



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL**

IZANA STAMM BROL

**ESCRITA E REESCRITAS DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

CASCADEL – PR

2025

IZANA STAMM BROL

**ESCRITA E REESCRITAS DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rita Maria Decarli Bottega

CASCADEL – PR

2025

Brol, Izana Stamm.

Escrita e reescritas de relatos de experiências: uma proposta didática para o 5º ano do Ensino Fundamental I / Izana Stamm Brol; Orientadora Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega, 2025.
99f.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus Cascavel) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós Graduação em Letras, 2025.

1. Ensino Fundamental. 2. Proposta didática. 3. Escrita. 4. Reescrita. I. Bottega, Rita Maria Decarli, orient. II.

IZANA STAMM BROL

**ESCRITA E REESCRITAS DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Esta dissertação foi julgada adequada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Rita Maria Decarli Bottega
Orientadora (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Prof^a. Dra. Franciele Maria Martiny
1º Membro Efetivo (Universidade Federal da Integração Latino-Americana)

Prof^a. Dra. Greice Castela Torrentes
2º Membro Efetivo (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Cascavel – PR, 17 de abril de 2025.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Profletras (Mestrado Profissional em Letras) por tornar possível a realização de um sonho que, por muito tempo, pareceu tão distante da minha realidade.

Aos meus pais, que, mesmo sem acesso a uma educação formal extensa, sempre acreditaram no poder transformador do conhecimento e fizeram todo o possível para que eu estudasse. Seu incentivo e amor incondicionais foram e sempre serão a base da minha caminhada. Tenho imenso orgulho de ser filha de vocês.

Ao meu marido, companheiro incansável nesta jornada, que esteve ao meu lado em cada desafio, segurando minha mão nos momentos de dúvida e celebrando comigo cada pequena conquista. Sua paciência, incentivo e amor inabaláveis foram essenciais para que eu seguisse em frente, mesmo nos dias em que não acreditava ser capaz. Sou profundamente grata por tê-lo ao meu lado.

À minha orientadora, Professora Dra. Rita Maria Decarli Bottega, expresso minha mais sincera gratidão. Sua sabedoria, generosidade e olhar atento guiaram cada etapa deste percurso. Sua serenidade e incentivo fizeram toda a diferença nessa trajetória, tornando este processo muito mais enriquecedor e significativo.

Agradeço às Professoras Dra. Franciele Maria Martiny e Dra. Greice Castela Torrentes por gentilmente aceitarem compor a banca e contribuírem com suas valiosas considerações para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos docentes do Profletras, por cada ensinamento, cada conversa e troca de experiências que ampliaram meus horizontes acadêmicos.

Aos colegas da turma 09, por cada conversa, sugestão, apoio mútuo e, claro, pelos lanchinhos e pelo chimarrão sempre compartilhado com afeto.

À direção, coordenação e aos colegas da Escola Municipal Romilda Ludwig Wiebbeling, meu muito obrigada por compreenderem minhas ausências e apoiarem minha formação.

À diretora Maria Rita Leodoro Schaedler, minha gratidão pela disponibilidade e confiança em permitir a aplicação da proposta didática neste espaço, que é mais do que meu local de trabalho – tornou-se também um importante campo de pesquisa.

Se defendemos uma educação que vise a formação de agentes no campo social e político, no exercício da cidadania, temos a obrigação de enxergar nos pequenos aprendizes seres sociais e políticos que têm o direito de apor sua assinatura em seus textos desde sempre e não somente no futuro, depois de treinados em redações (de preferência em muitos gêneros...). Enquanto os treinamos para redatores, matamos os autores.
(Geraldi, 2011)

BROL, Izana Stamm. **Escrita e reescritas de relatos de experiências: uma proposta didática para o 5º ano do Ensino Fundamental I**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2025.

RESUMO

A produção textual em sala de aula representa um desafio constante para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos. Embora a escrita inicial constitua uma etapa essencial, é na reescrita que se consolida a construção de textos mais coesos, coerentes e adequados à situação comunicativa. A correção e a reescrita oferecem aos alunos a oportunidade de refletir criticamente sobre suas produções, identificar aspectos a serem aprimorados e desenvolver maior consciência sobre o processo de escrita. Esta pesquisa, fundamentada na concepção interacionista de linguagem, teve como objetivo investigar os efeitos das intervenções da professora no processo de reescrita de textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública municipal do Oeste do Paraná. Com abordagem qualitativa, articulada à Linguística Aplicada e orientada pelos princípios da pesquisa-ação, a investigação possibilitou a análise do contexto escolar em sua complexidade e a construção conjunta de saberes entre docente e discentes. O estudo tomou como base as produções textuais e duas reescritas realizadas pelos alunos no âmbito da proposta didática intitulada Foz do Iguaçu: uma viagem especial. A proposta envolveu a produção de relatos de experiência a partir de uma viagem realizada pela turma à cidade de Foz do Iguaçu, cujos textos compuseram um livro, disponibilizado em versão digital para os familiares e em versão impressa para a biblioteca da escola. Desenvolvida ao longo de 17 aulas, entre setembro e novembro de 2024, a proposta incluiu o estudo do gênero “relato de experiência”, a produção inicial dos textos, a correção pela professora, atividades focadas nas dificuldades identificadas por meio de uma tabela de critérios elaborada previamente pela pesquisadora, uma primeira reescrita, nova rodada de correções e, por fim, a digitalização dos textos. As devolutivas foram realizadas por meio de orientações coletivas e bilhetes individuais, respeitando as necessidades de cada aluno. A sistematização das dificuldades por meio da tabela permitiu identificar, visualizar e acompanhar com precisão a evolução dos alunos ao longo das versões textuais. A comparação entre os textos iniciais e finais evidenciou avanços significativos, indicando que o trabalho estruturado com foco na revisão e na reescrita favoreceu não apenas a melhoria da qualidade textual, mas também o fortalecimento da autoria e o maior engajamento dos alunos no processo de escrita. Os resultados demonstram que práticas pedagógicas reflexivas, planejadas e mediadas pela escuta e pela intervenção intencional da professora são essenciais para o desenvolvimento de todas as etapas da produção escrita por parte dos alunos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental I; Proposta didática; Escrita; Reescrita.

BROL, Izana Stamm. **Writing and rewriting experience narratives: a didactic proposal for the 5th grade of elementary school**. 2025. Dissertation (Professional Master's in Letters) – State University of Western Paraná, Cascavel – PR, 2025.

ABSTRACT

Text production in the classroom represents an ongoing challenge for the development of students' writing skills. While initial writing is an essential step, it is through rewriting that more cohesive, coherent, and contextually appropriate texts are constructed. Correction and rewriting provide students with the opportunity to critically reflect on their work, identify aspects to improve, and develop greater awareness of the writing process. This study, grounded in an interactionist view of language, aimed to investigate the effects of the teacher's interventions on the rewriting process of 5th-grade students' texts in a public municipal school located in western Paraná, Brazil. Employing a qualitative approach, articulated with Applied Linguistics and guided by the principles of action research, the investigation enabled the analysis of the school context in its complexity and the collaborative construction of knowledge between teacher and students. The study was based on the students' initial texts and two rewritten versions developed within the didactic proposal entitled Foz do Iguaçu: a special trip. The project involved the production of experience reports based on a class trip to Foz do Iguaçu. These texts were compiled into a book made available in digital format to families and in print for the school library. Conducted over 17 lessons between September and November 2024, the proposal included the study of the "experience report" genre, the initial text production, teacher-led correction, targeted activities based on difficulties identified using a rubric created by the researcher, a first rewriting, a second round of corrections, and final text digitization. Feedback was provided through collective guidance and individualized notes, addressing each student's specific needs. The systematization of difficulties through the rubric made it possible to identify, visualize, and precisely monitor student progress across text versions. The comparison between the initial and final texts revealed significant improvements, indicating that a structured approach to revision and rewriting contributed not only to enhancing textual quality but also to strengthening authorship and increasing student engagement in the writing process. The results demonstrate that reflective, well-planned pedagogical practices—mediated by attentive listening and intentional teacher intervention—are essential for students to understand and develop all stages of written text production.

Keywords: Elementary Education; Didactic Proposal; Writing; Rewriting.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Amostra da produção inicial do aluno A1	67
Figura 2 - Amostra da correção realizada pelo A1	68
Figura 3 - Amostra da primeira reescrita do A1	68
Figura 4 - Amostra da segunda reescrita do A1	69
Figura 5 - Amostra da produção inicial do A2	70
Figura 6 - Amostra da correção do A2	70
Figura 7 - Amostra da primeira reescrita do A2	71
Figura 8 - Amostra da segunda reescrita do A2	71
Figura 9 - Amostra da produção inicial do A3	72
Figura 10 - Amostra da correção do A3	72
Figura 11 - Amostra da primeira reescrita do A3	72
Figura 12 - Amostra da segunda reescrita do A3	73
Figura 13 - Amostra da produção inicial do A4	73
Figura 14 - Amostra da correção do A4	74
Figura 15 - Amostra da primeira reescrita do A4	74
Figura 16 - Amostra da segunda reescrita do A4	75
Figura 17 - Amostra da produção inicial do A5	75
Figura 18 - Amostra da correção do A5	76
Figura 19 - Amostra da primeira reescrita do A5	76
Figura 20 - Amostra da segunda reescrita do A5	77
Figura 21 - Amostra da produção inicial do A6	77
Figura 22 - Amostra da correção do A6	78
Figura 23 - Amostra da primeira reescrita do A6	79
Figura 24 - Amostra da segunda reescrita do A6	79
Figura 25 - Amostra da produção inicial do A7	80
Figura 26 - Amostra da correção do A7	80
Figura 27 - Amostra da primeira reescrita do A7	81
Figura 28 - Amostra da segunda reescrita do A7	81
Figura 29 - Amostra da produção inicial do A8	82
Figura 30 - Amostra da correção do A8	82
Figura 31 - Amostra da primeira reescrita do A8	83
Figura 32 - Amostra da segunda reescrita do A8	83

Figura 33 - Amostra da produção inicial do A9	84
Figura 34 - Amostra da correção do A9	84
Figura 35 - Amostra da primeira reescrita do A9	84
Figura 36 - Amostra da segunda reescrita do A9	85
Figura 37 - Amostra da produção inicial do A10	85
Figura 38 - Amostra da correção do A10	86
Figura 39 - Amostra da primeira reescrita do A10	87
Figura 40 - Amostra da segunda reescrita do A10	88
Figura 41 - Capa do livro elaborado pela turma.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações que abordam produção textual e reescrita no Ensino Fundamental I	14
Quadro 2 - Tabela de correção elaborada pela pesquisadora.....	48
Quadro 3 - Encaminhamentos para a reescrita	49
Quadro 4 - Tabela utilizada para correção linguístico-discursiva	59
Quadro 5 - Dados da correção da primeira escrita	62
Quadro 6 - Dados da correção reescrita.....	63

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	20
1.1 CONCEPÇÃO DE ESCRITA	24
1.2 PRODUÇÃO DE TEXTO	27
1.2.1 Revisão, correção e reescrita textual	35
2 METODOLOGIA DE PESQUISA	41
2.1 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA	52
3 PROPOSTA DIDÁTICA.....	54
3.1 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA	55
3.2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	57
3.3 ANÁLISE DOS DADOS	61
3.3.1 Textos e reescritas selecionados.....	66
4 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo da minha trajetória como docente, o contato com turmas de diferentes níveis de ensino permitiu-me¹ observar que existe uma grande dificuldade na produção de textos por parte dos alunos, e essa dificuldade permeia os vários anos escolares. Quando solicitamos aos alunos um texto, provocamos de imediato o desinteresse deles, seguido de inseguranças, ansiedade e de um sentimento expresso de "não sei como fazer".

Após alguns anos trabalhando com turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, assumi recentemente um concurso municipal para o cargo de professor do Ensino Fundamental I. Percebi que a dificuldade e o desinteresse pela produção de textos começam nesse nível escolar, o que me incomodou e desafiou a repensar minhas práticas em sala de aula. Ao lecionar para uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, senti a necessidade de trabalhar produção textual de maneira que ela esteja presente na rotina escolar, não como uma atividade desprovida de intenção ou finalidade, mas algo que as crianças percebam como necessário. Explorar a escrita por meio da produção textual e da reescrita pode ser um caminho promissor para o desenvolvimento da habilidade de escrita nos alunos.

As dificuldades relacionadas à escrita e à produção textual, em alguns casos, podem estar associadas a características individuais, embora esta não seja a norma. Problemas ortográficos, a grafia correta das palavras e o uso adequado da acentuação representam desafios constantes na sala de aula. Outro aspecto complexo diz respeito à pontuação, que engloba o uso adequado de pontos finais, vírgulas, dois pontos etc. A falta de compreensão sobre quando e como aplicar esses recursos resulta na ausência deles nos textos produzidos ou em seu uso inadequado.

Além disso, a construção de textos coesos e coerentes, bem como a habilidade de articular ideias para garantir a progressão e compreensão da produção textual, é outra área delicada para os alunos. Esse desafio é especialmente devido à sua escassa experiência de leitura e vocabulário limitado. As dificuldades em encontrar palavras adequadas para expressar as ideias no texto resultam frequentemente em repetições, redundâncias e no uso de termos muito básicos, por vezes sem sentido.

¹ A escolha da primeira pessoa do singular neste texto é justificada pelo fato de o problema de pesquisa surgir das experiências e vivências em sala de aula desta professora-pesquisadora.

Isso se reflete nas dificuldades de organização e progressão das ideias em parágrafos, estabelecendo uma sequência lógica de raciocínio.

A falta de motivação e o desinteresse pela escrita são outros aspectos notáveis que impactam diretamente na qualidade da produção textual dos alunos. Além disso, eles frequentemente enfrentam dificuldades relacionadas à leitura, um fator intimamente ligado à escrita. Aqueles que não leem com regularidade enfrentam maiores obstáculos na produção de textos.

A escrita é uma habilidade que se adquire e desenvolve ao longo do tempo, sendo aprimorada com a prática e experiência. Esse aprimoramento é alcançado por meio da leitura e da escrita constante, seja através de cópias ou da produção de textos. Dessa forma, leitura e escrita possibilitam expressar ideias, compreender e participar ativamente das situações em que se encontra, seja em âmbito pessoal ou social. Essas habilidades os tornam mais informados, engajados e aptos a enfrentar os desafios que surgem.

O objetivo do trabalho com produção de textos é desenvolver habilidades para formar alunos (escritores), capazes de produzir textos coerentes e coesos (Brasil, 1997). Alunos que não têm oportunidades frequentes de escrever podem enfrentar maiores dificuldades nessa área. Além disso, o medo de cometer erros é uma barreira comum, especialmente para alunos perfeccionistas ou inseguros que temem equivocarse ao escrever, o que acaba inibindo sua produção textual.

A produção de texto é um dos principais meios de exercitar a habilidade da escrita. Com frequência, observa-se que as atividades destinadas à produção de textos contêm instruções excessivamente restritivas ou pouco desenvolvidas, o que contribui para as dificuldades de escrita dos alunos. Além disso, as correções e reescritas nem sempre são realizadas ou conduzidas de maneira eficiente.

De acordo com a perspectiva interacionista da linguagem, a atividade de produção de textos na escola proporciona momentos de interação com o outro, ou seja, com o interlocutor. Ao assumirem a posição de autores, os alunos organizam seus discursos com o intuito de expressar-se (Cascavel, 2020). É essencial compreender o texto como uma forma de interação com o outro, isto é, reconhecer que estão escrevendo para alguém que precisa compreender a mensagem.

O trabalho com produção textual na escola não deve se limitar a tarefas isoladas, desprovidas de um propósito claro. É imprescindível que os alunos sejam conscientizados sobre o papel e a importância da reescrita como parte integrante

desse processo. O professor, como mediador, deve estar atento e cauteloso durante todo o processo.

A observação da prática pedagógica no ensino de produção textual evidenciou que, em diversas situações, aspectos relevantes relacionados à abordagem de correção dos textos dos alunos foram negligenciados. Essa constatação gerou inquietações e motivou a busca por formas mais apropriadas de oferecer correções, considerações e orientações construtivas durante o processo de escrita. Nesse contexto, surgiu a pergunta que orientou nossa pesquisa: Como as correções do professor influenciam a reescrita dos textos dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I?

Ao pesquisar no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizando as palavras-chave "produção textual, reescrita, Ensino Fundamental I", apenas um dos três resultados estava direcionado especificamente ao Ensino Fundamental I. Ao realizar nova busca com as expressões "produção de texto, correção, reescrita", foram encontrados 28 resultados, dos quais oito tinham como foco o Ensino Fundamental I. Os resultados dessas buscas estão apresentados no Quadro 1².

Quadro 1 - Teses e dissertações que abordam produção textual e reescrita no Ensino Fundamental I

Nascimento, Cecília Eller Rodrigues. Escrevendo Relatórios em Sala de Aula: Gênero Discursivo, Circulação e Referenciação. 31/01/2009 147 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.	RESUMO: A pesquisa investiga como a reescrita influencia a aprendizagem de gêneros escritos, após uma sequência didática, e examina como os modos de circulação do texto afetam a referenciação.
Pedro, Fernanda Sacomori Candido. Efeitos da correção textual-interativa em textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental' 19/02/2020 188 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA, Natal Biblioteca Depositária: Unioeste Campus Cascavel.	RESUMO: Estudo voltado à produção textual, com ênfase na revisão e reescrita. Investiga os efeitos da correção textual-interativa em textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Objetivo analisar se a correção textual-interativa promovia melhorias nos aspectos linguísticos, textuais e discursivos nos textos dos alunos.
Silva, Ana Paula Mendes Da. O ensino e a correção de produções textuais, no quinto ano do Ensino Fundamental, pela perspectiva das professoras ali atuantes' 04/06/2020 141 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE	RESUMO: Investiga o ensino de produção textual em dois 5º anos do Ensino Fundamental, com foco na correção de textos realizada pelas professoras, desde a proposta inicial até as atividades subsequentes. Observação e descrição das práticas docentes para o trabalho com produção textual, análise das intervenções usadas pelas professoras para corrigir os textos

² Os trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira não foram considerados.

PRUDENTE), Presidente Prudente Biblioteca Depositária.	dos alunos e identificação dos critérios de correção utilizados.
Dantas, Stenia Costa. A produção de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o plano de texto na reescrita do gênero “regras de jogo” 23/08/2020 117 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: SIB/UERN.	RESUMO: A pesquisa analisou textos do gênero "regras de jogo" escritos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Juazeiro do Norte - CE - Tempo Integral, focando na construção do plano de texto como um elemento essencial para a produção desse gênero.
Santos, Francinete Braga. O ensino de Língua Portuguesa como língua materna, os gêneros textuais e a produção escrita dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental São Luís' 28/08/2019 170 f. Mestrado Profissional em GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís Biblioteca Depositária.	RESUMO: O presente estudo buscou identificar atividades de escrita realizadas pelos alunos e sua influência na produção de textos; analisar as estratégias de ensino da professora, incluindo o uso do livro didático; descrever como o compartilhamento do trabalho pedagógico contribuiu para a aprendizagem dos alunos; avaliar como as práticas diárias de escrita impactaram a melhoria da escrita dos alunos.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Pelo exposto no quadro 1, Nascimento (2009) investigou o impacto da reescrita na aprendizagem de gêneros textuais escritos, analisando como intervenções pedagógicas, por meio de uma sequência didática e orientações específicas da professora, influenciavam o desenvolvimento da escrita dos alunos de uma turma de quarta série do Ensino Fundamental I em uma escola pública do interior de São Paulo.

Por sua vez, Pedro (2020) analisou os efeitos da correção textual interativa no processo de revisão e reescrita de textos produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, com foco nos aspectos linguísticos, textuais e discursivos. O estudo teve como propósito evidenciar o papel do professor na mediação desse processo e discutir as implicações pedagógicas dessa prática no ensino da escrita.

Já Silva (2020) examinou o ensino da produção textual em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I, enfatizando as práticas docentes voltadas para a correção de textos. O estudo buscou identificar os critérios e tipos de intervenção utilizados pelos professores na correção das produções textuais e refletir sobre sua relação com o desenvolvimento da autoria e do domínio da escrita pelos alunos.

Dantas (2020) explorou a produção de textos do gênero regras de jogo com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, com foco na construção do plano de texto como elemento essencial para a estruturação desse gênero. O estudo investigou como a prática de produção, correção e reescrita contribui para a organização textual e para o desenvolvimento da escrita dos alunos, considerando a funcionalidade social da linguagem.

Por fim, Santos (2019) buscou compreender de que maneira as práticas pedagógicas voltadas para a produção textual influenciam o desenvolvimento da escrita dos estudantes, analisando as estratégias utilizadas pelos professores para o ensino da escrita e a abordagem dos gêneros textuais em sala de aula.

Nossa pesquisa se diferenciou das investigações mencionadas por seu foco na análise do impacto das correções do professor no processo de reescrita dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Enquanto os estudos anteriores abordaram critérios de correção, mediação didática e estratégias gerais de ensino da escrita, este trabalho buscou compreender de que maneira as intervenções do professor promoveram ajustes na produção textual dos alunos e contribuíram para seu desenvolvimento na escrita.

A relevância desta pesquisa reside na ampliação da compreensão sobre o papel das intervenções do professor como um elemento essencial no processo de reescrita. Ao investigar as transformações nos textos dos alunos promovidas pelas orientações do professor, este estudo evidencia como a correção pode ser conduzida de forma a favorecer a autonomia do aluno em relação à reescrita. Além disso, contribuiu para a reflexão sobre estratégias de correção e encaminhamentos que tornam o processo de reescrita mais produtivo.

A aquisição da linguagem escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental I apresenta desafios notáveis para a educação e demanda atenção especial dos professores. Nesse estágio de desenvolvimento, as crianças estão aprendendo a decifrar e compreender os símbolos gráficos que representam a linguagem escrita. É um período de desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e comunicação.

A proficiência em leitura e escrita é essencial para o percurso escolar e o sucesso dos alunos em todas as disciplinas. A habilidade de leitura proporciona acesso a informações e conhecimentos, além de diversas formas de expressão cultural. A escrita, nesse contexto, emerge como uma ferramenta indispensável para a manifestação de ideias, sentimentos e opiniões. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) sublinha que,

[...] aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (Brasil, 2017, p. 63).

Leitura e escrita capacitam os alunos, abrindo portas para que obtenham conhecimento em diversas áreas, permitindo-lhes compreender e tomar posicionamentos diante das situações apresentadas. O ensino da escrita não é uma tarefa trivial; requer um esforço significativo por parte da escola e dos professores. A prática da leitura e escrita estimula o pensamento crítico, a organização de ideias e a capacidade de argumentação. Essas habilidades permitem que os alunos explorem diferentes perspectivas e ampliem a compreensão do mundo ao seu redor, fortalecendo sua autonomia.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular³ (BNCC) (Brasil, 2017), o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018) e o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR⁴, doravante denominado Currículo Municipal (Cascavel, 2020), o texto deve ser o princípio norteador das aulas de Língua Portuguesa. Estes documentos encontram-se embasados nas fundamentações de Geraldi (2011), para quem o texto desempenha papel central no processo de instrução da escrita no contexto do Ensino de Língua Portuguesa, ou seja, ele é o ponto de partida e de chegada.

Diante desse cenário, voltamos nossa atenção para a produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa, a qual desempenha um papel fundamental no processo de aprendizado. A produção textual permite que alunos desenvolvam a capacidade de expressão por escrito, apliquem seus conhecimentos sobre a estrutura e regras da língua e, além disso, explorem momentos de criatividade e autonomia. Conforme afirmam Riolfi *et al.*,

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define as competências e habilidades essenciais que os alunos precisam desenvolver ao longo da educação básica no Brasil. Ela orienta a organização do currículo escolar, garantindo direitos de aprendizagem comuns para todos os alunos, independentemente da região ou da escola, e serve como base para os currículos estaduais, municipais e escolares.

⁴ O Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel foi desenvolvido para suprir a necessidade de um documento que atendesse às particularidades da educação municipal, sendo oficialmente publicado em 2008. Até então, o município seguia o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CBEPEP - 1990), adotado por todas as redes municipais do estado desde a década de 1990. Com a reformulação desse currículo no início dos anos 2000, a Secretaria de Estado de Educação estabeleceu uma nova Diretriz Curricular Estadual, que, no entanto, contemplava apenas os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, sem considerar mudanças estruturais no cenário educacional nacional, como a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Diante dessa situação, os docentes da rede municipal mobilizaram-se para elaborar um currículo próprio, resultado de quatro anos de estudos, debates e sistematizações. O documento final, organizado em três volumes, contempla a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, além de aspectos relacionados à Educação Especial. Sua concepção foi baseada nos princípios do materialismo histórico-dialético, preservando a orientação teórica do CBEPEP e refletindo um trabalho coletivo voltado à definição de fundamentos pedagógicos coerentes com a realidade local (Mazaro; Orso, 2018).

[...] defendemos a necessidade de ressignificar as práticas de ensinar e as razões para aprender a escrever nos dias atuais; de fazer com que se compreenda a língua escrita não como uma ordem distinta de uso da língua; e, principalmente, de que o ato de ensinar a escrever carece de arte e responsabilidade da parte de quem ensina e de disponibilidade para mudança da parte de quem aprende. (Riolfi *et al.*, 2016, p. 116).

A produção textual potencializa o desenvolvimento e o aprimoramento da escrita, uma competência essencial para o progresso acadêmico e pessoal dos alunos, tanto no Ensino Fundamental I quanto em níveis educacionais posteriores. Diante dos desafios do ensino da produção de textos, é necessário aplicá-la em um contexto significativo, especialmente no mundo contemporâneo, onde as mídias e tecnologias têm um papel fundamental na comunicação. Espera-se que os alunos desenvolvam a compreensão de que a produção textual é importante e se articula com múltiplas formas de comunicação, como vídeos, apresentações digitais e redes sociais.

Nesse sentido, o papel do professor é de suma importância, como mediador, não apenas fornecendo orientações sobre gramática e estrutura textual, mas incentivando os alunos a explorarem formas criativas de expressão em diferentes mídias. Ao guiar os alunos na direção de textos mais elaborados e refinados, o professor capacita-os a se comunicarem em diversos contextos, preparando-os para enfrentar os desafios da comunicação e das tecnologias.

Quanto ao processo de produção de texto e reescrita de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), é indispensável planejamento, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos, considerando sua adaptabilidade aos ambientes em que são criados, seu formato, sua linguagem, o contexto, os emissores envolvidos, o tipo textual, meio de divulgação, entre outros aspectos. Segundo o Currículo Municipal,

[...] a reescrita, também compreendida como prática de análise linguística, é uma atividade necessária e importante na sala de aula. Por isso, é preciso ter clareza sobre como proceder, a fim de que essa etapa da produção textual contribua para a aprendizagem do aluno, a partir do encaminhamento de atividades que lhe possibilite retomar o texto integralmente ou somente algumas de suas partes, refletindo sobre o uso da linguagem. (Cascavel 2020, p. 378).

O professor no momento da reescrita, proporciona aos alunos a oportunidade de revisar seus textos, considerando os apontamentos fornecidos, buscando aprimorá-los, quando necessário. A reescrita é um estágio no desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos, ultrapassa a simples correção de erros superficiais e fomenta uma compreensão mais profunda do processo de escrita. Nossa pesquisa se justifica pela necessidade de reconhecer e compreender a reescrita como parte integrante do processo de produção textual, uma etapa essencial para aperfeiçoar a escrita.

Investigar as interferências dos processos de correção na reescrita permite compreender que esse processo vai além do domínio da Língua Padrão, abrangendo também a organização das ideias, a progressão textual e a construção do sentido. Ao considerar a correção como um processo dialógico, no qual o professor atua como orientador e colaborador, e não apenas como corretor de erros, cria-se um espaço para reflexões e ajustes que contribuem para o desenvolvimento da escrita. Dessa forma, além de aprimorar a produção textual, a reescrita estimula a aprendizagem, fortalece a confiança e a autoestima dos alunos e amplia suas possibilidades de expressão. Nossa proposta, ao analisar essas interações, buscou não apenas contribuir para o ensino da escrita, mas também inspirar práticas pedagógicas que tornem a reescrita um momento significativo e formativo nas aulas de produção de texto.

Estabelecemos como objetivo geral analisar o impacto dessas correções na reescrita dos textos dos alunos, investigando de que forma essas intervenções contribuem para o aprimoramento da escrita. Especificamente, buscamos: a) identificar e classificar os diferentes tipos de correção textual utilizados pelo professor, considerando sua aplicação no 5º ano; b) desenvolver e implementar uma proposta didática, com base no gênero relato de experiência, que contemple a produção textual, a correção e a reescrita; e c) analisar as transformações ocorridas entre a versão inicial do texto, após a correção do professor, e a reescrita feita pelo aluno, verificando os efeitos dessas intervenções no processo de construção da escrita.

Na próxima seção, descrevemos a concepção de linguagem adotada em nossa pesquisa.

1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

A compreensão da linguagem transcende as expressões individuais, sendo resultado das ações humanas, gradualmente moldada ao longo da trajetória histórica das diversas comunidades, suas necessidades, interações e trocas linguísticas. A linguagem, para além de uma simples ferramenta de comunicação, é uma forma complexa de interação que permeia todos os aspectos da vida em sociedade. Através dela, não apenas descrevemos e interpretamos o mundo que nos cerca, mas também estabelecemos conexões e relações sociais fundamentais para nossa existência e desenvolvimento.

Desde os primeiros momentos de sua vida, o indivíduo percebe que, ao viver em sociedade, sempre haverá alguém reagindo e respondendo às suas ações. Sob essa ótica, a comunicação verbal compartilha o atributo de se dirigir a outro, com a expectativa de uma resposta e uma reação (Menegassi, 2009). Durante as interações, os indivíduos estabelecem a expectativa de uma resposta ou reação mútua. Esse aspecto não apenas marca a relevância da comunicação como meio de expressão e transmissão de ideias, mas também ressalta sua função na formação e sustentação dos laços sociais.

Bakhtin (2003) concebe a linguagem como uma pluralidade de vozes e perspectivas em constante diálogo. Tal ideia impacta a análise de textos, discursos e interações sociais, pois destaca a importância do contexto e da interação na construção de significados. A língua desempenha um papel vital na formação de ideologias e na sustentação das estruturas sociais (Bakhtin, 2006), agindo na construção do pensamento e nas relações sociais. O diálogo não se limita ao desenvolvimento da fala, mas surge à medida que o sujeito toma consciência das relações sociais em que está inserido, promovendo a interação (Menegassi, 2009). Essa mesma consciência deve guiar as produções textuais, pois ao escrever, dirigimo-nos ao outro.

Dessa maneira, compreendemos que o diálogo constitui o princípio essencial da linguagem, permeando todas as formas de expressão verbal — seja na conversa cotidiana, na escrita ou em qualquer outro tipo de discurso. Cada enunciado está imerso em um contexto social e cultural, sendo influenciado por múltiplas vozes que ecoam enunciados anteriores e antecipam respostas futuras. Essa circulação de

sentidos evidencia o caráter interativo da linguagem e reflete a complexidade das relações humanas, marcadas por trocas contínuas entre os sujeitos.

Nesse processo, a responsividade, entendida como a capacidade do sujeito de se posicionar diante da palavra do outro, assumindo uma atitude ativa em relação ao discurso alheio, revela-se um elemento fundamental para a construção de sentidos nas interações verbais. Tal postura exige mais do que escutar ou ler: implica reagir de maneira situada, considerando o contexto, a intencionalidade e os interlocutores envolvidos. Trata-se de um movimento dialógico que transcende a simples emissão de respostas, exigindo envolvimento interpretativo e engajamento com a enunciação do outro. O interlocutor, assim, deixa de ser um mero receptor para tornar-se colaborador na construção do discurso. Como observa Menegassi, "[...] a responsividade não é apenas uma simples consequência das práticas de linguagem, mas sim um fator imprescindível para que elas ocorram" (2009, p. 152). Dessa forma, é a expectativa de resposta — oral ou escrita — que impulsiona as ações comunicativas e dá sentido à linguagem enquanto prática social. O texto produzido é, portanto, sempre uma resposta a outro texto.

A linguagem, por sua vez, adquire significado na interação social e nas condições concretas de produção dos enunciados. Nesse contexto, identificamos normas, convenções e papéis sociais que orientam o uso da linguagem, como destaca Geraldi (2011). No entanto, em ambientes como a sala de aula — onde a escrita é amplamente trabalhada —, muitas vezes os alunos desconhecem quem são seus interlocutores ou não têm clareza sobre sua existência. Essa ausência de consciência compromete o sentido e a intencionalidade dos textos produzidos. Por isso, torna-se essencial promover uma compreensão mais ampla e esclarecida sobre o papel dos interlocutores na comunicação escrita, ampliando, assim, a competência discursiva dos alunos e enriquecendo suas práticas de escrita.

Diante do complexo fenômeno que é a linguagem, é importante apresentar algumas concepções descritas ao longo dos estudos realizados. Geraldi (2011) ressalta três concepções fundamentais: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

Na primeira concepção, considera-se a fala e a escrita como atos isolados e desvinculados de qualquer contexto social. A linguagem é vista como mera expressão do pensamento, ignorando-se a importância do interlocutor. Consequentemente, nessa visão, se o sujeito não se expressa, presume-se que não pensa.

Na segunda concepção, a língua é vista "como um código capaz de transmitir uma mensagem ao receptor" (Geraldi, 2011, p. 41). Nessa visão, a linguagem é percebida como um instrumento de comunicação, sendo concebida como um código, um sistema de signos, sem que se atribua a devida importância ao seu contexto social.

A terceira concepção, considera a linguagem como forma de interação, destaca-se o tratamento do sujeito como um ser social e histórico. Neste contexto, a linguagem é concebida como uma prática social, uma atividade compartilhada entre indivíduos que constroem significados em conjunto. O foco recai sobre a dimensão interativa da linguagem, na qual os sujeitos negociam significados de forma contínua (Geraldi, 2011). Sob esta perspectiva, a linguagem transcende sua natureza meramente individual de expressão, tornando-se um instrumento coletivo na construção de sentidos.

Compreender a linguagem como uma prática social implica adotar uma visão dinâmica de seu uso, reconhecendo a influência dos contextos sociais, culturais e históricos na determinação de significados e na condução das interações. Essa concepção será adotada como referencial nesta pesquisa.

Ao adotarmos a concepção interacionista de linguagem, alinhada à Concepção Dialógica de Linguagem Bakhtiniana, compreendemos que a linguagem é um constante diálogo entre indivíduos. Não há fala isolada; cada enunciado é influenciado por outras vozes, referenciando contextos sociais e históricos específicos. Segundo Bakhtin (2003), a linguagem é composta por múltiplas vozes em diálogo constante, não apenas refletindo a realidade, mas também atuando na construção do pensamento e na reprodução das relações de poder.

A compreensão da linguagem como uma prática social permeia diversas situações de comunicação e interação entre os indivíduos. Segundo Mattei (2016), se a linguagem for entendida como um sistema fechado, abstrato e normativo, ela não conseguirá explicar os fenômenos linguísticos de forma adequada, pois desconsidera sua funcionalidade e sua evolução nas diferentes esferas sociais. Portanto, ao considerar a linguagem como uma atividade social dinâmica e em constante evolução, é possível compreender melhor como os indivíduos utilizam e adaptam a linguagem em diferentes contextos sociais.

O envolvimento do sujeito em práticas linguísticas ocorre por meio de ações mediadas e influenciadas pela linguagem. Conforme observado por Geraldi (1997), essas ações são caracterizadas pela influência da linguagem na formação do

indivíduo, uma influência que persiste e continua moldando-o ao longo das interações com outros participantes. Nota-se, assim, que o envolvimento do indivíduo em suas atividades linguísticas não se resume a uma mera expressão passiva; trata-se, na verdade, de um processo ativo de participação, no qual suas ações não apenas envolvem a linguagem, mas também exercem um impacto significativo sobre ela.

Nesse contexto, é importante reconhecer que os alunos chegam à escola com experiências linguísticas provenientes de suas interações familiares, comunitárias e com diversos meios de comunicação. Portanto, o papel do professor é mediar as normas, regras e formas de uso da linguagem.

A linguagem, como resultado das interações humanas, requer a compreensão do contexto e das condições em que nossos alunos estão inseridos, evitando a visão da língua como um sistema fechado. Bakhtin enfatiza que "[...] os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal [...]" (2006, p. 109). Como mediadores do ensino, é importante considerar o que nossos alunos já dominam da língua e, assim, intervir e refletir sobre os usos e aspectos ainda desconhecidos por eles.

O Currículo Municipal “ao conceber a linguagem como forma de interação, reporta-se ao texto como unidade de ensino e aos gêneros discursivos como instrumentos que possibilitam a interação por meio do uso da linguagem” (Cascavel, 2020, p. 347). Essa concepção está de acordo com a abordagem proposta neste estudo, pois, ao longo do processo de produção textual, revisão e reescrita, os processos dialógicos da linguagem e a visão da linguagem como um fenômeno interativo estão presentes, desde a escrita até a reescrita do texto.

A visão da linguagem como uma atividade social essencial, utilizada em diversas situações de comunicação e interação, destaca sua funcionalidade em diferentes práticas sociais. A linguagem não é um sistema fechado, abstrato e normativo, mas uma ferramenta dinâmica moldada pelas interações humanas. Portanto, ao concebermos a linguagem como uma forma de interação, reconhecemos a importância do diálogo, da negociação de significados e do contexto social na construção dos sentidos linguísticos. Essa concepção não apenas enriquece a compreensão da linguagem, mas também orienta práticas pedagógicas alinhadas com a complexidade e a dinâmica desse fenômeno.

É importante estabelecer, na escola, ambientes que favoreçam uma comunicação ativa, tanto para a expressão oral quanto para a escrita, com o intuito

de desenvolver nos alunos a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos diversos. A produção de textos coerentes e significativos desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Um dos objetivos de nossa pesquisa foi comparar a escrita inicial, corrigida pela professora e acompanhada de atividades voltadas para as dificuldades identificadas, com a versão reescrita pelo aluno. Dessa forma, avaliamos as interferências que essas intervenções tiveram na versão final, destacando a importância do professor no processo.

Antes de abordar a produção textual, é fundamental delinear algumas concepções de escrita e esclarecer aquela que fundamenta esta pesquisa.

1.1 CONCEPÇÃO DE ESCRITA

Embora algumas comunidades ainda permaneçam sem contato com a escrita, essa habilidade é amplamente utilizada em nossa sociedade. Esse fenômeno decorre, em grande medida, da influência dos meios de comunicação, que tornam a leitura e a escrita indispensáveis para o acesso à informação. A internet, por exemplo, exige essa competência para a exploração de seus conteúdos, assim como os dispositivos móveis, que possibilitam a comunicação por meio de mensagens escritas. Nesse contexto, observa-se que a leitura e a escrita nunca estiveram tão presentes no cotidiano como na contemporaneidade (Schnorr, 2016).

A escrita vai além do simples registro de palavras no papel; trata-se de um processo complexo que envolve a compreensão de letras, sons, significados e estruturas gramaticais. A escrita,

[...] faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos. (Abaurre *et al.*, 1995, p. 12).

Diferente da fala, que é frequentemente mais espontânea e instintiva, a escrita oferece um espaço estruturado e significativo para a expressão da singularidade de cada sujeito. A escrita demanda uma reflexão atenta e intencional sobre as escolhas linguísticas, permitindo ao sujeito explorar e manifestar sua identidade. Ela desempenha uma gama mais ampla de funções do que inicialmente imaginado, as habilidades de leitura e escrita são de grande importância para o cumprimento de

papéis sociais (Oliveira, 2004). Além disso, a escrita, não apenas expressa a individualidade do sujeito, mas também reflete as interações e relações que ele mantém.

A etapa de aprender a escrever representa um momento específico dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da linguagem. Durante esse período, ao se deparar com a representação escrita da língua que utiliza verbalmente, o indivíduo recria sua própria jornada de interação com a linguagem (Abaurre *et al.*, 1995). Quando em contato com a escrita da língua que já domina verbalmente, o indivíduo passa por uma profunda reflexão que o leva a reavaliar sua relação com a linguagem. Dado que essa etapa frequentemente ocorre na escola, é essencial fornecer orientações adequadas para que a criança desenvolva desde cedo interesse pela escrita, percebendo-a não apenas como uma necessidade, mas também como algo prazeroso e significativo.

Menegassi e Balieiro (2015) descrevem como as concepções de escrita podem ser compreendidas a partir de três perspectivas distintas. A primeira delas, a escrita como dom, parte da ideia de que a produção textual ocorre sem um processo estruturado de ensino, ou seja, o aluno recebe um tema sem embasamento prévio que o auxilie na construção do texto. Nessa abordagem, a escrita é vista como um talento natural, não considerando o ensino de estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento da competência escritora.

A segunda concepção, a escrita como consequência, diferencia-se da anterior por incluir atividades prévias, como leituras ou discussões em sala. No entanto, a produção textual é tratada apenas como um desdobramento dessas atividades, sem foco na revisão e reescrita. Dessa forma, o texto é entendido como um produto, que não precisa ser aprimorado.

Já a terceira concepção, a escrita como trabalho, compreende a produção textual como um processo que exige planejamento, reflexão, revisão e reescrita. O aluno percebe que escrever demanda esforço contínuo e que o texto pode (e deve) ser reelaborado para alcançar maior clareza e coesão. Nessa abordagem, o professor assume um papel essencial ao incentivar o desenvolvimento do olhar crítico sobre a própria escrita (Menegassi; Balieiro, 2015).

Em nosso trabalho, adotamos essa última perspectiva, entendendo que a escrita não é inata nem apenas resultado de atividades escolares, mas sim um processo que pode ser ensinado, praticado e aperfeiçoado continuamente.

"Conceber a escrita como produção de texto é o caminho para aliar a realidade escolar, caracterizada pela dimensão metodológica e sistemática da aprendizagem, aos usos sociais da escrita" (Ciavolella; Menegassi, 2021). É possível alinhar a dimensão metodológica e sistemática da aprendizagem com os usos sociais da escrita ao integrar as práticas de ensino com os contextos em que a escrita é efetivamente utilizada na sociedade. Assim, promove-se uma abordagem que não apenas ensina técnicas de escrita, mas também reflete e valoriza esses contextos sociais.

Segundo a BNCC,

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. (Brasil, 2017, p. 42).

A familiaridade com a escrita promove a alfabetização, criando uma base sólida para a aprendizagem formal. Além disso, o contato com a escrita desde os primeiros anos contribui para a formação de uma relação positiva com a linguagem escrita, tornando o aprendizado mais inspirador no decorrer da vida escolar. A escrita permite que os alunos organizem e articulem suas ideias de forma coerente e clara, promovendo o desenvolvimento da capacidade argumentativa e crítica desde os primeiros anos escolares.

Nesse sentido, "o acesso à escrita não se dá pelo simples domínio dos recursos estruturais da língua. Depende de um lento aprendizado de cumplicidade com as palavras" (Riolfi *et al.*, 2016, p. 122). A proficiência na escrita vai além do mero conhecimento das regras gramaticais e das técnicas textuais. É necessário um aprendizado gradual e profundo que envolva uma relação íntima com as palavras. Para alcançar uma verdadeira competência escrita, é fundamental adotar uma abordagem que valorize os aspectos técnicos, a dimensão pessoal e reflexiva da escrita.

É importante que os alunos participem de atividades que incluam antecipação, prática, revisão e reescrita. Essas atividades podem incluir diálogos em grupo, dinâmicas e outras estratégias que incentivem os alunos a refletirem criticamente sobre suas próprias produções textuais e as de seus colegas. Promover esse tipo de interação permite que os alunos desenvolvam habilidades de expressão e

argumentação, além de aprimorarem sua capacidade de autoavaliação. Na próxima seção, abordaremos algumas concepções sobre produção textual.

1.2 PRODUÇÃO DE TEXTO

Diante do desafio de orientar os alunos na produção de textos, é importante considerar formas de valorizar a produção textual e incorporá-la em diversos momentos da aprendizagem. Isso proporcionará aos alunos a oportunidade de compreender os mecanismos de textualização e suas variadas nuances de sentido, levando em conta o contexto de produção e interlocução (Cascavel, 2020). Os professores podem, assim, oferecer atividades que incentivem a reflexão sobre o uso da língua e seus recursos em diferentes gêneros textuais (sejam eles orais, escritos ou multissemióticos), tanto durante a escrita quanto na prática da reescrita textual. No ensino fundamental I, especialmente no 5º ano, as crianças estão constantemente envolvidas em interações por meio da conversa, música, desenho e esporte. A escrita pode ser mais um meio de interação para elas, e como professores, é nosso papel estimular o desenvolvimento dessa habilidade.

Propor atividades de escrita que estimulem os alunos a produzir pequenos bilhetes para colegas de outras turmas, expressar opiniões sobre obras lidas, desenvolver narrativas para compartilhar na escola são estratégias para fomentar a prática e o aprimoramento da habilidade de escrita. Tais usos não apenas incentivam a criatividade e a expressão individual, mas também promovem a interação entre as crianças, enriquecendo o ambiente escolar e contribuindo para o aprendizado.

A consciência dos alunos de que outras pessoas lerão seus textos os motiva a se dedicarem à qualidade da escrita. Essa percepção do público leitor os encoraja a expressar suas ideias de forma clara e coesa, além de organizar seus pensamentos e selecionar palavras adequadas. Antes de compartilhar seus textos, é fundamental que os alunos compreendam a importância da revisão e da reescrita. Esse processo melhora a qualidade da escrita e reforça a importância da autocorreção. Ao revisar seus textos, os alunos podem identificar e corrigir erros gramaticais, incoerências, redundâncias e outros aspectos que necessitam de aprimoramento.

A prática da reescrita representa uma oportunidade para trabalhar com o material produzido pelos alunos, permitindo que reflitam sobre suas escolhas linguísticas, estruturais e discursivas. Além de incentivar a revisão crítica, essa

estratégia valoriza a reestruturação dos textos, melhorando coerência, coesão e clareza textual.

De acordo com o Currículo Municipal, a reescrita, também conhecida como análise linguística, é uma atividade crucial na sala de aula. É essencial compreender como conduzi-la de maneira que contribua para a aprendizagem dos alunos, oferecendo atividades que permitam a revisão completa do texto ou de partes específicas, além de refletir sobre o uso da linguagem (Cascavel, 2020). Através da reescrita, os alunos são incentivados a revisitar seus textos, identificando áreas que necessitam de ajustes e incorporando correções e orientações fornecidas pelo professor.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), um escritor competente deve ser capaz de revisar criticamente seu próprio texto, identificando possíveis confusões, ambiguidades, redundâncias, obscuridades ou lacunas. Além disso, o documento destaca a importância de ser um leitor habilidoso, capaz de recorrer a outras fontes escritas para enriquecer e aprimorar sua produção textual.

A Base Nacional Comum Curricular propõe para os alunos do Ensino Fundamental I:

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os e as fontes pesquisadas.

(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. (Brasil, 2017, p. 95).

Dessa forma, compreende-se que quando os alunos revisam seus textos, eles não apenas melhoram suas habilidades de escrita, mas também aprofundam sua compreensão das normas linguísticas e dos elementos textuais. Propostas de produção textual bem orientadas, juntamente com correções que orientem e auxiliem os alunos durante o processo de reescrita, podem ser estratégias pedagógicas para levá-los a produzir textos de qualidade.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e o Currículo Municipal (Cascavel, 2020), o ensino de Língua Portuguesa deve ter o texto como ponto de partida e eixo estruturante. Nesse sentido, o texto configura-se como a unidade central de estudo, incorporando perspectivas enunciativo-discursivas que possibilitam a articulação entre os textos e seus respectivos contextos de produção. Esse enfoque promove o desenvolvimento de habilidades que ampliam o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção textual, considerando diferentes mídias e formas de comunicação.

É essencial que os alunos compreendam que a produção de texto não consiste em um emaranhado de palavras e frases, mas em uma atividade de enunciação. "Um texto é uma sequência verbal escrita que forma um todo acabado, definitivo e publicado" (Geraldi, 1997, p. 101). A compreensão desses conceitos pode auxiliar os alunos a desenvolverem suas habilidades de escrita de forma mais consciente, entendendo que o texto produzido por eles contém uma mensagem que deve ser lida e compreendida por seu interlocutor.

Koch (2008) destaca que os textos emergem das interações sociais, nas quais os indivíduos coordenam suas ações visando alcançar objetivos sociais específicos, adaptando-se às circunstâncias que influenciam a comunicação verbal. Ao reconhecer que os textos são produtos da interação social, os professores são incentivados a criar ambientes de aprendizagem colaborativos e interativos, nos quais os alunos tenham a oportunidade de se expressar, negociar significados e construir conhecimento de forma autêntica e significativa.

Para Bakhtin (2006), a produção de texto é um ato fundamentalmente dialógico e interativo, no qual a linguagem é entendida como uma forma de interação social entre sujeitos. Segundo sua concepção, todo texto é influenciado por outros textos e enunciados que o antecederam, e carrega consigo discursos de diversos e distintos sujeitos sociais, assim como ideologias e valores presentes na cultura e na sociedade onde foram produzidos.

Nesse sentido,

[...] o texto pode ser compreendido como enunciado por ter e realizar uma finalidade (informar, anunciar, provocar a reflexão, fazer agir, orientar, entre outros). Nessa perspectiva, todo texto-enunciado é produzido para uma situação de interação e, por isso, atende a um propósito discursivo em função do que dizer, para quem, quando, onde, em que situação. Por isso, entende-se que ele é constituído

também pelo extralinguístico, pois o texto-enunciado não se esgota em suas marcas linguísticas e pode gerar possibilidades de réplicas e de reações do outro. (Cascavel, 2020, p. 349).

Ao integrar essa perspectiva à prática pedagógica, a escola pode contribuir para a formação de indivíduos capazes de produzir textos com consciência de seu interlocutor, do contexto de circulação e da finalidade comunicativa. Esse processo possibilita que os alunos compreendam que os textos não se restringem ao papel ou à tela, mas são interações sociais concretas. Dessa forma, ao enfatizar os propósitos da comunicação escrita e os elementos essenciais da produção textual, a escola auxilia na materialização de produções textuais com intencionalidade e adequação ao contexto.

Na dinâmica da comunicação textual, tanto produtor quanto interlocutor desempenham papéis ativos na construção e compreensão dos significados apresentados pelo texto. Os elementos do texto têm uma relação estabelecida pela intenção do falante e pelo seu planejamento antecipado,

[...], que se manifesta por meio de instruções ao ouvinte para que realize operações cognitivas destinadas a compreender o texto em sua integridade, isto é, o seu conteúdo e o seu plano global; ou seja, o ouvinte não se limita a "entender" o texto no sentido de captar seu conteúdo referencial, mas atua no sentido de reconstruir os propósitos do falante ao estruturá-lo, isto é, descobrir o "para quê" do texto. (Koch, 2008, p.18, grifos da autora).

Um texto vai além da decodificação de seu conteúdo referencial. É necessário considerar não apenas o que está sendo dito, mas também os propósitos subjacentes ao texto, ou seja, o motivo dessa comunicação. Os textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, que coordenam suas ações visando alcançar um objetivo social, conforme as condições em que a atividade verbal se realiza (Koch, 2008). Geraldi ressalta que um texto é o produto de uma atividade discursiva na qual alguém diz algo a outra pessoa (1997). Nesse sentido, é crucial que o aluno compreenda a importância de escrever, os motivos para escrever e como elaborar um texto.

De acordo com Koch (2009), na visão interacional (dialógica) da linguagem, o texto assume a função primordial de cenário para a interação, enquanto os interlocutores são considerados agentes ativos que participam da construção mútua

e são igualmente mol por ela. Segundo a autora, elementos essenciais do processo de produção textual incluem:

1. o produtor/planejador, que procura viabilizar o seu "projeto de dizer", recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;
2. o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;
3. o leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra lingüisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção de sentidos. (Koch, 2009, p. 19).

Esta abordagem enfatiza a natureza dinâmica e interativa da comunicação textual, na qual tanto o produtor quanto o receptor desempenham papéis ativos na construção e na interpretação dos significados apresentados pelo texto. Assim, ressalta-se a relevância da organização textual para a construção de sentidos.

Trabalhar com a produção de texto demanda planejamento, fundamentação e, sobretudo, compreensão de sua natureza e importância no cotidiano. A concepção de escrever exclusivamente para o professor pode resultar em falta de motivação e desinteresse por parte daqueles que estão produzindo. Nesse sentido, ao propor a produção de um texto aos alunos, é crucial que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (Geraldi, 1997, p. 137).

O processo de produção textual requer a consideração dos encaminhamentos adequados, incluindo o que propor, como propor e quais atividades podem preceder a escrita para permitir a familiarização com o gênero. Isso envolve o contato com leituras prévias, o reconhecimento das características do gênero, a apresentação de diferentes exemplos aos alunos, bem como atividades de planejamento, organização de ideias e esboços.

Igualmente importantes são as etapas que sucedem à produção textual, tais como a avaliação e correção por parte do professor, atividades de revisão de conteúdos específicos, seja de forma coletiva ou individual, e conversas sobre a importância e a necessidade de revisar as produções textuais. É fundamental incentivar os alunos a compartilharem suas experiências, desafios e estratégias utilizadas durante a escrita. Por fim, com as orientações apontadas pelo professor no texto do aluno e as atividades direcionadas, busca-se alcançar a fase de reescrita como aprimoramento da produção realizada.

Segundo a BNCC,

Da mesma forma que na leitura, 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 nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (Brasil, 2017, p. 78).

A aprendizagem se torna mais participativa e envolvente quando o processo faz sentido para o aluno. O Currículo Municipal orienta a atividade de produção textual na escola como momentos de interação com o outro, em que o aluno, ao assumir o papel de autor, estrutura seu discurso para se expressar de maneira autêntica e necessária (Cascavel, 2020). O aluno precisa entender o porquê de escrever, o que escrever e para quem escrever, ou seja, o que vai ser produzido tem motivação e finalidade.

Ao escrever uma redação, os alunos estão produzindo textos para a escola. No entanto, ao realizar uma produção de texto, eles produzem textos na escola (Geraldi, 1997). Na redação, os alunos geralmente replicam modelos de escrita para aplicar as normas no texto. Por outro lado, em uma produção textual, eles expressam sua posição e constroem seu discurso, mesmo que inspirado em outras fontes.

É comum que “[...], tanto no trabalho com leitura quanto com a produção de textos, prioriza-se o estudo de algumas categorias, como a estrutura composicional, que engloba, neste caso, a paragrafação, a pontuação e a ortografia” (Dionisio, 2021, p. 32). Deixando de lado aspectos fundamentais, como os motivos para fazer, como

fazer e para quem fazer. O momento da escrita se torna um fazer por fazer, sem um objetivo, sem um retorno.

Assim, “[...] promover o ensino da produção de textos de modo que o aluno supere o abstrato e concretize seu enunciado no plano escrito, compreendendo que o propósito é a interação entre ele e seus interlocutores” (Dionisio, 2021, p. 35). O aluno precisa entender o texto como um processo de interação, um diálogo com o outro, neste caso, o leitor. Ele deve perceber que até mesmo um bilhete enviado a um colega é um texto, com seus próprios motivos e formas.

Ao aprender a partir do texto, os alunos são estimulados a refletir sobre as temáticas sociais, culturais e éticas presentes nos textos. Isso os capacita a ter uma perspectiva crítica da linguagem, o que os torna capazes de compreender e questionar o mundo ao seu redor.

Para que os alunos compreendam as etapas da produção textual, que incluem o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita, o professor pode elaborar propostas com comandos simples e objetivos, facilitando a compreensão da atividade. Além disso, em alguns momentos, ele pode ler a produção do aluno ou solicitar que este leia em voz alta, possibilitando a avaliação da clareza da mensagem e a verificação de que todas as informações necessárias foram incluídas para garantir a compreensão do leitor.

Segundo Koch, o sentido de um texto é "construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação" (2009, p.17). Portanto, a interação pode envolver diferentes sujeitos que compartilham a experiência de leitura, discutem o texto e criam significados. Essa interação pode ocorrer em diversos contextos, como sala de aula e grupos de estudo. Uma sugestão para promover essa interação é propor ao aluno produções destinadas a um interlocutor real, não apenas ao professor, como, por exemplo, escrever uma carta para um colega de outra turma.

Considerar a linguagem um espaço de interação, no qual indivíduos se formam por meio do diálogo, sugere-se para o ensino do português atividades que envolvem três práticas conectadas: leitura de textos; produção de textos; análise linguística (Geraldí, 2011). O ensino da Língua Portuguesa coloca os alunos em contato com as convenções e normas da língua, principalmente da linguagem escrita. Estas práticas,

têm dois objetivos: tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. (Geraldi, 2011, p. 83).

Ao incentivar discussões em grupo, projetos colaborativos ou atividades de escrita que tenham significado real para os alunos, os professores podem criar um ambiente mais propício para o desenvolvimento desta competência. Isso permite que eles não apenas compreendam as normas da língua padrão, mas as internalizem e apliquem de forma mais natural em suas produções.

Diante desse contato,

[...] com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (Brasil, 2017, p. 42).

Reconhecer e valorizar as tentativas dos alunos, mesmo quando suas escritas não são convencionais, afinal esses momentos representam avanços significativos no processo de alfabetização. Dessa forma, a sala de aula se torna um ambiente acolhedor e estimulante para o desenvolvimento da escrita, onde os alunos se sentem encorajados a explorar e experimentar a linguagem escrita de forma autêntica e significativa.

A importância de ensinar a produção de textos está na valorização do contexto em que são elaborados e na compreensão da função social que cada gênero desempenha (Dionisio, 2021). Dessa forma, tanto professores quanto alunos, durante as aulas de língua portuguesa, assumem papéis de interlocutores, participando ativamente da comunicação ao falar, escrever, ler e analisar diversos aspectos linguísticos (Geraldi, 2011). O uso de estratégias pedagógicas que promovam uma interação significativa com a linguagem escrita é essencial. Por exemplo, a criação de um jornal escolar, no qual os alunos escrevem notícias, entrevistas e artigos, não apenas os motiva, mas também os ensina sobre diferentes gêneros textuais e a importância de cada um na comunicação.

No processo de produção textual,

[...] — seja lendo e escrevendo de fato, seja produzindo e ouvindo o discurso escrito — a criança passa a incorporar novas formas de interação, de interlocução próprias desse tipo de enunciação, ou seja, passa a apropriar-se da modalidade discursiva escrita, de suas particularidades, desenvolvendo, em sua produção, o papel de autor o de leitor representado. (Araujo, 2004, p. 76).

Essa compreensão permite que o aluno desenvolva uma percepção mais clara e atenta ao escrever, compreendendo a importância da interação entre os participantes no processo de escrita, algo que nem sempre é evidenciado nas atividades propostas.

Na próxima seção, abordaremos a importância e a necessidade da etapa de reescrita no processo de produção textual.

1.2.1 Revisão, correção e reescrita textual

Por um longo tempo, as práticas pedagógicas negligenciaram o valor dos erros dos alunos na aprendizagem da leitura e escrita, que na verdade são evidências importantes do processo de aquisição da linguagem escrita. Isso resultou em conflitos entre professores que simplesmente corrigiam os erros e alunos que tentavam compreender as instruções, muitas vezes em desacordo com suas próprias hipóteses sobre a linguagem escrita (Abaurre *et al.*, 1995). Essa reflexão destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça os erros dos alunos como parte integrante do processo de aprendizagem da escrita.

O professor enquanto participante do processo de escrita precisa ter consciência ao orientar e olhar para o texto do aluno considerando-o como uma atividade em construção assim,

[...] o trabalho com a análise linguística da produção escrita do aluno é fundamental, pois compreende o momento em que o professor atuará como interlocutor e escriba, oportunizando a assimilação de conteúdos no nível semântico, gramatical e ortográfico. (Cascavel, 2020, p. 371).

Ler a produção textual do aluno implica uma análise detalhada, na qual o professor identifica e corrige dificuldades semânticas, gramaticais e ortográficas, abrangendo diversos níveis de competência linguística. Como interlocutor, o professor

deve promover avanços necessários para o desenvolvimento das habilidades de escrita.

Geraldi (2011) enfatiza que a análise linguística é uma estratégia que visa revisar o texto elaborado pelo aluno, intervindo nos eventuais obstáculos de compreensão que esse texto, em sua versão inicial, possa apresentar durante a leitura. Essa abordagem visa não apenas corrigir possíveis equívocos, mas também aprimorar a capacidade de interpretação do texto pelo aluno, promovendo uma reflexão mais profunda sobre a linguagem utilizada e suas particularidades. Assim, a análise linguística surge como uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem da escrita, proporcionando oportunidades para a melhoria contínua das habilidades textuais.

Voltar ao texto e analisá-lo requer preparo, o aluno precisa entender sua importância e necessidade, os encaminhamentos do professor em aula são fundamentais, atividades que mobilizem os alunos a ler, analisar e identificar lacunas em textos produzidos por outros são uma alternativa. “Depois de produzida a primeira versão do texto, o professor deve criar um distanciamento temporal entre esse rascunho e a sua revisão” (Cascavel, 2020, p. 375). O distanciamento temporal entre a produção do texto e a revisão é um processo valioso que aprimora a qualidade da escrita, estimula a autorreflexão e proporciona ao aluno uma visão mais objetiva sobre seu trabalho.

A reescrita dos textos pode ser uma oportunidade para o aluno pensar e rever suas produções, visualizando e entendendo os aspectos que necessitam de melhoria. É necessário entender a importância das metodologias utilizadas pelo professor no momento da correção das produções textuais,

Para que o aluno reflita sobre o tratamento dado ao gênero e ao tema, sobre as suas escolhas verbo-visuais, sobre a sistematização da escrita (questões de ordem gramatical e ortográfica), a prática de revisão deve ser conduzida pelo docente com clareza e com objetivos demarcados. (Cascavel, 2020, p. 375).

O professor deve considerar o nível de conhecimento de sua turma e optar por correções que sejam compreendidas por todos. Entre as possíveis modalidades de correção, ele pode sugerir as alterações necessárias em forma de lista, desde que isso tenha sido previamente estabelecido com a turma. Assim, a partir da revisão e

das sugestões fornecidas, o aluno terá condições de reescrever seu texto, incorporando elementos que auxiliarão na melhoria da sua produção textual.

A correção feita pelo professor pode ocorrer de diversas maneiras no texto do aluno. Segundo Ruiz, "o trabalho de correção tem o objetivo de chamar a atenção do aluno para os problemas do texto" (2010, p. 33). Dessa forma, as observações registradas no texto do aluno geralmente focam nos aspectos negativos. É comum que os professores tenham dificuldade em assumir o papel de leitores que contribuem positivamente para o desenvolvimento da escrita do aluno.

Para Ruiz, "pelo fato de entendê-la como um mero exercício de escrita, já que é realizado por um aprendiz, o professor, por princípio, não lhe dá crédito de coerência" (2010, p. 34). Nesse contexto, o professor assume sempre o papel de corretor, incumbido de identificar e apontar fragilidades na produção escrita do aluno, o que, frequentemente, pode comprometer o processo de reescrita do texto.

Os tipos de intervenção mais frequentes, segundo Ruiz (2010), são a correção indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa. Conforme a autora, a correção indicativa é a mais comum e envolve a marcação no texto do aluno de frases ou períodos com erros ou falta de clareza, com ênfase geralmente em desvios ortográficos e lexicais. Essas correções podem ser realizadas diretamente no texto, onde o professor sublinha ou circula a palavra problemática, ou na margem do texto, onde o professor utiliza marcas (como asteriscos, chaves, colchetes ou linhas) para identificar a linha em que ocorre o problema.

"Assim, é possível dizer que a correção indicativa consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado" (Ruiz, 2010, p. 40). Nesse tipo de intervenção, o professor exerce uma interferência moderada no texto do aluno, concentrando-se em destacar pontos para que o aluno identifique e corrija, sem grandes dificuldades.

Correção resolutiva: nesse tipo de intervenção, o professor efetua correções, reescreve palavras ou frases, substitui, adiciona, desloca ou elimina termos ou trechos do texto do aluno. Tais estratégias podem ser aplicadas tanto no corpo do texto, em sua margem ou no final do texto (Ruiz, 2010). Dessa forma, o professor toma a responsabilidade pelo texto do aluno, implicando que ao receber o texto para revisão, espera-se que o aluno simplesmente reproduza uma cópia com as alterações já implementadas sobre a primeira versão.

A terceira forma de correção, denominada classificatória, envolve o uso de um conjunto específico de símbolos, geralmente letras ou abreviações, que são escritos, em sua maioria, na margem do texto para indicar o tipo de problema identificado. Essas letras, familiares aos alunos, fazem parte de um código de correção que pode variar de professor para professor (Ruiz, 2010).

Por fim, a correção textual-interativa vai além das intervenções anteriores e inclui comentários, que a autora se refere como "bilhetes", deixados ao final do texto do aluno. Esses comentários têm duas funções principais: abordar as questões identificadas durante a revisão do texto pelo aluno, ou fornecer orientações sobre a correção feita pelo professor (Ruiz, 2010). Assim,

[...], o que na verdade os "bilhetes" mais fazem (além de incentivar ou cobrar o aluno), é tentar ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção para falar dos problemas do texto. A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem ou símbolo. (Ruiz, 2010, p. 52).

Eles são uma forma alternativa de intervenção que permite ao professor abordar problemas textuais de maneira mais profunda e detalhada. Em vez de se limitar às formas tradicionais de correção, como anotações no corpo do texto, margens ou símbolos, os "bilhetes" proporcionam um espaço para que o professor discuta questões mais complexas e específicas. Essa abordagem é uma forma de motivar e cobrar o aluno, mas também de oferecer uma análise mais abrangente dos problemas encontrados no texto.

Comentários personalizados e direcionados podem ajudar o aluno a revisar e aprimorar seu texto, tornando-o mais claro, coeso e envolvente. Menegassi (1998) destaca que os comentários atuam como uma etapa intermediária entre a primeira versão do texto e a reescrita, oferecendo sugestões que facilitam a revisão. Dessa forma, os comentários não só desempenham um papel importante no processo de reescrita, mas também servem como incentivo e indicam que o texto foi lido na íntegra, motivando o aluno a se dedicar mais à revisão.

A origem de um novo ciclo ocorre quando o aluno recebe seu texto com as observações e sugestões feitas pelo professor. Após compreender essas considerações, o aluno é levado a reescrever o texto, o que lhe proporciona uma nova

oportunidade de interagir com seu próprio trabalho. O trabalho do professor, nesse contexto, funciona como um ato de devolver a palavra ao autor do texto, possibilitando que ele refine e aprimore sua produção com base no feedback recebido (Mattei, 2016). Seguindo mais uma etapa do processo da produção textual, possibilitando ao aluno entender a escrita como um processo vivo e interativo.

Ruiz (2010) chama atenção para o trabalho do professor quanto às redações,

No contexto escolar, "correção de redação" é o nome mais corriqueiro que se dá àquela tarefa comum, típica de todo professor de Língua Portuguesa, de ler o texto do aluno, marcando nele, geralmente com a tradicional caneta vermelha, eventuais "erros" de produção e suas possíveis soluções. (Ruiz, 2010, p. 19, grifos da autora).

A prática de correção das produções textuais surge como um elemento importante e relevante no contexto das aulas de Língua Portuguesa. Quando executada com atenção e uma abordagem construtiva, ela se transforma em uma ferramenta capaz de estimular a melhoria da escrita dos alunos, ao mesmo tempo que promove sua autoconfiança e compreensão quanto à importância da escrita.

O Currículo Municipal destaca que:

Na prática, na análise linguística, um dos aspectos fundamentais é a reestruturação dos textos produzidos pelos alunos, na qual o professor trabalhará os conteúdos relacionados às características estruturais dos diversos gêneros textuais, como também os aspectos gramaticais. Por intermédio do texto, o professor explorará a reflexão linguística: coesão e coerências textuais; linguagem verbal e não verbal; pontuação; disposição gráfica no papel; paragrafação; acentuação; ampliação e adequação de usos e contextos sociais (vocabulário) e outros conteúdos. (Cascavel, 2020, p. 339).

Portanto, o foco não deve ser apenas em corrigir, mas também em estimular os alunos a refletirem sobre suas escolhas linguísticas e como essas escolhas impactam a qualidade de suas produções textuais. Ao incentivar essa reflexão, o professor contribui para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, preparando-os para uma comunicação mais adequada aos mais diversos contextos.

As atividades de revisão e reescrita podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades textuais dos alunos, reconhecendo que o objetivo final é o crescimento do sujeito como escritor, e não apenas a melhoria do texto em si. Assim,

[...] resta enfatizar que as atividades de revisão e reescrita na escola só serão de fato produtivas no âmbito da produção textual dos alunos, se inseridas em um contexto maior de atividades, nas quais se discuta, inclusive, essa questão da "melhoria" ou não dos textos com as crianças, numa prática que inclua a circulação, a apreciação, a fruição e a avaliação coletiva das produções - mesmo porque o horizonte é, em última instância, o sujeito e não o texto. (Araújo, 2004, p. 78).

Este processo deve englobar a circulação das produções entre os colegas, a apreciação crítica, a fruição dos textos e a avaliação coletiva, possibilitando uma reflexão mais rica e profunda. A valorização do processo de produção textual requer a participação ativa dos alunos na construção e aprimoramento de seus próprios textos, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem mais colaborativo.

Neste estudo, as atividades realizadas previamente à reescrita foram orientadas por uma tabela de critérios utilizada na correção das produções textuais. Essa ferramenta permitiu identificar os problemas mais recorrentes, possibilitando um planejamento direcionado para a reescrita. As atividades aplicadas foram estruturadas não apenas para que os alunos reconhecessem e corrigissem suas dificuldades na reescrita, mas também para que incorporassem esse aprendizado em futuras produções textuais.

Na próxima seção, detalhamos a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Para responder à pergunta — como as correções do professor influenciam a reescrita dos textos dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I? — e avaliar o impacto dessas intervenções, nossos objetivos foram: a) categorizar os tipos de correções de texto existentes, adaptando-os ao 5º ano; b) desenvolver e implementar uma proposta didática, com base no gênero relato de experiência, que contemple a produção textual, a correção e a reescrita; c) comparar a produção textual inicial, corrigida pela professora, com a versão reescrita pelo aluno. Utilizamos em nosso trabalho os princípios teóricos da Linguística Aplicada, com base principalmente nas concepções de Moita Lopes (2006), que destaca a linguagem como interação social.

Nosso foco de análise concentrou-se nas questões linguísticas, considerando a linguagem como uma atividade interacional intrínseca às práticas sociais. Em particular, questões que abordam a vida social por meio da análise da linguagem e das práticas de significação, as quais são fontes de preocupação humana (Moita-Lopes, 2006). No contexto escolar, a linguagem desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e na interação entre alunos e professores. Além de veicular informações, a linguagem se configura como uma ferramenta indispensável na construção de significados, na participação e no envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

A abordagem da Linguística Aplicada (LA) não visa oferecer soluções definitivas para os desafios relacionados aos usos da linguagem, mas sim problematizá-los e trazer clareza sobre eles. Nesse sentido, ao conduzirmos nossa pesquisa em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, com foco na correção, especificamente nos retornos fornecidos pela professora sobre a produção escrita e suas implicações na reescrita do aluno, buscamos seguir uma abordagem reflexiva e investigativa.

A nossa investigação estava alinhada com a abordagem qualitativa, essa perspectiva possibilita uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados. A análise dos dados dentro de seu contexto, permite a consideração de múltiplos fatores que influenciam os resultados. Além disso, a abordagem qualitativa valoriza a interpretação subjetiva, reconhecendo a complexidade das interações sociais e a importância das percepções dos participantes. Assim, o professor que

[...] consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32-33).

Dessa forma, as pesquisas qualitativas permitem que o professor assuma, na escola, além da função de mediador do saber, papel de pesquisador, explorando, apreendendo, apresentando e colocando em prática possíveis soluções para os desafios cotidianos. Pensar e refletir sobre sua prática de maneira ativa possibilita ao professor praticar as mudanças necessárias diante dos desafios da sala de aula, conduzindo atividades que permitam explorar, descobrir caminhos ou alterar metodologias de ensino.

A pesquisa qualitativa tem como objetivo responder às questões exploradas em estudos das Ciências Sociais, sendo agora também aplicada nas Ciências da Linguagem. Diferentemente de abordagens que se concentram na quantificação ou em diagnósticos, a pesquisa qualitativa foca na elaboração de estratégias e procedimentos específicos (Bortoni-Ricardo, 2008). A autora ressalta que essa abordagem visa compreender e interpretar fenômenos sociais dentro de seus contextos específicos. No caso desta pesquisa, o contexto foi a sala de aula, com ênfase nas produções textuais realizadas a partir de uma viagem realizada pela turma.

Em uma abordagem qualitativa, "o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela" (André, 2009, p. 28). Trata-se de uma atividade interativa, na qual o pesquisador não é um observador passivo, mas um participante ativo que influencia e é influenciado pela situação estudada. Essa abordagem valoriza as vozes dos participantes, permitindo que suas perspectivas e experiências sejam incorporadas à pesquisa, o que é fundamental em um contexto educacional.

Nesse sentido, em uma pesquisa qualitativa interpretativa "a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32). O professor pesquisador faz parte do ambiente e é um sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem. O que diferencia um professor pesquisador dos demais é

seu compromisso em refletir sobre sua própria prática, buscando fortalecer aspectos positivos e superar suas próprias limitações (Bortoni-Ricardo, 2008).

Considerando a produção de texto foco desta pesquisa, corroboramos com Riolfi *et al.*, a escrita é "um acontecimento que se realiza na linguagem e por meio dela; a produção de sentidos de um texto é um terreno imprevisível e em constante movimento" (2016, p. 115). O trabalho com a produção textual demanda planejamento, escrita, revisão e reescrita; um texto não se completa na primeira versão. Portanto, direcionamos nossa atenção para esse processo de produção e revisão. O professor pode atuar como mediador, orientando e guiando seus alunos na compreensão de que escrever é um processo em constante evolução. Nesse sentido, ao analisar suas produções escritas, o professor pode fornecer sugestões para melhorias.

Conforme descrito no Currículo Municipal (Cascavel, 2020), é fundamental levar em conta a natureza dos problemas ou dificuldades encontradas nas produções textuais, podendo-se optar por reescrever o texto por completo ou apenas partes específicas. Por exemplo, ao analisar a estrutura do gênero, a clareza das ideias ou a organização dos parágrafos, é recomendável trabalhar com o texto integralmente. Já ao abordar aspectos linguísticos, como discurso direto, pontuação, concordância verbal ou nominal, coesão referencial ou sequencial, é suficiente selecionar trechos de diferentes textos que ilustrem tais problemas. Esta seria uma estratégia possível para atividades colaborativas com os alunos, incentivando a reflexão sobre os usos da língua e da linguagem.

O desafio da correção da produção textual foi nosso objeto de estudo, considerando sua complexidade e relevância para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Ao refletirmos sobre esse problema, levamos em consideração não apenas as características do contexto escolar, mas também as particularidades dos sujeitos envolvidos, buscando alternativas que promovessem uma correção significativa e formativa. Por meio desse processo, buscamos contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de correção e reescrita, de modo a estimular as práticas linguísticas e comunicativas dos alunos.

A abordagem qualitativa permitiu aprofundar a compreensão desse processo complexo e dinâmico que é a produção textual e a reescrita. Como destacado por Riolfi *et al.* (2016), não basta apenas aprender quais recursos da língua utilizar; é crucial compreender as razões e significados subjacentes à escrita. Escrever é uma

tarefa desafiadora e multifacetada, na qual o papel do professor é de extrema importância.

Para o desenvolvimento da pesquisa, alinhada à abordagem descrita anteriormente, optamos pela pesquisa-ação, que, de acordo com Engel,

[...] surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. (2000, p.182).

A pesquisa-ação envolve um compromisso que vai além da compreensão teórica dos fenômenos estudados, abrangendo também a transformação e a melhoria da realidade prática. Diferente da abordagem tradicional, que separa ação e reflexão, essa metodologia permite a intervenção no contexto investigado ao longo do processo de pesquisa. Dessa forma, busca integrar teoria e prática, promovendo uma análise mais abrangente no processo investigativo. Como destaca Menegassi, "a pesquisa-ação começou a ser implementada com a intenção de ajudar os professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa" (2000, p. 182). Assim, o professor tem a oportunidade de estudar, analisar e buscar alternativas para os desafios enfrentados em sua prática pedagógica.

Engel (2000) propõe um modelo composto por oito fases para a condução da pesquisa-ação. Essas etapas orientam a estruturação e o desenvolvimento da investigação, permitindo a articulação entre teoria e prática. A seguir, cada uma das fases é apresentada e relacionada ao percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

A primeira etapa consiste na identificação do problema pelo pesquisador, que, no contexto educacional, geralmente corresponde ao professor. Nesse sentido, o problema investigado foi: *Como as intervenções do professor influenciam a reescrita dos textos dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I?* Essa etapa fundamenta a necessidade do estudo e orienta as ações seguintes.

A segunda fase corresponde à pesquisa preliminar, que abrange a revisão bibliográfica e a análise de dados previamente coletados pela professora-pesquisadora sobre as dificuldades dos alunos em relação à escrita, com base em sua experiência profissional. Essas informações auxiliaram no levantamento das necessidades da turma. Para embasar a investigação, foram realizados estudos sobre concepções de linguagem e escrita, produção textual, revisão e reescrita, além da

análise dos encaminhamentos propostos pelo Currículo Municipal (Cascavel, 2020) e dos critérios da tabela de correção linguístico-discursiva da AMOP⁵ (2020). Os estudos contribuíram para a elaboração da tabela utilizada na correção das produções textuais, possibilitando o registro das dificuldades identificadas na produção inicial e a definição dos encaminhamentos para a reescrita.

A terceira fase refere-se à formulação de hipóteses a partir das informações levantadas na pesquisa preliminar. No entanto, essa etapa não foi contemplada no presente estudo.

Na quarta fase, é elaborado um plano de ação para abordar o problema identificado. Neste estudo, o plano de ação foi concretizado por meio de uma proposta didática centrada na produção textual do gênero relato de experiência. O tema escolhido foi a viagem da turma a Foz do Iguaçu, uma vivência significativa para os alunos, que serviu como motivação para a escrita inicial e para as suas reescritas, até chegar à versão final considerada adequada. A pesquisa foi realizada em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, na qual a pesquisadora era professora regente.

A quinta fase refere-se à implementação do plano de ação, ou seja, à execução das estratégias planejadas. A proposta didática foi aplicada entre setembro e novembro de 2024, ao longo de 17 aulas. Inicialmente, os alunos foram convidados a trazerem para a sala de aula um objeto que representasse sua infância e, em uma roda de conversa, compartilharam o significado desse objeto, compreendendo, assim, a noção de relato oral. Em seguida, a professora promoveu momentos de leitura de relatos e apresentou outros relatos escritos, oferecendo aos alunos um contato prévio com o gênero textual a ser trabalhado. Após a viagem, os alunos produziram seus relatos das experiências vividas na viagem. A produção foi corrigida pela professora com base na tabela de critérios para correção linguístico-discursiva da AMOP (2020), adaptada para esta pesquisa, servindo como referência para os encaminhamentos coletivos e individuais das reescritas. Esse processo possibilitou à professora identificar as dificuldades dos alunos e intervir de maneira direcionada. O processo foi finalizado com a digitação dos textos para compor o livro da turma - *Foz do Iguaçu*:

⁵ Trata-se da Proposta Pedagógica Curricular para o Ensino Fundamental – anos iniciais – desenvolvida para a Rede Municipal de Ensino dos municípios da região Oeste do Paraná, sob a coordenação de Adriana Gonzaga Cantarelli *et al.* (2020). O documento organiza os conhecimentos presentes no currículo escolar e orienta o processo de ensino e aprendizagem, por meio da seleção e articulação dos conteúdos. Ele se constitui como um instrumento essencial para o planejamento pedagógico e para a atuação dos professores e demais profissionais da educação.

Relatos do 5º ano A -, produto da atividade. Este livro está disponível para acesso na biblioteca da escola e sua versão digital foi encaminhada aos pais.

A sexta fase refere-se à geração de dados para avaliar os impactos da implementação do plano. Para a análise dos dados, selecionamos dez textos entre os vinte e cinco produzidos, com o objetivo de obter um recorte representativo dos aspectos presentes nas produções dos alunos e, ao mesmo tempo, ter uma amostra suficientemente expressiva para realizar as análises. Esses dez textos abrangeram diferentes níveis de desempenho dos alunos: medianos, fracos e bons, refletindo o padrão encontrado na turma. As tabelas preenchidas com base na correção da produção inicial e reescrita também forneceram subsídios para a análise dos dados, possibilitando a localização dos problemas a serem trabalhados, bem como a resolução deles após a reescrita. O engajamento dos alunos foi um fator determinante para que as atividades acontecessem conforme o planejado e dentro do prazo.

A análise das versões finais dos textos revelou que a proposta didática foi aplicada com êxito, promovendo o envolvimento dos alunos no processo de reescrita. Além disso, observou-se que eles compreenderam a importância de revisar seus textos e considerar os apontamentos da professora. As reescritas demonstraram avanços em aspectos como acentuação, uso de letras maiúsculas, ortografia, pontuação, paragrafação e emprego de conectivos, entre outros.

Por fim, a oitava fase refere-se à divulgação dos resultados da intervenção. De acordo com Engel (2000), caso os resultados sejam positivos, o pesquisador pode compartilhá-los por meio de artigos científicos ou apresentações acadêmicas. Caso contrário, o pesquisador pode reformular sua pesquisa e iniciar um novo ciclo investigativo. No contexto deste estudo, os resultados são representados pela dissertação (que será disponibilizada ao público após a entrega da versão final) e pela socialização da proposta didática. Em momento oportuno, será considerada a possibilidade de divulgar a proposta didática junto aos professores da escola, bem como de outras escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A pesquisa-ação é autoavaliativa, ou seja, as mudanças implementadas na prática são continuamente avaliadas durante todo o processo de intervenção (Engel, 2000). A resposta obtida a partir do monitoramento é utilizada para fazer ajustes, mudanças de direção e redefinições conforme necessário, beneficiando diretamente o próprio processo em curso, sem se focar primariamente em vantagens para situações futuras.

Esse tipo de pesquisa permite ao professor informações para realizar mudanças, tomar decisões e ajustar sua metodologia e materiais, bem como para reorientar o planejamento das aulas.

Ainda em relação à pesquisa-ação, Tripp (2005) ressalta a pesquisa-ação demanda intervenção tanto na prática quanto na pesquisa, resultando em uma abordagem que mescla elementos da prática cotidiana com os métodos da pesquisa científica, variando em intensidade conforme o contexto específico. O primordial é não apenas identificar o problema, mas também formular soluções que ofereçam respostas concretas e diretas à problemática levantada.

Considerando a abordagem metodológica adotada, baseada na pesquisa qualitativa e orientada pela pesquisa-ação, os instrumentos de geração de dados incluíram os textos produzidos pelos alunos e a tabela de correção elaborada pela pesquisadora. Essa tabela foi estruturada com base nos critérios de análise linguístico-discursiva da *Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental (anos iniciais)* para a Rede Pública da Região da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná), cuja versão original está disponível para consulta online⁶.

Os critérios de análise linguístico-discursiva, organizados na tabela diagnóstica proposta pela AMOP, contemplam três campos: gênero/situação inicial, texto – clareza/coerência e aspectos ortográficos. Para atender aos objetivos desta pesquisa, realizamos adaptações na referida tabela, desconsiderando alguns critérios e reformulando outros. Como resultado, reorganizamos os elementos em quatro campos temáticos, conforme apresentado no Quadro 2, com a inclusão de um novo campo: aspectos formais.

A tabela foi complementada com a abordagem da correção textual interativa, incluindo atividades direcionadas às dificuldades identificadas nas produções iniciais, como o uso de acentuação, elementos coesivos, letras maiúsculas, entre outros aspectos. Além disso, foram elaborados bilhetes individualizados para os casos necessários. A tabela de correção desenvolvida e utilizada pela pesquisadora está apresentada no Quadro 2.

Ao corrigir as produções textuais com base nos critérios apresentados no quadro, foi possível identificar, de forma objetiva, os pontos de maior dificuldade da turma. Para esse fim, elaboramos uma tabela contendo os critérios mencionados e a

⁶ Disponível em: <https://educacao.amop.org.br/downloads/categoria/ppc/10044>.

identificação do aluno, com espaço para o uso dos seguintes códigos: S (sim), para indicar que o critério foi plenamente atingido; N (não), quando o critério não foi atingido; P+ (parcial positivo), para quando o critério foi parcialmente atingido, com mais acertos do que erros; e P- (parcial negativo), para quando o critério foi parcialmente atingido, com mais erros do que acertos.

Com base na tabela de correção (quadro 2), foram elaboradas atividades voltadas aos critérios menos alcançados pelos alunos, como o uso de letras maiúsculas, adequação vocabular, elementos coesivos, paragrafação e acentuação. Essas propostas seguiram o quadro de encaminhamentos do Currículo Municipal (Cascavel, 2020), que orienta o trabalho com reescrita, focando a correção ortográfica e a melhoria da clareza, coerência e coesão textual.

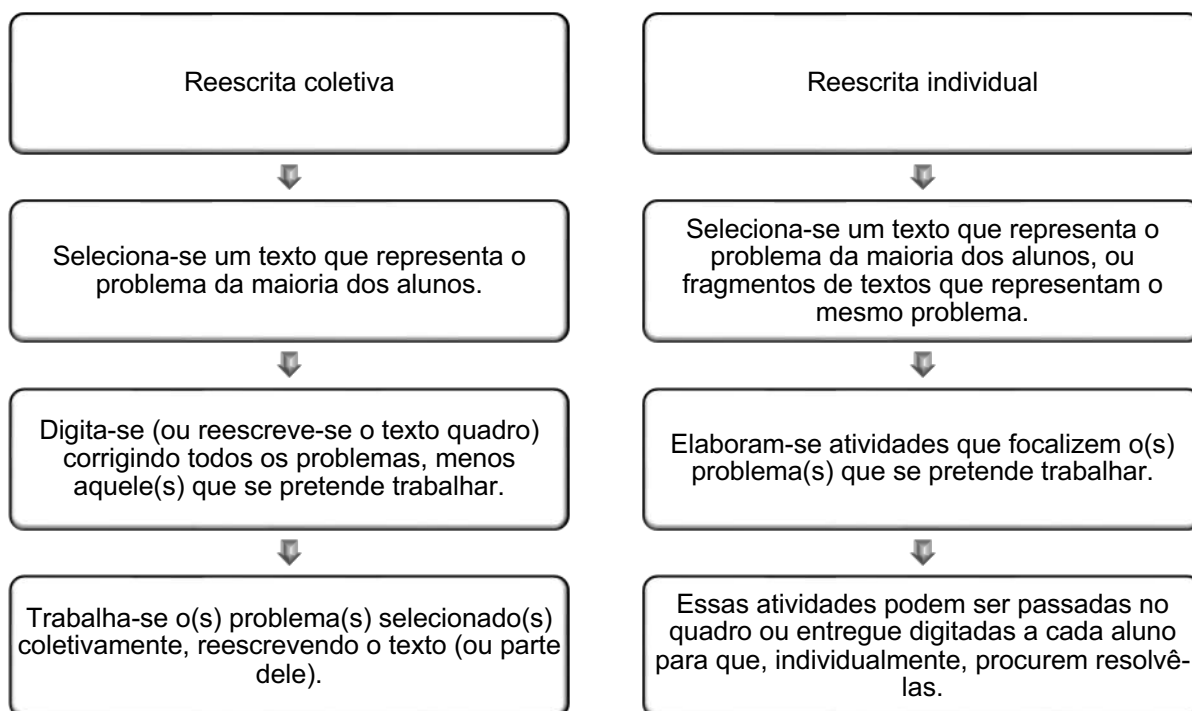
Quadro 2 - Tabela de correção elaborada pela pesquisadora

1. GÊNERO
1.1 Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)
1.2 Está adequado à esfera de circulação (leitores da biblioteca)
1.3 Está adequado ao suporte físico de circulação (livro impresso)
1.4 Abrange satisfatoriamente o tema (continuidade)
1.5 Atende ao formato do gênero (estrutura física do texto)
1.6 Domínio de linguagem do gênero
2. TEXTO: COESÃO/COERÊNCIA
2.1 Tem progressão
2.2 O grau de informatividade é adequado
2.3 Apresenta ideias não contraditórias
2.4 Articulação entre parágrafos
2.5 Uso adequado dos mecanismos de coesão referencial
2.6 Uso adequado dos mecanismos de coesão sequencial
2.7 Uso adequado dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc.
3. ASPECTOS FORMAIS
3.1 Emprego adequado dos verbos
3.2 Emprego adequado da concordância verbal
3.3 Emprego adequado da concordância nominal
3.4 Adequação vocabular
3.5 Pontuação adequada
3.6 Paragrafação adequada
3.7 Título adequado
4 ASPECTOS ORTOGRÁFICOS
4.1 Uso adequado de letras maiúsculas
4.2 Traçado das letras legível
4.3 Ortografia correta
4.4 Acentuação adequada
4.5 Segmentação e junção adequada das palavras (casos)
4.6 Hipercorreção (casos)

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base no quadro de critérios da AMOP

Os direcionamentos para a reescrita, realizados após a correção das produções textuais, foram baseados nos encaminhamentos sugeridos pelo Currículo Municipal (Cascavel, 2020). Esses encaminhamentos orientaram a organização das atividades, assegurando que as intervenções atendessem às necessidades tanto individuais quanto coletivas.

Quadro 3 - Encaminhamentos para a reescrita



Fonte: Currículo de Cascavel - Grupo de Trabalho (2019)⁷

Como encaminhamentos coletivos, trabalhei com a turma, de forma orientada, as dificuldades mais recorrentes entre os alunos, como acentuação, paragrafação e pontuação. Para isso, utilizei trechos de textos produzidos pela própria turma, realizando atividades coletivas de análise e reescrita. Em outros momentos, propus atividades individuais nas quais os alunos deveriam identificar e corrigir problemas

⁷ Grupo de Trabalho do Componente Curricular de Língua Portuguesa composto pela consultora Prof.^a Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübbers, coordenadora Ilda de Fátima de Lourdes Oliveira e como colaboradores: Carin Simone Fiebig Ávila, Eliana Domingos, Elza Lima de Almeida Cappeletto, Márcia Aparecida Albano, Maristela de Fátima, Rosane Madalena Zuchelli, Rosimeyre Ferro Rocha, Taísa Queiroz Pinto, Taysa de Mattos Dutra Maiberg, Tania Adada, Vanilza Soares da Silva.

relacionados a esses mesmos aspectos, permitindo verificar se haviam compreendido os direcionamentos propostos pela professora.

As sugestões apresentadas possibilitaram a organização das aulas que antecederam o momento da reescrita. Considerados passos essenciais para o trabalho de reescrita textual, esses procedimentos ofereceram aos alunos a oportunidade de compreender, enquanto autores, a importância de escrever com clareza, organização e atenção, além de desenvolver o hábito de reler o que produzem. Essa abordagem, que propõe a análise do texto sob a perspectiva de um "revisor", promove a autonomia dos alunos no processo de escrita.

O texto pode constituir tanto o ponto de partida quanto o de chegada no ensino de Língua Portuguesa (Geraldi, 2011). Com base nessa premissa, a proposta delineada nesta pesquisa foi estruturada a partir do gênero relato de experiência. Nosso trabalho incluiu a leitura de relatos e o estudo das características e elementos do gênero, garantindo que os alunos adquirissem o conhecimento necessário para que, na etapa seguinte, produzissem seus próprios relatos.

Após a finalização das produções, a professora realizou as correções e intervenções necessárias, abordando tanto dificuldades coletivas quanto individuais. O objetivo era garantir que os alunos compreendessem a importância e a necessidade da reescrita. A produção inicial serviu para identificar o nível de conhecimento e as dificuldades dos alunos, constituindo a base para o planejamento de atividades direcionadas.

Para a avaliação das produções textuais, utilizamos nossa tabela de critérios, complementada pela correção textual-iterativa, como forma de oferecer recados personalizados aos alunos sobre os aspectos que precisavam ser aprimorados. Segundo Ruiz (2010), a correção textual-iterativa, que inclui o uso de "bilhetes", é um recurso eficaz quando o professor deseja abordar, de maneira direcionada, a tarefa de revisão pelo aluno ou a própria tarefa de correção docente. Esses bilhetes têm a função de direcionar a atenção dos alunos para questões específicas de seus textos, seja para apontar áreas que necessitam de revisão, seja para oferecer feedback positivo sobre seus desempenhos.

A autora também enfatiza que o professor deve reconhecer que, diante de questões como o entendimento do aluno ou a natureza do problema identificado no texto, simplesmente agir de maneira resolutiva, classificatória ou indicativa — seja nas

margens, seja no corpo do texto — pode não ser a abordagem mais eficaz. Assim, a correção textual-interativa:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de "pós-texto). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos "bilhetes" (mantereí as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas. (Ruiz, 2010, p. 47).

O professor pode optar por incluir, no pós-texto do aluno, comentários que o auxiliem na tarefa de reescrita. Esse gesto pode ser significativo para o aluno, pois demonstra que o professor leu sua produção com atenção e não de maneira superficial. Ressaltar aspectos positivos antes de apontar as necessidades do texto é uma estratégia cuidadosa e eficaz para incentivar o processo de revisão e reescrita.

Na proposta didática, utilizamos o "bilhete coletivo" como estratégia para abordar os critérios menos atingidos, que foram identificados a partir dos resultados da tabela de correção. Com essa lista em mãos, orientamos a turma oralmente, destacando aspectos essenciais para uma boa escrita, como ortografia, acentuação, pontuação e paragrafação. Para facilitar a compreensão, utilizamos exemplos retirados das próprias produções textuais dos alunos e propusemos atividades práticas que os ajudaram a aplicar essas orientações.

Após essas intervenções, os alunos revisaram seus textos e puderam identificar suas dificuldades. Em seguida, a professora realizou uma nova conferência, fez apontamentos e deixou "bilhetes" individualizados para os alunos que apresentavam desvios específicos ou que necessitavam de instruções mais detalhadas para a reescrita. Essa abordagem possibilitou um acompanhamento mais próximo e direcionado, favorecendo a melhoria das produções textuais.

Outra ferramenta utilizada foi o diário de campo, que serviu para registrar, de maneira sistemática, as observações e interações durante a aplicação das atividades e o envolvimento dos alunos. Seu objetivo foi possibilitar uma análise mais detalhada dos dados coletados, permitindo reflexões imediatas sobre os acontecimentos observados.

Diário de campo é "um instrumento de investigação; permite sistematizar nossas práticas investigativas; permite melhorar, enriquecer e transformar processos

pedagógicos; permite enriquecer a relação teoria x prática" (Alejo, 2022). Assim, os pesquisadores têm a oportunidade de capturar nuances e detalhes que podem escapar à memória ou à análise posterior, contribuindo para uma compreensão mais profunda do contexto estudado e enriquecendo a análise dos resultados.

As anotações no diário de campo forneceram apoio ao planejamento, organização e execução da proposta didática, além de servir como um recurso adicional para as análises finais. Esses registros, embora não sejam o ponto central da pesquisa, ajudaram a guiar os passos durante o desenvolvimento da proposta.

A seguir, descrevemos o campo — a escola onde realizamos nossa coleta de dados — e os sujeitos da pesquisa, a turma na qual a proposta didática foi aplicada.

2.1 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

Nosso campo de pesquisa será uma Escola da Rede Municipal de Ensino, localizada na região sul da cidade de Cascavel/PR, no bairro Santa Felicidade, em um espaço físico conhecido como Sítio Recreio Paraíso, composto por residências, pequenos comércios, indústrias e pequenas propriedades rurais. A instituição oferece Ensino em Tempo Integral, contando com Educação Infantil - Pré-Escola (Infantil IV e Infantil V) e Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Atualmente, possui sete turmas: uma de Educação Infantil IV, uma de Educação Infantil V, uma de 1º ano, uma de 2º ano, uma de 3º ano, uma de 4º ano e uma de 5º ano.

No que diz respeito ao perfil socioeconômico, nota-se que a maioria das famílias é de média e baixa renda, em que o sustento é frequentemente obtido com a contribuição de múltiplos membros. Em muitos casos, a escola em tempo integral é vista como uma necessidade, embora alguns pais optem por esse regime por escolha própria. A comunidade escolar demonstra alto nível de participação nos eventos e assume suas responsabilidades em relação às crianças.

Os participantes desta pesquisa foram alunos de uma turma de 5º ano, no ano de 2024, turma na qual era professora regente. A maioria dos alunos dessa escola, situada na área urbana, é proveniente principalmente da zona rural do município e das proximidades da instituição. A turma, objeto da pesquisa, era composta por 26 alunos, com idades variando de 8 a 10 anos.

Os alunos apresentavam habilidades de leitura e compreensão esperadas para essa faixa etária. No entanto, alguns enfrentavam maiores dificuldades em leitura e

escrita. Quanto à produção textual, a turma demonstrava dificuldades relacionadas às habilidades iniciais de escrita, mas, principalmente, em compreender a importância e a relevância do processo de reescrita de seus textos. A dificuldade em perceber a reescrita como parte integrante do processo de escrita ressaltava a necessidade e a oportunidade de investigar estratégias pedagógicas que promovessem a conscientização sobre o valor desse processo.

Os alunos foram convidados a participar da pesquisa somente após uma reunião entre a pesquisadora e os responsáveis legais. Durante essa reunião, a pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa, incluindo seus objetivos, as atividades que seriam desenvolvidas e os procedimentos envolvidos. Além disso, foram discutidos os direitos e responsabilidades dos participantes. Após a apresentação, foi solicitado aos responsáveis a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁸ (TCLE), que formalizou a autorização para a participação dos alunos. Para assegurar a compreensão e o acordo das crianças, também solicitamos que elas assinassem o Termo de Assentimento, confirmando sua disposição em participar da pesquisa de maneira informada e consciente.

Na seção seguinte, apresentamos nossa proposta didática, seu planejamento e aplicação.

⁸ Projeto aprovado junto ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), segundo Parecer Consubstanciado nº 6.544.729 e CAAE - 75668623.5.0000.0107.

3 PROPOSTA DIDÁTICA

A proposta didática desenvolvida nesta pesquisa foi elaborada com base no gênero textual relato de experiência, focado na produção de textos relacionados ao “Projeto Estudo de Campo em Foz do Iguaçu”, que é realizado todos os anos com os alunos do 5º ano da escola. Esse projeto busca proporcionar aos alunos a oportunidade de vivenciar e interagir com uma realidade até então explorada apenas de forma teórica. O projeto visa à aquisição de conhecimentos por meio da pesquisa-ação, permitindo que os estudantes observem as transformações sociais e econômicas e, ao mesmo tempo, desenvolvam valores, atitudes e habilidades e para a autonomia intelectual e a convivência em sociedade.

Destinado aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, o projeto tem como propósito principal despertar o interesse pelos estudos e incentivar a percepção das inter-relações entre sociedade e natureza. Por meio dessa vivência, buscam contribuir para a construção do conhecimento, a valorização da diversidade cultural e a reflexão crítica sobre a atuação humana no ambiente, reconhecendo o papel do indivíduo como agente transformador do meio em que vive.

O projeto consiste em uma viagem pedagógica à cidade de Foz do Iguaçu, localizada a cerca de 130 km de Cascavel, com visita aos principais pontos turísticos da cidade, Itaipu Binacional, Parque das Aves, Cataratas do Iguaçu e Marco das Três Fronteiras. Por meio dessa iniciativa, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar e interagir com uma realidade que, até então, conheciam apenas no âmbito teórico, ampliando suas perspectivas e experiências.

Considerando a experiência vivida pelos alunos, optamos por trabalhar o gênero discursivo “relato de experiência” em nossa proposta didática. Acreditamos que relatar algo recente e significativo seria uma estratégia motivadora para as crianças, tornando a atividade mais atrativa e envolvente.

As atividades da unidade foram organizadas de modo a proporcionar uma preparação gradual e significativa para a produção textual. Antes da viagem, os alunos estudaram o gênero relato de experiência, explorando suas características estruturais e linguísticas, bem como seus elementos essenciais, como contextualização, organização temporal, detalhamento e linguagem descritiva. Esse processo teve como objetivo prepará-los para a escrita, orientando-os quanto ao que escrever, como escrever, por que escrever, para quem escrever, quando e onde.

A aplicação da proposta didática ocorreu em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola da Rede Municipal de Ensino, localizada na região sul da cidade de Cascavel/PR. A descrição detalhada da instituição e do contexto escolar foi apresentada na seção de metodologia desta pesquisa. As atividades foram realizadas entre os dias 9 de setembro e 20 de novembro de 2024, totalizando 17 aulas. O início do trabalho foi precedido pela autorização da direção da escola e pela assinatura, pelos responsáveis dos alunos, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo do Comitê de Ética da Unioeste. O documento, contendo os dados do projeto e a identificação dos alunos e seus responsáveis, foi entregue em duas vias, sendo uma destinada às famílias. Além disso, os alunos assinaram o Termo de Assentimento, no qual o projeto foi apresentado e o convite para participação, formalizado. Somente após a conclusão desses trâmites, a aplicação da unidade foi iniciada.

No momento da produção textual, a turma era composta por 26 alunos. No entanto, após a realização da atividade, uma aluna foi transferida para outra escola. Dessa forma, foram consideradas para análise e geração de dados 25 produções textuais.

As seções a seguir descrevem, de forma detalhada, as etapas de organização, aplicação da proposta didática e a análise dos dados.

3.1 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA

A proposta didática foi organizada em cinco módulos sequenciais, com o objetivo de promover a escrita, a análise linguística e a reescrita textual.

Módulo 1: **Leitura e análise de relatos** – Desenvolvido em quatro aulas, este módulo teve como objetivo proporcionar aos alunos o contato com o gênero relato, promovendo a compreensão de suas características estruturais e linguísticas. As atividades incluíram leituras realizadas pela professora, conversas sobre as histórias, interpretações, elaboração de ilustrações e identificação dos principais elementos que compõem o gênero. No último momento, foi realizada a análise e produção coletiva de um relato com base em um exemplo produzido por uma criança do segundo ano, trazido pela professora. Dessa forma, os alunos puderam observar, praticar e ampliar o relato apresentado, considerando sempre o objetivo da produção, que era a confecção de um livro coletivo, a ser disponibilizado na biblioteca.

Módulo 2: **Escrita dos relatos pessoais** – Após a viagem, o primeiro momento, realizado em uma aula, foi dedicado à narração oral das experiências vividas pelos alunos. Nesse momento, os alunos registraram, por meio de listas de palavras ou frases, os elementos essenciais para a elaboração de seus relatos escritos. No segundo momento, com duração de duas aulas, os alunos produziram seus relatos pessoais, levando em consideração os aspectos trabalhados nas aulas anteriores. A partir da seguinte orientação: *"Queridos alunos, hoje vamos lembrar e compartilhar nossa experiência inesquecível em Foz do Iguaçu! Cada um de vocês deverá escrever um relato contando como foi a viagem ou destacando um momento especial. Pode ser algo que aconteceu, um dos lugares que visitamos ou uma pessoa que vocês conheceram. Quero saber como foi para vocês, o que sentiram e por que esse momento foi tão marcante. Esses relatos farão parte do projeto 'Foz do Iguaçu: relatos de uma viagem especial'. Juntos, vamos criar um livro que ficará na biblioteca da escola, para que outras pessoas possam conhecer nossas aventuras! Então, caprichem em suas histórias, porque elas vão inspirar muita gente!"*.

Módulo 3: **Leitura e análise dos textos** para o levantamento das ocorrências e encaminhamentos práticos – Após a correção inicial dos textos, realizada pela professora com base na tabela de critérios (quadro 2), foram elaboradas e aplicadas atividades coletivas, conforme os encaminhamentos para a reescrita (quadro 3). O objetivo foi trabalhar os aspectos em que a turma demonstrou maior dificuldade, como elementos coesivos, adequação vocabular, pontuação, uso de letras maiúsculas e acentuação. Os encaminhamentos ocorreram por meio de explicações coletivas e atividades desenvolvidas a partir de trechos com 'erros' retirados das produções dos alunos, além de exemplos adicionais. Este módulo teve duração de quatro aulas.

Módulo 4: **Primeira reescrita dos textos** – Os alunos receberam suas produções iniciais e, após leitura individual, realizaram uma revisão dos textos, identificando os erros a partir das explicações da professora. Este foi o momento em que priorizamos os encaminhamentos coletivos para a reescrita, uma vez que destacamos os problemas com maiores recorrência entre os textos produzidos. Neste momento, o objetivo era apenas identificar e destacar aspectos a melhorar, sem corrigi-los. Após essa etapa, a professora recolheu as produções e fez uma nova conferência para verificar se os alunos haviam identificado todos os erros ou apenas parte deles. Quando necessário, a professora deixou bilhetes com orientações específicas para os alunos que não identificaram todos os pontos a serem corrigidos

ou para aqueles que apresentaram questões particulares em suas produções. Em seguida, os alunos receberam os textos revisados e, com base nas correções que haviam feito e nas orientações recebidas, realizaram a primeira reescrita. Essa etapa foi desenvolvida ao longo de duas aulas.

Módulo 5: **Segunda reescrita (digitalização dos textos)** – Neste módulo, após corrigir os textos com base na tabela de critérios, a professora identificou os erros persistentes e realizou novas orientações coletivas, além de oferecer atividades de revisão e deixar bilhetes com orientações específicas para alguns alunos. Os alunos revisaram novamente seus textos, identificando as imprecisões, e, em seguida, digitaram os textos no Microsoft Word no laboratório de informática. Essa fase foi concluída em três aulas para a maioria da turma, exceto para três alunos que precisaram de um tempo adicional, sendo acompanhados pela agente de apoio para finalizar a digitalização.

Para finalizar o projeto, foram realizadas as seguintes atividades: uma aula dedicada à produção de ilustrações relacionadas à viagem, com uma ilustração escolhida para compor a capa do livro de relatos da turma. Em seguida, os relatos digitalizados foram impressos pela professora e entregues aos alunos, que os leram para os colegas, promovendo um momento de socialização e apreciação dos textos. Durante a atividade, os alunos receberam orientações para identificar e anotar ajustes que considerassem necessários, os quais seriam incorporados posteriormente pela professora.

A seguir, apresentamos a descrição das atividades aplicadas durante o desenvolvimento da proposta didática.

3.2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Iniciamos as atividades com o objetivo de familiarizar os alunos com o gênero textual relato de experiência, utilizando leituras como ponto de partida. A primeira obra trabalhada foi *Relatos de um gato viajante*, de Hiro Arikawa, lida em capítulos. No entanto, devido à limitação de tempo em sala de aula, não foi possível concluir a leitura integral do livro. Durante as aulas, realizamos pausas estratégicas para questionar os alunos sobre os acontecimentos narrados, promovendo a retomada de informações e o aprofundamento da compreensão do texto. Além disso, antes do início de cada novo capítulo, realizávamos uma recapitulação coletiva dos principais eventos anteriores,

favorecendo a construção progressiva de sentido e a fixação de informações relevantes.

Para concluir as atividades de leitura, trabalhamos com a obra *Da minha janela*, de Otávio Júnior, lida integralmente em uma única aula. A atividade foi iniciada com a apresentação do livro, seguida de um momento em que os alunos fizeram inferências sobre a possível história da narrativa. Entre elas, destacou-se a ideia de que a protagonista poderia ser uma mulher observando a vizinhança pela janela e comentando os acontecimentos ou fofocas do bairro.

Após a leitura, conduzimos uma conversa sobre os elementos essenciais do gênero relato de experiência, como contextualização, descrição de eventos, organização temporal e linguagem pessoal — aspectos que ajudariam na produção dos textos dos próprios alunos. Como atividade final, propusemos que respondessem, por meio de ilustrações, à pergunta: “O que você gostaria de ver através da sua janela?” As respostas foram variadas e criativas, incluindo supermercados, bosques e até espaços fictícios, como lugares onde “meninos não poderiam entrar”. As ilustrações foram expostas no mural da sala de aula para os pais, durante uma reunião marcada para os dias seguintes.

Finalizada a etapa de apresentação e compreensão do gênero, a turma realizou, na semana seguinte, a viagem pedagógica do “Projeto Estudo de Campo em Foz do Iguaçu”, que incluiu visitas aos principais pontos turísticos da cidade: Itaipu Binacional, Parque das Aves, Cataratas do Iguaçu e Marco das Três Fronteiras.

Após a viagem, os alunos compartilharam oralmente suas impressões sobre a experiência vivida, destacando o que mais gostaram, o que os surpreendeu e até mesmo aspectos que consideraram menos interessantes. Em seguida, registraram em seus cadernos informações sobre a viagem que julgavam importantes.

Considerando os pressupostos de Geraldi (1997), que destaca que a produção textual necessita de conteúdo a ser comunicado, propósito para a comunicação, público-alvo e estratégias adequadas para garantir a efetividade da mensagem, conclui-se que as condições de produção necessárias são: ter algo a dizer, uma razão para dizer, um destinatário para a mensagem, o reconhecimento do interlocutor como sujeito da fala e a escolha de estratégias para atender a esses aspectos. Propusemos à turma a produção do texto a partir da seguinte comando:

"Queridos alunos, hoje vamos relembrar e compartilhar nossa experiência inesquecível em Foz do Iguaçu! Cada um de vocês deverá escrever um relato

contando como foi a viagem ou destacando um momento especial. Pode ser algo que aconteceu, um dos lugares que visitamos ou uma pessoa que vocês conheceram. Quero saber como foi para vocês, o que sentiram e por que esse momento foi tão marcante. Esses relatos farão parte do projeto 'Foz do Iguaçu: relatos de uma viagem especial'. Juntos, vamos criar um livro que ficará na biblioteca da escola, para que outras pessoas possam conhecer nossas aventuras! Então, caprichem em suas histórias, porque elas vão inspirar muita gente!'. Com as produções em mãos, iniciamos o processo de correção utilizando nossa tabela de correção adaptada da AMOP (2020).

Quadro 4 - Tabela de correção elaborada pela pesquisadora

1. GÊNERO
1.1 Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)
1.2 Está adequado à esfera de circulação (leitores da biblioteca)
1.3 Está adequado ao suporte físico de circulação (livro impresso)
1.4 Abrange satisfatoriamente o tema (continuidade)
1.5 Atende ao formato do gênero (estrutura física do texto)
1.6 Domínio de linguagem do gênero
2. TEXTO: COESÃO/COERÊNCIA
2.1 Tem progressão
2.2 O grau de informatividade é adequado
2.3 Apresenta ideias não contraditórias
2.4 Articulação entre parágrafos
2.5 Uso adequado dos mecanismos de coesão referencial
2.6 Uso adequado dos mecanismos de coesão sequencial
2.7 Uso adequado dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc.
3. ASPECTOS FORMAIS
3.1 Emprego adequado dos verbos
3.2 Emprego adequado da concordância verbal
3.3 Emprego adequado da concordância nominal
3.4 Adequação vocabular
3.5 Pontuação adequada
3.6 Paragrafação adequada
3.7 Título adequado
4 ASPECTOS ORTOGRÁFICOS
4.1 Uso adequado de letras maiúsculas
4.2 Traçado das letras legível
4.3 Ortografia correta
4.4 Acentuação adequada
4.5 Segmentação e junção adequada das palavras (casos)
4.6 Hipercorreção (casos)

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base no quadro de critérios da AMOP

A partir da correção dos textos, identificamos as principais dificuldades da turma e definimos encaminhamentos coletivos e individuais. Os critérios menos atendidos foram trabalhados de forma coletiva, como um recado geral à turma. Para isso, explicamos conceitos e regras, e realizamos atividades com trechos dos textos produzidos pelos próprios alunos, destacando questões como ausência de letras maiúsculas, falta de pontuação, acentuação, inadequações vocabulares e ausência de parágrafos. Além disso, propusemos atividades complementares para que os alunos pudessem praticar os aspectos trabalhados.

Após essas aulas, os alunos receberam seus textos para leitura e correção. Nessa etapa, deveriam apenas identificar as inadequações, sem corrigi-las, sublinhando ou circulando palavras ou trechos que necessitassem de ajustes. Essa atividade serviu como guia para a reescrita. Os alunos demonstraram comprometimento e reconheceram a importância da revisão para melhorar seus textos, especialmente por se tratar de produções que fariam parte de um livro a ser lido por outros colegas e professores.

A professora recolheu novamente os textos, agora revisados pelos alunos, e realizou uma conferência para verificar se haviam identificado todas as correções necessárias. Em seguida, deixou bilhetes direcionados aos que não conseguiram identificar todas as incorreções e àqueles que precisavam de orientações específicas sobre outros critérios. Dificuldades como trocas de letras, progressão de ideias e concordância verbal e nominal não foram abordadas coletivamente, por terem ocorrido com menor frequência.

Após esse processo, a turma realizou a reescrita dos textos em uma aula. Quatro alunos necessitaram de acompanhamento individualizado e, por isso, foram retirados da sala durante a hora de atividade da professora, a fim de que ela pudesse orientá-los com a atenção e o tempo necessários. Dois desses alunos apresentavam defasagem significativa na aprendizagem e possuíam laudos médicos de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e dislexia. Os outros dois precisavam de mais tempo para realizar a atividade, devido à falta de concentração durante a escrita.

Na seção seguinte, apresentamos trechos de dez produções textuais selecionadas entre as vinte e cinco realizadas, por representarem de forma significativa os dados observados na turma. Para preservar a identidade dos alunos, utilizamos números para identificá-los. As produções foram organizadas na seguinte

ordem: trecho da produção inicial, versão corrigida pelo aluno, primeira reescrita e segunda reescrita (digitada), acompanhadas de comentários, considerações e da transcrição do bilhete deixado pela professora.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

A aplicação da proposta didática resultou em vinte e cinco produções textuais, das quais foram selecionadas dez para análise, por refletirem de forma significativa as características e os desafios da turma. A identificação das dificuldades mais recorrentes foi possível com o uso da tabela de correção linguístico-discursiva. Para preservar o anonimato, os textos foram denominados como Texto 1, Texto 2, e assim por diante; da mesma forma, a expressão “Aluno 1” corresponderá ao Texto 1, e assim sucessivamente.

As produções ocorreram após quatro aulas de leitura e apresentação do gênero relato de experiência, tendo como referência a viagem a Foz do Iguaçu. A escrita da primeira versão foi realizada em uma aula, seguida pela correção da professora com base na tabela de critérios linguístico-discursivos, cujo resultado subsidiou o planejamento das atividades pedagógicas.

Em seguida, foram desenvolvidas aulas voltadas para aspectos específicos, como adequação vocabular, coesão, uso de letras maiúsculas, ortografia, acentuação, paragrafação e pontuação. Essa etapa foi realizada coletivamente, por meio de um recado com orientações e exercícios baseados em trechos dos textos dos alunos e de outros exemplos.

As chamadas “aulas textuais interativas”, como foram denominadas neste estudo, fundamentam-se na concepção de linguagem como interação, já discutida na fundamentação teórica. Essa abordagem favoreceu a revisão textual ao mostrar que os erros fazem parte do processo de escrita. Ao perceberem que muitos colegas enfrentavam dificuldades semelhantes, os alunos demonstraram mais engajamento e superaram sentimentos como vergonha ou desânimo, fortalecendo o compromisso com a melhoria da escrita.

O Quadro 5 apresenta a correção da versão inicial dos textos, com dados das dez produções selecionadas. A escolha considerou a representatividade do recorte, incluindo textos bons, medianos e com dificuldades, o que resume o padrão observado na turma do 5º ano.

Para indicar o atendimento aos critérios avaliativos, utilizamos os seguintes marcadores: **"S"** (Sim) quando o critério foi atendido, **"N"** (Não) quando não foi atendido, **"P"** (Parcialmente) quando houve atendimento parcial, **"P-"** (Parcialmente para menos) para casos em que o critério foi atendido de forma mínima e **"P+"** (Parcialmente para mais) para situações em que houve um atendimento mais próximo do esperado, mas ainda com lacunas.

Nos critérios **"Segmentação ou juntura"** e **"Hipercorreção"**, registramos apenas os casos em que os erros ocorreram, assinalando com **"S"** (Sim). Quando não houve ocorrência desses erros, utilizamos o numeral **"0"** para indicar a ausência do problema.

Quadro 5 - Dados da correção da primeira escrita

Critérios			Alunos									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gênero	1.1	Interação	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	1.2	Esfera de circulação	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	1.3	Suporte físico	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	1.4	Abrangência do tema	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	1.5	Formato do gênero	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	1.6	Domínio da linguagem	S	S	S	S	S	S	S	S	P+	S
Coesão e coerência	2.1	Progressão do texto	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	2.2	Grau de informatividade	P+	S	S	S	P+	P+	S	P+	P+	S
	2.3	Ideias coerentes	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	2.4	Articulação parágrafos	S	S	S	S	S	P-	S	S	P-	S
	2.5	Coesão referencial	S	S	S	S	S	P+	S	P-	P+	S
	2.6	Coesão sequencial	S	S	S	S	S	P-	S	S	P-	S
	2.7	Circunstanciadores	P+	S	S	S	P+	P+	S	S	P+	S
Aspectos formais	3.1	Uso adequado dos verbos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	3.2	Concordância verbal	S	S	S	S	S	S	S	S	S	P+
	3.3	Concordância nominal	S	S	S	S	S	S	S	P+	S	S
	3.4	Adequação vocabular	S	S	P	P+	S	P	S	P+	P+	P+
	3.5	Pontuação adequada	S	S	S	S	P+	P+	S	S	S	P
	3.6	Paragrafação adequada	S	S	S	S	S	P	S	S	P-	S
	3.7	Título adequado	S	S	S	P	N	S	S	N	S	S
Aspectos ortográficos	4.1	Uso de maiúsculas	P+	P+	P+	S	P+	P-	S	S	S	S
	4.2	Letra legível	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	4.3	Ortografia correta	P-	P+	P	P+	S	P-	P+	P-	S	S
	4.4	Acentuação adequada	S	S	S	S	S	S	S	P+	P	S
	4.5	Segmentação ou juntura	0	0	0	S	0	0	0	0	0	0
	4.6	Hipercorreção	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

"S" (Sim), **"N"** (Não), **"P"** (Parcialmente), **"P-"** (Parcialmente para menos), **"P+"** (Parcialmente para mais), 0 (sem ocorrência). **Fonte:** Adaptação do quadro da AMOP realizada pela pesquisadora.

Ao analisarmos a tabela, observamos que os critérios relacionados ao gênero foram atendidos de forma exitosa por todos os alunos. Esse resultado nos permite inferir que o trabalho desenvolvido anteriormente à produção – envolvendo leitura,

análise e discussão de relatos – foi fundamental para a compreensão e o domínio do gênero discursivo proposto.

A análise do quadro revelou que as principais dificuldades dos alunos eram relacionadas ao grau de informatividade, ao uso de circunstanciadores (como tempo, modo e lugar), à adequação vocabular, ao emprego correto das letras maiúsculas e à ortografia. Além disso, observam-se desafios no uso adequado da pontuação, na organização dos parágrafos e na elaboração do título. Diante desse diagnóstico, foram planejadas atividades coletivas voltadas a melhoria da estrutura textual e linguística.

Quadro 6 - Dados da correção reescrita

Critérios			Alunos									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gênero	1.1	Interação	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	1.2	Esfera de circulação	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	1.3	Suporte físico	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	1.4	Abrangência do tema	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	1.5	Formato do gênero	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	1.6	Domínio da linguagem	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Coesão e coerência	2.1	Progressão do texto	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	2.2	Grau de informatividade	S	S	S	S	S	P+	S	S	S	S
	2.3	Ideias coerentes	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	2.4	Articulação parágrafos	S	S	S	S	S	P+	S	S	S	S
	2.5	Coesão referencial	S	S	S	S	S	P+	S	P+	P+	S
	2.6	Coesão sequencial	S	S	S	S	S	P-	S	S	P+	S
	2.7	Circunstanciadores	S	S	S	S	S	P+	S	S	S	S
Aspectos formais	3.1	Uso adequado dos verbos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	3.2	Concordância verbal	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	3.3	Concordância nominal	S	S	S	S	S	S	S	P+	S	S
	3.4	Adequação vocabular	S	S	P+	S	S	P	S	S	S	S
	3.5	Pontuação adequada	S	S	S	S	P+	P+	S	S	S	P+
	3.6	Paragrafação adequada	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	3.7	Título adequado	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S
Aspectos ortográficos	4.1	Uso de maiúsculas	S	P+	P+	S	S	P+	S	S	S	S
	4.2	Letra legível	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	4.3	Ortografia correta	P+	S	S	S	S	P+	S	S	S	S
	4.4	Acentuação adequada	S	S	S	S	S	S	S	S	P+	S
	4.5	Segmentação ou junção	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4.6	Hipercorreção	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

"S"(Sim), "N" (Não), "P" (Parcialmente), "P-" (Parcialmente para menos), "P+" (Parcialmente para mais), 0 (sem ocorrência). **Fonte:** Adaptação do quadro da AMOP realizada pela pesquisadora

As tabelas possibilitaram a visualização e identificação dos critérios não atendidos por cada aluno. Conforme os dados apresentados no Quadro 6, observa-se que o Aluno 1, na escrita inicial, obteve três avaliações parciais para mais (P+) nos critérios de grau de informatividade, uso de circunstanciadores e uso de letras maiúsculas, além de uma avaliação parcial para menos (P-) no critério de ortografia.

Na reescrita, o aluno manteve o desempenho nos critérios anteriormente avaliados como P+ e aprimorou o item ortografia, elevando-o de P- para P+.

O aluno 2 apresentou dificuldades nos critérios de uso de maiúsculas e ortografia correta, atingindo uma avaliação P+. Após os encaminhamentos, sua reescrita evoluiu satisfatoriamente no critério ortografia. No entanto, apesar dos ajustes realizados no uso de maiúsculas, ainda houve desvios em algumas palavras, como nomes dos locais visitados. Dessa forma, manteve-se a avaliação P+.

O aluno 3 recebeu uma avaliação P nos critérios de adequação vocabular e ortografia, além de P+ no critério uso de maiúsculas. Em sua reescrita, ajustou os desvios ortográficos, melhorou a adequação vocabular (elevando a avaliação para P+) e realizou ajustes no uso de maiúsculas. No entanto, algumas ocorrências permaneceram sem correção quanto ao uso de maiúsculas, mantendo-se a avaliação P+ nesse critério.

O aluno 4 produziu um texto com poucos ajustes necessários. Os critérios inicialmente não atendidos foram adequação vocabular (P+), título adequado (P), ortografia correta (P+) e ocorrência de juntura. No processo de reescrita, conseguiu atender positivamente a todos os critérios, demonstrando atenção às orientações recebidas. Além disso, fez ajustes adicionais, como a remoção de expressões e o acréscimo de informações que julgou relevantes para sua produção textual.

O Aluno 5 apresentou uma boa produção inicial, mas com dificuldades em alguns critérios: grau de informatividade (P+), uso de circunstanciadores (P+), pontuação (P+), título adequado (N) e uso de maiúsculas (P+). Com as atividades aplicadas, as orientações coletivas e a autocorreção realizada antes da reescrita, conseguiu superar essas dificuldades. O único critério não atendido inicialmente foi o título, mas, após nova orientação sobre sua importância e a necessidade de uma relação com o texto, o aluno revisou e conseguiu atender a esse critério.

A produção textual do aluno 6 apresentou um número significativo de critérios não atendidos satisfatoriamente, incluindo grau de informatividade (P+), articulação entre parágrafos (P-), coesão referencial (P+), coesão sequencial (P-), uso de circunstanciadores (P+), adequação vocabular (P), pontuação (P+), paragrafação (P), uso de maiúsculas (P-) e ortografia correta (P-). Após intervenções coletivas e bilhetes direcionados às ocorrências não trabalhadas com a turma, a reescrita revelou melhorias, ainda que não tão significativas quanto as observadas nos demais textos. Na primeira reescrita, os avanços foram evidentes nos critérios de articulação entre

parágrafos (P+), paragrafação (S), uso adequado de maiúsculas (P+) e ortografia correta (P+). Na segunda reescrita (digitada), após novas orientações coletivas e individualizadas, registraram-se progressos especialmente nos critérios de informatividade e adequação vocabular.

O Aluno 7 atendeu satisfatoriamente aos critérios estabelecidos, demonstrando atenção às orientações recebidas. Durante as aulas preparatórias, mostrou-se participativo e engajado nas atividades focadas nos critérios não atendidos pela turma. No momento da leitura e correção, identificou sem dificuldades seu único equívoco, relacionado à ortografia, e fez os ajustes necessários na reescrita, além de outras melhorias por iniciativa própria.

O aluno 8 apresentou dificuldades nos critérios de grau de informatividade (P+), coesão referencial (P-), concordância nominal (P+), adequação vocabular (P+), título (N), ortografia (P-) e acentuação (P+). Após as intervenções, sua reescrita revelou avanços nos critérios de grau de informatividade (S), coesão referencial (P+), adequação vocabular (S), ortografia (S) e acentuação (S). Quanto aos critérios de concordância nominal e título, houve melhorias, mas ainda ocorreram desvios. Além disso, embora tenha acrescentado um título na reescrita, ele não apresentava relação com o texto, permanecendo como critério não atendido.

A produção do aluno 9 apresentou dificuldades nos critérios de domínio da linguagem (P+), informatividade (P+), articulação entre parágrafos (P-), coesão referencial (P+), coesão sequencial (P-), uso de circunstanciadores (P+), adequação vocabular (P), paragrafação (P-) e acentuação (P). No entanto, os encaminhamentos realizados em sala e o bilhete da professora foram fundamentais para a melhoria do texto na reescrita. O aluno demonstrou grande envolvimento no processo, realizando a maioria dos ajustes já na primeira reescrita. Conforme registrado na tabela de correção, sua evolução foi notável nos critérios de domínio da linguagem (S), informatividade (S), articulação entre parágrafos (S), coesão sequencial (P+), uso de circunstanciadores (S), adequação vocabular (S), paragrafação (S) e acentuação (P+), refletindo seu interesse em melhorar o texto.

O Aluno 10 apresentou inadequações, relacionadas à concordância verbal (P+), adequação vocabular (P+) e pontuação (P). Com as orientações recebidas, conseguiu revisar e corrigir a maioria dos problemas já na primeira reescrita. Quanto à concordância verbal e à adequação vocabular, progrediu de P+ para S, demonstrando compreensão dos conteúdos trabalhados. No critério de pontuação,

avançou de P para P+, resultado da atenção às orientações recebidas, o que contribuiu para a melhoria de sua produção textual.

Observamos que, após os encaminhamentos realizados, a primeira reescrita apresentou melhorias significativas, evidenciando que as atividades orientadas conforme as dificuldades da turma impactaram positivamente a produção escrita dos alunos.

A seguir, apresentamos trechos das dez produções selecionadas para comparação entre a escrita inicial e as reescritas.

3.3.1 Textos e reescritas selecionadas

Apresentamos, a seguir, trechos dos textos produzidos pelos alunos, acompanhados das respectivas revisões e reescritas realizadas ao longo do processo. Por meio das revisões, buscou-se não apenas corrigir aspectos formais, como ortografia e pontuação, mas também fomentar uma reflexão mais aprofundada sobre o conteúdo, a estrutura e a coesão textual. As reescritas, por sua vez, demonstram o progresso dos alunos na construção de textos mais claros, coesos e adequados ao gênero relato de experiência.

A reescrita não se configurou apenas como uma atividade de correção, mas como uma valiosa oportunidade de aprendizagem, na qual os alunos puderam compreender a importância de revisitar seus textos e reconhecer que a produção escrita é um processo contínuo e em constante aperfeiçoamento. Esse momento permitiu aos estudantes desenvolver uma postura reflexiva sobre suas escolhas linguísticas e textuais, fortalecendo o protagonismo na construção do próprio conhecimento. Nas imagens, é possível observar como o trabalho coletivo, aliado às orientações individuais, contribuiu significativamente para o desenvolvimento dos alunos, evidenciando avanços na clareza, coesão e adequação dos textos.

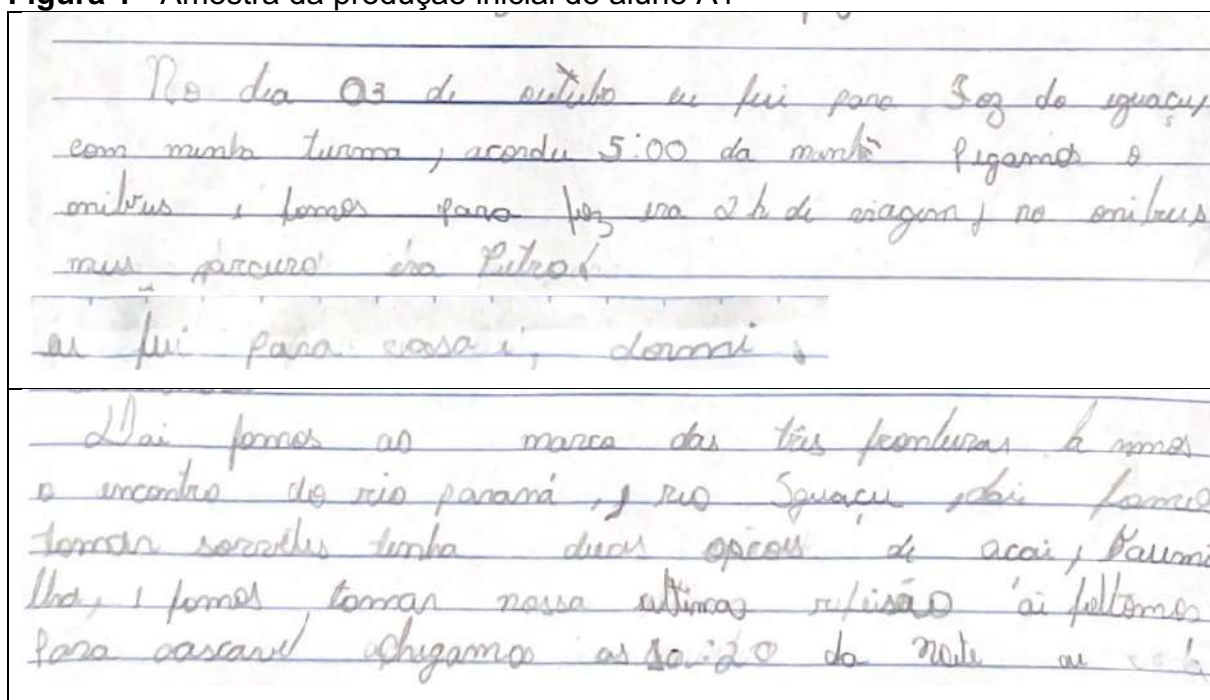
A primeira imagem apresenta parte da versão inicial produzida pelo aluno, elaborada a partir da comanda proposta. Em seguida, são exibidos os apontamentos feitos pelos próprios alunos, resultantes das atividades coletivas desenvolvidas em sala de aula, os quais evidenciam o que cada um conseguiu identificar em sua produção a partir das orientações recebidas. Posteriormente, a professora realizou uma nova conferência dos textos e deixou recados específicos para aqueles que ainda

necessitavam de ajustes ou atenção a aspectos não trabalhados coletivamente. Esses recados foram transcritos juntamente com os comentários, abaixo das imagens.

As reescritas dos alunos evidenciam os avanços obtidos após as orientações coletivas e individuais. Nessa etapa, a professora reforçou as observações e recomendou uma leitura atenta antes da fase final. As produções foram novamente corrigidas com base na tabela de critérios, o que possibilitou uma análise mais precisa do progresso da turma. Na segunda reescrita, os alunos digitalizaram seus textos em arquivos do Word, no laboratório de informática, consolidando as revisões realizadas nas etapas anteriores. A digitalização foi escolhida por se tratar de produções que integrariam o livro da turma.

Os trechos apresentados a seguir destacam a diversidade de situações observadas na turma, refletindo a variedade dos dados e resultados. Dessa forma, buscamos sintetizar o trabalho realizado, ilustrar as etapas do processo e evidenciar o progresso dos alunos.

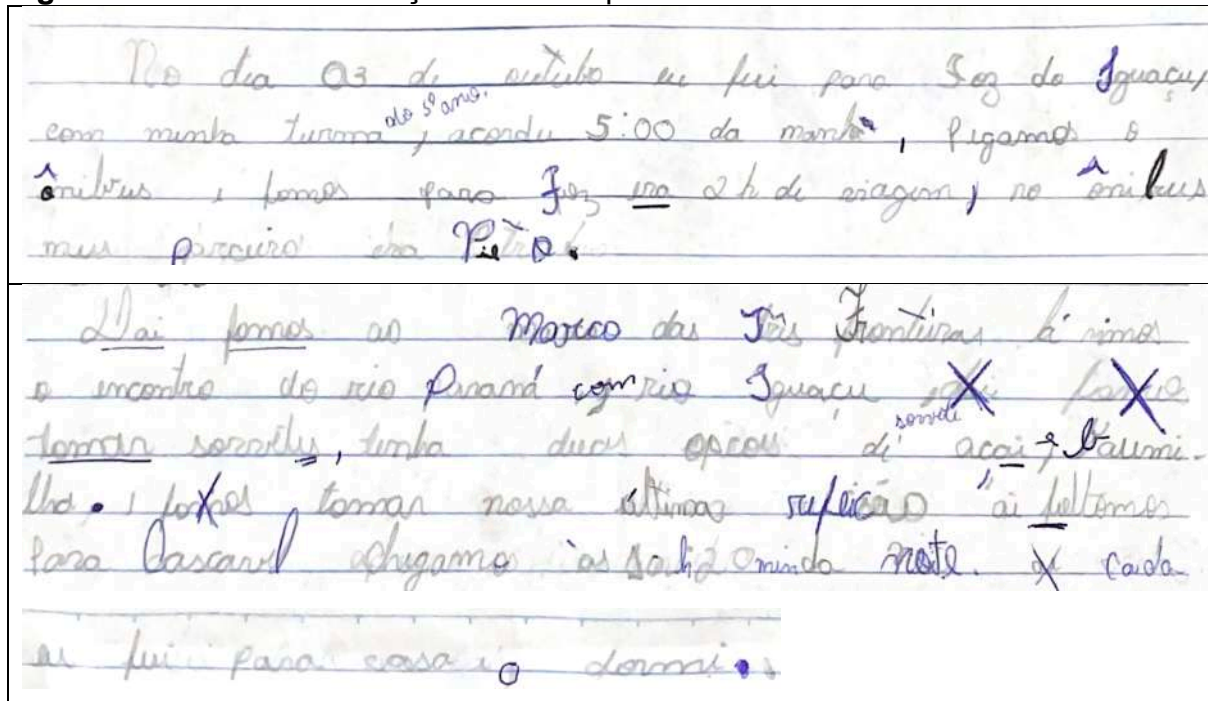
Figura 1 - Amostra da produção inicial do aluno A1



Apresentamos o primeiro e o último parágrafo produzidos pelo aluno 1. É possível observar que ele enfrentou dificuldades no uso adequado de letras maiúsculas, bem como na ausência de pontuação em pontos estratégicos do texto, o que comprometeu a clareza e a fluidez da narrativa. Além disso, há falta de

acentuação de palavras, como "ônibus", "lá" e "açai", entre outras, e problemas de ortografia, como em "parcero" e na troca de consoantes V/F em "faltamos".

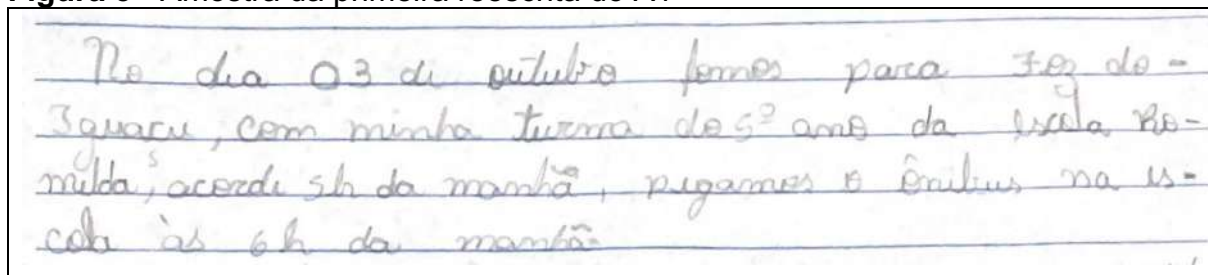
Figura 2 - Amostra da correção realizada pelo A1

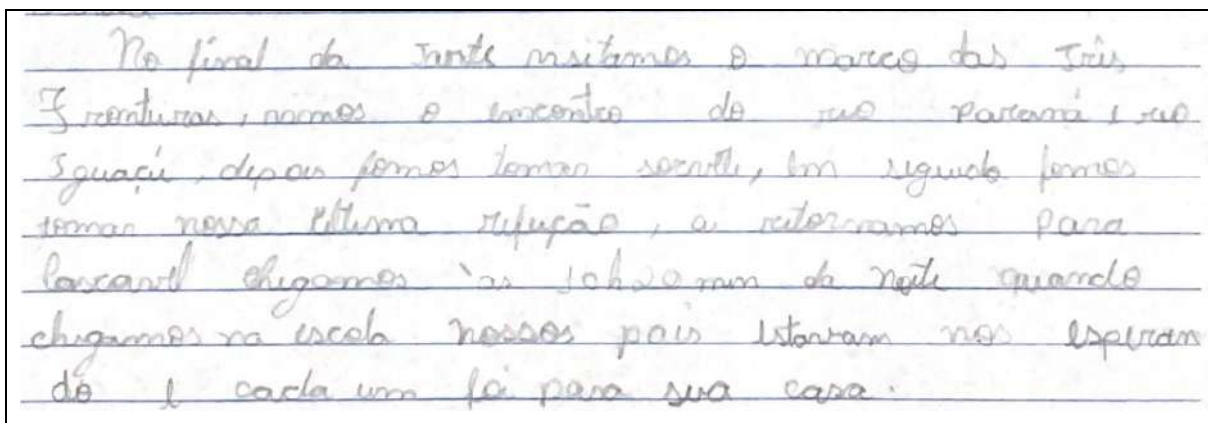


Após as aulas com atividades voltadas para o uso adequado de letras maiúsculas, adequação vocabular, ortografia, acentuação e pontuação, o aluno demonstrou progresso ao revisar seu texto. Ele foi capaz de identificar problemas e destacá-los de forma consciente. Esse resultado evidencia que os recados coletivos e as intervenções contribuíram para melhorias em sua escrita.

O recado deixado pela professora foi o seguinte: *Você identificou bem os detalhes que precisam de ajustes. Cuidado com o uso excessivo da expressão "daí fomos" use: em seguida, na sequência, logo após etc. Não se esqueça de fazer um parágrafo de fechamento, destacando o que mais agradou ou não na viagem.*

Figura 3 - Amostra da primeira reescrita do A1





Observamos avanços no uso de letras maiúsculas, embora ainda tenham ocorrido alguns desvios no último parágrafo, assim como em aspectos relacionados à ortografia e pontuação. Porém, persistiram dificuldades em relação à conjugação verbal e ao das preposições. O aluno apresentou uma nova versão do texto, na qual retirou a informação "meu parceiro Pietro". O recado deixado pela professora foi: *Reveja a grafia das palavras destacadas, consultando seu caderno. Não se esqueça de elaborar um parágrafo final com suas considerações sobre a viagem.*

Figura 4 - Amostra da segunda reescrita do A1

No dia 03 de outubro fui para Foz do Iguaçu, com minha turma do 5º ano da escola Romilda, acordei às 5h da manhã, pegamos o ônibus na escola às 6h.
No final da tarde visitamos o Marco das Três Fronteiras, vimos o encontro do rio Paraná e rio Iguaçu, depois fomos tomar o nosso sorvete, em seguida fomos fazer nossa última refeição, retornamos para Cascavel chegamos às 10h20 min da noite, quando chegamos na escola nossos pais estavam, nos esperando e cada um foi para suas casas. Gostei da viagem foi muito legal, me diverti, a Garganta do Diabo foi bem legal mais o Parque das Aves ultrapassa a Garganta do Diabo. O Marco das Três Fronteiras também era bem legal na verdade gostei de todos os pontos que visitamos, mas o que me marcou foi o Parque das Aves.

Na segunda reescrita, observamos que, embora ainda houvesse alguns desvios relacionados à ortografia, pontuação, coesão, coerência e adequação vocabular, o aluno fez ajustes significativos em comparação à sua primeira versão. Além disso, demonstrou atenção ao recado deixado pela professora, atendendo à orientação sobre a necessidade de incluir um parágrafo final.

Figura 5 - Amostra da produção inicial do A2

No dia 3/10/2024, eu e minha turma saímos de Cascavel às seis horas da manhã com destino a Foz De Iguaçu. Embarcamos no ônibus e fomos, a viagem durou mais ou menos 2 horas ou 2 horas e 40m. E neste tempo que ficamos no ônibus eu e meus amigos cantamos, conversamos, brincando e dormimos muito.

Observamos os seguintes desvios no texto: ausência do acento na palavra “saímos”; falta de crase no uso do artigo definido antes do numeral ordinal em “às seis horas”; erro de ortografia em “embarcamos”; uso inadequado de maiúscula em “Foz do Iguaçu” (o “do” deve ser escrito em minúscula); abreviação incorreta para “minutos”; falha de concordância verbal em “brincando e dormimos”; e inadequação na pontuação, com a ausência da vírgula após “E, nesse...”.

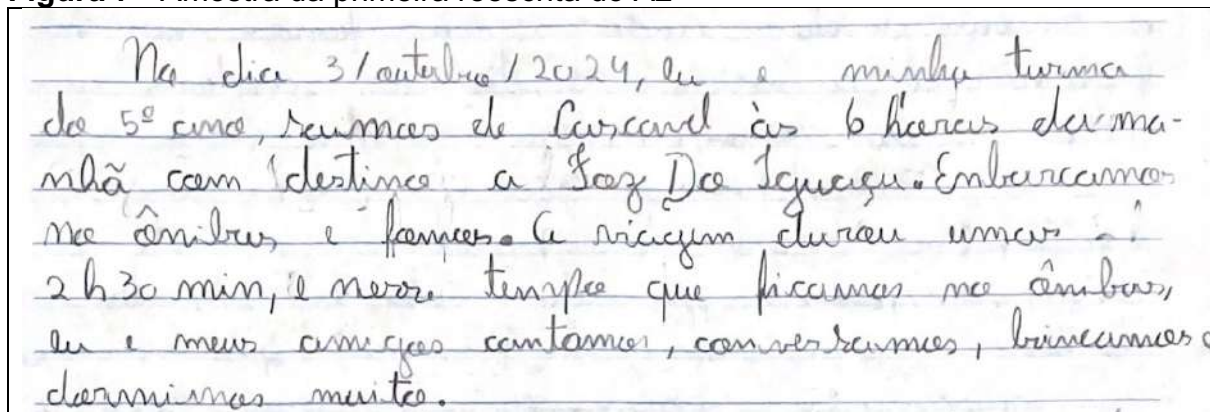
Figura 6 - Amostra da correção do A2

¹ ou mm G tirar ou
 não precisarem, outubro
 {trou a palavra regime, adicionou traço uma palavra
 fomos = pertencemos
 No dia 3/10/2024, eu e minha turma saímos de Cascavel às seis horas da manhã com destino a Foz De Iguaçu. Embarcamos no ônibus e fomos a viagem durou mais ou menos 2 horas ou 2 horas e 40m. E neste tempo que ficamos no ônibus eu e meus amigos cantamos, conversamos, brincando e dormimos muito.

Observamos que, com base nas atividades desenvolvidas em sala, após a leitura e análise do texto, o aluno identificou aspectos que necessitavam de ajustes. Ele, inclusive, elaborou códigos para classificar os tipos de desvios e as ações

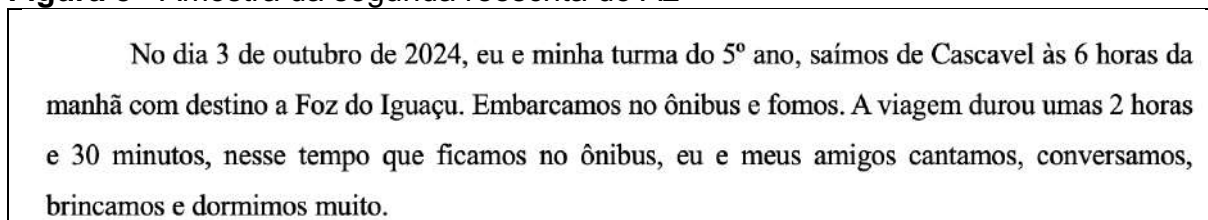
necessárias para corrigi-los. Após a conferência, a professora deixou o seguinte recado: *Cuidado, há informações e palavras que você não precisa retirar.*

Figura 7 - Amostra da primeira reescrita do A2

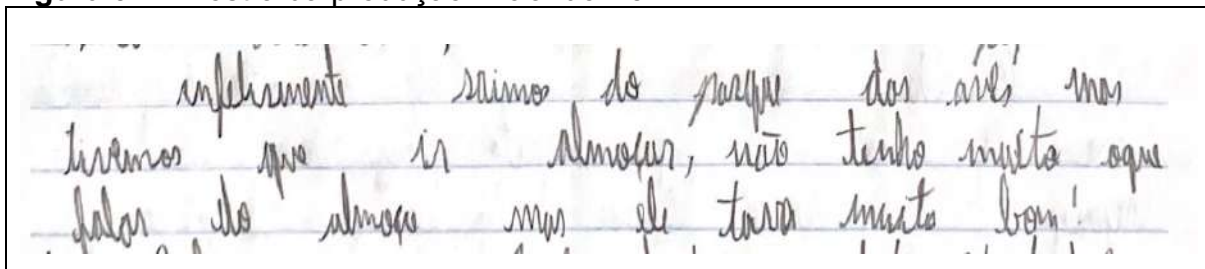


Nesta etapa, a professora realizou uma nova correção, considerando a tabela de critérios, avaliando os avanços e as dificuldades. Ela destacou no texto do aluno palavras com desvios de ortografia e acentuação. Ao final, deixou o seguinte recado: *Parabéns, seu texto melhorou muito! Leia com atenção e confira a grafia das palavrinhas sublinhadas.*

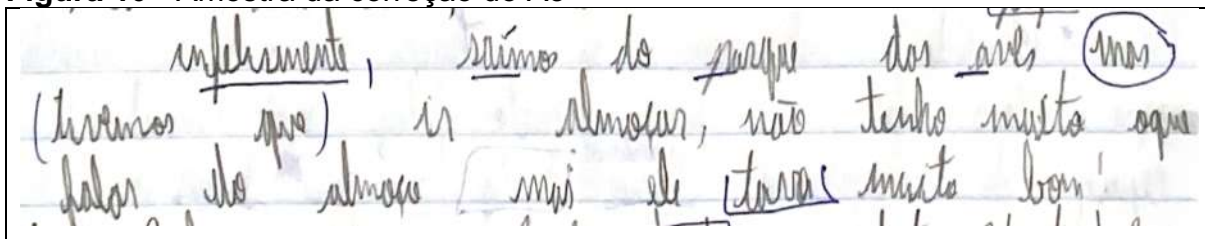
Figura 8 - Amostra da segunda reescrita do A2



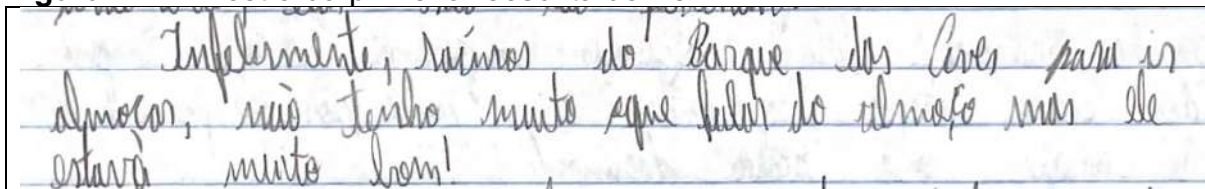
Na segunda reescrita, que consistiu na digitação do texto em um documento do Word para a produção do livro de relatos da turma, muitos erros de ortografia foram corrigidos automaticamente pelo corretor ortográfico do programa. No entanto, devido ao pouco conhecimento do teclado, a maior dificuldade dos alunos esteve relacionada à pontuação e acentuação. Esse foi o momento de maior intervenção e auxílio por parte da professora, uma vez que, embora os alunos soubessem da necessidade desses recursos, não conseguiam localizá-los no teclado.

Figura 9 - Amostra da produção inicial do A3

O aluno apresentou desvios relacionados à ortografia, acentuação, adequação vocabular, pontuação e coesão. Esses problemas incluem palavras grafadas de forma incorreta, ausência de acentos em termos necessários, uso de expressões informais ou inadequadas ao contexto, além de dificuldades na utilização da pontuação e na articulação das ideias no texto.

Figura 10 - Amostra da correção do A3

Durante a revisão, observamos que o aluno conseguiu identificar grande parte dos desvios cometidos em seu texto. No entanto, ele não percebeu o erro relacionado à junção de "o que". Considerando os poucos apontamentos necessários no texto, o recado da professora foi apenas um alerta: *Reescreva com atenção.*

Figura 11 - Amostra da primeira reescrita do A3

Em sua reescrita, percebemos que permaneceram dois problemas ortográficos: "infelizmente" e a junção "oque". No entanto, os avanços apresentados pelo aluno em relação aos demais aspectos foram significativos, tornando seu texto mais coeso e fluido.

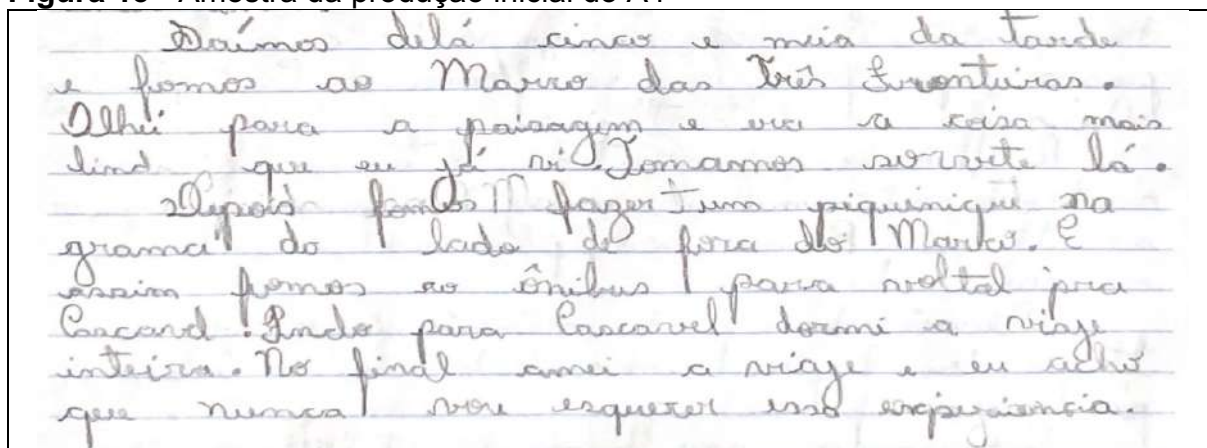
Após nova correção, considerando as melhorias realizadas, embora ainda houvesse alguns desvios ortográficos, a professora optou por destacar no texto as palavras que precisavam de ajustes. Como orientação, deixou o seguinte recado: *Reveja a grafia das palavras destacadas. Consulte seu caderno ou procure a professora.*

Figura 12 - Amostra da segunda reescrita do A3

Infelizmente, saímos Parque das Aves para ir almoçar, não tenho muito o que falar do almoço, mas ele estava muito bom!

Ressaltamos que, antes da segunda reescrita, realizada no laboratório de informática, os alunos receberam suas reescritas com os apontamentos da professora para que pudessem tomar conhecimento antes de iniciar a digitação e esclarecer eventuais dúvidas. O fato de a segunda reescrita ter sido realizada no computador possibilitou que os ajustes, principalmente em relação à ortografia, que ainda não tivessem sido detectados, fossem identificados pelo sistema de correção automática do Word.

Figura 13 - Amostra da produção inicial do A4



Daímos delá cinco e meia da tarde
e fomos ao Manaus das Três Fronteiras.
Olhei para a paisagem e vi a coisa mais
linda que eu já vi. Tomamos sorvete lá.
Depois fomos fazer um piquenique na
grama do lado de fora do Manaus. E
assim fomos ao ônibus para voltar para
Cacerel! Onde para Cacerel dormi a noite
inteira. No final amei a viagem e eu acho
que nunca vou esquecer essa experiência.

Neste parágrafo, observamos o uso inadequado de letras maiúsculas, como em “Na”, além de problemas ortográficos, como “delá”, “voltal” e “viage”. Também identificamos problemas relacionados à pontuação e à coesão textual, que comprometeram a clareza e a fluidez do texto.

Figura 14 - Amostra da correção do A4

~~Daí~~ Daí ~~cinco~~ e ~~meia~~ da tarde
~~e fomos~~ ao Marão das Três Fontes.
 Alhí para a paisagem e ~~era~~ a coisa mais
 linda que eu já vi. ~~Tomamos~~ Tomamos ~~o~~ o ~~roteiro~~ roteiro lá.
 Depois ~~fomos~~ fomos fazer um piquenique na
 grama do lado de fora do ~~Marão~~. E
 assim ~~fomos~~ fomos ao ônibus para voltar pra
 Cascavel. Inda para Cascavel dormi a viagem
 inteira. No final amei a viagem e eu acho
 que nunca vou esquecer essa experiência.

O aluno conseguiu identificar grande parte dos problemas presentes em seu texto. Diante dos destaques realizados por ele, a professora deixou o seguinte recado: *Excelente trabalho! Reveja com atenção as palavras sublinhadas, consultando seu caderno ou a professora.*

Figura 15 - Amostra da primeira reescrita do A4

No Marão das Três Fontes, alhí
 a paisagem e era a coisa mais linda
 que eu já vi, e tomamos roteiro.
 Depois fomos fazer um piquenique
 na grama do lado de fora. E assim
 embarcamos no ônibus para voltar a
 Cascavel. Voltando a Cascavel dormi a viagem
 inteira. No final amei a viagem e eu
 acho que nunca vou esquecer essa
 experiência.

Na versão reescrita, o aluno apresentou melhorias significativas em diversos aspectos do texto. Foram corrigidos erros ortográficos e problemas relacionados ao uso de maiúsculas e minúsculas. A coesão textual foi aprimorada, com a substituição de trechos como "E assim fomos ao ônibus para voltar pra Cascavel!" por "E assim embarcamos no ônibus para voltar a Cascavel", resultando em frases mais organizadas e fluidas. Vocabulário enriquecido, como no uso do termo "embarcamos"

em vez de "fomos ao ônibus". De modo geral, a sequência de ideias ficou mais clara e estruturada, refletindo um progresso notável, embora pequenos ajustes ainda pudessem ser realizados.

Figura 16 - Amostra da segunda reescrita do A4

No Marco das Três Fronteiras, olhei a paisagem e era a coisa mais linda que eu já vi, e tomamos sorvete.

Depois fomos fazer um piquenique na grama do lado de fora. E assim embarcamos no ônibus para voltar a Cascavel. No final amei a viagem e eu acho que nunca vou esquecer essa experiência.

A versão final do texto apresentou um excelente progresso em relação à primeira escrita. Observa-se que as orientações e atividades realizadas com a turma contribuíram significativamente para o desenvolvimento de uma visão mais crítica por parte do aluno em relação ao próprio texto. Ele demonstrou autonomia ao identificar e corrigir seus erros, necessitando de poucas intervenções da professora, que apenas fez sugestões por meio do bilhete.

Figura 17 - Amostra da produção inicial do A5

No dia 08/10/24, no sábado, às 5:00 da manhã, fomos café, meu avô e meu pai e minha avó, chegando a lá para fazer o meu chá e depois o ônibus chegou, partimos às 6:00 horas da manhã, chegando aí foi a viagem, fomos para o Tapas, fomos café, vimos as paisagens que tinha no Tapas, vimos de lá já fomos a o Parque das Aves, encontramos vários tipos de aves e vou citar umas aves, No antes de ir as aves, eu tinha que saber um pouco chamado Jacutinga, sei que não está? e uma Graca Azul, Tucano, Jabuti, uma colônia dormedoura, Graca Vermelha com azul, Coruja, Flamingo, Bartolita, etc.

Nesta situação, o aluno apresentou erros de ortografia, acentuação, pontuação e adequação vocabular. Além disso, não fez uso adequado de parágrafos, organizando todas as informações em um único bloco de texto. Essa estrutura comprometeu a coerência e dificultou a compreensão da produção para o leitor.

Figura 18 - Amostra da correção do A5

No dia 03/10/24, eu acordei às 5h da manhã, tomei café, me arrumei * fui para a escola. * Depois, na escola peguei o meu carro, * peguei o ônibus * chegou. Partimos às 6:00 horas da manhã, chegamos a São João del-Rei, fomos direto a Itaipu tomar café, visitamos as turbulências que tem na Itaipu, * depois fomos ao Parque das Aves, encontramos vários tipos de aves + vou estar umas aves, Mas antes de estar as aves, a turba ^{mas} quer saber um passo chamado Jacutinga, sabe que é o quê? É um lírio azul, tucano, jabuti, uma leão a dormidura, lírio vermelha com olho, coruja, flamingo, borboleta, etc.

Durante a revisão, o aluno identificou erros de ortografia, acentuação e pontuação, além de reconhecer a importância de organizar melhor suas informações. Seguindo as orientações da professora, ele utilizou um símbolo (*) para marcar os pontos em que deveria iniciar novos parágrafos, tornando o texto mais estruturado e organizado. No entanto, o aluno deixou de elaborar um parágrafo final com suas impressões sobre a viagem. A professora, então, deixou como recado: *Defina se você vai utilizar a primeira pessoa do singular (eu) ou do plural (nós) e não se esqueça de escrever o que você achou da viagem.*

Figura 19 - Amostra da primeira reescrita do A5

No dia 03/10/24, eu acordei às 5h da manhã, tomei café, me arrumei, fui para a escola.
Chegando na escola peguei os meus materiais, peguei o ônibus e fui para o grupo da 1ª série. Claudete, eu, Jasmim, Isaac, Guilherme H. Partimos às 6h da manhã de Itaipu, no ônibus nós conversamos muito.
Chegamos em São João del-Rei, fomos direto na Itaipu tomar café da manhã, após o café, visitamos as turbulências que tem lá.
Fomos ao Parque das Aves, encontramos vários tipos de aves: lírio azul, lírio vermelha, flamingo, tucano, coruja, borboleta, leão dormidura, Jacutinga, etc.

Na reescrita, é possível observar uma significativa melhoria na estrutura do texto, que agora se encontra organizado em parágrafos, tornando-o mais fluido e coeso. No que diz respeito à adequação vocabular, ainda há ajustes que poderiam ser realizados. Contudo, é essencial destacar que a evolução foi notável, evidenciando que o aluno acompanhou atentamente os apontamentos orais e as atividades desenvolvidas nas aulas anteriores à reescrita.

Figura 20 - Amostra da segunda reescrita do A5

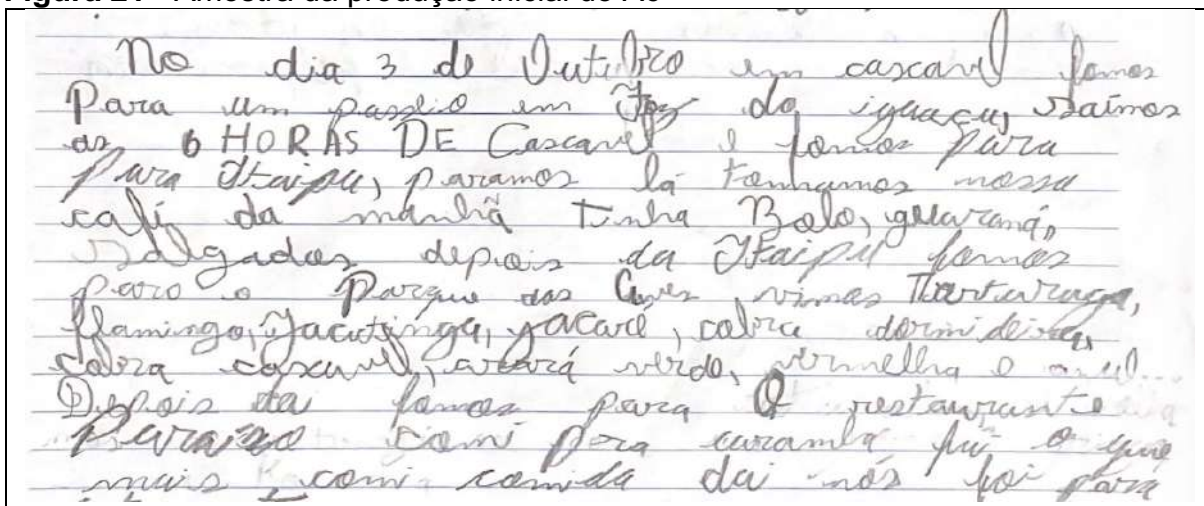
No dia 03/10/2024, eu acordei às 5h da manhã, tomei café, me arrumei, porque eu ia para Foz do Iguaçu com a escola, fui para a escola. Cheguei na escola peguei o meu crachá, esperei o ônibus chegar, fiquei no grupo da professora Claudete que era: eu, Yasmin, Isaac e Guilherme Henrique. O ônibus chegou às 6h da manhã, entrei no ônibus, sai de Cascavel, eu e a Yasmin conversamos muito.

Cheguei à Foz do Iguaçu, o ônibus me levou até a Itaipu tomar café da manhã, tomei suco de laranja, comi bolo, bolacha, hambúrguer, mini coxinhas etc. Depois visitei a usina.

Fui para o parque das Aves, encontrei vários tipos de aves: arara azul, arara vermelha, flamingo, tucano, coruja, borboleta, cobra dormideira, jacutinga etc., vi também uma mini cachoeira.

Em sua segunda reescrita, observamos que o principal ajuste realizado foi a mudança da pessoa do discurso. Nesta versão, o aluno optou por usar a primeira pessoa do singular. É notável que ele fez todos os ajustes necessários de concordância em função dessa mudança, passando do plural para o singular. Isso evidencia que ele se atentou às orientações coletivas dadas pela professora à turma, quanto ao cuidado de manter a uniformidade da pessoa do discurso no texto.

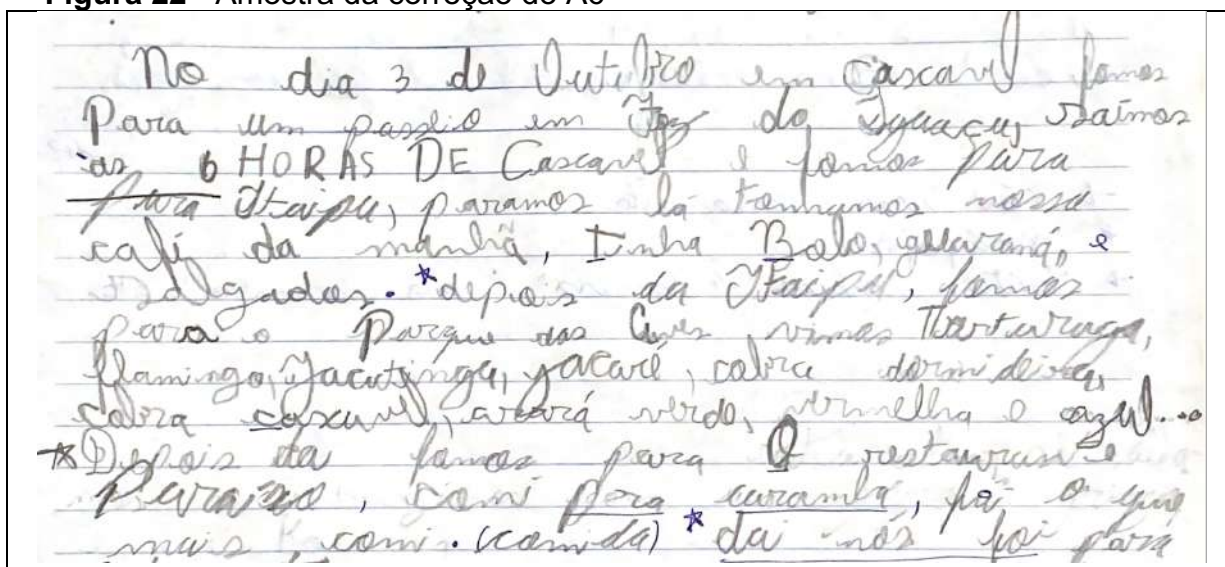
Figura 21 - Amostra da produção inicial do A6



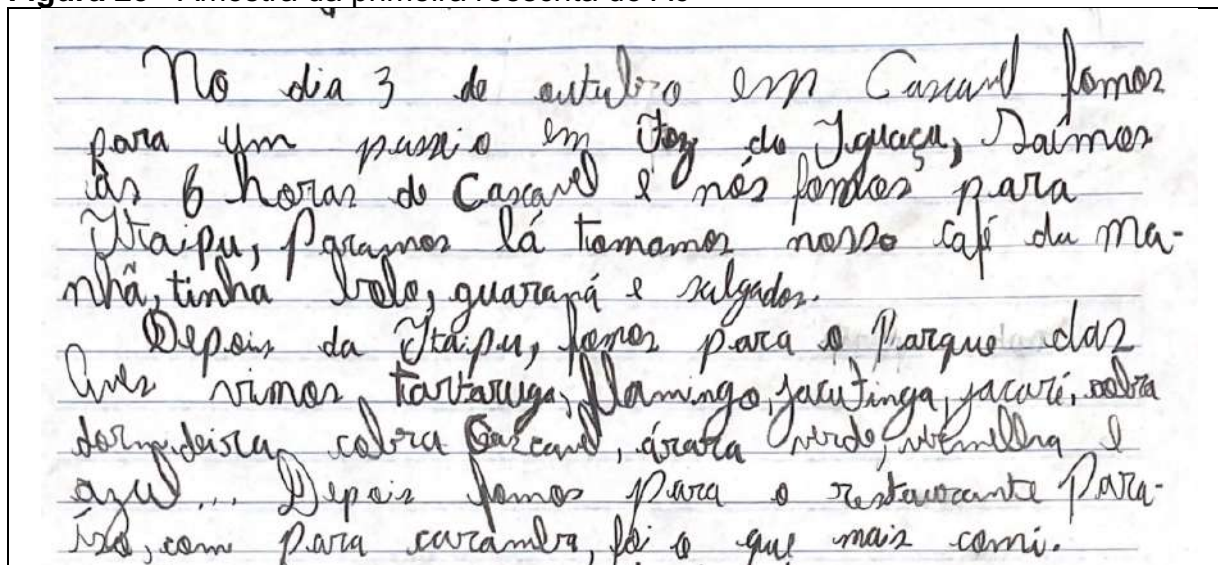
No dia 3 de Outubro em cascavel fomos
 Para um passeio em Foz do Iguaçu, saímos
 as 6 HORAS DE Cascavel e fomos para
 para Itaipu, paramos lá tomamos nosso
 café da manhã tinha Bolo, gelatinas,
 salgadinhos depois da Itaipu fomos
 para o Parque das Aves vimos Tatu-cara,
 flamingo, jacutinga, jacaré, cobra dormideira,
 coruja coxinha, arara verde, vermelha e azul...
 Depois da festa fomos para o restaurante
 para comer para comemorar foi para
 mais comi comida da casa foi para

O aluno 6 apresentou desvios em diversos critérios da nossa tabela de correção, como a ausência de elementos de coesão, articulação textual, paragrafação adequada, concordância verbal, pontuação, adequação vocabular e uso correto das letras maiúsculas. Em resumo, sua produção apresentou problemas significativos que comprometeram tanto a compreensão quanto a qualidade do texto. No entanto, vamos analisar o que ele conseguiu identificar e ajustar em seu texto após as aulas de intervenção.

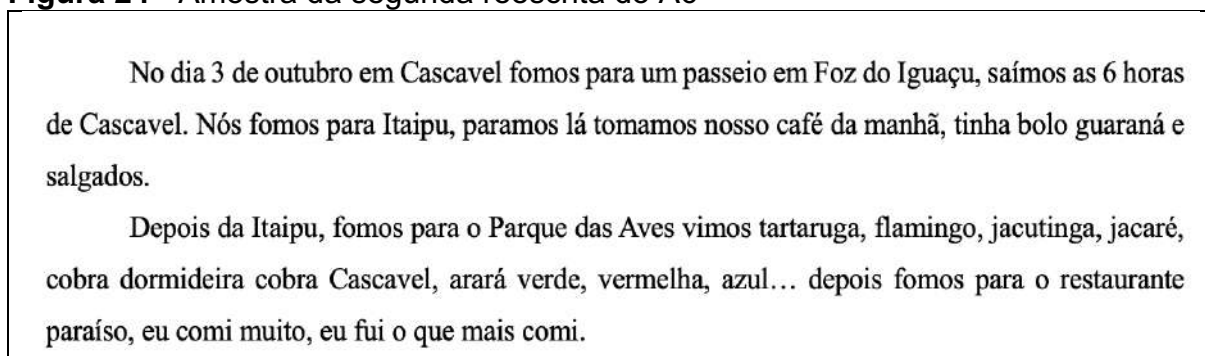
Figura 22 - Amostra da correção do A6



Ele conseguiu identificar aspectos que exigiam ajustes e demonstrou esforço em aprimorar sua escrita. Entre os avanços, destacam-se a marcação mais clara dos pontos em que deveria iniciar um novo parágrafo, a correção de alguns erros ortográficos e tentativas mais cuidadosas de selecionar vocábulos mais adequados ao contexto. Durante a revisão, a professora retomou individualmente com o aluno as orientações trabalhadas coletivamente, reforçando pontos como a necessidade de evitar o uso de letras em caixa alta de maneira indiscriminada, a atenção ao símbolo (*) como indicação do início de um novo parágrafo e o cuidado com o uso de gírias que não contribuem para a clareza do texto. Ainda que nem todas as orientações tenham sido plenamente incorporadas na nova versão, o envolvimento do aluno com a proposta de reescrita revelou indícios de progresso no processo de construção da linguagem escrita. Ao revisar o texto, a professora enfatizou as seguintes orientações: *evitar o uso de letras em caixa alta, lembrar que o símbolo (*) indica o início de um novo parágrafo e cuidado com o uso de gírias.*

Figura 23 - Amostra da primeira reescrita do A6

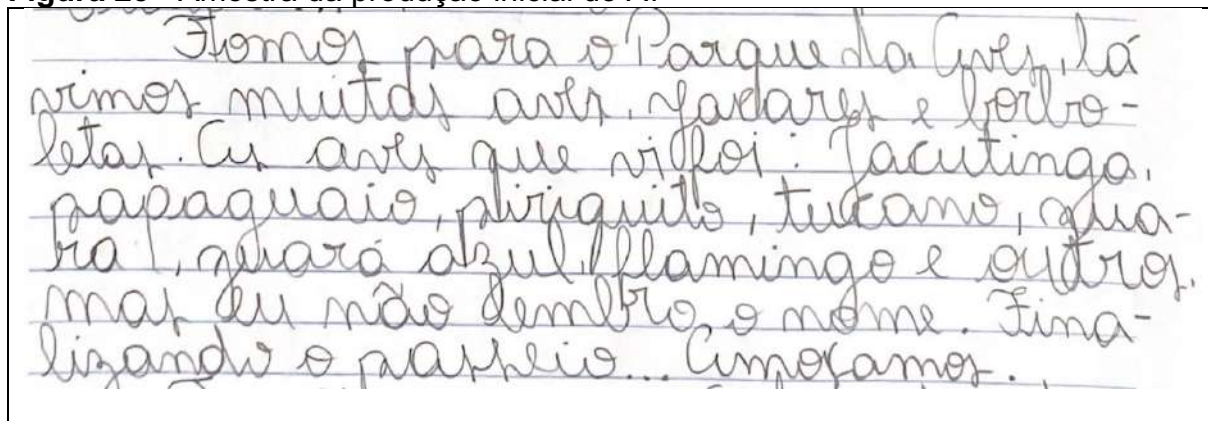
Na reescrita, o aluno demonstrou atenção ao processo de revisão e seguiu parte das orientações da professora. No entanto, ainda foram observados desvios relacionados à adequação vocabular e ao uso de gírias. Mesmo assim, ao comparar essa versão com a produção inicial, percebe-se um avanço significativo na qualidade de sua escrita. No recado a professora reforçou: *revisar o uso de expressões inadequadas para um texto escrito, como "caramba", respeitar as margens. Realizar todas as correções necessárias antes de iniciar a digitação.*

Figura 24 - Amostra da segunda reescrita do A6

Na versão final, foram feitos novos ajustes que contribuíram para uma produção mais elaborada e adequada ao gênero escrito. Embora o aluno não tenha atingido todos os critérios estabelecidos na tabela de correção, é fundamental reconhecer a evolução de sua escrita ao longo do processo, desde a primeira até a última versão. Isso evidencia que os encaminhamentos coletivos e os recados individualizados

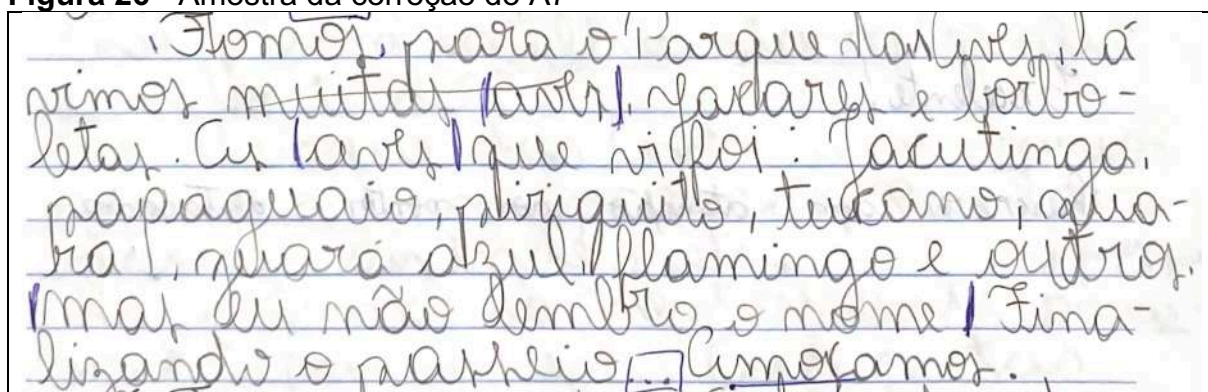
desempenham um papel essencial no aprimoramento das produções textuais por meio da reescrita.

Figura 25 - Amostra da produção inicial do A7

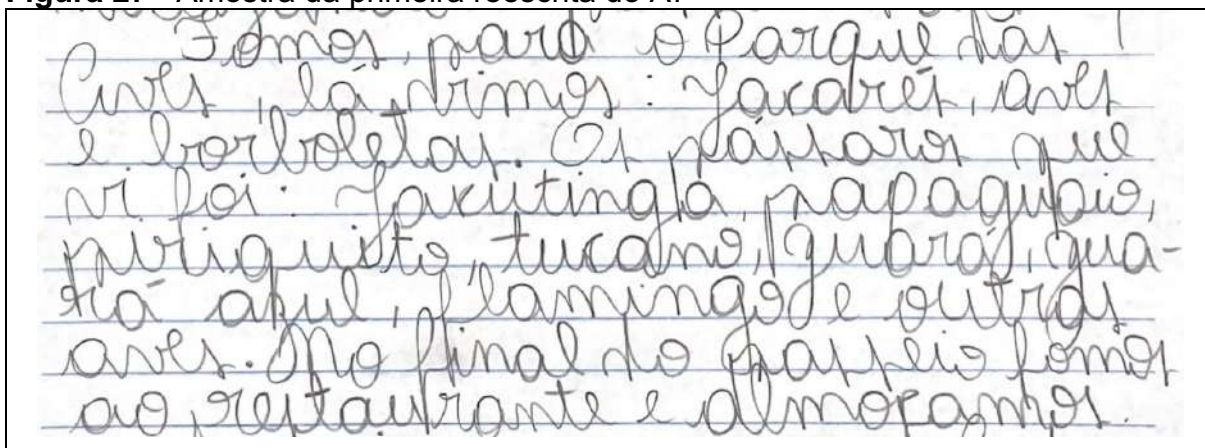


O aluno 7 apresentou poucos desvios em sua produção inicial. Com as orientações recebidas e as atividades desenvolvidas em sala, demonstrou capacidade de revisar seu texto e identificar os problemas apresentados, o que é claramente perceptível em sua reescrita. A professora destacou seu desempenho, parabenizando-o pelo esforço e progresso.

Figura 26 - Amostra da correção do A7



O aluno utilizou barras para indicar os trechos que desejava remover, demonstrando reflexão sobre os elementos desnecessários em seu texto. Além disso, sublinhou uma palavra cuja grafia precisava ser revisada, evidenciando seu esforço em melhorar sua produção. A produção estava muito bem escrita, foram necessários pequenos ajustes.

Figura 27 - Amostra da primeira reescrita do A7

Na reescrita, o aluno demonstrou cuidado ao revisar seu texto, removendo elementos que considerou desnecessários para a clareza e compreensão da mensagem. Além disso, realizou ajustes no final do parágrafo, incluindo a menção ao local e corrigindo o uso da palavra "almoço", tornando sua produção mais coesa e precisa. O recado da professora: *Muito bem! Agora vamos para a última etapa: digitar seu texto para que ele faça parte do nosso livro.*

Figura 28 - Amostra da segunda reescrita do A7

Finalizando o passeio da Itaipu, fomos para o Parque das Aves, lá vimos: jacarés, aves e borboletas. Os pássaros que vi foram: Jacutinga, Papagaio, Periquito, Tucano, Guará, Guará azul, flamingo e outras aves. No final do passeio fomos ao restaurante e almoçamos.

A versão final do aluno atendeu às sugestões da professora, resultando em uma melhoria significativa em seu texto. Embora a produção inicial já estivesse bem estruturada, as orientações direcionadas à turma também beneficiaram esse aluno, que se empenhou em aprimorar sua escrita. O fato de suas produções integrarem o livro de relatos da turma foi uma motivação importante, incentivando-o a refletir sobre a importância de revisar e ajustar seus textos com atenção e cuidado.

Figura 29 - Amostra da produção inicial do A8

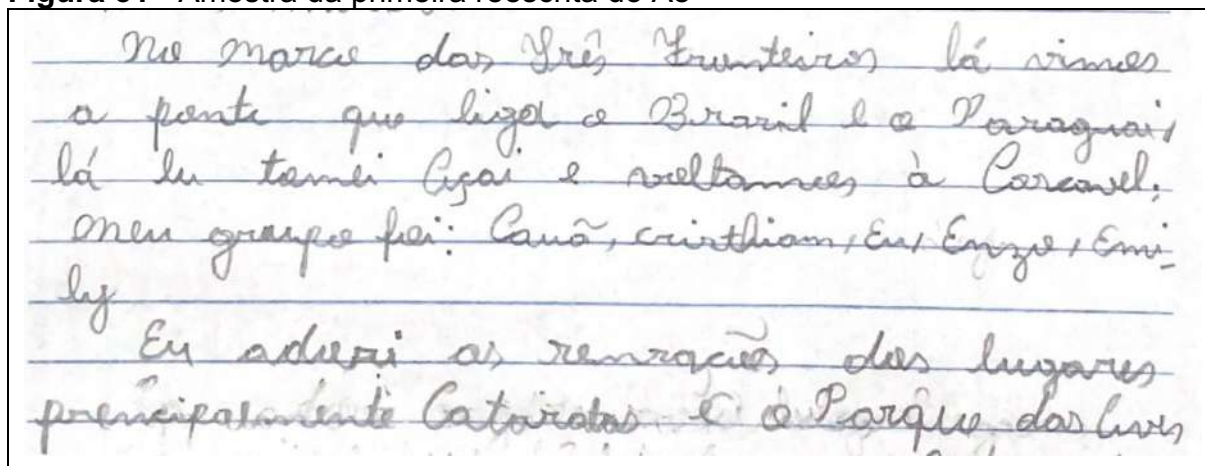
. Marco das Três Fronteiras do aramen,
 o lonte que ligo o Paraná e Paraguai,
 lá lá comi Agai e votamos o Caracoll.
 meu grupo: cañã! cristhian, Enzo, Emily.

O parágrafo final do aluno 8 apresentou diversos problemas que comprometem a clareza e a estrutura do texto. Observam-se desvios ortográficos, como "lonte" e "votamos", além do uso inadequado de letras maiúsculas nos nomes próprios e na referência ao local *Marco das Três Fronteiras*. A pontuação também é problemática, com a ausência de vírgulas para organizar as ideias. Há, ainda, a falta de elementos coesivos que conectem os acontecimentos relatados. Por fim, a conclusão não é clara nem traz um fechamento para o texto.

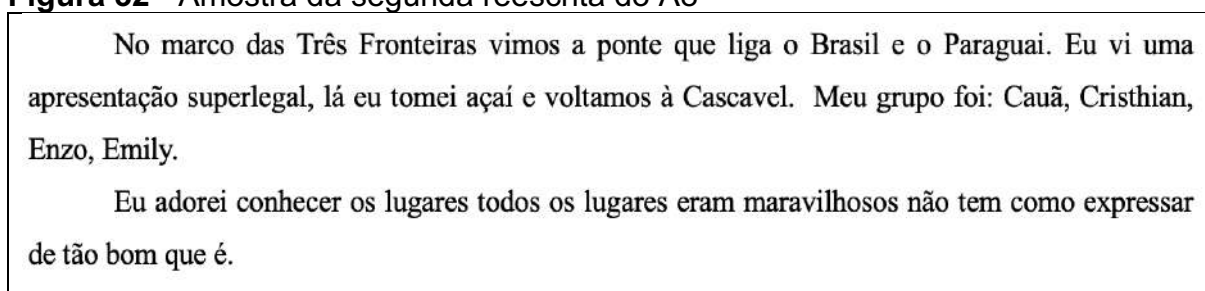
Figura 30 - Amostra da correção do A8

No Marco das Três Fronteiras (da) aramen,
 a lonte que ligo o ^{Brasil} ~~Paraná~~ e Paraguai,
 lá lá ^{tamã} ~~comi~~ Agai e votamos a Caracoll.
 meu grupo: cañã! cristhian, Enzo, Emily.

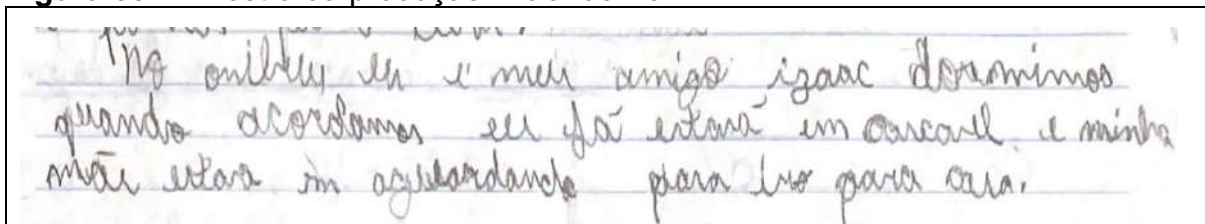
Após as aulas de orientação, o aluno revisou seu texto e conseguiu identificar grande parte dos problemas presentes. A professora realizou uma conferência e fez correções pontuais e resolutivas, como o ajuste do "No" no início do parágrafo. O recado deixado para o aluno foi o seguinte: *atenção na reescrita: complete as frases destacadas e finalize o texto com um parágrafo sobre o que você gostou ou não da viagem.*

Figura 31 - Amostra da primeira reescrita do A8

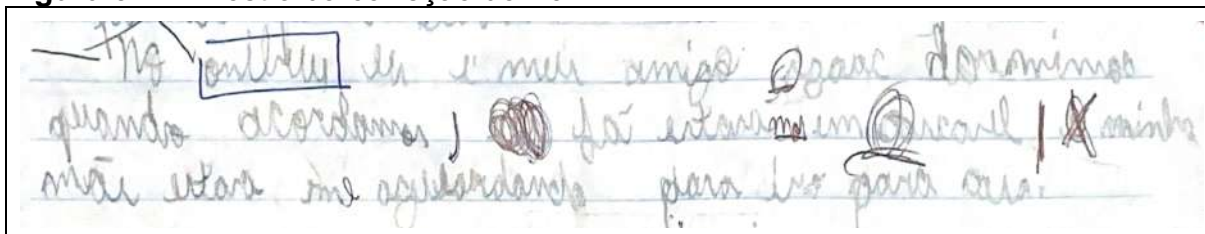
Observamos que o aluno avançou em sua revisão, demonstrando atenção às questões ortográficas, ao uso correto de acentuação e letras maiúsculas, além de ter atendido à recomendação de incluir um parágrafo de fechamento. Esses ajustes evidenciam sua capacidade de revisar e aprimorar o texto. No entanto, a utilização de elementos coesivos, essenciais para conectar e organizar os acontecimentos relatados, ainda apresentou desvios. Apesar disso, o esforço e as melhorias realizadas pelo aluno merecem reconhecimento. O recado da professora nesta etapa foi: *Atenção às palavras sublinhadas, elas podem ser substituídas. Consulte seu caderno ou peça ajuda à professora.*

Figura 32 - Amostra da segunda reescrita do A8

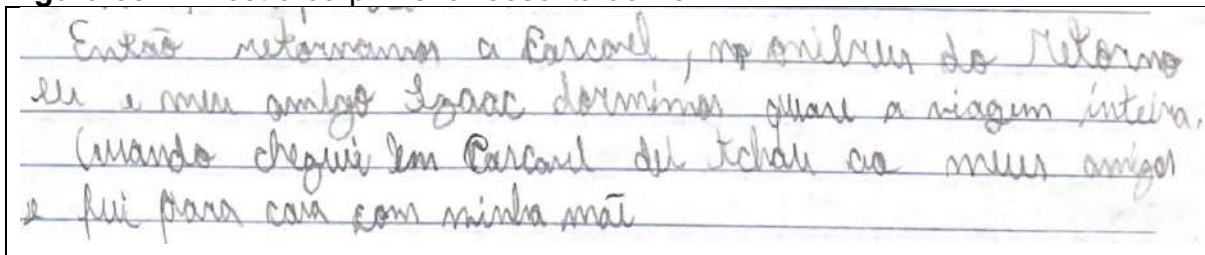
A versão final do texto apresentou novos ajustes, incluindo a retirada e o acréscimo de informações. Além de atender ao recado deixado pela professora, o aluno demonstrou atenção às orientações gerais dadas à turma, incorporando no texto suas impressões e opiniões sobre a viagem e os lugares visitados. Isso evidencia o esforço do aluno em enriquecer sua produção, tornando-a mais completa e significativa.

Figura 33 - Amostra da produção inicial do A9

O trecho apresenta desvios quanto a ortografia, com erros de grafia e acentuação. A pontuação está inadequada, dificultando a clareza e a fluidez do texto. Também há problemas no uso de maiúsculas e a coerência entre as ideias precisa ser melhorada, a transição entre os eventos não foi bem estabelecida.

Figura 34 - Amostra da correção do A9

Na revisão, o aluno identificou os problemas de ortografia, acentuação, uso de maiúsculas, pontuação e coerência. O recado deixado pela professora foi: *Reescreva com atenção, verificando se a retirada de uma palavra prejudica a compreensão da frase. Depois, escreva um parágrafo sobre o que você mais gostou ou não gostou da viagem.*

Figura 35 - Amostra da primeira reescrita do A9

Na reescrita, o aluno apresentou avanços significativos, enriquecendo o texto com o uso de conectivos e oferecendo uma descrição mais detalhada dos eventos. Apesar das melhorias, persistiram dificuldades relacionadas à acentuação, um erro ortográfico no uso do advérbio "quando", à ausência de ponto final na frase e ao não cumprimento da orientação de incluir um novo parágrafo. Ainda assim, o progresso

na escrita do aluno é evidente, demonstrando sua atenção às observações feitas anteriormente e seu esforço para aprimorar o texto. No novo recado, a professora reforçou a importância de finalizar o texto com um parágrafo expressando se ele havia gostado ou não da viagem.

Figura 36 - Amostra da segunda reescrita do A9

No ônibus do retorno eu e meu amigo Isaac dormimos quase a viagem inteira. Quando cheguei em Cascavel dei tchau para meus amigos e fui para minha casa com minha mãe.

Eu me senti muito feliz por ter ido a esse passeio até dei o chaveiro que comprei, para minha mãe eu até queria ir de novo com minha turma do 5º ano. Fui muito grato a minha mãe e meu pai que me deixaram ir, sempre vou ter lembranças desse 5º ano e vou sempre lembrar desse passeio.

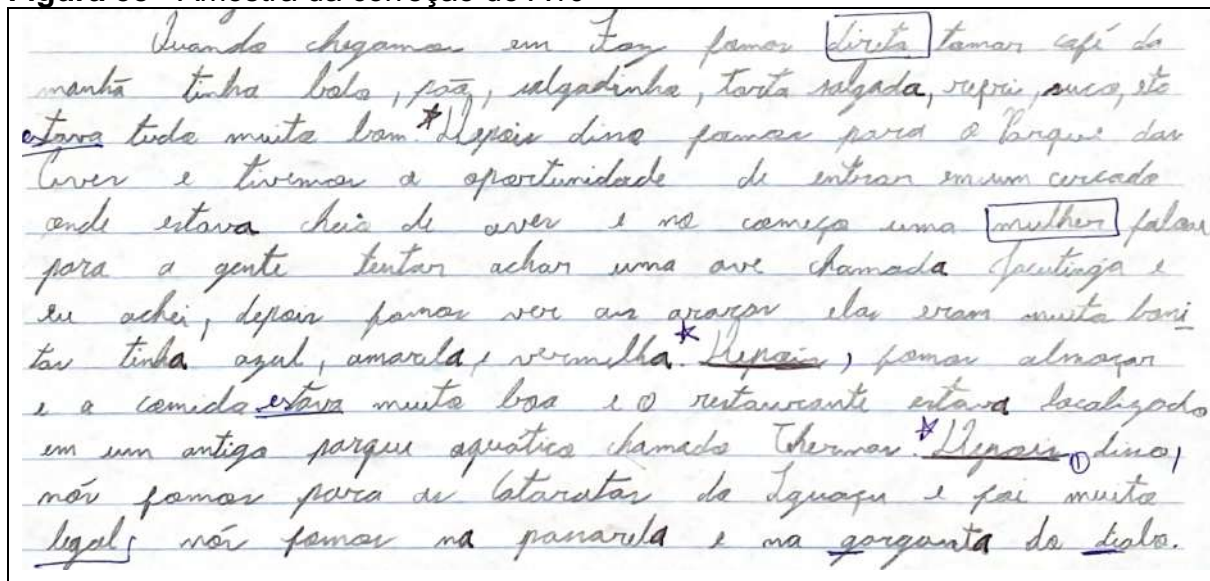
Na versão final, o aluno apresentou maior detalhamento ao incluir um novo parágrafo, atendendo à orientação da professora de finalizar o texto com seu parecer sobre a viagem. No entanto, como esse parágrafo foi adicionado somente na última versão, ele não passou por uma revisão, resultando em lacunas relacionadas a elementos coesivos, concordância e pontuação. Embora esses aspectos pudessem ter sido ajustados com uma revisão, é importante destacar o esforço do aluno em seguir as orientações e enriquecer sua produção textual com o acréscimo solicitado.

Figura 37 - Amostra da produção inicial do A10

Quando chegamos em Foz fomos direto tomar café da manhã tinha bolo, pão, salgadinho, torta salgada, suco, etc. Tinha tudo muito bom. Depois disso fomos para o Parque das Cavernas e tivemos a oportunidade de entrar em um mercado onde estava cheio de over e na chegada uma mulher falou para a gente tentar achar uma ave chamada Jacutinga e eu achei, depois fomos ver as araras elas eram muito bonitas tinha azul, amarela, vermelha. Depois fomos almoçar e a comida estava muito boa e o restaurante estava localizado em um antigo parque aquático chamado Thermae. Depois disso nós fomos para as lanchonetes da Iguaçu e foi muito legal nós fomos na panela e na garganta de diabo.

Neste recorte, observamos que o aluno apresentou problemas de adequação vocabular, como o uso de termos informais (*direto, tava*), dificuldades na pontuação (como em *Depois disso,*), no uso de maiúsculas (*garganta do diabo*) e, principalmente, na estrutura textual. As informações estão concentradas em um único parágrafo, o que compromete a organização e torna o texto menos atrativo e fluido.

Figura 38 - Amostra da correção do A10



Quando chegamos em Foz foram direta tomar café da manhã tinha bolo, pão, salgadinho, torta salgada, suco, etc. estava tudo muito bom. *Depois disso fomos para o Parque das Caves e tivemos a oportunidade de entrar em um cercado onde estava cheio de aves e na chegada uma mulher falou para a gente tentar achar uma ave chamada Spentinga e eu achei, depois fomos ver as araras elas eram muito bonitas tinha azul, amarela, vermelha. *Depois, fomos almoçar e a comida estava muito boa e o restaurante estava localizado em um antigo parque aquático chamado Thermon. *Depois disso, nós fomos para as laranjeiras da Iguaçu e foi muito legal; nós fomos na panela e na garganta do diabo.

Após as orientações coletivas, o aluno revisou seu texto e identificou grande parte dos problemas apresentados. Seguiu a orientação da professora, utilizando símbolos para indicar os parágrafos. O recado deixado foi: *Atente-se às palavras que você destacou e às informações que estão em seu caderno.*

Figura 39 - Amostra da primeira reescrita do A10

Quando chegamos em Itap e em seguida fomos tomar
café da manhã em Itaipu para comer tinha bolo, pão
salgadinho, torta salgada, refrigerante, uva, etc e eu levei bolo
de cenoura com cobertura de chocolate e estava tudo
muito bom.

Depois fomos para o Parque das Caves e
tivemos a oportunidade em um mercado onde estava cheio de
aves e na cozinha a funcionária de lá falou para
nós tentarmos achar uma ave chamada Jacutinga e eu
achei até mais que uma, depois fomos ver as araras elas
eram muito bonitas tinha azul, vermelha, amarela, etc.

Em seguida, fomos almoçar e a comida estava
muito boa e o restaurante estava localizado em um
antigo parque aquático chamado Thomas.

Seguindo em frente, nós fomos para as Cataratas
do Iguaçu e foi muito incrível, nós fomos na passarela
e na Garganta do Diabo.

O aluno demonstrou grande compreensão e domínio do que foi ensinado e orientado, embora ainda sejam necessários ajustes, como pontuação e concordância verbal. Sua reescrita apresentou uma melhora significativa, especialmente na estrutura física do texto, agora organizado em parágrafos, com o uso de conectivos e ajustes nas letras maiúsculas. Recado da professora: *Fico feliz em ver seu texto ajustado. Algumas palavras e expressões estão sublinhadas e podem ser revistas. Consulte seu caderno ou peça ajuda à professora.*

Figura 40 - Amostra da segunda reescrita do A10

Quando chegamos em Foz fomos tomar café da manhã na Itaipu, para comer tinha bolo, pão, salgadinho, torta salgada, refrigerante etc., e eu levei bolo de cenoura com cobertura de chocolate e estava tudo muito bom.

Depois disso, fomos para o Parque das Aves e tivemos a oportunidade de entrar em um cercado onde estava cheio de aves, no começo a funcionária de lá falou para nós tentar achar uma ave chamada Jacutinga e eu achei até mais que uma, depois fomos ver as araras elas eram muito bonitas tinha araras azuis, vermelhas, amarelas etc.

Em seguida, fomos almoçar e a comida estava muito boa e o restaurante estava localizado em um antigo parque aquático chamado Termas.

Seguindo o roteiro nós fomos para as Cataratas do Iguaçu e foi muito incrível, nós fomos na passarela e na Garganta do Diabo.

Sua versão final incorporou os ajustes solicitados pela professora na primeira reescrita. O texto está agora mais fluido e organizado, com as ideias e informações claramente compreensíveis, embora ainda haja alguns desvios pontuais quanto à pontuação. Esses avanços demonstram sua capacidade de revisar e melhorar a escrita, refletindo progresso em relação à versão inicial.

4 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Diante dos dados apresentados, podemos afirmar que a aplicação de nossa proposta didática foi excelente, superando as expectativas e alcançando resultados positivos além do esperado. Nosso objetivo foi trabalhar com produção textual para analisar como as intervenções da professora influenciariam a etapa de reescrita. Dessa forma, o primeiro passo foi a escolha do gênero a ser trabalhado. Considerando o público-alvo, a época do ano e as atividades previstas pela escola para aquele período, optamos pelo gênero relato de experiência, tendo em vista a viagem a Foz do Iguaçu. Essa escolha foi fundamental para o desenvolvimento da proposta, pois partimos de um momento de euforia e entusiasmo da turma, o que contribuiu para o envolvimento dos alunos.

As etapas previstas foram desenvolvidas conforme o planejado. No entanto, um ajuste possível seria o aumento do número de aulas destinadas aos encaminhamentos coletivos, permitindo um trabalho mais aprofundado sobre as dificuldades da turma e abordagem de um maior número de critérios. Ainda assim, consideramos que o trabalho desenvolvido foi positivo.

A organização dos módulos foi essencial para o alcance dos objetivos. A apresentação do gênero textual por meio de socialização e leituras anteriores à viagem proporcionou tranquilidade aos alunos no momento da escrita. A compreensão do que deveriam produzir, porque e para que fariam as produções foi determinante para que se sentissem mais motivados. As dificuldades linguísticas e estruturais encontradas nas produções não minimizaram o belo trabalho realizado pela turma.

A correção dos textos com base na tabela de critérios permitiu identificar as principais dificuldades da turma. A partir dessa identificação, planejamos aulas voltadas para essas dificuldades, além de orientações individualizadas, preparando os alunos para a reescrita de seus textos. Durante esse processo, os alunos foram incentivados a observar atentamente aspectos como uso de maiúsculas, adequação vocabular, acentuação, pontuação, uso de parágrafos etc.

Os alunos receberam seus textos sem os apontamentos da professora para que realizassem uma leitura atenta e identificassem os erros relacionados aos critérios trabalhados nas aulas anteriores. Eles não deveriam corrigir os erros, apenas identificá-los, circulando ou sublinhando os trechos ou palavras problemáticas. A revisão orientada demonstrou ser uma abordagem produtiva, pois permitiu que os

alunos identificassem equívocos e compreendessem a importância de revisar a escrita. Esse momento, inicialmente não previsto na proposta, foi inserido durante a aplicação e se mostrou um diferencial no processo de reescrita. Além disso, a atividade despertou nos alunos a consciência da importância de reler seu texto após a escrita, mostrando a necessidade da revisão para aperfeiçoar a produção textual.

A turma foi muito participativa na revisão de seus textos, e o envolvimento foi intenso. Muitos analisaram seus textos e exclamaram em voz alta frases como: "Como pude escrever assim!", "O que será que eu quis dizer?!", "Nossa, professora, eu repeti muitas vezes a palavra 'daí'", "Eu escrevi 'comer o café da manhã', não acredito!", "Peguei o ônibus, depois o ônibus de dois andares, subi no meu ônibus... professora, nem eu sei mais de qual ônibus estou falando!". Esses e outros comentários de surpresa evidenciaram a conscientização sobre os erros cometidos por falta de atenção ou de uma leitura pós-escrita. Durante essa aula, ficou claro que a maioria das orientações foi assimilada pelos alunos, tornando o momento gratificante para a professora.

Após essa etapa, a professora recolheu os textos e verificou se os alunos haviam identificado os desvios em suas produções. Com base nessa análise, ela deixou bilhetes orientando sobre aspectos que ainda precisavam de atenção, além de fornecer direcionamentos específicos para alunos que apresentaram dificuldades em outros critérios, como junção e troca de letras.

Em seguida, os textos foram devolvidos aos alunos para que realizassem a reescrita. Nesse momento, muitos recorreram aos cadernos para consultar anotações e conferir regras de acentuação, pontuação e uso de maiúsculas. Outros, especialmente aqueles com maior dificuldade na escrita, buscaram apoio da professora para esclarecer dúvidas sobre palavras que não haviam sido abordadas nas atividades ou para interpretar suas próprias escritas. Para auxiliar, a professora anotou no quadro as palavras e expressões que geraram dúvidas, criando um glossário acessível a toda turma.

Para a segunda reescrita, a professora realizou nova correção com base na tabela de critérios, forneceu orientações coletivas e deixou bilhetes sobre dificuldades individuais. Os alunos receberam seus textos para leitura e conferência, e, nessa fase, já estavam mais familiarizados com seu papel como escritores, o que demonstrou um amadurecimento no processo de escrita. Novamente, eles deveriam apenas identificar

os problemas, sublinhando ou circulando as palavras. Nessa etapa, os alunos apresentaram maior autonomia na autocorreção.

Com as orientações da professora, a autocorreção e os bilhetes individuais, chegou o momento da digitalização dos textos. Essa etapa final reforçou a ideia de que o texto não é um produto acabado ele necessita de revisões, correções, ajustes e adaptações. Além disso, o fato de os relatos integrarem o livro da turma foi um fator motivador, pois os alunos tinham consciência de que estavam escrevendo para um leitor real.

O momento da digitalização gerou grande empolgação entre os alunos mais familiarizados com o computador e, ao mesmo tempo, apreensão para aqueles com acesso limitado a esse recurso. Um aspecto que causou certa frustração foi perceber que uma página escrita no caderno ocupava menos espaço na tela do computador, o que levou alguns a questionarem e optarem pela inclusão de mais parágrafos para ampliar o texto. Os alunos que concluíram suas digitalizações mais rapidamente auxiliaram os colegas com dificuldades ou textos mais extensos, ditando os trechos para garantir que todos finalizassem dentro do prazo planejado (duas aulas).

No entanto, os dois alunos, que apresentavam defasagem em leitura e escrita, precisaram de um tempo adicional e contaram com o apoio da agente de apoio da turma para concluir a atividade.

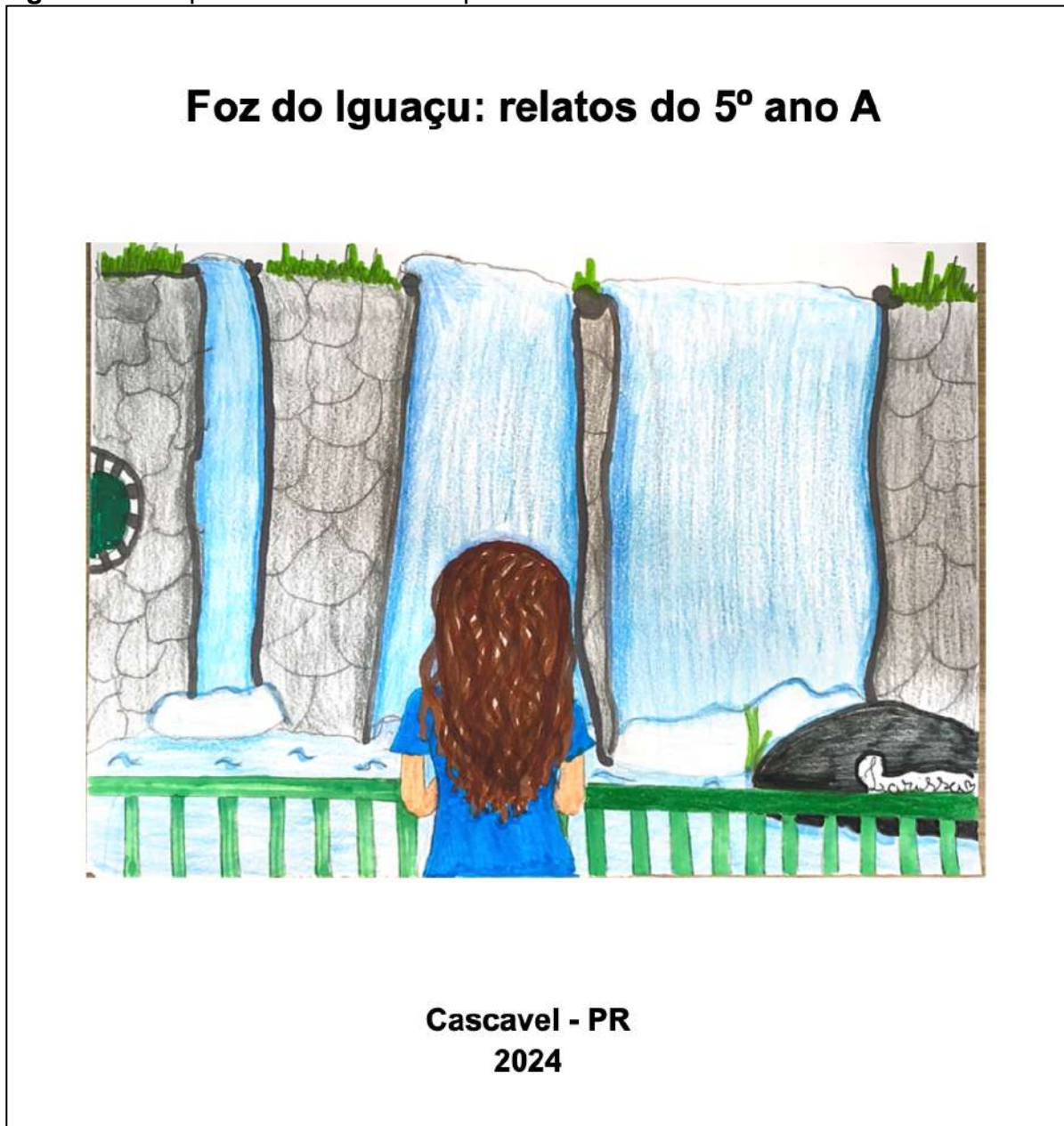
Dessa forma, os encaminhamentos propostos contribuíram significativamente para o desenvolvimento da escrita dos alunos, confirmando a relevância dos objetivos específicos estabelecidos neste estudo: a) categorizar os tipos de correções textuais e adaptá-los à realidade do 5º ano; b) desenvolver e implementar uma proposta didática, com base no gênero relato de experiência, que contemple a produção textual, a correção e a reescrita; e c) comparar as versões iniciais corrigidas pela professora com as reescritas feitas pelos alunos. Os resultados indicam que a reescrita, quando trabalhada de maneira sistemática e orientada, melhora a escrita dos alunos.

O resultado desse percurso foi a elaboração do livro de relatos da turma, disponibilizado em formato PDF para os pais e responsáveis. Além disso, duas cópias impressas foram entregues à biblioteca da escola. No dia da entrega dos resultados, a professora apresentou a versão impressa aos familiares e expressou seu agradecimento pela colaboração de todos no desenvolvimento da pesquisa.

A ilustração da capa do livro foi escolhida a partir de ilustrações feitas pela turma. Os desenhos foram expostos na sala dos professores para votação, e o mais

votado foi utilizado na capa. Os alunos foram previamente informados sobre o critério de escolha, o que evitou questionamentos ou descontentamento com o resultado.

Figura 41 - Capa do livro elaborado pela turma



Fonte: arquivo da pesquisadora.

A turma escolheu um título objetivo e direto, refletindo aspectos que marcaram o processo de produção dos relatos. O livro, com um total de trinta e cinco páginas, reúne uma apresentação, vinte e cinco relatos e uma seção de agradecimentos, constituindo uma verdadeira coletânea das experiências vivenciadas pelos alunos.

Para os alunos, ver o trabalho materializado em um livro impresso, disponível na biblioteca da escola para os demais alunos, professores e servidores, foi motivador e empolgante. Essa experiência não apenas validou seus esforços, mas também gerou sentimento de realização.

Além de fortalecer a compreensão sobre a importância da revisão e da reescrita, essa experiência estreitou os vínculos entre a prática em sala de aula e a pesquisa. O livro da turma passou a ser utilizado pela professora como inspiração para novas turmas, incentivando os alunos a se engajarem na produção de textos e na elaboração de novas coletâneas, o que tem gerado motivação e envolvimento contínuos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos específicos delineados para esta pesquisa foram alcançados. Foi possível categorizar os tipos de correções textuais aplicados ao contexto do 5º ano, adaptando-os às necessidades e características da turma. A proposta didática, baseada no gênero relato de experiência, foi desenvolvida e implementada com êxito, contemplando as etapas de produção textual, correção e reescrita. Além disso, a comparação entre as versões iniciais, corrigidas pela professora, e as reescritas elaboradas pelos alunos permitiu observar avanços significativos no processo de construção da escrita, evidenciando o impacto das intervenções pedagógicas realizadas ao longo do percurso.

A aplicação da correção textual interativa para o 5º ano, promoveu avanços significativos na escrita dos alunos. Embora nossa metodologia tenha se diferenciado da proposta por Ruiz (2010), ao incluir recados coletivos e orais, ela se mostrou adequada ao contexto, permitindo intervenções direcionadas às dificuldades da turma. Os encaminhamentos estruturados a partir da categorização das dificuldades mais recorrentes nos textos dos alunos, levando em consideração aspectos linguísticos, estruturais e discursivos, permitiu que cada intervenção fosse pensada e planejada.

A tabela de correção possibilitou a organização de aulas voltadas para as dificuldades dos alunos. Dessa forma, os alunos puderam revisar seus textos, identificar ajustes necessários e compreender a importância da reescrita. Os bilhetes também contribuíram para a melhoria do texto, estabelecendo um diálogo mais próximo e pessoal entre professor e aluno.

Com base nas concepções de Ruiz (2010) sobre a correção textual-interativa e nas etapas de produção de texto previstas no Currículo Municipal (Cascavel, 2020), organizamos atividades que visavam refletir sobre a escrita dos alunos. Após a primeira produção, identificamos as principais dificuldades da turma, o que nos permitiu elaborar um “bilhete coletivo”. Esse momento de intervenção coletiva, que precedeu a leitura e revisão individual dos textos, foi fundamental para que os alunos compreendessem a importância de reler e revisar suas produções. O “bilhete coletivo” serviu como um direcionamento oral, abordando as dificuldades mais recorrentes da turma, e possibilitou que os alunos refletissem sobre os aspectos a serem ajustados antes de realizarem a revisão de seus próprios textos. Essa abordagem contribuiu significativamente para o envolvimento dos alunos no processo de reescrita,

permitindo maior compreensão sobre a necessidade de revisar suas produções textuais.

Como já foi dito nas considerações iniciais, investigar as interferências dos processos de correção na reescrita permitiu compreender que esse processo vai além do domínio da Língua Padrão, abrange a organização das ideias, a progressão textual e a construção do sentido. Ao considerar a correção um processo dialógico, no qual o professor atua como orientador e colaborador, e não apenas como corretor de erros, permite a criação de espaço para reflexões e ajustes que contribuem para o desenvolvimento da escrita. Dessa forma, além de aprimorar a produção textual, a reescrita estimula a aprendizagem, fortalece a confiança e a autoestima dos alunos. Esse entendimento se tornou um marco na minha trajetória, pois percebi que, mais do que corrigir textos, estou formando escritores críticos. Nossa proposta, ao analisar essas interações, buscou não apenas contribuir para o ensino da escrita, mas também inspirar práticas que tornem a reescrita um momento necessário e significativo.

Olho para trás e percebo o quanto este mestrado foi transformador, tanto pessoal quanto profissionalmente. Mais do que uma pesquisa, essa jornada representou um processo de autoconhecimento, superação e amadurecimento enquanto professora. Desde o início, sabia que enfrentar os desafios da escrita e da reescrita em sala de aula não seria simples, mas não imaginava o quanto essa experiência me faria crescer e ressignificar minha prática.

Ao longo desse processo, percebi que, como professora, o ato de ensinar a escrever e revisar é desafiador, mas também enriquecedor. No entanto, a experiência de ser pesquisadora me apresentou um novo desafio: o de registrar minhas práticas em sala de aula de forma estruturada, transformando o cotidiano em uma pesquisa formal. Durante essa jornada, aprendi a registrar em forma de pesquisa uma prática de sala de aula que, até então, era algo vivido, mas não sistematizado. A escrita de pesquisa se mostrou uma tarefa desafiadora, pois exigia um distanciamento crítico que eu não costumava aplicar ao meu trabalho docente. A transição de professora para pesquisadora foi marcada por essa mudança de perspectiva, onde a prática se tornou objeto de reflexão e análise. Entender que, como pesquisadora, preciso registrar e refletir sobre minha prática foi um grande aprendizado. Essa experiência me proporcionou uma visão mais ampla e profunda sobre o que significa ser professora em um contexto de pesquisa.

O mestrado significa mais do que um título acadêmico para mim. Representa a oportunidade de enfrentar e superar uma dificuldade que sempre me acompanhou na docência: a insegurança ao trabalhar com a produção de textos. Sempre considerei essa prática desafiadora e, por vezes, frustrante, pois sentia que não sabia como corrigir e que minhas intervenções não eram suficientes. No entanto, ao longo destes dois anos, compreendi que o desconforto diante de nossas limitações ou inseguranças pode ser, na verdade, o impulso necessário para buscar alternativas.

As condições que tive durante o mestrado, com a possibilidade de dedicar parte de minhas manhãs aos estudos voltados para minha pesquisa, foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. Ter esse tempo disponível me permitiu aprofundar leituras e planejar cada etapa com tranquilidade. Infelizmente, essa não é a realidade da maioria dos professores da rede municipal e estadual de ensino, o que torna evidente a necessidade de políticas que favoreçam a formação continuada dos professores, garantindo condições adequadas para que possam realizar pesquisas e se aperfeiçoar profissionalmente.

Se eu pudesse refazer esse percurso, talvez me permitiria enfrentar os desafios iniciais, sem tanto receio da falha. Aprendi que o processo de aprendizagem é tão valioso quanto o resultado e que a verdadeira construção do conhecimento ocorre na tentativa, na adaptação e na reflexão.

Essa trajetória não teria sido a mesma sem o apoio de pessoas importantes, que me orientaram e estiveram ao meu lado. A Prof.^a Dra. Rita Maria, além de ser minha orientadora, foi presença fundamental nos momentos de incerteza, oferecendo incentivo e apoio quando a insegurança e a ansiedade se faziam presentes. Seu conhecimento, sempre compartilhado com generosidade, e sua paciência foram essenciais para que este trabalho se concretizasse. Sou grata por cada orientação, cada conversa e cada ensinamento que levarei comigo para além do mestrado.

A banca, com suas contribuições precisas e enriquecedoras na qualificação, também teve um papel fundamental. Suas considerações ampliaram minha visão sobre o tema e trouxeram reflexões valiosas que levarei adiante.

Como forma de sintetizar tudo o que essa caminhada representou para mim, deixo aqui os versos de Encontros e Despedidas, de Milton Nascimento:

E assim chegar e partir

São só dois lados da mesma viagem

*O trem que chega
É o mesmo trem da partida.*

O mestrado foi esse trem — partiu carregado de incertezas e desafios, mas chegou trazendo conhecimento, crescimento e transformação. Sei que o aprendizado não termina aqui, mas essa jornada me permitiu evoluir, enxergar novas possibilidades e ressignificar minha prática docente. Hoje, sinto-me preparada e confiante para trabalhar a produção de textos com meus alunos, consciente de que ensinar e aprender são viagens contínuas, repletas de desafios que seguirei buscando superar.

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, M. B. M., *et al.* Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 25, p. 5-23, jan./jun. 1995.

ALEJO, R. T. *Diário de Campo*. YouTube, 08 de setembro de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PLMSHg4L0LI>. Acesso em: 25 de abril de 2024.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Proposta Pedagógica Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)*: Rede Pública Municipal: Região da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná). [Coordenação: Adriana Gonzaga Cantarelli, et al...]. Cascavel, PR: ASSOESTE, 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 16ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

ARAÚJO, L. C. de. *Reescrevendo a escrita na escola: a prática da revisão e reescrita textual mediada por pares*. 207f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

ARIKAWA, H. *Relatos de um gato viajante*. Tradução de R. Kohl. 1ª ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. A interação verbal. In: BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006 [1929].

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais — Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1997.

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel*: volume I: Ensino Fundamental — Anos Iniciais. Cascavel: SEMED, 2020.

CIAVOLELLA, B.; MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho em atividades de revisão textual na formação docente inicial em Letras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 761-787, 2021.

DANTAS, S. C. *A produção de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o plano de texto na reescrita do gênero “regras de jogo”*. 2020. 117 f. Dissertação

(Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

DIONISIO, N. H. B. *a constituição da coerência na produção textual de alunos de 5º ano*. 106F. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n.16, p. 181-191, 2000.

GERALDI, J. W. (Org). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JÚNOR, O. *Da minha janela*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MATTEI, I. *Prática de análise linguística nos anos finais do ensino fundamental: desafios e possibilidades*. 156F. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

MAZARO, L. D. V.; ORSO, P. J. O processo de produção do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v.18, n. 4 [78], p. 1046-1061, out./dez. 2018.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009.

MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. 291F. 2016. Tese (Doutorado Faculdade de Ciências e Letras) — Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MENEGASSI, R. J. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 35, p. 83-93, jan./jun. 2000.

MENEGASSI, R. J.; BALIEIRO, L. T. Concepções de Escrita no Livro Didático de Português do 4º ano do Ensino Fundamental. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 140-161, jul./dez. 2015.

MOITA-LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA-LOPES, L. P. da. (Org). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

NASCIMENTO, C. E. R. *Escrevendo Relatórios em Sala de Aula: Gênero Discursivo, Circulação e Referenciação*. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

OLIVEIRA, J. B. M. Concepções de escrita, texto, e gênero textual em relatos de aula de língua materna. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVel*, v.2, n.2, p. 1-25, março, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. Curitiba: SEED/PR, 2018.

PEDRO, F. S. C. *Efeitos da correção textual-interativa em textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental*. 2020. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

RIOLFI, C. *et al. Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, F. B. *O ensino de Língua Portuguesa como língua materna, os gêneros textuais e a produção escrita dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental São Luís*. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

SCHNORR, L. A. S. *Avaliação e autoavaliação da produção escrita de alunos do 7º ano: avanços, tensões e desafios*. 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado - área de concentração Linguagem e Sociedade) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

SILVA, A. P. M. *O ensino e a correção de produções textuais, no quinto ano do Ensino Fundamental, pela perspectiva das professoras ali atuantes*. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2020.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.