

O PROCESSO DE CRIAÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA CRÍTICA GENÉTICA

The textual creation process of elementary school students: an approach based on genetic criticism

Lilian Rodrigues de Souza Oliveira¹ 

¹Doutora e Mestra em Letras e Linguística, com ênfase em Estudos Literários, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pela UFG. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora no CEPI Prof. Sebastião França. E-mail de contato: lilianrso7@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 24/04/2025

Aprovado em: 30/05/2025

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15722162>

Resumo

Diante dos desafios enfrentados no ensino da produção textual, especialmente pela ênfase no produto em detrimento do processo de escrita, este artigo propõe investigar o percurso criativo de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado de Goiás, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Crítica Genética. A pesquisa analisou os manuscritos produzidos pelos estudantes ao longo de diferentes etapas da produção escrita, incluindo rascunho ou primeiro esboço, revisões e reescritas, com o objetivo de evidenciar os mecanismos construtivos que caracterizam o fazer textual. A análise concentrou-se nas rasuras, reorganizações estruturais e progressões temáticas, observadas à luz dos conceitos de texto móvel, memória da escritura, escritor-scriptor e autor-leitor. Os resultados apontam que a inserção da reescrita como prática pedagógica possibilita ao aluno assumir um papel ativo na construção de seu texto, ampliando sua consciência sobre o processo de escrita e favorecendo o desenvolvimento da autoria e da competência discursiva. A reescrita, portanto, revela-se não apenas como um exercício de correção, mas como um gesto de criação.

Palavras - chave: Produção textual. Crítica Genética. Refacção. Ensino de escrita. Revisão textual.

Abstract

In light of the challenges encountered in teaching *writing*—particularly the tendency to focus on the final product at the expense of the *writing* process—this article aims to investigate the creative trajectory of eighth-grade students from a public school in Goiás, Brazil, drawing on the theoretical and methodological tenets of Genetic Criticism. The research analyzed manuscripts produced by students across different stages of composition, including drafts or initial sketches, revisions, and rewrites, with the aim of elucidating the constructive mechanisms that characterize the act of *writing*. The analysis focused on elements such as erasures, structural reorganizations, and thematic progressions, examined through the lenses of mobile text, *writing* memory, writer-scriptor, and author-reader. The findings indicate that incorporating *rewriting* as a pedagogical practice enables students to take an active role in text construction, broadening their awareness of the *writing* process and promoting the development of authorship and discursive competence. Thus, *rewriting* emerges not merely as an exercise in correction, but as a creative gesture.

Keywords: Textual production. Genetic Criticism. *Rewriting*. *Writing* instruction. Text revision.

INTRODUÇÃO

A Crítica Genética, segundo Cecília Salles (2000), foi criada no final dos anos de 1960, em Paris, a partir de um dilema colocado a um grupo de germanistas. A Biblioteca Nacional da França contratara-os para organizar os manuscritos do poeta alemão Henrich Heine. Mas era necessário construir uma metodologia de trabalho, a partir de então, os pesquisadores germânicos decidiram estudar o processo de criação do texto literário. Assim sendo, pode-se dizer que a Crítica Genética surgiu com o desejo de compreender melhor o processo de criação artística, a partir dos registros deixados pelo artista. Ou seja, a crítica genética instaurou-se por um ato de força e se encaminhou em direção à escrita, levada pela curiosidade pelas operações iniciais, pelos lugares onde se põe em andamento um processo de escrita. Destaca-se, ainda que, o processo criativo foi motivo de reflexões de vários teóricos da gênese como: Lanson, 1915; Rudler, 1923; Audiat, 1924; Nadal, 1957; Noël, 1972; Genette, 1977 citados por Tadié (1992).

Sabendo-se que a Crítica Genética busca explicações para a gênese criativa nos rascunhos, nos manuscritos ou nas edições e demais documentos de processo, o presente estudo verificou o percurso da produção textual dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, da rede estadual de educação, com a finalidade de descrever os mecanismos criativos dos estudantes, bem como examinar a transformação do texto desde o primeiro esboço até a revisão final. Para tal, foram examinados, sistematicamente, as escritas de processo, ou seja, os rascunhos, as escritas marginais, como também as entrevistas e depoimentos dos alunos que direcionam à produção do texto. A fundamentação teórica que sustenta essa pesquisa se pauta nos pressupostos teóricos de Cecília Almeida Salles (1990; 2000; 2001; 2002) que teo-

riza sobre o viés do inacabado. Grésillon (1999) que aponta duas séries metafóricas na Crítica Genética, a pulsional-organicista e a artificial-construtivista. Hay (1999) que diz que, cada tipo de documento oferece ao crítico informações diversas sobre a criação e lança luzes sobre momentos diferentes desse percurso. Willemart (1999) que realiza um estudo do manuscrito como meio de ajuda para entender indiretamente as manifestações da mente nos processos de criação, uma vez que os mecanismos de escritas visíveis em sua superfície podem revelar o trabalho mental.

Considerando que a crítica genética oferece uma nova possibilidade de abordagem para as obras de arte, observando-as a partir de seu percurso de criação, este estudo define alguns eixos de leitura para o ato de produção de texto, dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da rede Estadual de Ensino, e não para o texto em si, uma vez que a crítica genética vê no texto as metamorfoses em que ele se constitui e parte do princípio do questionamento a respeito de como se dá o trabalho da criação.

Assim, pode-se afirmar que o objeto de estudo da crítica genética é o caminho percorrido pelo escritor para chegar ao texto final. Ou seja, o geneticista estuda os testemunhos materiais de uma dinâmica criadora (rascunhos, manuscritos, datiloscritos, etc), e a partir deles levanta hipóteses sobre como se deu a criação de determinado texto. Para Almuth Grésillon (1994), o suposto “processo de criação” é principalmente um processo de leitura, e não de um autor, mas do geneticista. Os manuscritos não constituem em si um processo, é na leitura desses documentos que um processo será construído. Deste modo, a descrição do mecanismo criativo não é aquele pelo qual o escritor passa, mas aquele que o pesquisador constrói, a

partir dos registros que o escritor deixa, já que é impossível observar todo o processo.

No tocante aos manuscritos, é importante ressaltar que o termo não se limita ao significado de “escrito à mão”, pois para o estudo genético, ele é entendido como todo documento no qual seja possível encontrar um traço do processo de criação. Desse modo, serão tratados todos os rascunhos, manuscritos, escritas marginais, entre outros, como “documentos de processo” (SALLES, 2000, p.35).

Para observar o movimento criador dos alunos, primeiramente, partiu-se da elaboração de uma atividade de escrita. Sabendo-se que uma atividade de escrita constitui uma ferramenta ou um instrumento utilizado para alcançar determinado objetivo, para obter determinado objeto “escrito”. Tal como acontece com as ferramentas que utilizamos no dia a dia, elas podem apresentar formatos diferenciados, a fim de se adequarem às características que pretendemos que os textos que resultarão da atividade tenham. Ressalta-se que na perspectiva que estamos a adotar, foram realizadas atividades de escrita diferentes, pois o ato de escrever constitui diversos elementos.

Portanto, pode se afirmar, com certa segurança, que vivendo os meandros da criação, quando em contato com a materialidade do processo criador, podemos conhecê-lo melhor. Essa é a proposta deste estudo, visto que o ensino da produção textual no contexto escolar enfrenta desafios persistentes, sobretudo no que diz respeito à compreensão do processo de escrita como um percurso contínuo de elaboração, revisão e aprimoramento. Na prática pedagógica tradicional, a escrita escolar costuma ser reduzida a um único rascunho, seguido da correção do professor, sem que o aluno tenha a oportunidade de refletir criticamente sobre sua produção e suas possibilidades

de refinamento. Esse modelo limita o desenvolvimento da autoria e a consciência dos estudantes sobre a escrita como um ato em construção.

A partir dessa problemática, este artigo fundamenta-se na Crítica Genética para propor a refacção textual como estratégia de ensino da escrita. A trajetória que culminou nesta abordagem pedagógica nasce de uma longa investigação sobre os processos criativos na literatura, que se iniciou com a pesquisa sobre o processo criativo de Cora Coralina na graduação e no mestrado. Trabalhos como a monografia “O Processo de Criação do Poema Minha Infância” e a dissertação e livro “Momentos Criativos de Cora Coralina: Uma Leitura do Dossiê Genético de Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais” destacaram os desafios e as estratégias da criação literária, desde manuscritos até edições publicadas. Recentemente, no doutorado, dediquei-me à análise das transformações nas edições das três primeiras obras de João Cabral de Melo Neto. Aplicando os princípios da crítica genética e textual, investiguei um período de mais de cinco décadas, de 1942 a 1994, em que suas obras passaram por significativas transformações textuais. A pesquisa acadêmica nesses dois grandes escritores permitiu compreender como a escrita se desenvolve a partir de múltiplas versões, em um trabalho contínuo de construção e reconstrução textual. Assim, o contato com a Crítica Genética despertou o interesse de aplicar seus pressupostos no ensino, com o intuito de aprimorar a produção textual dos alunos e promover uma nova percepção sobre a escrita escolar.

Dessa forma, este artigo investiga a implementação da refacção textual em turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar como a reescrita interfere o desenvolvimento da autoria e do pensamento crítico nos estudantes. A partir da

análise dos manuscritos produzidos pelos alunos em diferentes etapas de reescrita, busca-se demonstrar que a revisão sistemática do próprio texto possibilita um avanço significativo na competência escritora, transformando o aluno em um sujeito ativo de sua produção. Embora vários estudantes tenham participado da experiência, os resultados apresentados neste estudo foram obtidos por meio de uma análise por amostragem, na qual foram selecionados textos de três alunos. Para garantir o sigilo e a ética da pesquisa, tanto os alunos quanto a instituição de ensino onde o estudo foi realizado não serão identificados. Além disso, este estudo pretende contribuir para a reflexão sobre metodologias de ensino que valorizem a escrita como um processo dinâmico e criativo, em sintonia com as práticas de escritores consagrados e com as potencialidades formativas da Crítica Genética.

Considerando essas premissas, este artigo organiza-se de forma a conduzir o leitor por um percurso analítico que se inicia com a apresentação dos fundamentos teóricos da Crítica Genética e suas possibilidades de aplicação no ensino da escrita. Em seguida, exponho a metodologia adotada, detalhando os critérios de análise dos textos e os procedimentos utilizados na investigação. Na sequência, discuto os resultados obtidos a partir da experiência com a re-facção textual, ressaltando suas implicações para o desenvolvimento da autoria e do pensamento crítico dos estudantes. Por fim, apresento as considerações finais, nas quais sintetizo os achados da pesquisa e destaco suas contribuições para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

REFERENCIAL TEÓRICO

No contexto escolar, a produção textual frequentemente se restringe à elaboração de um único rascunho, seguido pela correção do professor, sem que

o aluno tenha a oportunidade de refletir sobre seu próprio processo de escrita. Esse modelo, centrado exclusivamente no produto, reduz a aprendizagem ao resultado imediato, sem estimular a percepção dos estudantes sobre a construção progressiva do texto. Como consequência, a escrita assume um caráter pontual, desvinculado do desenvolvimento da autoria e da reescrita consciente. Diante desse cenário, Salles (2000) entende o processo de criação literária como uma rede dinâmica, composta por múltiplas instâncias que interagem durante a elaboração de uma obra. Para ela, a Crítica Genética não se limita à busca do texto definitivo, mas investiga os movimentos, hesitações, recuos e avanços que configuram o gesto criativo. A autora concebe a escrita como um processo em constante negociação entre o autor-criador, que dá forma à obra; o autor-leitor, que retorna ao próprio texto para relê-lo e modificá-lo; e o autor-pessoa, que manifesta valores e visões de mundo no texto. Nessa perspectiva, o processo criativo é visto como um gesto inacabado, em que a construção estética se dá por meio de acréscimos, cortes, substituições e ressignificações.

Da mesma forma, Grésillon (1994) propõe uma abordagem da gênese textual centrada na leitura crítica e interpretativa dos documentos do processo criativo. Para ela, o “processo de criação” não é dado objetivamente pelos rascunhos ou manuscritos, mas construído pelo pesquisador a partir da leitura desses vestígios. Essa construção recebe o nome de prototexto, uma organização teórica das fases anteriores à obra publicada. A crítica genética, segundo Grésillon, é uma prática de leitura que busca descrever o movimento criador a partir dos rastros materiais deixados pelo autor, compreendendo que mesmo uma obra publicada pode não ser considerada finalizada por seu criador. Assim, o trabalho do geneticista é reconstruir o percurso do texto como um organismo em transformação, atento às dimen-

sões privadas (rascunhos, anotações, cartas) e públicas (edições, intervenções editoriais) da obra.

Philippe Willemart (2007), por sua vez, integra à Crítica Genética uma abordagem psicanalítica, valorizando a presença do inconsciente, da memória e das pulsões no processo de criação literária. Para o autor, escrever é um gesto de elaboração simbólica que atravessa conflitos internos e se realiza em camadas, por meio de operações de repetição, deslocamento, negação e reinvenção. Willemart distingue diferentes figuras do autor no ato criativo, como o *autor-scriptor*, guiado pela inspiração intuitiva, e o *autor-criador*, que organiza e transforma esteticamente as ideias. A criação é, portanto, um campo de forças onde desejos, referências e tensões são reelaborados pela linguagem, fazendo do texto um espaço de subjetividade em constante construção.

Nesse sentido, a Crítica Genética surge como um campo de estudo capaz de fornecer ferramentas teóricas e metodológicas para compreender o processo criativo do escritor. Desenvolvida na França na década de 1960, essa abordagem se consolidou a partir da análise de manuscritos de grandes autores, buscando identificar os caminhos percorridos desde as primeiras anotações até a versão final de uma obra. Ao estudar rascunhos, esboços, correspondências e variantes textuais, a Crítica Genética permite mapear as decisões autorais, revelando os momentos de hesitação, reformulação e refinamento do texto antes de sua publicação definitiva. Essa ótica, inicialmente voltada para a literatura, também pode ser aplicada ao ensino da escrita, pois possibilita que os alunos reconheçam a importância da reescrita e da revisão como parte essencial do processo de construção textual.

De acordo com Almuth Grésillon (2007), a Crítica Genética pode ser compreendida a partir de duas abordagens metafóricas. A primeira, de caráter pulsional-organicista, concebe a criação como um ato

espontâneo e intuitivo, no qual o autor expressa suas ideias de maneira livre e natural. A segunda, artificial-constructivista, enfatiza a escrita como um processo laborioso, estruturado e deliberado, em que o escritor revisa continuamente seu texto para aprimorar a organização, a coesão e a expressividade. No âmbito educacional, essa última abordagem é fundamental, pois reforça a necessidade de inserir a refacção textual como prática pedagógica, permitindo que os alunos percebam a escrita não como um ato isolado, mas como um percurso de construção e refinamento.

Nessa mesma linha, Philippe Willemart (1999) propõe que a escrita se dá em diferentes fases, e que o escritor desempenha simultaneamente os papéis de autor e leitor de seu próprio texto. Esse duplo papel implica que, ao longo do processo, o escritor se distancie de sua criação inicial para reavaliá-la criticamente, promovendo ajustes estruturais e estilísticos. No ensino da escrita, essa concepção é essencial, pois sugere que os estudantes devem ser incentivados a revisitar suas produções, analisá-las sob diferentes aspectos e aprimorá-las progressivamente. No entanto, para que essa prática se efetive, é preciso superar o modelo tradicional, no qual a produção textual se resume à entrega de um único rascunho sem um retorno processual que possibilite reescritas orientadas.

No Brasil, Cecília Almeida Salles (2000) amplia essa discussão ao defender que a escrita deve ser vista como um processo inacabado, no qual a refacção textual não se limita à simples correção gramatical, mas constitui uma etapa fundamental da criação. Para a autora, os manuscritos representam registros valiosos do percurso criativo, demonstrando que o texto é um organismo em constante transformação. No contexto escolar, essa abordagem se traduz na necessidade de incentivar os alunos a elaborarem múltiplas versões de seus textos, experimentando diferentes estruturas

e formas de expressão até que alcancem um nível satisfatório de clareza, coesão e coerência.

Além disso, diante do caráter das modificações verificadas no processo de revisão dos textos, a análise das revisões e modificações realizadas pelos alunos encontra fundamentação teórica nas concepções de paráfrase propostas por Bernard Pottier e Catherine Fuchs. Essas teorias oferecem uma base linguística para compreender as operações de reformulação textual que caracterizam o processo criativo, essencial para a descrição e interpretação das transformações presentes nas versões textuais decorrentes de uma mesma proposta de produção de redação escolar.

Bernard Pottier define a paráfrase como uma relação de equivalência entre um texto-fonte e seu texto reformulado, considerando que ambos compartilham um núcleo semântico comum. Nesse sentido, a paráfrase representa a produção de variações que mantêm uma intenção de significação invariante, ainda que possam surgir diferenças secundárias entre os enunciados (FRANCISCO, 2011, p. 65). Essa abordagem permite identificar padrões de escolha linguística que refletem a intenção original do autor, mesmo em contextos de reformulação extensiva.

Por outro lado, Catherine Fuchs propõe uma perspectiva dinâmica da paráfrase, valorizando a assimetria entre os enunciados reformulados. Para Fuchs, a paráfrase é um processo de transformação progressiva em que as diferenças semânticas podem gerar novos significados e ultrapassar o que ela denomina “limite de distorção” (FRANCISCO, 2011, p. 74). Essa concepção enfatiza a plasticidade semântica e os múltiplos sentidos que emergem no decorrer das reformulações, distanciando-se de uma visão estática e fixa da equivalência textual.

Com base nesses pressupostos, a refacção textual se estabelece como um conceito central neste estudo. Trata-se de um processo de reescrita sistemática

no qual o autor revisa, reorganiza e aprimora sua produção, assumindo um papel mais ativo na construção do texto. Ao adotar essa prática no ensino, busca-se transformar o estudante não apenas em um produtor de textos, mas também em um leitor crítico de sua própria escrita, capaz de identificar falhas, explorar novas possibilidades discursivas e refinar suas ideias ao longo das sucessivas versões. Dessa forma, a incorporação da refacção no ensino da produção textual possibilita ampliar a autonomia dos alunos e desenvolver sua competência escritora de maneira significativa.

A seguir, detalhamos a metodologia adotada para a implementação da refacção textual na prática escolar, destacando o contexto da pesquisa e os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi conduzida em uma escola pública estadual do Estado de Goiás, com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. A instituição atende a estudantes provenientes de diversos contextos socioeconômicos e enfrenta desafios recorrentes no ensino da produção textual, entre os quais se destacam a dificuldade dos alunos em estruturar suas ideias por escrito, a ausência de um trabalho sistemático de revisão textual e a carência de práticas pedagógicas que estimulem a reescrita como etapa fundamental do processo de construção do texto. Nas práticas escolares atuais, observa-se que a escrita costuma ocorrer em uma única etapa, na qual o texto é submetido posteriormente à correção docente, sem que o estudante tenha a oportunidade de retomar sua redação e promover ajustes estruturais e estilísticos de forma orientada. Essa dinâmica de ensino, pautada na linearidade do processo escritural, desconsidera a escrita como um fenômeno processual e dinâmico, limitando o

desenvolvimento da autoria e da consciência metalinguística dos estudantes.

Diante desse cenário, a presente pesquisa buscou intervir na prática pedagógica por meio da implementação da refacção textual como estratégia de ensino da escrita, fundamentada nos pressupostos da Crítica Genética. O estudo parte do princípio de que a produção textual não deve ser tratada como um ato isolado, mas sim como um percurso que envolve a formulação inicial de ideias, a experimentação de diferentes possibilidades discursivas e a constante reelaboração do texto até atingir um grau consistente de clareza discursiva e organização textual. Com isso, pretende-se não apenas oferecer aos alunos uma metodologia de escrita mais próxima da realidade do fazer literário e acadêmico, mas também fomentar um aprendizado significativo, em que o estudante se perceba como agente ativo no aprimoramento de sua própria produção textual.

Nessa perspectiva, a escolha dessa abordagem deve-se ao interesse em compreender o processo de produção textual dos estudantes como um percurso criativo, e não apenas como um resultado final. Nesse sentido, a investigação voltou-se para os registros materiais da escrita, tais como rascunhos, versões sucessivas, rasuras, reestruturações e anotações, compreendidos como “documentos de processo”.

Participantes

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 13 e 15 anos. Por questões éticas e em respeito à vontade dos estudantes participantes da pesquisa, optou-se por não divulgar qualquer informação que possa identificá-los. Da mesma forma, a escola onde o estudo foi realizado também não foi identificada, a fim de preservar a privacidade institucional e individual dos envolvidos. Dados pessoais, como nomes,

turmas e outras referências específicas, foram omitidos, garantindo o anonimato e assegurando o cumprimento dos princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos no contexto escolar.

A turma que participou da pesquisa contava 36 alunos, e todos já haviam participado de atividades de produção textual em contextos escolares anteriores, mas a maioria nunca havia sido exposta a um processo sistemático de refacção textual, no qual a reescrita fosse compreendida como parte essencial do desenvolvimento da autoria e da construção discursiva. A escolha dos participantes foi intencional e orientada pelo objetivo de investigar como alunos em fase de consolidação da escrita lidam com a necessidade de revisar e aprimorar seus próprios textos. Para apresentar a análise realizada neste artigo, foram selecionados três processos de produção textual desenvolvidos por diferentes estudantes, abrangendo desde a escrita inicial até as sucessivas reescritas. Cada um desses processos corresponde a uma proposta distinta de produção textual, permitindo observar como os alunos, com diferentes perfis de escrita, se envolveram com as etapas de revisão e reescrita ao longo da experiência.

Essa seleção possibilitou observar como alunos com distintos graus de proficiência textual enfrentam o desafio da reescrita, quais estratégias adotam para reformular seus textos e de que maneira incorporam as orientações recebidas ao longo do processo. Além disso, a análise comparativa entre diferentes perfis de escrita permitiu verificar a eficácia das estratégias propostas na promoção de uma aprendizagem autônoma e reflexiva, na qual os estudantes assumem o papel de revisores e críticos de sua própria produção.

Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas interdependentes, que abrangeram desde a produção

inicial dos textos até a análise detalhada das transformações ocorridas ao longo do processo de refacção. Na primeira etapa, os alunos foram convidados a redigir um texto livremente, isto é, uma proposta de “escrita espontânea”, na qual os alunos produziram textos a partir de propostas temáticas abertas, sem qualquer interferência docente ou preocupação com correção imediata. Essa fase teve como objetivo observar a escrita criativa, impulsiva e intuitiva dos estudantes, registrando suas escolhas discursivas iniciais e sua familiaridade com os elementos estruturantes do texto. Ao evitar qualquer intervenção nesse momento, buscou-se preservar a autenticidade da produção inicial, permitindo uma análise mais precisa das modificações introduzidas nas versões textuais subsequentes.

Na segunda etapa, “refacção orientada”, após a conclusão do primeiro rascunho, os alunos participaram de atividades voltadas à compreensão da escrita como processo, e não como produto final. Essa etapa foi estruturada em dois momentos: um momento formativo, com base teórica e reflexiva, e um momento prático, dedicado à reescrita orientada de seus próprios textos.

No momento formativo, os estudantes tiveram contato com conceitos centrais da Crítica Genética, apresentados em linguagem acessível e com exemplos extraídos de autores consagrados, como Cora Coralina e João Cabral de Melo Neto. Foram discutidas noções como rasura, reescrita, texto em movimento, memória da escritura, autor-leitor e escritor-scriptor, destacando como grandes escritores reescrevem várias vezes seus textos antes da versão publicada. Essa abordagem visou desmitificar a ideia de que escrever bem é um dom imediato, mostrando a escrita como construção, esforço e revisão.

A discussão foi acompanhada da leitura de trechos comparativos entre primeiras versões e versões finais de produções literárias e acadêmicas,

inclusive manuscritos analisados em meu livro e em minha tese. Os alunos também refletiram sobre os objetivos comunicativos de seus textos, suas escolhas linguísticas e sobre os efeitos de sentido que podem ser alterados a partir de uma reestruturação textual.

No momento prático, cada estudante recebeu orientações individualizadas com base em seu texto inicial. As intervenções docentes buscaram não corrigir o texto para o aluno, mas levá-lo a identificar seus próprios pontos de revisão. As orientações estavam centradas em quatro eixos de análise:

1. **Macroestrutura textual:** os alunos foram incentivados a reorganizar a estrutura dos parágrafos, a sequência lógica das ideias e a progressão temática, com perguntas como: “Você acha que essa ideia está bem-posicionada?” ou “Este parágrafo responde ao que o título sugere?”.
2. **Coerência e coesão:** discutiu-se o uso adequado de conectores, a repetição excessiva de palavras, a falta de continuidade entre ideias, propondo-se a leitura em voz alta do próprio texto para percepção de rupturas discursivas.
3. **Relação entre forma e conteúdo:** refletiu-se sobre a escolha de palavras, a clareza das expressões, a força argumentativa dos exemplos e a construção do estilo pessoal.
4. **Revisão e refacção consciente:** foi estimulada a reescrita como exercício de autoria, retomando o próprio texto a partir da leitura crítica de si mesmo. Essa etapa incorporou a noção de paráfrase criativa, a aplicação dessas concepções teóricas ao estudo das versões textuais permite abordar o trabalho dos estudantes como um processo contínuo de construção e reconstrução de sentido. Visto que, suas reformulações textuais não apenas ajustam aspectos semânticos e estruturais, mas

também revelam um movimento criativo, compreendendo que ao reescrever, o aluno não apenas refaz, mas reinterpreta seu pensamento em novas palavras, evidenciando a complexidade do gesto criativo.

Durante esse processo, os manuscritos passaram a ser vistos como testemunhos do pensamento em movimento, e a rasura, como marca legítima do fazer escritor. A reescrita não foi entendida como correção, mas como reflexão sobre a escrita, e o aluno foi encorajado a atuar como autor e leitor de si mesmo, mobilizando sensibilidade, criticidade e domínio progressivo da linguagem.

Na terceira e última etapa, as diferentes versões dos textos foram analisadas sob a perspectiva da Crítica Genética, com especial atenção às marcas deixadas pelos alunos ao longo do processo de reescrita. Foram examinadas as rasuras, reformulações e reestruturações presentes nos manuscritos, permitindo identificar padrões de revisão e compreender de que modo os estudantes lidaram com a refacção textual. Essa análise possibilitou mapear as estratégias utilizadas pelos alunos para aprimorar seus textos, bem como verificar em que medida a intervenção pedagógica contribuiu para a ampliação da consciência metacognitiva e da autonomia no processo de escrita.

Critérios de análise

A avaliação dos textos seguiu parâmetros específicos que visaram compreender o efeito da refacção textual na construção da autoria e no progresso das produções dos alunos. O primeiro critério adotado foi a identificação da presença de rasuras e alterações entre as versões dos textos, buscando compreender o sentido das modificações realizadas e sua relação com a evolução do pensamento discursivo

dos estudantes. Em seguida, analisou-se a reorganização estrutural, observando as transformações na disposição dos parágrafos e na organização lógica das ideias ao longo das sucessivas versões. Esse aspecto foi essencial para verificar em que medida os alunos conseguiram promover uma maior coerência textual, reorganizando suas produções para torná-las mais articuladas e fluidas.

Outra diretriz relevante foi a avaliação da progressão da coerência e da coesão textual, verificando se os alunos passaram a articular melhor seus argumentos, empregando conectores discursivos e estratégias linguísticas que favorecem a continuidade textual. A evolução nesse aspecto permitiu constatar se a refacção textual contribuiu para o desenvolvimento da habilidade de interligar ideias de maneira mais clara e estruturada. Além disso, buscou-se avaliar a autonomia dos estudantes no processo de escrita, analisando como eles passaram de um papel passivo, caracterizado pela simples redação de um texto, para um papel ativo, no qual assumem a responsabilidade pela revisão e pelo aprimoramento consciente de sua produção.

Assim sendo, a análise dos textos seguiu os princípios da Crítica Genética, considerando os manuscritos como espaço do “gesto criativo” e da “escrita em movimento”. Nessa perspectiva, foram aplicados os seguintes critérios:

- a. Identificação de rasuras e intervenções - apagamentos, substituições, acréscimos e deslocamentos, analisados como marcas do processo de elaboração textual.
- b. Reorganização estrutural - modificações na disposição dos parágrafos, reestruturação da lógica argumentativa e reorganização das sequências discursivas.
- c. Progressão temática e coesão - observação do aprimoramento das articulações semânti-

cas e do uso de conectores, marcas de coesão referencial e sequencial.

- d. Construção da autoria e da autonomia - identificação de atitudes de autocrítica, reescrita intencional e reposicionamento do aluno como sujeito criador de seu texto.

Esses elementos norteadores possibilitaram compreender de forma detalhada a relevância da refacção textual no desenvolvimento da competência escritora dos alunos, fornecendo subsídios para a reflexão sobre práticas pedagógicas que valorizem a escrita como um processo contínuo e dinâmico. A seguir, são apresentados os resultados da análise dos textos produzidos pelos estudantes, com destaque para as transformações ocorridas ao longo das diferentes versões e para os avanços identificados na construção da autoria e da reflexão sobre o próprio processo escritural.

Análise e discussão dos resultados

O processo de escrita envolve revisões, ajustes e reestruturações que revelam a dinâmica da criação textual. Ao acompanhar as produções dos alunos, é possível observar como as transformações entre a versão inicial e a revisada evidenciam marcas do percurso criativo, como rasuras, reorganizações e aperfeiçoamentos estruturais. Com base nos princípios da Crítica Genética, esta análise busca compreender a escrita como um processo em constante reelaboração, no qual cada modificação contribui para a construção do texto final.

O ensino tradicional da produção textual, amplamente disseminado nas escolas, baseia-se em uma metodologia linear, na qual os alunos redigem um texto, submetem-no à correção do professor e recebem devolutivas pontuais, geralmente na forma de anotações marginais ou símbolos gráficos que indicam erros ortográficos e gramaticais. Contudo, essa abordagem

ignora a complexidade do ato de escrever, uma vez que muitos estudantes não conseguem compreender plenamente as correções feitas pelo professor ou não sabem como aplicá-las para melhorar seu texto. Em muitos casos, limitam-se a observar a nota atribuída, sem dedicar-se à análise dos apontamentos e sugestões de revisão. Além disso, o distanciamento temporal entre a produção e a devolutiva dificulta a assimilação das mudanças necessárias, fazendo com que a escrita permaneça como um exercício isolado, desconectado de um processo contínuo de construção.

A proposta da refacção textual busca romper com essa lógica, inserindo o aluno em um processo reflexivo no qual a mediação do professor tem papel essencial. Em vez de apenas indicar falhas e sugerir correções, o docente atua como orientador, incentivando os alunos a questionarem suas próprias escolhas discursivas e a identificarem os pontos que precisam ser reformulados para garantir maior clareza, coesão e coerência ao texto. Esse método permite que os estudantes não apenas revisem suas produções, mas compreendam os motivos subjacentes às modificações, desenvolvendo uma postura mais crítica e autônoma em relação à escrita.

Um dos aspectos mais reveladores da refacção textual é a presença das rasuras, que funcionam como vestígios do percurso criativo do aluno. De acordo com Grésillon (1991), a rasura pode ser analisada a partir de duas perspectivas: a pulsional-organicista, que vê a criação textual como um fluxo espontâneo e intuitivo, e a artificial-construtivista, que considera a escrita um trabalho progressivo de reestruturação e refinamento. Ambas as abordagens se fazem presentes nos textos analisados, revelando que a escrita dos alunos transita entre momentos de criação intuitiva e instantes de reflexão crítica, nos quais as palavras são reelaboradas em busca de maior precisão e expressividade. Observe trechos de variações do texto “Amizade” no quadro a seguir:

Quadro 01 - Texto 1 - Amizade

Versão 1	Versão 4
Amizade é uma coisa pura, sincera, e madura acho que sem a amizade dos meus amigos não iria...	Amizade é essencial para a vida, pois ninguém vive sem amigos. Eles nos ajudam nos momentos difíceis, nos fazem sorrir e tornam nossos dias melhores. Ter um amigo verdadeiro é ter um tesouro.
Amigo é mais que um amigo, é um irmão	Amigo é mais que um amigo, é um irmão, é aquele que está do seu lado...
A amizade é tudo é viver é ser feliz!	A amizade é tudo, é viver, é ser feliz!
Amizade é amor! Amizade é sabedoria e compreensão.	Amizade é AMOR. Amizade é CARINHO. AMIZADE É TUDO!!

Fonte: Elaboração própria.

As transformações entre a primeira e a quarta versão do texto “Amizade” revelam um percurso significativo no processo de refacção textual, evidenciado por aprimoramentos semânticos, estilísticos e sintáticos que ilustram os mecanismos da criação em movimento, conforme os fundamentos da Crítica Genética. O contraste entre os dois primeiros trechos permite observar um processo de maturação textual e discursiva significativo, revelando a escuta do texto pelo autor-escritor, conceito trabalhado por Philippe Willemart (1996). No primeiro trecho, a escrita apresenta um enunciado truncado e inacabado, com marcas de oralidade “acho que...” e uma estrutura sem desenvolvimento temático completo. A construção revela o que Willemart chamaria de texto móvel, uma escrita que ainda está em movimento, em processo de busca por sentido, e que indica um desejo de dizer sem, ainda, encontrar a forma linguística adequada.

Na versão reescrita, o texto adquire coesão, completude e profundidade semântica. A formulação “Amizade é essencial para a vida, pois ninguém vive sem amigos” substitui a expressão subjetiva e fragmentada da primeira versão por um enunciado mais objetivo e generalizante, revelando uma estratégia de reformulação para explicitação, conforme a categoria de paráfrase discutida por Catherine Fuchs (1982). O aluno

abandona o enunciado centrado no “eu” e elabora um discurso universalizante, ampliando o alcance comunicativo do texto.

Além disso, a inclusão dos enunciados: “Eles nos ajudam nos momentos difíceis, nos fazem sorrir e tornam nossos dias melhores. Ter um amigo verdadeiro é ter um tesouro.” demonstra um avanço na articulação lógica e afetiva das ideias. Segundo Bernard Pottier (1989), o domínio da linguagem passa por sua organização semântica e estilística: neste trecho, percebe-se a introdução de construções metafóricas “um amigo verdadeiro é um tesouro” que enriquecem o texto estética e emocionalmente. A metáfora do amigo como tesouro opera como um operador de valor, que confere densidade expressiva ao conteúdo da escrita, caracterizando um deslocamento da linguagem denotativa para uma linguagem mais literária.

Do ponto de vista sintático, nota-se maior articulação interfrásica, com períodos compostos por subordinação “pois ninguém vive sem amigos” e sequência de orações coordenadas com valor explicativo e descritivo “nos ajudam... nos fazem sorrir... tornam nossos dias melhores”. Isso revela o que Jean-Michel Adam (2024) descreve como progresso textual pela organização discursiva, em que a macroestrutura textual passa a refletir uma intenção comunicativa mais clara e bem planejada.

No plano da memória da escritura, conceito de Willemart (2007), evidencia-se que, entre a primeira e a quarta versão, o aluno ativou conhecimentos prévios, reorganizou elementos semânticos e estilísticos e desenvolveu uma consciência mais elaborada sobre o que deseja expressar, processo que, segundo Grésillon (1994), é típico de uma escritura orientada por reflexões e reformulações. O abandono do trecho inacabado da primeira versão e a ampliação do conteúdo no novo enunciado também demonstram a ação do autor-leitor, aquele que se reapropria de sua escrita, atua como leitor de si mesmo e realiza escolhas mais eficazes para tornar a linguagem mais clara, coesa e significativa. Essa transição entre a expressão afetiva e intuitiva do primeiro esboço e a organização discursiva da versão final representa, portanto, um percurso de evolução estilística e cognitiva, mobilizado por mecanismos da refacção textual orientada.

Ademais, segundo Catherine Fuchs (1982), a reformulação lexical que mantém um núcleo semântico, mas amplia ou especifica os sentidos, pode ser classificada como uma paráfrase construtiva, que não apenas repete, mas reconfigura o enunciado original, promovendo maior clareza e intensidade comunicativa. Isso se evidencia, por exemplo, no trecho: “Amigo é mais que um amigo, é um irmão” transformado em “Amigo é mais que um amigo, é um irmão, é aquele que está do seu lado...”, no qual o acréscimo de uma oração subordinada explicativa reforça e detalha a ideia de apoio constante que estrutura a imagem da amizade.

A evolução também se manifesta morfológicamente e graficamente na sequência final: “Amizade é AMOR. Amizade é CARINHO. AMIZADE É TUDO!!” O uso das maiúsculas

e da pontuação enfática, elementos gráficos muitas vezes desconsiderados em análises mais normativas, atua como marcas de expressividade. Bernard Pottier (1989), ao tratar da semântica textual, destaca que o signo não se restringe ao seu conteúdo referencial, mas também comporta uma carga afetiva e cultural que dá forma ao estilo individual. As marcas gráficas tornam-se, assim, indícios da intenção enfática do autor.

No plano sintático, há um refinamento visível na pontuação e na segmentação das ideias. Se na primeira versão há fusão apressada de orações “A amizade é tudo é viver é ser feliz!”, na versão final a pontuação é reestruturada: “A amizade é tudo, é viver, é ser feliz!”, respeitando unidades sintáticas mais claras. Essa progressão revela o deslocamento do escritor-scriptor, que responde às exigências do inconsciente e das impressões sensoriais, para o autor-leitor, consciente da comunicabilidade do texto.

Jean-Michel Adam (2024), ao discutir a progressão textual, observa que os movimentos de continuidade, paralelismo e reformulação são essenciais para a construção da coerência. Nesse sentido, o uso repetitivo da construção “Amizade é...” seguido de diferentes predicativos cria um efeito de acumulação semântica, funcionando como uma estratégia de reforço temático e coesão interna. A refacção, portanto, permitiu ao estudante reconfigurar sua relação com o texto, promovendo, como apontam os resultados de sua análise genética, um deslocamento do enunciadador ingênuo para um sujeito que, ainda que em estágio inicial de escrita, demonstra consciência de sua voz autoral e das possibilidades expressivas da linguagem.

Prosseguindo, examinaremos variações do texto “Gravidez de uma amiga”:

Quadro 02 - Texto 2 - Gravidez de uma amiga

Versão 1	Versão 4
— Olô — Ta bom, mas é alguma coisa muito grave? — É, você ta onde? — Na praça — Vou ai	Estava um lindo dia na praça, quando uma amiga me ligou e falou que queria conversar comigo. Logicamente falei a ela que poderia me encontrar na praça.
— Amiga eu to grávida, e não sei o que fazer, pois não tenho coragem de falar aos meus pais.	— Amiga aconteceu, estou grávida! (Ela começou a chorar) — Clara, calma, seus pais sabem? — Não, é esse o problema...
— Bom, começa a falar sobre o assunto, com a sua mãe, pois ela deve te entender...	— Bom, primeiro conversa sobre o assunto com a sua mãe, pois ela vai te compreender, ela já deve ter passado por esse momento...
No dia seguinte liguei pra ela, e ela me falou que os pais dela á comprienderam.	No dia seguinte liguei pra ela... — Oi amiga, tudo bem? — Oie amiga, estou bem. — Como foi ontem? — Falei sim, e ela me compreendeu...

Fonte: Elaboração própria.

A passagem da versão 1 para a versão 4 do texto revela um movimento claro de ampliação da experiência vivida e de reorganização do discurso narrativo, o que caracteriza, conforme Willemart (2007), a ativação da memória da escritura e a atuação do autor-leitor no processo de refacção textual. Na primeira versão, o texto se apresenta majoritariamente como uma sequência de falas breves em estilo dramático, com uso direto de diálogo oralizado: “— Olô / — Ta bom, mas é alguma coisa muito grave? / — É, você ta onde?”. A estrutura, com pouca elaboração descritiva e ausência de marcas de ambientação, aproxima-se de um esboço inicial movido por uma urgência comunicativa própria do scriptor, aquele que escreve guiado pelas solicitações imediatas da escritura (WILLEMART, 2007). Já na versão 4, há uma transição significativa para um texto em prosa narrativa, com inclusão de elementos descritivos e indicativos de tempo e espaço: “Estava um lindo dia na praça, quando uma amiga me ligou e falou que queria conversar comigo.” Esse acréscimo representa um deslocamento do relato cru para uma escrita mais elaborada.

Do ponto de vista semântico, observa-se que a autora da versão 4 amplia os sentidos ao introduzir elementos afetivos e expressivos que não estavam presentes anteriormente. A cena da revelação da gravidez passa a conter marcas de emoção explícita: “— Amiga aconteceu, estou grávida! (Ela começou a chorar)”. Por sua vez, morfológica e sintaticamente, a versão final apresenta um domínio maior da pontuação e da coordenação de ideias. A fragmentação observada na primeira versão é substituída por períodos compostos mais coesos e variados, como: “— Bom, primeiro conversa sobre o assunto com a sua mãe, pois ela vai te compreender, ela já deve ter passado por esse momento...”. Aqui se nota o uso de conjunções causais e concessivas que estruturam melhor a argumentação, além do uso do discurso indireto livre, o que evidencia um avanço na apropriação de estratégias narrativas mais sofisticadas.

Conforme Fuchs (1982), esse tipo de reformulação pode ser compreendido como paráfrase transformadora, em que há deslocamentos estruturais e semânticos para maior clareza, afetividade e in-

tenção comunicativa. A repetição de termos como “compreender” e a reconstrução da interação no “dia seguinte” demonstram o uso intencional da linguagem para reforçar os vínculos afetivos e a resolução do conflito narrado. Para acrescentar, a reescrita mobiliza o que Pottier (1989) denomina de semântica relacional, ao estabelecer vínculos entre personagens e ações que anteriormente estavam apenas insinuadas. Ao passar de “No dia seguinte liguei pra ela, e ela me falou que os pais dela a compreenderam.” para uma cena com réplicas: “— Oie amiga, estou bem. / — Como foi ontem? / — Falei sim, e ela me compreendeu...”, o texto se reconfigura estilisticamente, criando ritmo, interação e conti-

nuidade temática, o que reforça a coesão textual e o envolvimento do leitor.

Por fim, é importante destacar que essa progressão entre versões não apenas reflete um refinamento técnico, mas traduz também um amadurecimento na postura do sujeito frente à escrita. O que antes era relato fragmentado torna-se, na versão final, um texto que articula o vivido e o imaginado com maior domínio do discurso narrativo, evidenciando um desejo de dizer bem, nas palavras de Willemart, que impulsiona o texto para além da primeira intenção.

O texto subsequente evidencia um movimento de amadurecimento textual e discursivo, resultado do processo de refacção orientada. Observe:

Quadro 03 - Texto 3 - A política no nosso cotidiano

Versão 1	Versão 4
A política no nosso cotidiano não é muito boa, por que tem político que se elegend e não melhoram nada, por exemplo a educação [...]	A política no nosso cotidiano não é muito boa, pois muitos políticos eleitos não cumprem suas promessas, não melhoram nada, por exemplo, a educação [...]
E outra coisa que não está boa é a saúde pública.	E outra coisa que não está boa é a saúde pública, sabia que há pessoas que morrem na fila de espera, aguardando um atendimento.
[ausente na versão 1]	Há no mínimo 20 milhões de pessoas que já morreram por causa de assaltos.
[ausente na versão 1]	E, por causa desses políticos, que só querem nosso voto e nada fazem, que fica tudo a mesma coisa.

Fonte: Elaboração própria.

A comparação entre a primeira e a quarta versão do texto revela uma progressão evidente no processo de construção discursiva do estudante, marcada por transformações semânticas, sintáticas, morfosintáticas e estilísticas. Essas transformações denotam não apenas a atuação da memória da escritura, mas também um movimento de amadurecimento autoral que aproxima o aluno da postura de autor-leitor, tal como discutido por Willemart (2007).

Do ponto de vista sintático, a substituição de “por que tem político que se elegend” por “pois muitos políticos eleitos não cumprem suas promessas” revela um avanço no uso de conectores causais mais formais

“pois” em lugar de “por que” e de estruturas mais articuladas, com orações subordinadas que enriquecem o valor argumentativo do texto. O estudante passa de uma construção marcada pela oralidade e sintaxe frouxa para uma organização discursiva mais clara e elaborada. Por uma ótica morfosintática, o aluno corrige a concordância verbal equivocada “tem político que se elegend” para uma forma mais adequada ao padrão da norma culta: “muitos políticos eleitos não cumprem”. A construção “políticos eleitos não cumprem suas promessas” revela domínio mais maduro da flexão verbal e da estrutura de predicação, indicando avanço no uso funcional da linguagem.

Semântica e discursivamente, há um enriquecimento claro na passagem de uma crítica genérica “não melhoram nada” para um juízo mais específico e politicamente engajado “não cumprem suas promessas”, revelando a capacidade do aluno de elaborar um conteúdo mais denso e crítico. Na perspectiva da reformulação textual, conforme Catherine Fuchs (1982), trata-se de uma reformulação explicativa, em que a versão posterior retoma e explicita com mais clareza o conteúdo implícito na versão anterior, integrando informações adicionais que reforçam o ponto de vista do autor. Ao usar “políticos eleitos não cumprem suas promessas”, o aluno acrescenta um dado de valor político e ético que amplia o peso argumentativo do texto. Somado a isso, o uso reiterado da negação “não cumprem”, “não melhoram” introduz um efeito de ênfase retórica, que articula o sentimento de frustração e crítica social, funcionando como índice do grão de gozo no sentido proposto por Willemart (2007): a escrita é ativada por um incômodo, uma experiência negativa com a política, que impulsiona o aluno a escrever. Esse impulso emotivo-afetivo sustenta o percurso criativo e legitima a análise do texto como movimento de expressão e elaboração simbólica de um vivido, ou, nas palavras de Hay (1999), a passagem do vivido ao revivido e deste ao imaginário.

Em suma, a variação entre as versões traduz uma prática genuína de refacção textual, em que o aluno reelabora criticamente sua própria linguagem, enriquecendo o texto em termos de clareza, precisão, criticidade e coesão. Esse processo evidencia o funcionamento dos mecanismos da crítica genética e justifica o potencial pedagógico da reescrita como caminho para o desenvolvimento da autoria e da escrita.

A análise do segundo trecho mostra uma ampliação semântica significativa. A versão 1 continha:

“E outra coisa que não está boa é a saúde pública”

Na versão 4, esse trecho se transforma em:

“E outra coisa que não está boa é a saúde pública, sabia que há pessoas que morrem na fila de espera, aguardando um atendimento”

Além de manter a estrutura anterior, o estudante acrescenta informações que aprofundam o argumento, demonstrando o que Catherine Fuchs define como paráfrase argumentativa, ou seja, a ampliação do conteúdo por meio da justificativa e detalhamento da ideia inicial.

Outro avanço importante é a inclusão de trechos ausentes na versão inicial:

“Há no mínimo 20 milhões de pessoas que já morreram por causa de assaltos.”

“E, por causa desses políticos, que só querem nosso voto e nada fazem, que fica tudo a mesma coisa.”

Essas inserções representam o que Almuth Gré-sillon (1994) nomeia como intervenções de escrita, marcas de um movimento de reestruturação que não apenas corrige ou substitui, mas que amplia o escopo temático da produção. A temática da violência, por exemplo, é inserida como uma nova informação relevante, em diálogo com o campo semântico de políticas públicas, ampliando o foco do texto para além da saúde e educação.

Do ponto de vista estilístico, observa-se também maior controle do ritmo e da progressão textual. Enquanto a primeira versão se organiza em frases soltas e em ritmo de fala, a última versão apresenta encaixamentos lógicos e argumentativos. Segundo Jean-Michel Adam (2024), esse movimento reflete uma retextualização coerente, em que o sujeito reorganiza o conteúdo por meio de articulações discursivas que favorecem a progressão temática. Essa retextualização também pode ser entendida à luz da noção de

texto móvel proposta por Willemart (2020), já que o estudante parece visitar seu texto a partir do que o próprio texto passou a exigir, ativando novas informações, reorganizando ideias e respondendo às lacunas deixadas nas versões anteriores.

A reescrita, nesse caso, atua como um gesto de consciência crítica, em que o escritor não apenas corrige ou melhora o que escreveu, mas transforma-se no leitor do próprio texto, identificando lacunas e atuando como sujeito do discurso. Segundo Pottier (1989), há aqui um refinamento semântico por campo associativo, uma vez que os termos “saúde”, “educação”, “assaltos”, “políticos” e “voto” constroem uma cadeia coesa de sentidos que sustentam a argumentação do estudante.

Por fim, podemos afirmar que as transformações operadas entre as versões testemunham um percurso de reestruturação marcado por reformulações, adições, reforço argumentativo e refinamento linguístico, indicando que o estudante não apenas reescreveu seu texto, mas se apropriou da linguagem como forma de refletir criticamente sobre o tema e sobre sua própria produção textual, o que é, em essência, o objetivo da refacção textual à luz da Crítica Genética. Portanto, os resultados desta pesquisa indicam que a introdução da refacção textual no ensino da escrita pode transformar significativamente a maneira como os alunos percebem e praticam a produção textual. Ao substituir a abordagem tradicional baseada em correções isoladas por um método que valoriza a reflexão e a reescrita, é possível não apenas melhorar a qualidade dos textos, mas também promover o desenvolvimento da autonomia escritora e da consciência crítica dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a refacção textual configura-se como uma estratégia essencial para o ensino da escrita, pois possibilita aos alunos a compreensão do processo de criação textual

como um percurso dinâmico e contínuo. A análise dos manuscritos produzidos ao longo das diferentes versões revelou que, ao serem inseridos em um processo de revisão orientado, os estudantes passaram a assumir um papel mais ativo no desenvolvimento de suas produções, revisitando suas escolhas discursivas, aprimorando a estrutura textual e reformulando trechos para garantir maior clareza e coerência ao texto. Esse percurso, marcado pela reescrita consciente, fortalece a autonomia do aluno e sua capacidade de reflexão crítica sobre a própria escrita.

No decorrer da refacção, constatou-se que a rasura, a reorganização estrutural e a progressão da escrita desempenham um papel central na construção do discurso. Inicialmente, a revisão realizada pelos alunos restringia-se a pequenas alterações pontuais, sem modificações substanciais no conteúdo ou na organização do texto. No entanto, à medida que a prática da reescrita se consolidava, observou-se uma evolução significativa na forma como os estudantes passaram a enxergar o processo escritural. O texto deixou de ser percebido como um produto acabado e passou a ser compreendido como um organismo em constante transformação, no qual cada versão representa um aprimoramento progressivo da argumentação, da estruturação lógica e da expressividade discursiva.

A Crítica Genética, ao fornecer um arcabouço teórico capaz de iluminar os mecanismos subjacentes à criação textual, mostrou-se uma ferramenta valiosa para ampliar a percepção dos alunos sobre a importância do processo de revisão. Conceitos como escritor-scriptor, memória da escritura e texto móvel tornaram-se visíveis na análise das produções estudantis, demonstrando que a reescrita ultrapassa o nível superficial da correção gramatical e ortográfica e se configura como um exercício de reelaboração do pensamento. Nesse sentido, os alunos passaram a compreender que escrever não é simplesmente registrar ideias no papel, mas sim construir significados

por meio de sucessivas reformulações, até que o texto alcance um nível satisfatório de clareza.

Além disso, os resultados desta investigação indicam que a prática sistemática da reescrita contribui para a formação de estudantes mais reflexivos e críticos, capazes de analisar suas produções sob diferentes pontos de vista e identificar estratégias para aprimorá-las de forma autônoma. Essa mudança de postura revela-se fundamental para o desenvolvimento da competência escritora, uma vez que a escrita qualificada exige um olhar analítico sobre o próprio texto e a capacidade de aprimorar a comunicação escrita de maneira atenta e estratégica.

Diante dessas considerações, reafirma-se a necessidade de reformular o ensino da escrita nas escolas, superando a abordagem tradicional que privilegia unicamente o produto final e desconsidera a dimensão processual da produção textual. A escrita deve ser ensinada como um processo dinâmico, no qual a reescrita ocupa um lugar central no desenvolvimen-

to das habilidades de composição. Para isso, torna-se imprescindível a adoção de práticas pedagógicas que incentivem os alunos a revisitarem, aprimorar e refletir criticamente sobre seus textos, promovendo uma experiência mais significativa da produção textual.

Nesse sentido, recomenda-se que os professores de Língua Portuguesa implementem metodologias que possibilitem aos estudantes vivenciarem a escrita como um percurso de construção contínua, em que a revisão e a refacção textual sejam etapas estruturantes do aprendizado. Ao inserir a reescrita como uma prática sistemática em sala de aula, amplia-se não apenas a qualidade da produção escrita dos alunos, mas também suas competências de leitura, interpretação e argumentação, tornando-os sujeitos mais preparados para lidar com os desafios da comunicação escrita em diferentes contextos. Dessa forma, a refacção textual não se configura apenas como uma técnica de ensino, mas como um caminho promissor para a formação de escritores mais críticos, reflexivos e proficientes.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Récritures et variation : pour une génétique linguistique et textuelle. Modèles linguistiques.** n. 59, p. 23-50, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ml/332>. Acesso em: 13 dez. 2024.

FUCHS, Catherine. **La Paraphrase.** Paris: P.U.F., 1982. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1984_num_21_1_2261_t1_0038_0000_8. Acesso em: 13 dez. 2024.

FUCHS, Catherine. **Paraphrase et Énonciation.** Paris: Ophrys, 1994. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1996_num_70_1_2995_t1_0061_0000_1. Acesso em: 13 dez. 2024.

GRÉSILLON, Almuth. **La règle et le monstre: le mot-valise.** Paris: PUF, 1984.

_____. **Alguns pontos sobre a história da Crítica Genética.** *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 7-18, 1991.

_____. **Éléments de critique génétique: lire les manuscrits modernes.** Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

_____. **Elementos de crítica genética: Ler os manuscritos modernos.** Tradução de Luciene Guimarães de Oliveira. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. **A crítica genética: princípios e práticas.** Tradução Irleamar Chiampi. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. **Crítica genética, prototexto, edição.** In: GRANDO, Ângela; CIRILLO, José (org). *Arqueologias da criação: estudos sobre o processo de criação.* Belo Horizonte: Editora Arte, 2009. p. 41-51.

HAY, Louis. **A montante da escrita.** Tradução de José Renato Câmara. GRÉSILLON, Almuth. *Devagar: obras.* Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1999.

OLIVEIRA, Lilian R. S. **Momentos criativos de Cora Coralina: uma leitura do dossiê genético de Poemas dos Becos de Goiás e Histórias Mais.** 1. ed. [S. l.]: Amazon, 2021.

POTTIER, Bernard. **La paraphrase textuelle dans ses fondements théoriques. Cahiers de linguistique hispanique médiévale,** n. 14-15, 1989, pp. 37-45. DOI: <https://doi.org/10.3406/cehm.1989.1059>.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica genética: uma (nova) introdução.** São Paulo: EDUC, 2000.

_____. **Gesto inacabado: processo de criação artística.** São Paulo: Annablume, 2001.

TADIÉ, Jean- Yves. **A crítica genética. In: A crítica literária no século XX.** Tradução de Wilma Freitas Roland de Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

WILLEMART, Philippe. **Instabilidade e estabilidade dos Processos de Criação no Manuscrito Literário.** Manuscrita. Revista de Crítica Genética. São Paulo: APML, n. 6, 1996, p. 21- 43.

_____. **Universo da Criação Literária.** São Paulo: Edusp, 1993.

_____. **Do Manuscrito ao Pensamento Pela Rasura.** Manuscrita. Revista de Crítica Genética. São Paulo: APML, n. 7, 1998, p. 21-35.

_____. **Bastidores da criação literária.** São Paulo: Iluminuras, 1999.

_____. **As ciências da mente e a Crítica Genética.** In: *Ciência e Cultura – Crítica Genética.* São Paulo, 2007.

_____. **Les mécanismes de la création littéraire.** Paris: Éditions de Minuit, 2020.