4 casa!

5 Sobre o final que você deu ao **Dobby**, eu não

6 queria que ele ~~interesse morido~~ ~~porque~~ ele ajudaria o

7 Harry Potter em tudo e eles eram muito amigos.

8 Eu acho que quando a Bellatrix jogou o punhal, a

9 Hermione tinha que ter feito um escudo de proteção,

10 assim eles iriam aparatar em outro lugar e o **Dobby**

11 não teria morido.

12 O **Dobby** poderia ter ajudado na batalha de

13 Hogwarts contra Mordemorte, um bruxo muito

14 mal, e evitado a morte do Fred que era um bruxo

15 so legal.

16 Queria que você escrevesse outro livro, onde o

17 Harry usasse o resto tempo e saísse o Dobby.

18 Eu sou o [redacted] seu fã gosto muito de jogar video-

19 game, jogar xadrez e ler suas histórias. Espero que

20 um dia você possa vir do Brasil pra gente nos

21 conhecer.

22 Um abraço do seu fã [redacted].

ANEXO E: Correção em forma de bilhete da reescrita do aluno.



Querido [redacted]!

Peguei que você reescreveu seu texto com muito cuidado e o resultado da reescrita ficou excelente! No entanto, que tal começar a carta falando um pouco mais sobre você, ao invés de deixar essas informações apenas no final? Assim a autora poderá conhecer melhor quem está lhe enviando a carta desde o começo.

Além disso encontrei algumas palavras no texto com grafia incorreta. Sugiro que você consulte o dicionário para verificar a forma correta de escrevê-las. Se tiver alguma dúvida, podemos revisar juntos!

Continue o bom trabalho!


ANEXO F: Nova escrita sobre a reescrita da carta.

peace  


1 juiz de Fora, 13 de abril de 2017.

2

3 Querido G. K. Rowling sentada na poltrona de sua casa!

4 Eu sou  seu fã, gosto muito de jogar video-game,

5 jogar ludo e ler suas histórias. Espero que um dia você

6 possa vir ao Brasil para nos conhecermos. 

7 Sobre o final que você deu ao Dobby, eu não queria

8 que ele tivesse morrido, porque ele ajudava o Harry Potter

9 em tudo e eles eram muito amigos.

10 Eu acho que quando a Belatrix jogou o punhal a Hermione

11 tinha que ter feito um escudo de proteção assim eles iriam


12 apparatar em outro lugar e o Dobby não teria morrido.


13 O Dobby poderia ter ajudado na batalha de Hogwarts

14 contra Voldemort um livro muito mal, e escrito a mo-
 15 te de Fred que era um livro legal.

16 Queria que você escrevesse outro livro, onde o Harry

17 usasse o livro tempo Salvasse o Dobby.


18  Agora vou me despedindo.

19 Um abraço do seu fã 

ANEXO G: O conto, uma história de ficção.


peace  

Mais 11 anos

1
2
3 Eu sou o  personagem principal dessa história. Eu
4 vou contar agora para vocês leitores o dia mais importante
5 do minha vida tendo, preste bem atenção!


6 Era uma vez, um dia de verão, eu acordei e finalmente
7 tinha completado 11 anos, esse dia era meu aniversário.

8 Estava muito nervoso, sem saber se iria receber a
9 carta da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts porque
10 eu era filho de mãe bruxa e pai trouxa. A ansiedade
11 aumentava com passados horas, até que ouvi um
12 barulho na janela do meu quarto, era uma coruja
13 branca e bem grande segurando a minha carta nos
14 seus gigantes pés e que dizia assim:

15 - Prezado Sr.  tenho o prazer de informar que
16 tem uma vaga na Escola de Magia e Bruxaria de
17 Hogwarts. Por favor, traga sua coruja para confirmar.
18 Assinado Minerva Mc Gonnagall.

19 Junto com a carta tinha uma lista de livros e
20 objeto que tinha que comprar para meus estudos.

21 No outro dia acordei bem cedo e usei o pé de
22 glu pela primeira vez indo de quinto casa até o local
23 dicional, local onde encontra todos os artigos de magia.

24 Depois de tudo pronto, fui para estação de trem de
25 King Cross e embarquei na plataforma 9 3/4 em direção para
26 Hogwarts. 

27
Lim

ANEXO H: Bilhete de correção sobre a narrativa.

Sua história ficou incrível, parabéns! A forma como você descreve o momento em que surgiu um barulho na janela do seu quarto realmente cria grandes expectativas nos leitores e que foi uma ótima escolha.

no entanto, que tal explorar um pouco mais o que você estava fazendo antes da coxa chegar? Fale sobre como você se sentiu ao receber a carta. Quando menciona o "pô de flu" para ir ao "Beco Diagonal", você vai sozinho ou está acompanhado? E ao chegar lá, não algo que chamou sua atenção?

Além disso, a frase "Depois de tudo pronto" poderia ser mais clara. Que tal detalhar um pouco mais o que isso significa?

Por fim, alguns aspectos de pontuação, concordância e ortografia precisam ser corrigidos. Sugiro que releia seu texto e faça esses ajustes. Se surgirem dúvidas, podemos revisar juntos.

Bom trabalho!

ANEXO I: Reescrita do aluno a partir da revisão do primeiro texto.

peace

1 Meus 11 anos

2

3 Eu sou o [redacted] personagem principal dessa história e vou
 4 contar agora para vocês o dia mais importante da minha
 5 vida todo, preste bem a atenção!

6 Era uma vez, em um dia de verão, eu acordei olhando para
 7 do meu quarto, fiquei olhando aquele céu muito azul, respirei
 8 fundo e uma felicidade invadiu o meu coração, finalmente havia
 9 chegado o meu aniversário, o dia em que completaria 11 anos de vida.
 10 Estava muito nervoso, sem saber se iria receber a carta do
 11 Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts porque meu pai
 12 de mãe bruxa e pai trouxa.

13 A ansiedade aumentava com o passar das horas, não respirei
 14 só até a minha mãe ajudar minha mãe na preparação do meu
 15 bolo de chocolate para me distrair, até que de repente... ouvi
 16 um barulho vindo do meu quarto, alguém estava mexendo no
 17 guarda-roupa, aquele estalo de madeira velha só poderia ser
 18. Subi as escadas correndo e para minha surpresa lá estava lá, uma
 19 coruja. Ela meca e bem grande segurando nos garras de
 20 suas patas minha carta!

21

22 Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts
 23 Londres, Verão 2019.
 24 Diretor: Alvo Dumbledore

25

26 Presido Senhor [redacted]

27

Smile 😊

28 Tive o prazer de informar que você conseguiu uma vaga na
29 Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts
30 Estamos criando uma lista dos livros e objetos necessários
31 para seus estudos. Aguardamos o retorno de sua compra para que eu
32 possa sua matrícula.

33

34 Assinado Minerva Mc Gonagall.

35

36 Na mesma hora respondi e certo confirmando minha matrícula,
37 pois era o que eu mais desejava e logo fui um jeito de despar
38 chat a cotija.

39 Fui ~~contando~~ contando para a mamãe e o papai o que havia aconte
40 cido e todos ficaram muito felizes. Então o fim de comemorarmos
41 o meu aniversário, comemoramos também minha ida para a Escola
42 de Magia.

43 No dia seguinte, eu e minha mãe acordamos bem cedo para comer
44 gar os preparativos para minha partida. Pela primeira vez usei
45 o pó de fli que minha mãe guardava em casa no cofre do seu quarto
46 para viagens de teletransporte. Fui direto do meu casa para o
47 local diagonal, um local onde poderia encontrar todos os
48 objetos necessários para aprender magia.

49 Foi até logo. Tive que deixar que minha mãe e minha mãe me
50 escolhesse. Foi um momento muito especial.

51 Passamos o dia quase que inteiro no local diagonal indo de loja
52 em loja comprando livros e ingredientes para os estudos.

53 Depois de ter passado um mês que eu havia recebido a carta
54 finalmente tinha chegado o dia de me despedir da minha família e
55 ir para a Escola de Magia. Minha mãe já estava pronta a viajar


peace 🌸

56 dia. Então com tudo pronto, fui para a estação de trem de King Cross
57 em Londres e pelo segundo vez utilizei o pó de fli para chegar
58 até lá, mas dessa vez fui sozinho. Chegando lá em Paris na plataforma
59 9^{3/4} em direção a Hogwarts.

FIM


😊

ANEXO J: Primeira escrita do conto com marcações de supressão em vermelho e substituição em amarelo.


peace 


1 Minha 11 anos

2

3 Eu sou o , personagem principal dessa história. Eu
 4 vou contar agora para vocês leitores o dia mais importante
 5 do minha vida toda, preste bem a atenção!

6 Era uma vez um dia de verão, eu acordei e finalmente
 7 tinha completado 11 anos, esse dia era meu aniversário.
 8 Estava muito nervoso, sem saber se iria receber a
 9 carta da escola de Magia e Bruxaria de Hoguarts porque
 10 eu era filho de mãe bruxa e pai trouxa. A ansiedade
 11 aumentava com os segundos horas, até que ouvi um
 12 piculho na janela do meu quarto, era uma coruja
 13 branca e bem grande, segurando a minha carta nos
 14 seus gigantes pés e que dizia assim:


15 - Prezado , tenho o prazer de informar que
 16 tem uma vaga na escola de Magia e Bruxaria de
 17 Hoguarts. Por favor me sua coruja para confirmar.
 18 assinado Minerva Mc Gonnagall.

19 Junto com a carta tinha uma lista de livros e
 20 objetos que tinha que comprar para meus estudos.
 21 No quinto dia acordei bem cedo e usei o pó de
 22 flu para o primeiro vez indo de minha casa até o local
 23 diagonal, local onde encontro todos os artigos de magia.
 24 Depois de tudo pronto, fui para estação de trem de
 25 King Cross e embarquei na plataforma 9 3/4 em direção a:
 26 Hoguarts. 

27 Lim

ANEXO K: Reescrita do conto com marcas de inclusão em verde, substituição em amarelo e deslocamento em azul.

■ incluiu ■ substituiu ■ suprimiu ■ deslocou


peace 

1 . Meus 11 anos

2

3 Eu sou o [REDACTED] personagem principal desse história e vou

4 contar agora para vocês o dia mais importante da minha

5 vida, todo, preste bem a atenção! 

6 Era uma vez, em um dia de verão, eu acordei, abri a janela

7 do meu quarto, fiquei olhando aquele céu muito azul, respirei

8 fundo e uma felicidade inundou o meu coração, finalmente havia

9 chegado o meu aniversário, o dia em que completaria 11 anos de vida.

10 Estava muito nervoso, sem saber se iria receber a carta da

11 Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts porque minha filha

12 de mãe bruxa e pai trouxa.

13 A ansiedade aumentava com passar das horas, então resolvi

14 ir até a cozinha e ajudar minha mãe na preparação do meu bolo

15 de leite e chocolate para me distrair, até que de repente... Ouvi

16 um barulho vindo do meu quarto, alguém estava mexendo no

17 quarto, aquele estalar de madeira velha ao perceber que eu

18 subi as escadas correndo e para minha surpresa lá estava ela, uma


19 coruja branca e bem grande segurando nos garras de

20 suas patas minha carta.

21

22 Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts

23 Londres Verão 2019.

24 Diretor: Alvo Dumbledore 

25

26 Presidente Senhor [REDACTED]

27

Smile 😊

28 Tenho o prazer de informar que você conseguiu uma vaga na
 29 Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts.
 30 Estamos criando uma lista dos livros e objetos necessários
 31 para seu estudo. Aguardamos o retorno da sua escola para confirmar
 32 mais sua matrícula.

33 ♡

34 Assimado Minerva Mc Gonagall.

35

36 Na mesma hora respondi o e-mail confirmando minha matrícula,
 37 papai viu o que eu mais desejava e logo dei um jeito de despar
 38 chat a escola.

39 Fui comendo contar para a mamãe e o papai o que havia aconte
 40 cido e todos ficaram muito felizes. Então além de comemorarmos
 41 o meu aniversário, comemoramos também minha ida para a Escola
 42 de Magia.

43 No dia seguinte, eu e minha mãe acordamos bem cedo para comer
 44 galos preparados para minha partida. Pela primeira vez usei
 45 o pó de fôfo que minha mãe guardava em casa no copo do seu guarda
 46 roupa próximo de teletransporte. Fui direto da minha casa para o
 47 local diagonal, um local onde poderíamos encontrar todos os
 48 objetos necessários para aprender magia.

49 Fui até depois Ulisses deixar que minha namorada magica me
 50 escolhesse. Foi um momento muito especial.

51 Passamos o dia quase que inteiro no local diagonal junto de loja
 52 em loja comprando livros importantes para nossos.

53 ♡ Depois de ter passado um mês que eu havia recebido a carta
 54 finalmente tinha chegado o dia de me despedir da minha família e
 55 ir para a Escola de Magia. Minha mãe já estava pronto a viajar

♡ love

