



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES

Danielle Cristina Nodari Coser

Juntos somos mais fortes:
Contribuições da escrita coletiva processual e o papel da mediação docente no
desenvolvimento de escritores competentes

SÃO PAULO
2026

Daniele Cristina Nodari Coser

Juntos somos mais fortes:

Contribuições da escrita coletiva processual e o papel da mediação docente no desenvolvimento de escritores competentes

Trabalho final apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, sob a orientação da **Profa Dra. Lilian Maria Ghiuro Passarelli**.

SÃO PAULO

2026

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lilian Maria Ghiuro Passarelli

Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

Profa. Dra. Jeanny Meiry Sombra Silva

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos

Ao meu amado esposo Roger, meu chão, meu companheiro e orientador de meus passos em todas as instâncias.

Às minhas filhas, Helena e Mariana, luzes do meu caminho.

Aos meus pais, Selma e José Carlos, por todo amor e apoio.

À minha irmã Luciana, pelo incentivo.

AGRADECIMENTOS

Assim como nas histórias em que a força se revela no coletivo, este trabalho foi construído por muitas mãos. A todos que colaboraram para a realização deste trabalho, meus especiais agradecimentos:

Às professoras Fátima Durante, Priscila Costa e Mariana Vasconcellos, amigas que me motivaram, me incentivaram e me ajudaram a dar o primeiro passo.

À Julia Caldas, companheira de sala de aula e de percurso, cujos olhos também brilhavam a cada etapa da aplicação da pesquisa.

Aos meus queridos alunos, protagonistas deste estudo, que colaboraram generosamente em cada etapa do processo, tornando esta pesquisa concreta.

À professora Lilian Passarelli, que transformou profundamente minha maneira de trabalhar com a produção textual, ampliando meu olhar teórico, pedagógico e humano sobre a escrita.

À professora Laurinda, pelo privilégio de desfrutar de sua sabedoria, sempre expressa com ímpar delicadeza.

À professora Jeanny Sombra, pelo essencial suporte durante o processo de organização das ideias.

Ao Colégio Dante Alighieri, meu espaço de trabalho e formação, por possibilitar a realização deste estudo e por valorizar práticas pedagógicas fundamentadas na reflexão e na colaboração.

Às colegas de trabalho, pela escuta, pelo incentivo e pela colaboração durante todo o percurso.

À querida amiga Débora Pacheco, que me proporcionou o tempo necessário para frequentar a universidade e assistir às aulas, gesto concreto de apoio sem o qual este percurso não teria sido possível.

À minha querida sogra Silvia Beltrati Coser, pelo incentivo e apoio durante todo o percurso.

À Elaine Castro, pela cuidadosa revisão e formatação deste trabalho.

Ao Humberto Silva, pela ajuda e suporte constantes na secretaria do Formep.

Às minhas filhas, Helena e Mariana, por estarem sempre ao meu lado e por me lembrarem, todos os dias, do sentido maior de ensinar.

Ao meu esposo, Dr. Roger Coser, pela valiosa contribuição acadêmica e pelo apoio constante em todas as etapas deste trabalho.

RESUMO

COSER, Danielle Cristina Nodari. **Juntos somos mais fortes:** contribuições da escrita coletiva processual e o papel da mediação docente no desenvolvimento de escritores competentes. 100 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2026.

A produção textual constitui uma atividade essencial no processo de aprendizagem, uma vez que possibilita ao aluno expressar ideias, construir sentidos e participar de práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. A elaboração de um texto de qualidade exige não apenas conhecimentos sobre o tema abordado e sobre as convenções da língua, mas também a compreensão do propósito comunicativo e das características do gênero textual. Nesse contexto, a escrita coletiva, associada a práticas de escrita processual mediadas pelo professor, configura-se como uma estratégia pedagógica relevante, ainda pouco explorada de forma sistemática no cotidiano escolar. Observa-se, a partir de atividades diagnósticas, que alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades relacionadas à organização do enredo, à articulação dos elementos narrativos e à compreensão do gênero textual. O presente trabalho teve como objetivo analisar se e como as estratégias de escrita coletiva e processual, mediadas pelo professor, podem contribuir para o aprimoramento da qualidade da produção textual dos alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, desenvolvida em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada da cidade de São Paulo. A metodologia envolveu a elaboração e aplicação de uma sequência didática voltada ao ensino do gênero fábula, contemplando momentos de produção coletiva, escrita individual, revisão orientada e reescrita. A análise das produções textuais revelou avanços significativos na organização narrativa, na compreensão da estrutura do gênero, na articulação entre enredo e moral e no fortalecimento da autoria dos alunos. Os resultados evidenciaram que a escrita coletiva mediada pelo professor favorece o desenvolvimento da consciência textual e contribui para a melhoria da qualidade das produções escritas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: produção textual; escrita coletiva; escrita processual; mediação docente; ensino fundamental I.

ABSTRACT

COSER, Danielle Cristina Nodari. **Juntos somos mais fortes: contribuições da escrita coletiva processual e o papel da mediação docente no desenvolvimento de escritores competentes.** 100 p. Final Assignment (Professional Master's in Education: Training of Trainers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2026.

Text production is an essential activity in the learning process, as it enables students to express ideas, construct meanings, and engage in social practices mediated by written language. Producing a well-developed text requires not only knowledge of the topic and mastery of linguistic conventions, but also an understanding of the communicative purpose and the characteristics of the textual genre. In this context, collective writing, combined with process-oriented writing practices mediated by the teacher, constitutes a relevant pedagogical strategy that is still insufficiently explored in everyday classroom practices. Diagnostic activities indicate that third-grade elementary school students often present difficulties related to narrative organization, articulation of textual elements, and comprehension of genre-specific features. This study aims to analyze whether and how collective and process-based writing strategies, mediated by the teacher, can contribute to improving the quality of students' written production. This qualitative, applied research was conducted with a third-grade class in a private school in the city of São Paulo, Brazil. The methodological procedures included the design and implementation of a didactic sequence focused on the fable genre, encompassing stages of collective text production, individual writing, guided revision, and rewriting. The analysis of students' written texts revealed significant progress in narrative organization, understanding of genre structure, articulation between plot and moral, and strengthening of authorship. The findings indicate that teacher-mediated collective writing fosters the development of textual awareness and contributes to improving the quality of written production in the early years of elementary education.

Keywords: text production; collective writing; process-based writing; teacher mediation; elementary education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Registro do planejamento do início da fábula	59
Imagem 2 – Registro da revisão do texto produzido na aula 1 – início da fábula	60
Imagem 3 – Registro do planejamento do desenvolvimento da fábula	61
Imagem 4 – Registro do planejamento do clímax e do desfecho da fábula	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento das pesquisas correlatas	17
Quadro 2 – Alguns aspectos no planejamento do texto	30
Quadro 3 – Tábua de critérios de correção de texto narrativo – 5º ano do Ensino Fundamental	34
Quadro 4 – Tábua de critérios de correção de carta formal – 9º ano do Ensino Fundamental	35
Quadro 5 – Tábua de critérios de correção do texto dissertativo-argumentativo – 3ª série do Ensino Médio	36
Quadro 6 – Tábua de correção	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Saeb

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 DA EXPERIÊNCIA À INVESTIGAÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA..	14
1.1 O "beabá" de uma jornada: da prática à pesquisa.....	14
1.2 A sala de aula e o problema de pesquisa.....	15
1.3 Pesquisas correlatas.....	17
2 A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL E A MEDIAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE JOVENS ESCRITORES.....	24
2.1 A função social da escrita.....	24
2.2 A escrita como prática social: implicações na formação de escritores.....	25
2.3 O trabalho processual com a escrita em sala de aula.....	29
2.3.1 Primeira etapa: planejamento.....	30
2.3.2 Segunda etapa: tradução de ideias em palavras.....	32
2.3.3 Terceira etapa: revisão e as contribuições da tábua de correção.....	33
2.3.4 Quarta etapa: editoração.....	39
2.4 Ensino de produção textual: desafios e reflexões.....	40
2.5 Sequência didática.....	42
2.5.1 Habitando os alunos ao contato com diferentes gêneros textuais.....	44
2.5.2 Procedimentos didáticos e a escrita como prática comunicativa.....	45
2.6 A escrita coletiva como estratégia pedagógica: da construção conjunta à autoria individual.....	47
2.7 O papel do professor como mediador no processo de escrita.....	49
3 METODOLOGIA.....	52
3.1 Contexto da pesquisa.....	53
3.2 Participantes da pesquisa e critérios de seleção.....	53
3.3 Corpus da pesquisa.....	54
3.4 Sequência didática.....	54
3.5 Instrumentos de análise.....	55
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	57
5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	58
5.1 Parte 1 – Sequência didática que incorpora a escrita coletiva.....	58
5.1.1 Resgate de conhecimentos prévios.....	58
5.1.2 Estudo dos elementos estruturais do gênero.....	58
5.1.3 Escrita coletiva mediada pela professora.....	59
5.1.4 Registro no caderno.....	59
5.1.5 Atividade 1 – Leitura e discussão da fábula “A Raposa e o Corvo”.....	59
5.1.6 Atividade 2 – Revisão do início da fábula com apoio da professora.....	62
5.1.7 Atividade 3 – Desenvolvimento da narrativa.....	63
5.1.8 Atividade 4 – Clímax e desfecho da fábula.....	64
5.2 Parte 2 – Etapa de escrita individual: aplicação da escrita processual (Passarelli, 2012).....	65

5.2.1 Produção individual.....	65
5.2.2 Planejamento.....	66
5.2.3 Tradução de ideias em palavras.....	66
5.2.4 Revisão com apoio de tábua de correção.....	66
6 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS.....	68
6.1 Análise qualitativa – Aluno com menor nível de elaboração (A).....	68
6.2 Análise qualitativa – Aluno com desenvolvimento intermediário (B).....	70
6.3 Análise qualitativa – Aluno com maior desenvolvimento (C).....	74
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICES.....	91

1 DA EXPERIÊNCIA À INVESTIGAÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

1.1 O "beabá" de uma jornada: da prática à pesquisa

Sou Danielle e professora, ou professora e Danielle. Uma coisa não existe sem a outra. Muitas vezes eu me peguei tentando imaginar como seria Danielle em outra profissão, mas a cada tentativa, vinha a certeza de que não há outra possibilidade.

Desde pequena, ouvia conselhos e comentários como: "Faça magistério, você sairá da escola já com uma profissão!" ou "Fulana já se formou professora!". Apesar dessas sugestões, não optei pelo magistério ou curso normal ao ingressar no ensino médio, pois queria permanecer no grupo de colegas da sala de aula, cuja maioria também escolheria o ensino médio. Essa decisão apenas atrasou, por alguns anos, minha formação como professora, pois, ao me inscrever no vestibular, minha primeira opção foi o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Em 1997, ingressei na universidade e, finalmente, quatro anos depois, conquistei meu diploma de professora. Durante a graduação, vivi um intenso processo de desconstrução e reconstrução: desconstrução daquilo que me moldou como aluna e de tudo o que eu conhecia e considerava como verdade absoluta. Percebi que havia passado a vida inteira submetida a um ensino completamente diferente das propostas e concepções apresentadas no curso, as quais, muito me assustavam.

Os quatro anos que passei na universidade transformaram completamente minha maneira de enxergar o processo de ensino e aprendizagem. Não foi fácil: enfrentei grande resistência, pois não compreendia por que tantas mudanças nas metodologias tradicionais de ensino que, até então, "sempre haviam dado certo". As propostas construtivistas confrontavam tudo o que eu conhecia e acreditava sobre o processo de ensinar e aprender. No entanto, apesar das dificuldades impostas pelas minhas próprias convicções – formadas a partir de experiências anteriores como aluna –, concluí o curso transformada e com enorme desejo de colocar em prática o que havia aprendido.

A partir desse momento, comecei a compreender a importância da formação docente. Refletindo sobre minhas próprias experiências, percebi que muitos

professores apenas transmitiam conteúdos, sem se preocupar em ensinar de forma eficaz – ensinar para a vida, com aplicação prática.

Ou seja, quando a escola e o professor deixam de criar oportunidades para que todos os alunos se desenvolvam, ainda que em ritmos diferentes, acabam promovendo a exclusão. A escola não deve ser um espaço onde apenas alguns tenham a chance de aprender, mas um ambiente no qual o conhecimento seja acessível a todos.

Refletindo sobre minha trajetória, é impossível não pensar em como tudo poderia ter sido diferente se os professores tivessem se colocado não apenas como meros reprodutores de conteúdos, mas como pontes entre os alunos e o conhecimento, promovendo diálogo e interações. A análise de minhas próprias experiências me ajudou a enxergar claramente a importância do papel do professor mediador no processo de aprendizagem, ajudando o aluno em seu processo de aprendizagem. Saí da universidade decidida a não ser uma professora como a maioria que conheci. Queria ser uma professora que realmente fizesse a diferença.

Atualmente, com mais de 20 anos de experiência na docência, vejo-me como prova viva da importância da formação para o desenvolvimento profissional. Minhas vivências foram essenciais para a construção da Danielle professora. Minha formação ofereceu bases para transformar minhas concepções e buscar novas e diferentes formas de ensinar, além de me impulsionar a tentar ser melhor a cada dia e a não reproduzir as práticas que não foram positivas.

Eu, que no início da graduação, defendia fortemente o ensino tradicional, com alunos sentados individualmente e assistindo a aulas expositivas, consegui enxergar possibilidades além desse modelo, transformando-me em uma professora que valoriza as interações, buscando promover a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento.

1.2 A sala de aula e o problema de pesquisa

Durante minha trajetória como professora, percebi a necessidade de incentivar os alunos a desenvolverem uma habilidade fundamental: a produção textual. Desde o início da minha carreira, observei que muitos alunos não reconhecem a importância da escrita como uma ferramenta de comunicação para a vida cotidiana, enxergando-a apenas como uma exigência escolar.

Essas observações me levaram a pensar sobre minha responsabilidade, como professora, de ajudar os alunos a estabelecer a conexão entre a produção textual e a vida cotidiana, incentivando-os a refletir sobre sua própria escrita e a considerar seu propósito comunicativo. Não se trata apenas de ensinar regras gramaticais e ortográficas, mas de criar condições que motivem os alunos a se expressarem e a escreverem com propósito. Com essa perspectiva em mente, uma das minhas prioridades como professora têm sido mediar o aprendizado da escrita, desenvolvendo estratégias didáticas que possibilitem aos alunos compreender e participar de cada etapa do processo.

Partindo da premissa de que a mediação do professor é fundamental para a aprendizagem no processo de produção da escrita, o problema de pesquisa foi elaborado com base nos seguintes questionamentos principais:

- As estratégias de produção coletiva mediadas pelo professor podem ser eficazes para promover a discussão e a reflexão sobre a construção do texto?
- Como passar da escrita coletiva mediada pelo professor para uma escrita individual produzida pelas crianças? Que procedimentos metodológicos podem ser mais efetivos?
- Ao aplicar essas estratégias de forma frequente, é possível observar uma melhoria na qualidade da produção textual dos alunos do terceiro ano?

Assim sendo, o **objetivo geral** desta pesquisa é:

- Avaliar se as estratégias de escrita processual e coletiva podem promover o aprimoramento do texto narrativo dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental.

Os **objetivos específicos** são:

- Desenvolver, com os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, uma sequência didática para o trabalho com o gênero fábula, descrevendo os procedimentos metodológicos das estratégias de escrita coletiva e escrita processual.
- Identificar, na escrita das fábulas produzidas individualmente pelos alunos, aspectos que possam indicar melhora da qualidade da produção textual.
- Propor sugestões para aprimorar a implementação das estratégias de produção textual mediada pelo professor.

1.3 Pesquisas correlatas

O processo de busca por pesquisas correlatas teve início com o intuito de ampliar os conhecimentos sobre o tema, a partir da análise de estudos de outros pesquisadores. Para essa finalidade, utilizamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Num primeiro momento, foi realizada uma pesquisa com os termos: "produção textual coletiva", resultando num total de 1.212 trabalhos. Devido ao elevado número de resultados, adicionamos os termos "mediação" e "ensino fundamental", reduzindo o total para 26 trabalhos.

Foi realizada a leitura dos 26 títulos, a fim de identificar aqueles que apresentavam maior proximidade com o tema da presente pesquisa. Durante esse processo, observamos que muitos estudos abordavam a produção textual coletiva de forma tangencial ou em contextos distintos do foco deste trabalho. Assim, priorizamos aqueles que tratavam diretamente da mediação na produção textual coletiva no ensino fundamental e que ofereciam análises relevantes para a fundamentação teórica desta pesquisa. Como resultado, foram selecionados três trabalhos, sendo duas teses, Silva (2022) e Ferreira (2018), e uma dissertação, Barbieri (2009), apresentados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Levantamento das pesquisas correlatas

Autor(a)	Título do trabalho	Tipo	Ano	Instituição
Silva, Evanilza Ferreira da	Mediação pedagógica: desafios no ensino da produção textual escrita em Língua Portuguesa	Tese	2022	Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa (PUC-SP)
Ferreira, Vinícius Varella	Produção coletiva de textos na escola: estratégia didática de ensino-aprendizagem da produção escrita nos anos iniciais do ensino fundamental	Tese	2018	Universidade Federal de Pernambuco
Barbieri, Ruth Maria Gonçalves	As produções textuais dos alunos de quarta série do ensino fundamental: o que revelam sobre a prática docente	Dissertação	2009	Mestrado em Educação (UNOESTE)

Fonte: Elaborado pela autora, com base na BDTD.

Na pesquisa de Barbieri (2009), foi possível perceber a importância de relacionar o conhecimento teórico produzido sobre a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças com as práticas diárias em sala de aula. O estudo partiu da constatação de que muitos professores, apesar de participarem de cursos de formação continuada, têm dificuldades em propor atividades de produção escrita baseadas em fundamentação teórica.

O principal objetivo da pesquisa foi analisar os enunciados (consignas) das atividades de produção textual elaboradas por um professor de uma 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública no interior do estado de São Paulo e relacioná-los às produções textuais escritas pelos alunos. Além disso, o estudo buscou compreender as influências de concepções e procedimentos pedagógicos nas práticas de ensino e verificar se essas influências contribuem ou não para a qualidade dos textos infantis.

Para atingir esses objetivos, a autora desenvolveu um estudo de caso com abordagem qualitativa, fundamentada na epistemologia histórico-dialética, que destaca a influência das relações sociais na construção do conhecimento. O *corpus* de análise foi composto por três tipos de dados: propostas de atividades de

produção textual elaboradas pelo professor, textos escritos pelos alunos a partir dessas atividades e entrevista semiestruturada com o professor.

Os procedimentos de coleta e análise de dados envolveram o registro das características procedimentais e atitudinais presentes nas consignas do professor e nos textos dos alunos, tanto de forma implícita quanto explícita. O estudo confrontou as informações contidas nas atividades propostas pelo docente com as produções escritas das crianças, buscando identificar lacunas e potenciais influências das práticas do professor na qualidade dos textos dos alunos.

Os resultados indicaram que a produção escrita dos alunos foi diretamente influenciada pelas práticas pedagógicas do professor. Foi observado que informações essenciais sobre o gênero textual a ser produzido não foram devidamente contempladas nas consignas elaboradas pelo docente, o que impactou negativamente a qualidade dos textos infantis. Assim, conclui-se que as práticas escritas dos professores carregam significações que influenciam a aprendizagem dos alunos, reforçando a necessidade de reflexões sobre a atuação docente.

No que diz respeito ao referencial teórico, a pesquisa foi embasada na epistemologia histórico-dialética, que enfatiza a relação entre os processos de ensino-aprendizagem e as interações sociais. A pesquisa também se alinha a estudos sobre a mediação pedagógica e a construção do conhecimento no ensino da produção textual, destacando a necessidade de formação continuada crítica e reflexiva para os professores.

Por fim, Barbieri (2009) sugere que os resultados obtidos podem contribuir para uma futura interferência nos modelos analisados, incentivando uma visão crítica da prática docente.

A pesquisa de Silva (2022) se propôs a investigar a mediação pedagógica como uma ação crítica potencializadora de intervenções no ensino de produção textual escrita em Língua Portuguesa. O estudo partiu do pressuposto de que as ações do professor e os elementos mediadores utilizados intencionalmente promovem um processo de desequilíbrio e reequilíbrio mental no estudante, favorecendo a construção de novos conhecimentos e seu desenvolvimento. Além disso, a autora argumenta que a mediação pedagógica, quando relacionada às experiências socioculturais dos alunos, contribui para que os aprendizes atribuam sentido ao objeto de estudo e se apropriem de conhecimentos históricos e culturais, influenciando suas ações e comportamentos.

No que se refere aos objetivos da pesquisa, Silva (2022) teve como objetivo geral examinar, com base na noção de mediação pedagógica proposta por Vygotsky, o papel da mediação docente como instrumento potencializador do ensino de produção textual em Língua Portuguesa. Para isso, foram estabelecidos três objetivos específicos: verificar, no *corpus* da pesquisa, ações que evidenciem o papel do mediador pedagógico no ensino de produção textual; identificar aspectos sociointeracionais que possam minimizar as dificuldades dos estudantes em atividades de mediação pedagógica; e ampliar a concepção vygotskyana de mediação, incorporando fatores que influenciam a maneira como os alunos agem, pensam criticamente e se apropriam dos conhecimentos envolvidos na produção textual escrita.

Em relação à metodologia, a autora fez uma pesquisa qualitativa, com a aplicação de entrevistas grupais semiestruturadas. Os sujeitos participantes foram seis professores do 5º ano do Ensino Fundamental I, entrevistados a respeito de suas práticas pedagógicas no ensino da produção textual escrita. O *corpus* de análise foi composto pelas transcrições dessas entrevistas.

O referencial teórico utilizado na tese fundamenta-se na concepção de mediação pedagógica de Vygotsky (1991), nos estudos sobre o ensino processual da escrita de Flower e Hayes (1980), Passarelli (2012), Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Santos Riche e Teixeira (2013), além de abordagens sociointeracionistas que sustentam a concepção de linguagem e ensino de Língua Portuguesa.

Os resultados obtidos na pesquisa indicaram que as professoras entrevistadas reconhecem a importância do ensino processual da escrita e demonstram esforço na realização da mediação pedagógica para minimizar as dificuldades dos alunos. Além disso, Silva (2022) observou que, nas etapas do processo de escrita em que houve maior apropriação docente, foi perceptível a intencionalidade pedagógica, promovendo um ambiente de interação e dialogicidade no momento da revisão textual. No entanto, a pesquisadora identificou que a concepção de mediação ainda é, em parte, compreendida como um processo de mera transmissão de informações. A pesquisa também evidenciou desafios no ensino da escrita, apontando para a necessidade de aprofundamento nos estudos e debates sobre a escrita como um processo contínuo.

Dessa forma, Silva (2022) concluiu que, embora já exista um percurso consolidado no que se refere à mediação pedagógica e ao ensino processual da

escrita, ainda há desafios a serem superados. Para que a mediação seja conduzida de maneira mais reflexiva, é necessário que os docentes aprofundem sua compreensão sobre todas as etapas envolvidas no ato de escrita processual, o que pode contribuir para uma prática pedagógica mais consciente e transformadora.

Já na pesquisa de Ferreira (2018), o objetivo foi analisar a mediação docente nos momentos de produção coletiva de textos na escola. O estudo investigou como os professores orientam essa atividade em sala de aula e de que maneira suas ações de mediação influenciam o desenvolvimento da escrita dos alunos.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa utilizou como procedimento metodológico de produção de dados, um questionário, observação e entrevistas. O questionário foi aplicado a professores do 1º, 3º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa, buscando identificar a formação dos professores, o tempo de experiência no magistério, a frequência com que realizavam atividades de produção coletiva de textos e as intencionalidades explicitadas para essa estratégia didática. Já na etapa da observação, foram videogravadas 11 aulas de produção coletiva de textos, ministradas por cinco professoras: uma professora do 1º ano (2 aulas), duas professoras do 3º ano (2 aulas de cada uma) e duas professoras do 5º ano (2 aulas de cada uma). Após a última aula de cada professora, foi realizada uma entrevista clínica para compreender suas percepções sobre a prática da produção coletiva de textos.

Com base nesses dados, foram selecionadas duas professoras do 5º ano para uma análise mais aprofundada, considerando o contraste entre os objetivos didáticos mencionados durante a entrevista e as ações de mediação observadas nas aulas.

O referencial teórico adotado pelo autor fundamenta-se na perspectiva sociointeracionista de produção de textos, na qual a escrita é concebida como um processo de interação social mediado pelo professor. A análise se baseia na relação entre os objetivos didáticos declarados pelos professores e sua aplicação em sala de aula, bem como na forma como a mediação docente ocorre durante a produção coletiva de textos.

Os resultados da pesquisa indicaram que a frequência com que os professores realizavam a produção coletiva de textos estava diretamente relacionada aos seus objetivos de ensino e, em alguns casos, à indicação do livro didático. Além disso, observou-se que os objetivos didáticos mencionados pelas

professoras nas entrevistas nem sempre correspondiam às práticas adotadas em sala de aula, pois as situações de mediação foram, em muitos casos, mais produtivas do que as próprias docentes declaravam.

Foram identificadas diferenças na abordagem das duas professoras analisadas. A primeira professora promoveu reflexões sobre o destinatário e o suporte de circulação do texto coletivo, enquanto a segunda não enfatizou esses elementos, argumentando que, por se tratar de uma produção coletiva, os próprios alunos eram os interlocutores. A primeira docente também demonstrou estratégias mais eficazes para favorecer o desenvolvimento de conhecimentos sobre a escrita e a elaboração textual, evidenciando que a produção coletiva de textos pode estimular habilidades dificilmente abordadas em atividades individuais.

O levantamento das pesquisas correlatas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) contribuiu significativamente para a fundamentação desta dissertação, que tem como objetivo avaliar se as estratégias de escrita processual e coletiva podem promover o aprimoramento do texto narrativo dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental.. As três pesquisas analisadas – Silva (2022), Ferreira (2018) e Barbieri (2009) – trazem aportes relevantes para compreender as práticas de mediação pedagógica e a produção coletiva de textos no ensino fundamental.

Na pesquisa de Silva (2022), foi possível observar que a mediação pedagógica desempenha um papel crucial no ensino da produção textual escrita. A autora enfatiza a intencionalidade pedagógica do professor e os elementos mediadores utilizados para promover a construção do conhecimento. Essa abordagem será fundamental nesta dissertação, pois permitirá compreender como a atuação do professor como escriba pode facilitar a produção textual coletiva, estimulando um processo de ensino-aprendizagem mais interativo e reflexivo. Outro aspecto relevante é que a pesquisa destaca desafios enfrentados pelos docentes na implementação da mediação pedagógica, o que pode fornecer indícios sobre possíveis dificuldades a serem consideradas na análise dos dados desta pesquisa. Além disso, o referencial teórico usado pela autora servirá de base neste estudo.

Já a pesquisa de Ferreira (2018), ao investigar a produção coletiva de textos na escola como estratégia didática, pode trazer contribuições, pois se aproxima diretamente ao objetivo geral deste estudo. A metodologia empregada por Ferreira, em especial o fato de ter analisado como os professores orientam a produção

coletiva de textos e de que forma suas ações de mediação influenciam a escrita dos alunos, pode contribuir no momento da análise ao se discutir os impactos da atuação do professor como escriba. Outro aspecto relevante é a constatação de que as intenções pedagógicas declaradas pelos docentes nem sempre se traduzem em práticas eficazes, o que reforça a necessidade de um olhar atento para as interações entre professor e alunos durante o processo de escrita coletiva.

Por fim, a pesquisa de Barbieri (2009) oferece um olhar analítico sobre a influência das consignas do professor na qualidade da produção textual dos alunos. Seu estudo mostrou que as instruções fornecidas pelos docentes refletem na estrutura e na coerência dos textos produzidos pelos estudantes. Essa análise será útil nesta pesquisa ao permitir uma reflexão sobre como o professor, ao atuar como escriba, pode aprimorar sua mediação para garantir que as produções coletivas favoreçam o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Dessa forma, o levantamento dessas pesquisas pôde auxiliar nesta dissertação ao fornecer referências teóricas, metodológicas e analíticas sobre a mediação docente e a produção coletiva de textos. A partir dessas pesquisas, foi possível comparar diferentes abordagens, identificar pontos de convergência e lacunas no campo de estudo e, assim, justificar a relevância e a originalidade desta investigação.

2 A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL E A MEDIAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE JOVENS ESCRITORES

2.1 A função social da escrita

O processo de criação e desenvolvimento da escrita teve início cerca de 3000 anos antes de Cristo (Graff, 1995 *apud* Marcuschi, 2009), como resultado da necessidade de uma nova forma de comunicação que atendesse às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa.

A escrita, desde seu surgimento, vem desempenhando um importante papel na formação e no desenvolvimento da sociedade. Sua apropriação se torna um dos requisitos fundamentais para que o indivíduo possa se firmar efetivamente como parte integrante dela.

Em um mundo acelerado e interconectado, onde as mídias sociais remodelam continuamente nossas interações, a proficiência em língua escrita se tornou não apenas um diferencial, mas uma exigência incontornável. À medida que a complexidade da vida moderna se aprofunda, a capacidade de comunicar-se de maneira clara e eficaz por escrito torna-se crucial para a participação efetiva em muitos aspectos da vida social, acadêmica e profissional. Os modos de vida evoluem, trazendo novas exigências para as pessoas letradas. Nesse contexto, a leitura e a escrita desempenham papéis essenciais, especialmente na capacidade de atender às demandas fundamentais da organização social, como a obtenção e transmissão de informações. Assim, escrever de forma eficaz é indispensável.

Em uma sociedade letrada, o uso competente da linguagem escrita torna-se um imperativo para se lidar com atividades sociais e comunicativas diversas em uma variedade de contextos culturais (Rojas-Drummond, Albarrán, & Littleton, 2008). Entre as competências implicadas neste uso inclui-se a habilidade de escrita de textos (Salles; Correa, 2014, p. 189).

De acordo com Dutra e Roman (2012), a escrita, por ser uma prática social, envolve interação caracterizada pelas trocas entre os sujeitos da linguagem (locutor e interlocutor). Esse processo de troca mostra que a linguagem só tem significado dentro de contextos específicos e situações reais de comunicação.

Assim, a escrita transcende sua função básica de comunicação para se tornar uma ferramenta essencial no atendimento às exigências cruciais da organização

social. Na próxima seção, exploraremos como essa competência influencia diretamente a formação de escritores, refletindo sobre seu papel no desenvolvimento pessoal e coletivo.

2.2 A escrita como prática social: implicações na formação de escritores

Os seres humanos sentem necessidade de utilizar a escrita para expressar suas experiências. Desde as pictografias realizadas pelos homens das cavernas, para registrar sua história, até as marcas deixadas pelas crianças em paredes e papéis, a escrita tem sido uma forma fundamental de comunicação e expressão. Com o tempo, essa necessidade evoluiu para sistemas mais complexos, permitindo não apenas o registro de acontecimentos, mas também a transmissão de conhecimentos, sentimentos e ideias. Assim, a escrita se consolidou como um dos principais meios de interação humana, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento cultural e na construção do saber.

O surgimento das novas formas de comunicação após a popularização da internet ampliou consideravelmente a interação por meio da linguagem verbal. Porém, segundo Passarelli (2012), ainda que se escreva tanto, os alunos no Brasil ainda apresentam baixo desempenho acadêmico no ensino de Língua Portuguesa.

De fato, os dados da última avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2023, confirmam que os estudantes brasileiros continuam apresentando um desempenho insatisfatório em Língua Portuguesa. Cerca de 8,4 milhões de alunos de mais de 190 mil escolas em todo o país participaram dessa edição. Os resultados evidenciaram uma queda generalizada no desempenho. No 5º ano do ensino fundamental, a média em Língua Portuguesa caiu de 214,6 pontos em 2019 para 213,9 em 2023. No 9º ano, a média passou de 260,1 para 258,8 pontos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024).

No contexto das deficiências frequentemente atribuídas à chamada "crise do sistema educacional brasileiro", destaca-se o baixo desempenho linguístico dos estudantes, tanto na forma oral quanto na escrita. Apesar de vivermos na "era da comunicação", muitos estudantes apresentam uma incapacidade generalizada de articular ideias e estruturar frases adequadamente. Vários exemplos reforçam essa afirmação: as redações de candidatos a vestibulares, o uso excessivo de gírias entre

os jovens e o reduzido nível de leitura, evidenciado pelas baixas tiragens de jornais, revistas e obras literárias (Geraldi, 1984).

Esse quadro de baixo desempenho não é uma novidade recente, mas reflete uma crise mais ampla no sistema educacional brasileiro, que afeta diretamente a capacidade linguística dos estudantes, tanto na forma oral quanto escrita. Embora vivamos na chamada "era da comunicação", muitos alunos ainda encontram dificuldades em articular ideias de forma clara e coerente. Esses problemas, já destacados por Geraldi (1984), persistem até os dias atuais, reforçando a necessidade de reformulações profundas nas abordagens de ensino da Língua Portuguesa no país.

Dessa forma, os desafios relacionados à escrita se ampliam. Conforme Passarelli (2012), muitos estudantes declaram não gostar de escrever, expressando medo de enfrentar uma página em branco, conscientes de que terão dificuldades ao longo do processo. Tal receio pode ser explicado pela falta de repertório para desenvolver um tema ou pelo desconhecimento dos procedimentos do processo de escrita.

Entretanto, há alunos que apreciam a escrita, mas, ainda assim, não compreendem plenamente as exigências e complexidades envolvidas, acreditando que o simples ato de expressar suas sensações os torna bons escritores. Essa constatação foi observada no depoimento de jovens em uma pesquisa realizada por Passarelli (2012) durante a gravação do vídeo educativo "O ato de escrever e a escola"¹, que aborda a função da escrita e as percepções dos estudantes sobre a produção de textos. O estudo evidencia lacunas no ensino e na prática da escrita, reforçando a necessidade de uma abordagem mais aprofundada desse processo (Passarelli, 2012).

A pergunta feita aos jovens foi: "Para que serve a escrita? Você gosta de fazer redação?" Ao que alguns afirmaram:

- Desde para expressar uma ideia que a pessoa tenha, até para desabafar ou alguma coisa assim, né?
- Acho que a escrita é que às vezes permite você se comunicar com pessoas que às vezes você não tem contato. Assim, que nem jornal,

¹ A respeito do material produzido, Passarelli (2012, p. 38) relata: "O conteúdo do vídeo educativo "O ato de escrever e a escola" baseou-se prioritariamente em meus trabalhos sobre o processo da escrita e encontra-se disponível na Biblioteca Nadir Gouvêa Kfoury – PUC-SP. Edifício Reitor Bandeira de Mello, térreo. Rua Monte Alegre, 984. Perdizes - São Paulo - SP".

essas coisas assim...que você se comunica com várias pessoas que você nem conhece.

- Eu acho também que...ou é algo catártico, assim, algo que ele quer tirar da cabeça aquilo, ele quer botar no papel, ele precisa disso para se expressar, ou, sei lá, para se sentir bem (Passarelli, 2012, p. 38).

Para a segunda questão, "Você gosta de fazer redação?", os jovens responderam:

- Hum...mais ou menos.
- Hum...mas...como assim fazer redação? Fazer, assim, para mim, ou uma redação mandada? Porque de fazer redação eu não gosto.
- Eu gosto, mas fica pra mim. Não gosto de mostrar para os outros (Passarelli, 2012, p. 39).

A partir das respostas, os pesquisadores perceberam que os participantes não estavam fazendo uma distinção entre o ato de "fazer redação" e o ato de "escrever". Enquanto a redação era vista como uma atividade formal e obrigatória, escrever era relacionado a uma forma mais livre e pessoal de expressão. Diante dessa distinção, as perguntas foram reformuladas para explorar de forma mais precisa as percepções dos estudantes sobre os diferentes papéis da escrita em suas vidas.

As novas questões procuravam investigar, de forma mais profunda, como os jovens percebiam a escrita em termos de função social e desenvolvimento pessoal, destacando as implicações dessa habilidade em contextos acadêmicos e sociais.

- E de escrever, você gosta?
- Já de escrever, aí já é outro papo. Aí, sim.
- Qual a diferença entre escrever e fazer redação?
- Redação é quando você tem um tema, e escrever é quando você quer escrever, entendeu?
- Acredito que redação é quando você tem um tema específico, esse lance de escola, assim. Eles falam - Faça uma redação! - Você tem de se enquadrar um pouco no tema e desenvolver a história com começo, meio e fim. Talvez, quando você pega pra escrever um texto, é uma coisa mais livre, quando você não é mandado, assim, quando vem de dentro, assim, sabe? Você fala: "Agora eu vou escrever!" É diferente de te mandarem. "Agora você faça uma redação". Acho que eu gosto mais de escrever, porque é uma coisa mais de espírito e do momento (...) Na escola a gente aprende a escrever redação com vírgula, redação com a gramática certa, né? (...) A gente fica preso (...) Acho que a redação deveria ser trabalhada por esse lado: primeiro com o sentimento, depois você leva para a gramática, leva para a linguagem, alguma coisa assim (Passarelli, 2012, p. 39-40).

Fica evidente que o gosto por escrever de forma livre, sem a pressão da avaliação, se relaciona diretamente com a sensação de liberdade criativa, algo que muitos jovens valorizam. Ao mesmo tempo, torna-se claro que a escola nem sempre valoriza e explora essa predisposição dos alunos para a escrita, uma vez que o foco excessivo nas normas gramaticais e na estrutura rígida de uma redação pode inibir a expressão espontânea e criativa que eles desejam desenvolver.

De modo geral, os professores, em vez de buscar compreender os reais motivos que levam os jovens a rejeitarem a escrita, propõem atividades descontextualizadas, que geram questionamentos como: “Quantas linhas devo escrever?” ou “Quantos parágrafos o texto precisa ter?”. Diante dessa apatia, palavras de “incentivo” são frequentemente enviadas em resposta a textos insatisfatórios, refletindo mais a frustração dos docentes do que um verdadeiro estímulo à prática. Dessa forma, as escolas acabam bloqueando as razões naturais para escrever (Passarelli, 2004, p. 28).

Na escola, muitas vezes, o aluno participa de atividades baseadas em modelos de ensino que se concentram nas regras e convenções, sem considerar o processo da escrita como um todo (Passarelli, 2012). Como resultado, o estudante tende a ver a escrita como algo distante de sua realidade cotidiana, sem reconhecer seu valor social e expressivo. Essa abordagem restrita pode desmotivar o aluno e inibir o pleno desenvolvimento de suas habilidades de comunicação, prejudicando sua capacidade de expressar ideias de maneira original e significativa.

A escola deve, então, ajudar o aluno a perceber a escrita como um objeto social e não apenas exigência acadêmica, mostrando sua utilização “nas situações práticas, de convívio social, por textos orais e escritos, mediante as quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever” (Passarelli, 2012, p. 116).

Ensinar o aluno a escrever textos e expressar-se publicamente dentro e fora da escola é uma proposta que só adquire sentido se estiver inserida em um ambiente escolar em que se oferecem diversas possibilidades comunicativas, sem que cada produção escrita se transforme em um objeto de ensino sistematizado. A realização de atividades e exercícios variados e contextualizados proporciona aos alunos a oportunidade de se apropriarem dos instrumentos necessários ao desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita, em diferentes situações de comunicação (Schneuwly; Dolz, 2010). Esse trabalho, porém, exige do

professor conhecimento e habilidade para demonstrar a língua em uso, levando o aluno a compreender e participar do processo de construção dos sentidos em um texto. Nesse aspecto, os procedimentos didáticos adotados pelo professor podem fazer toda a diferença.

Assim, para que o aluno participe do processo de construção da escrita de maneira efetiva, é fundamental que ele esteja motivado a escrever. Em sala de aula, o trabalho só se torna possível por meio do relacionamento entre os envolvidos no processo. Nesse sentido, a interação entre professor e aluno é essencial para que o ensino de produção textual seja produtivo, com o professor atuando como o principal agente desse processo, orientando e mediando a construção do conhecimento. O envolvimento ativo do professor possibilita um ambiente colaborativo, no qual o aluno se sente apoiado e estimulado a desenvolver suas capacidades de escrita de forma mais autônoma e confiante.

2.3 O trabalho processual com a escrita em sala de aula

Produzir um texto é um processo gradativo e desafiador que não depende apenas de inspiração. De acordo com Serafini (1995), escrever é uma prática que envolve várias etapas. No entanto, escritores iniciantes nem sempre têm consciência de que esse aprendizado exige o desenvolvimento de diversas habilidades, demandando tempo e empenho.

Conforme Riolfi *et al.* (2008), ao escrever, o sujeito precisa realizar diversas ações, como revisar, corrigir, eliminar repetições e ajustar possíveis hesitações. Esse processo exige dedicação, paciência e persistência, pois a produção textual não se resume apenas à transposição de palavras para o papel, mas a um trabalho minucioso de construção e aprimoramento do texto. Embora esse processo seja fundamental, muitos alunos tendem a negligenciar essa etapa do processo de produção textual. Como resultado, grande parte dos textos finais mantém praticamente a mesma estrutura da versão inicial, sem passar por uma revisão crítica significativa (Passarelli, 2012).

Para Riolfi *et al.* (2008), o grande desafio dos professores de Língua Portuguesa é construir leitores de si mesmos, dos próprios escritos, uma vez que hoje ainda não existe, por parte de muitos alunos, uma compreensão de que a escrita é um produto de reflexão e de muito trabalho com a linguagem. Quando o

aluno é levado a refletir sobre o que escreveu, a tendência é que ele desenvolva não só habilidades de leitura, mas também de visão crítica sobre seus próprios escritos e dos seus parceiros em sala de aula e fora dela.

No entanto, a reflexão e a reescrita nem sempre são enfatizadas nas aulas de produção textual. Para que o ensino da escrita seja mais produtivo, é fundamental que os alunos compreendam que o texto final resulta de um processo composto por várias etapas. Além disso, é essencial envolvê-los nesse percurso, que inclui planejamento, formulação das ideias, revisão, reescrita e editoração (Passarelli, 2012), possibilitando o desenvolvimento de uma escrita mais crítica e autoral.

Nesse contexto, a escrita processual, conforme apresentada por Passarelli (2004), orienta práticas pedagógicas que tratam o texto escrito como um conteúdo essencial no ensino-aprendizagem. Essa abordagem permite que os alunos compreendam o texto sob a perspectiva de seu processo de produção, mobilizando a atenção para o uso significativo da língua. Sustentando essa prerrogativa, a autora propõe quatro etapas fundamentais para direcionar o ensino da escrita: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e editoração, todas monitoradas ao longo do processo para garantir a efetivação da aprendizagem.

2.3.1 Primeira etapa: planejamento

A produção textual não ocorre de forma espontânea ou puramente intuitiva; pelo contrário, exige organização e reflexão prévia. Muitos estudantes, no entanto, desconhecem ou negligenciam a importância do planejamento, o que pode comprometer a qualidade de seus textos. Sobre isso, Serafini (1995, p. 23) destaca:

Fazer uma redação não significa criar por inspiração divina. É um trabalho. [...] A fase de planejamento de uma redação é pouco conhecida e utilizada pelos estudantes, que, ou começam a escrever assim que recebem o tema a ser desenvolvido, ou esperam o tema surgir de algum lugar (Serafini, 1995, p. 23).

Planejar a escrita significa refletir sobre o que se pretende comunicar e para quem, considerando a estrutura do texto, a seleção e organização das ideias, além da forma como serão conectadas. “A seleção das informações requer que se colete o material, os fatos, as ideias e as observações com as quais o texto será elaborado” (Passarelli, 2004, p. 89). Nesse momento, a partir das escolhas de

fontes, seleção e exclusão de materiais, busca de fontes e registros, vai se delineando o tema a ser abordado. Essa etapa marca o início do processo de composição, no qual o autor, a partir do planejamento – seja ele escrito ou mental –, começa a definir a trajetória de seu texto.

É importante frisar que, infelizmente, a fase de planejamento é frequentemente negligenciada pelos estudantes, que tendem a iniciar a escrita assim que recebem o tema ou a aguardar que a inspiração surja espontaneamente. No entanto, essa espera pode resultar em uma demora desnecessária. Quando os alunos permanecem olhando para algum ponto indefinido após receberem o tema, estão, na verdade, adiando o início da escrita. Sem um raciocínio estruturado sobre o texto a ser elaborado, esse adiamento acaba se tornando improdutivo. Ainda assim, muitos estudantes enxergam o planejamento como uma forma de postergar a escrita, interpretando-o equivocadamente como uma perda de tempo (Passarelli, 2004).

A respeito da primeira etapa, Passarelli (2020, p. 59) explica:

Na primeira etapa, a do planejamento, dá-se uma série de operações, como seleção de informações relevantes e organização de ideias, sempre reputando o perfil do futuro leitor. Não importa por qual procedimento se inicie – planejamento escrito ou mental, planejamento formal, busca de fontes, tentativas de expressão –, esse é o estágio do processo de composição em que, hesitantemente, o produtor começa a encontrar o circuito de seu tema.

Com base nas ideias de Passarelli (2020), é possível sintetizar alguns aspectos importantes que podem ser considerados para orientar os alunos no planejamento do texto, conforme se observa no Quadro 2.

Quadro 2 – Alguns aspectos no planejamento do texto

Critério	Descrição	Resposta do Aluno
Gênero/Tipo textual	Determinar se o texto será narrativo, dissertativo, descritivo, entre outros.	
Propósito comunicativo	Definir a intenção do texto: informar, argumentar, entreter, persuadir etc.	
Natureza do conteúdo/ Assunto	Estabelecer o tema e os conteúdos que serão abordados no texto.	

Contexto de circulação e leitor(es)	Identificar onde e para quem o texto será destinado, considerando seu impacto.	
Registro linguístico	Selecionar o nível de formalidade e o vocabulário adequado ao público-alvo.	
Extensão do texto	Definir o tamanho esperado para o texto, conforme as exigências da tarefa.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Passarelli (2020).

No momento da orientação para o planejamento do texto, o professor deve levar em consideração a faixa etária dos estudantes e o nível de proficiência de produção textual.

2.3.2 Segunda etapa: tradução de ideias em palavras

Traduzir as ideias em palavras significa começar a escrever o texto. É nessa fase que ocorre o desenvolvimento do texto a partir das ideias do planejamento, num trabalho de organização do texto em unidades de base. Nesse momento, as informações organizadas no planejamento são estruturadas em parágrafos, garantindo que a conexão entre eles ocorra de forma coerente, evitando que o texto se torne fragmentado. Essa fase representa a conversão das ideias em linguagem escrita, configurando uma primeira versão do texto ainda sujeito a revisões e aprimoramentos, conforme explica Passarelli:

A segunda etapa – a da tradução de ideias em palavras – cuida da primeira versão do texto. É quando as ideias levantadas passam para o papel, num trabalho que pressupõe organizar o texto em unidades de base – os parágrafos – de modo que a sua interligação não configure o texto como uma colcha de retalhos mal alinhavados. Essa conversão em língua escrita das ideias articuladas, segundo o que foi aventado no planejamento, configura-se no texto provisório produzido até então e, como tal, a ser revisto (Passarelli, 2020, p. 59).

Dessa forma, a tradução de ideias em palavras não marca o fim do processo de escrita, mas o ponto de partida para um trabalho contínuo de refinamento. A primeira versão do texto deve ser compreendida como um esboço, sujeito a ajustes para aprimorar a coerência, a coesão e a clareza das ideias. Para que a escrita cumpra sua função comunicativa de maneira adequada, é essencial que o autor assumira uma postura crítica em relação ao próprio texto, identificando aspectos que

podem ser aprimorados. Nesse sentido, a etapa seguinte, a de revisão, torna-se fundamental, pois é nela que o escritor retorna ao texto, analisa sua construção e promove as mudanças necessárias para torná-lo mais preciso e bem estruturado.

2.3.3 Terceira etapa: revisão e as contribuições da tábua de correção

O processo de escrita não se encerra com a produção do texto inicial, sendo essencial a etapa de revisão, que corresponde ao momento em que o autor retorna ao material produzido para analisá-lo de forma crítica. Nesse estágio, ele assume a função de leitor e revisor de sua própria produção, verificando aspectos como clareza, coerência e conformidade com as convenções da língua escrita. Além disso, é preciso considerar a acessibilidade e a aceitabilidade do texto para o leitor, atentando-se à sua exatidão e adequação, como destaca Passarelli: “adequação ao que a língua escrita convencionou, exatidão quanto ao significado, e tendo em pauta o leitor, acessibilidade e aceitabilidade” (Passarelli, 2012, p. 160).

No contexto escolar, porém, a revisão muitas vezes se desvia de sua função principal. Em vez de ser compreendida como uma oportunidade para aprimorar a estrutura e a clareza do texto, essa etapa costuma ser reduzida a um instrumento avaliativo, servindo como base para atribuição de notas. Esse enfoque acaba afastando o aluno do real propósito da atividade, tornando-o menos engajado no desenvolvimento da escrita. Como observa Marcuschi (2008, p. 55), esse modelo de ensino deixa “de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir”.

Essa limitação na abordagem da revisão compromete a formação de escritores mais críticos e reflexivos. Para que a revisão cumpra seu papel no aprimoramento textual, é necessário que o aluno desenvolva habilidades que lhe permitam analisar sua própria escrita de forma criteriosa. Como destaca Passarelli (2004), um intervalo maior entre a produção e a revisão tende a favorecer uma análise mais crítica e detalhada. No entanto, para que esse processo seja efetivo, é essencial que o aluno compreenda diversos aspectos da escrita, como finalidade, clareza, coerência, coesão, estrutura e gramática.

Sem esse conhecimento, a revisão se torna um exercício mecânico, sem impacto real na melhoria do texto. Caso o aluno não compreenda as etapas do processo de produção textual, ele não estará preparado para revisar de maneira

eficaz, pois não reconhecerá os critérios que devem ser analisados. Essa lacuna impede a evolução de sua própria escrita. Portanto, é fundamental criar condições que incentivem a participação ativa do aluno em todas as etapas desse processo, garantindo que a revisão seja encarada como parte essencial da construção do conhecimento escrito. É nesse quesito que se destaca a “tábua de correção”.

Passarelli, em sua obra *Ensino e correção na produção de textos escolares* (2012), aborda a importância das tábuas de correção como ferramentas essenciais no processo avaliativo da escrita. Essas tábuas consistem em instrumentos que estabelecem critérios claros e objetivos para a avaliação de textos produzidos por alunos, auxiliando tanto professores quanto estudantes na compreensão dos aspectos a serem aprimorados.

Ao utilizar tábuas de correção bem estruturadas, busca-se minimizar a subjetividade no processo avaliativo, garantindo maior transparência e equidade na correção das produções textuais. Além disso, essas tábuas servem como guias para os alunos, orientando-os sobre os critérios específicos que serão considerados na avaliação de seus textos, o que pode contribuir para um desenvolvimento mais consciente e direcionado de suas habilidades de escrita.

Assim, para minimizar a subjetividade, é fundamental estabelecer critérios ou indicadores de avaliação. Tais critérios devem ser compartilhados com os estudantes por meio de diversas ferramentas utilizadas para avaliar a performance da aprendizagem. De modo geral, as mais utilizadas são *checklists*,² rubricas,³ e grades ou tábuas de correção. Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa e o foco na produção textual, tratamos da tábua de correção por ser o instrumento utilizado na análise do *corpus* deste estudo.

Os Quadros 3, 4 e 5 apresentam exemplos de tábuas de correção desenvolvidas por Passarelli (2011). As tábuas são estruturadas em eixos cognitivos, sendo que cada eixo é subdividido em critérios avaliativos específicos.

² O *checklist* consiste em uma lista organizada com os itens ou aspectos que se espera que o aluno execute. Sua função principal é permitir a verificação da realização da tarefa de acordo com os critérios estabelecidos.

³ A rubrica, por sua vez, é um instrumento de avaliação mais detalhado, que descreve de forma aprofundada a tarefa a ser desenvolvida pelo aluno, destacando suas diferentes dimensões e os critérios de avaliação. Além disso, apresenta uma escala com níveis distintos de desempenho, fornecendo uma descrição clara e objetiva de cada um desses níveis em relação aos aspectos que compõem a atividade.

Quadro 3 – Tábua de critérios de correção de texto narrativo – 5º ano do Ensino Fundamental

Eixo	Crítérios
1 Estrutura do texto narrativo	1.1 Ocorrência de estruturas sintáticas em consonância com a situação criada, permitindo desenvolvimento do enredo com clareza.
	1.2 Número de linhas suficiente para desenvolver satisfatoriamente a narrativa.
	1.3 Paragrafação adequada para a progressão temática.
	1.4 Escolha de título adequado ao desenvolvimento realizado.
2 Elementos constituintes do texto narrativo	2.1 Apresentação da situação inicial e dos personagens.
	2.2 Espaço condizente com a situação proposta e sequenciação temporal baseada em relações de causa e efeito.
	2.3 Construção de enredo – sucessão de acontecimentos interligados e apresentação da situação de conflito e da solução encontrada.
	2.4 Foco narrativo e tipos de discurso narrativo condizentes com a história narrada e com as personagens.
3 Coesão textual	3.1 Utilização de sinônimos, hiperônimos, hipônimos, repetições, reiteraões.
	3.2 Utilização de pronomes e elipses.
	3.3 Emprego de elementos de conexão sequencial e marcadores conversacionais.
	3.4 Segmentação do texto em parágrafos e uso de pontuação.
4 Norma culta	4.1 Respeito às convenções ortográficas e à acentuação gráfica.
	4.2 Concordância verbal e nominal.
	4.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais.
	4.4 Emprego adequado da linguagem em relação à situação criada e à caracterização dos personagens (correção gramatical de acordo com a variante do personagem, desde que não comprometa o sentido pretendido).

Fonte: Passarelli (2011, p. 49).

Quadro 4 – Tábua de critérios de correção de carta formal – 9º ano do Ensino Fundamental

Eixo	Crítérios
1 Estrutura e elementos com posicionais	1.1 Vocativo como forma linguística para chamamento ao interlocutor no discurso direto e uso dos pronomes de tratamento para estabelecer maior ou menor distanciamento entre interlocutores.
	1.2 Propósito comunicativo da carta – exposição do assunto que motivou o emitente a entrar em contato com o interlocutor.
	1.3 Fecho: conclusão com fórmula ou frase de despedida para fechamento do texto; pode ser uma síntese de ideias ou uma proposta. Local e data: podem estar tanto no início como no fim da carta.
	1.4 Assinatura: todo documento, para ser válido, deve ser assinado (tanto o nome real do aluno como um nome fictício são válidos).
2 Tema e encaixamento de argumentos	2.1 Abordagem do tema com fidelidade à proposta, com base em um projeto de dizer com marcas de autoria e em repertório cultural produtivo.
	2.2 Qualidade da tomada de posição do locutor em relação ao que defende quanto à contratação de profissionais não graduados.
	2.3 Construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posição discursiva do locutor em relação ao ponto de vista defendido.
	2.4 Emprego adequado da linguagem em relação à situação criada e à caracterização dos interlocutores (registro de acordo com o grau de formalidade exigido pela situação comunicativa).
3 Coesão textual	3.1 Utilização de sinônimos, hiperônimos e hipônimos.
	3.2 Utilização de pronomes e elipses.
	3.3 Emprego de elementos de conexão sequencial e marcadores conversacionais.
	3.4 Segmentação do texto em parágrafos e uso de pontuação.
4 Norma culta	4.1 Respeito às convenções ortográficas e à acentuação gráfica.
	4.2 Concordância verbal e nominal.
	4.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais.
	4.4 Regência nominal e verbal e colocação pronominal.

Fonte: Passarelli (2011).

Quadro 5 – Tábua de critérios de correção do texto dissertativo-argumentativo – 3ª série do Ensino Médio

Eixo	Crítérios
1 Compreensão da proposta, análise do tema e respeito às características do tipo/gênero solicitado	1.1 Escolha de título adequado ao desenvolvimento realizado.
	1.2 Abordagem do tema com fidelidade à proposta, com base em um projeto de dizer com marcas de autoria e em repertório cultural produtivo.
	1.3 Construção textual compatível com estrutura e características do tipo/gênero solicitado.
	1.4 Ocorrência de estruturas sintáticas que permitam a visualização clara do objetivo expresso (desenvolvimento/explicação de ideias apresentadas/conclusão).
2 Organização da argumentação	2.1 Defesa de um ponto de vista sobre o tema, baseado em apropriado processo de seleção, organização e interpretação de informações.
	2.2 Construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posição discursiva do locutor em relação ao ponto de vista defendido.
	2.3 Desenvolvimento do tema com criticidade e utilização de referências pertinentes, com presença de articulação das ideias presentes nos possíveis textos de apoio.
	2.4 Emprego adequado da linguagem em relação ao grau de formalidade exigido pelo contexto de produção.
3 Coesão textual	3.1 Utilização de sinônimos, hiperônimos, hipônimos, repetições, reiteraões.
	3.2 Utilização de pronomes e elipses.
	3.3 Emprego de elementos de conexão sequencial e marcadores conversacionais.
	3.4 Segmentação do texto em parágrafos e uso de pontuação.
4 Norma culta	4.1 Respeito às convenções ortográficas e à acentuação gráfica.
	4.2 Concordância verbal e nominal.
	4.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais.
	4.4 Regência nominal e verbal e colocação pronominal.

5 Realiza ção de proposta de interven ção	5.1 Realização de proposta pertinente ao tema/problema abordado.
	5.2 Desenvolvimento consistente da proposta.
	5.3 Respeito aos direitos e valores humanos, considerando a diversidade sociocultural.
	5.4 Apresentação de proposta original, revelando solidariedade compartilhada, cidadania ativa.

Fonte: Passarelli (2011).

A tábua de correção não deve ser vista como um modelo rígido e inflexível, mas como um instrumento adaptável que precisa levar em conta diferentes fatores na avaliação da produção textual. Seu uso eficaz requer ajustes que considerem os elementos constitutivos do gênero textual.⁴ em questão, o nível de escolaridade dos alunos e a intencionalidade pedagógica da atividade.

Cada gênero possui características próprias que devem ser valorizadas na correção, pois a estrutura e os critérios de avaliação de um artigo de opinião, por exemplo, diferem daqueles de um conto ou de um relatório científico. Além disso, a série dos alunos influencia diretamente as expectativas quanto ao nível de complexidade da escrita, exigindo parâmetros adequados à etapa de aprendizagem em que se encontram.

Outro aspecto essencial é a intencionalidade pedagógica, pois a tábua de correção deve estar alinhada aos objetivos de ensino, seja para desenvolver a argumentação, a coesão textual ou a criatividade, por exemplo. Dessa forma, mais do que um instrumento padronizado, a tábua deve ser compreendida como um

⁴ Segundo Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (1997), os gêneros textuais são tipos relativamente estáveis de enunciados que se configuram a partir das condições específicas de comunicação em diferentes esferas da atividade humana. Eles refletem o contexto sociocultural e possuem características próprias, como estilo, composição e conteúdo temático, que atendem às necessidades comunicativas de determinada situação social.

recurso flexível que contribui para um processo avaliativo mais justo, formativo e adequado ao contexto educacional.

Portanto, independentemente da tábua de correção utilizada, o mais importante é que a produção textual seja compreendida como um processo contínuo, passando por várias versões antes de chegar ao resultado final.

Cada etapa de revisão permite ajustes na estrutura, no conteúdo e na clareza das ideias, garantindo um aprimoramento progressivo da escrita. Assim, a avaliação não deve se limitar a um único momento de correção, mas ser parte de um percurso formativo. Dessa forma, a avaliação deixa de ser um julgamento final sobre o texto e se transforma em uma oportunidade de aprendizado, incentivando o desenvolvimento de escritores mais críticos e autônomos.

2.3.4 Quarta etapa: editoração

A quarta etapa do processo de escrita, a editoração, exige atenção especial, pois confere ao texto um caráter público, ainda que relativo. Conforme destacam Flower e Hayes (1980), os escritores estão constantemente preocupados em adaptar seus textos ao público-leitor. Como a escrita é um processo recursivo, é comum que o autor, ao tomar maior consciência das exigências de cada fase, realize novas revisões durante a editoração.

A esse respeito, Passarelli destaca a importância de “deixar o texto dormir”:

Uma estratégia que costuma funcionar é conceder um intervalo maior de tempo também entre a revisão e a editoração (“deixar o texto dormir”), a fim de que o produtor, ao reler o texto para dar forma final ao que já escreveu, possa ser mais crítico (Passarelli, 2020, p. 61).

Esse intervalo entre a revisão e a editoração possibilita um olhar mais crítico sobre o texto, permitindo que o autor realize ajustes necessários com mais clareza ao dar forma final à sua produção.

No ambiente escolar, a editoração não deveria se limitar à simples transcrição da versão revisada, reduzindo-se a um documento que será lido apenas pelo professor para correção e atribuição de nota. Criar oportunidades para a socialização das produções dos alunos pode tornar o processo mais significativo.

Quando os textos são compartilhados entre colegas, a preocupação com a clareza e a qualidade da escrita tende a aumentar, tornando a produção textual um exercício mais autêntico e engajador.

2.4 Ensino de produção textual: desafios e reflexões

O ensino da produção textual ainda representa um grande desafio no contexto escolar, especialmente quando é desenvolvido de forma fragmentada, desvinculada de práticas sociais significativas de escrita. Muitas vezes, a escrita é tratada como uma habilidade mecânica, que não leva em conta a complexidade do processo criativo e reflexivo envolvido na construção de um texto. Essa abordagem pode comprometer o desenvolvimento da autoria e da autonomia dos estudantes, dificultando a percepção da escrita como um instrumento de comunicação e transformação social.

Bernardin (2003) observa que a inserção na cultura escrita ocorre mesmo antes da apropriação do sistema alfabético, a partir do contato com diferentes gêneros presentes no cotidiano, como receitas, cartas, listas e histórias. Esse contato desperta a curiosidade das crianças em compreender o conteúdo dos textos, suas finalidades e interlocutores. À medida que os sujeitos se apropriam da escrita, ampliam sua consciência linguística, tornando-se capazes de organizar melhor suas ideias e de tomar decisões mais estratégicas sobre a forma e o conteúdo de seus textos.

Nesse sentido, Bernardin destaca que:

(1) o ingresso no mundo da escrita ocorre mesmo antes de os alunos terem se apropriado da escrita alfabética; (2) no entanto, a apropriação do sistema alfabético possibilita maior reflexão sobre a organização textual e sobre o próprio conteúdo; (3) diferentes situações de escrita exigem diferentes capacidades e conhecimentos (Leal; Melo, 2007, p. 15).

Para que os alunos avancem em seus percursos de produção textual, é necessário que o ensino da escrita vá além do domínio técnico do código. Ele deve envolver a vivência de situações reais de comunicação, a leitura de textos de diferentes gêneros e a construção coletiva de sentidos. No entanto, como revelam estudos empíricos, esse tipo de prática ainda é pouco recorrente nas escolas.

Tardelli (2002), em uma pesquisa na qual observou aulas em 57 turmas de 3^a, 5^a, 7^a e 8^a séries de 14 escolas públicas (estaduais e municipais) e uma particular, em São Paulo, totalizando 1125 horas de aulas gravadas, constatou que a produção textual nessas escolas segue, em geral, a orientação dos manuais dos professores e costuma ser realizada ao final de uma unidade pedagógica, seguindo a sequência: leitura do texto, interpretação, gramática e redação. Além disso, a prática de produção textual é escassa, mesmo nas aulas de língua materna, enquanto, fora do ambiente escolar, os alunos produzem uma quantidade significativa de textos.

Em uma perspectiva parecida, Leal (2003), em um estudo com professores de Educação de Jovens e Adultos de escolas públicas no Recife, descreve que nem sempre os professores têm clareza da necessidade de um ensino sistemático de produção escrita, que possibilite aos alunos a vivência de situações frequentes de escrita. A esse respeito, a autora relata:

Dentre os nove professores que participaram da pesquisa, dois afirmaram que tal atividade não é sistemática e que eles não sabiam prever quando iriam trabalhar produção de textos. Tais docentes não concebiam que produzir textos é uma atividade complexa, que exige uma ação pedagógica específica e frequente em sala de aula. Sete professores disseram que têm uma regularidade quanto a tal atividade, só que, enquanto dois professores achavam que era suficiente realizar produção de textos semestralmente ou mensalmente, o que os aproximava dos que não tinham sistematicidade no ensino de produção de textos escritos, cinco já consideravam que era necessária uma frequência maior para que os alunos aprendessem a escrever, ou seja, que os estudantes precisam escrever textos, pelo menos, uma vez por semana (Leal, 2003, p. 16).

Ao lado dessas limitações, surgem novos desafios trazidos pelo contexto tecnológico atual. Conforme apontado por Saraiva de Carvalho e Gabriel (2020), os avanços digitais vêm alterando profundamente as práticas de leitura e escrita. O uso de computadores, celulares e outros dispositivos digitais têm proporcionado acesso rápido à informação e oferecido ferramentas que adaptam os conteúdos às necessidades dos indivíduos. Entretanto, esse mesmo avanço tem provocado um afastamento progressivo da escrita manual.

Cada vez mais, crianças, jovens e até adultos preferem registrar informações por meio de fotografias ou digitação, substituindo a letra cursiva pelo toque em teclados e telas. Essa mudança afeta diretamente a forma como o conhecimento é construído. Como alertam Longcamp, Zerbato-Poudou e Velay (2005) e Longcamp *et al.* (2008), a escrita à mão desempenha papel fundamental no reconhecimento

visual das letras, no desenvolvimento da consciência fonológica e na ativação de redes neurais associadas à aprendizagem e à memorização.

Além disso, o cenário atual apresenta um descompasso geracional: enquanto muitos professores ainda se adaptam ao universo digital, sendo imigrantes digitais, os alunos já nascem inseridos nesse contexto, como nativos digitais. Essa diferença gera tensões e dúvidas sobre como articular, de forma equilibrada, práticas pedagógicas que contemplem tanto o uso significativo das tecnologias quanto a preservação de aspectos essenciais da aprendizagem, como a escrita manual e a produção reflexiva de textos.

Diante desses desafios, torna-se evidente a necessidade de propostas pedagógicas que articulem intencionalmente o trabalho com a escrita à vivência de situações comunicativas contextualizadas, ao uso crítico das tecnologias e à reflexão sobre os objetivos, os interlocutores e os efeitos da produção textual. Para isso, é essencial que o ensino da produção de textos envolva estratégias bem definidas, organização em etapas, escolhas de gêneros significativos e forte mediação docente – aspectos que serão abordados nas seções seguintes.

2.5 Sequência didática

A organização do ensino da produção textual por meio de sequências didáticas tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover aprendizagens significativas e contextualizadas. Esse conceito, amplamente difundido a partir das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e do trabalho de Schneuwly e Dolz (2010), propõe que a escrita seja ensinada a partir de situações comunicativas reais, com objetivos claros, gêneros definidos e etapas bem planejadas de ensino-aprendizagem.

Segundo Schneuwly e Dolz (2010), a sequência didática é uma unidade de trabalho composta por atividades organizadas em torno de um gênero textual específico, que visa permitir ao aluno uma apropriação progressiva de suas características estruturais, linguísticas e comunicativas. Ela parte do diagnóstico das capacidades dos alunos, propõe atividades de familiarização com o gênero, produção inicial, intervenções pedagógicas e reescrita, culminando com uma nova produção mais elaborada.

Esse modelo rompe com práticas tradicionais de ensino da escrita, que muitas vezes propõem tarefas isoladas, descontextualizadas e voltadas exclusivamente à correção gramatical. Em contrapartida, a sequência didática valoriza o processo de produção textual em sua complexidade, promovendo a reflexão sobre a linguagem, a revisão e a reescrita como parte fundamental do aprendizado.

Um dos eixos centrais da sequência didática é a apresentação do gênero textual como parte do processo de produção. Isso implica compreender que a escrita deve estar presente na vida do aluno não apenas como um dever escolar. Contudo, como observa Passarelli (2012), essa percepção nem sempre é clara para os estudantes, o que pode estar relacionado a práticas pedagógicas que reduzem a escrita ao cumprimento de exercícios artificiais, sem conexão com situações reais de comunicação:

[...] pode decorrer daquela prática considerada como ensino de redação que leva em conta, quase com exclusividade, as técnicas básicas de redação (...) Em acréscimo a isso, com a incumbência de escrever um texto com base apenas em um tema ou título propostos pelo professor, a própria escola contribui para que muitos alunos desenvolvam a crença de que a escrita, à moda de fatídicas redações [...] é uma exigência exclusiva da escola, sem serventia fora dela (Passarelli, 2012, p. 115-116).

Nesse sentido, trabalhar com gêneros textuais na escola significa mais do que explorar diferentes tipos de texto. Envolve compreender como esses gêneros funcionam na sociedade, quais são seus propósitos comunicativos e em que contextos são utilizados. De acordo com Motta-Roth (2006), os gêneros se constituem a partir de práticas recorrentes de uso da linguagem em situações sociais específicas, sendo resultado de uma combinação de elementos linguísticos, discursivos, pragmáticos e até ideológicos que se manifestam em contextos compartilhados da experiência humana.

Marcuschi reforça essa perspectiva ao afirmar que trabalhar gêneros textuais, portanto, não é apenas trabalhar diferentes tipos de texto, mas "a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições, com as espécies de textos que uma pessoa num determinado papel [na sociedade] tende a produzir" (Marcuschi, 2005, p. 10-12).

Esse direcionamento representa um avanço em relação à perspectiva estruturalista, que dominava o cenário escolar até então, centrada na gramática normativa e na análise descontextualizada de elementos linguísticos. Conforme

sintetiza Geraldi (1997), trata-se de uma mudança de paradigma, que busca superar tanto o ensino puramente gramatical quanto as abordagens discursivas desconectadas da prática concreta de linguagem.

No contexto escolar, a aplicação de sequências didáticas com foco em gêneros textuais exige planejamento detalhado e mediação constante do professor. É fundamental que os objetivos de aprendizagem estejam alinhados às necessidades da turma e que as atividades propostas dialoguem com os conhecimentos prévios dos alunos, favorecendo o engajamento e a construção coletiva do saber.

Nas seções seguintes, serão apresentados desdobramentos fundamentais para a efetivação da sequência didática no ensino de produção textual: as estratégias de escrita utilizadas ao longo do processo, o trabalho com o gênero fábula como objeto de ensino e a mediação do professor como elemento essencial para o avanço dos estudantes.

2.5.1 Habitando os alunos ao contato com diferentes gêneros textuais

O sucesso da sequência didática está diretamente relacionado à familiarização prévia dos alunos com os gêneros textuais trabalhados. É por meio do contato frequente com diferentes textos que se desenvolve a percepção das finalidades comunicativas, das estruturas linguísticas e das situações de uso que caracterizam cada gênero. Nesse sentido, o trabalho com gêneros não deve se restringir ao momento da produção textual, mas também envolver a leitura, a análise e a apropriação de seus elementos constitutivos em contextos diversos.

Segundo Rojo e Barbosa (2015), os gêneros textuais se constituem a partir da atuação dos sujeitos e de sua comunicação nas diferentes esferas do cotidiano. Essa perspectiva está alinhada à abordagem sociointeracionista da aprendizagem, que destaca o papel do engajamento em atividades socialmente compartilhadas no desenvolvimento da metacoscência e das habilidades linguísticas (Kozulin, 1986). Assim, é no contato com os textos, atuando e comunicando-nos nas diferentes esferas do cotidiano, que enunciamos e materializamos os diferentes tipos de textos. A escola, portanto, precisa oferecer aos alunos oportunidades reais de articulação entre conhecimento linguístico e prática social, promovendo a circulação de textos que façam sentido para suas vidas. Como reforça a perspectiva social da linguagem:

"A escola deve oferecer ao aluno um contexto em que este possa articular conhecimentos e competências por meio de usos da linguagem em situações específicas, para realizar determinadas atividades sociais" (Motta-Roth, 2006, p. 181).

Essa proposta rompe com a visão tradicional de ensino de redação, centrada na reprodução de técnicas e modelos descontextualizados. Conforme Passarelli (2004), essa abordagem pode levar os estudantes a perceberem a escrita como uma exigência restrita ao espaço escolar, desconectada de sua realidade cotidiana. A esse respeito, a autora afirma:

[...] escrever não pode ser tido apenas como um dever escolar, sem conexão com a realidade do aluno, mas nem sempre os alunos conseguem perceber que a escrita também está presente fora da escola, o que pode decorrer da prática do ensino de redação pautada nas técnicas, na identificação de modalidades textuais, na incorporação de modelos de autores consagrados e na solicitação de escrita baseando-se em tais exemplos (Passarelli, 2004, p. 62).

Assim, cabe à escola ampliar o repertório dos alunos, proporcionando-lhes o contato com diferentes tipos de textos e suas variações conforme o propósito comunicativo. Isso permite que compreendam a função social da linguagem e reconheçam a necessidade de adequar o texto ao interlocutor, à situação de uso e ao objetivo da comunicação. Essa diversidade de gêneros deve ser sistematizada de modo planejado, a fim de garantir um desenvolvimento progressivo da competência discursiva.

2.5.2 Procedimentos didáticos e a escrita como prática comunicativa

A escrita, como prática social, está a serviço da comunicação e da interação entre sujeitos inseridos em diferentes contextos. Todo texto carrega uma função comunicativa e pressupõe a existência de um interlocutor, de um propósito e de um suporte de circulação. Por isso, ao propor atividades de produção textual, é essencial considerar o que se escreve, para quem se escreve e em que gênero textual se materializa esse uso da linguagem. Tal compreensão deve nortear o planejamento das sequências didáticas e a seleção de procedimentos pedagógicos.

Todos escrevem para interagir e atender às demandas da sociedade, sendo diversas as situações que nos levam a escrever. Nesse sentido, Leal e Albuquerque

(2005) propõem uma classificação que agrupa as situações de escrita em quatro tipos principais. Essas categorias, que frequentemente se sobrepõem, exigem conhecimentos variados, diferentes graus de complexidade, tempo de elaboração e esforço cognitivo por parte do produtor do texto:

1. Situações de interação mediadas pela escrita em que se busca causar algum efeito sobre interlocutores em diferentes esferas de participação social (circulação de informações cotidianas, como, por exemplo, através de escrita e leitura de textos jornalísticos; comunicação direta entre pessoas e/ou empresas, através dos textos epistolares; circulação de saberes gerados em diferentes áreas de conhecimento, através dos textos científicos; orientações e prescrições sobre como realizar atividades diversas ou como agir em determinados eventos, através dos textos instrucionais; compartilhamento de desejos, emoções, valoração da realidade vivida, expressão da subjetividade, através dos textos literários; divulgação de eventos, produtos e serviços, através dos textos publicitários; dentre outros);
2. Situações voltadas para a construção e a sistematização do conhecimento, caracterizadas, sobretudo, pela leitura e produção de gêneros textuais que usamos como auxílio para organização e memorização, quando necessário, de informações, tais como as anotações, resumos, esquemas e outros gêneros que utilizamos para estudar temas diversos;
3. Situações voltadas para autoavaliação e expressão “para si próprio” de sentimentos, desejos, angústias, como forma de auxílio ao crescimento pessoal e ao resgate de identidade, assim como ao próprio ato de investigar-se e resolver seus próprios dilemas, com utilização de diários pessoais, poemas, cartas íntimas (sem destinatários);
4. Situações em que a escrita é utilizada para automonitoração de suas próprias ações, para organização do dia a dia, para apoio mnemônico, tais como as agendas, os calendários, os cronogramas, dentre outros. (Leal; Albuquerque, 2005, p. 65-66).

A apresentação dessas situações reforça que a escrita não é uma prática neutra ou uniforme, mas se expressa de formas distintas conforme a finalidade e o contexto de uso. Por essa razão, ao planejar ações didáticas, o professor deve estar atento não apenas aos aspectos formais da língua, mas também à função social dos textos e ao papel que os alunos desempenham como produtores de sentidos.

Nesse contexto, os procedimentos pedagógicos adotados – como a leitura de textos-modelo, a escrita coletiva, a produção orientada, o uso de pautas de revisão ou a reformulação textual – não devem ser entendidos como etapas fixas, mas como possibilidades que se articulam à intenção comunicativa do gênero trabalhado. O importante é que cada proposta de escrita dialogue com práticas sociais reais, favorecendo que os alunos compreendam a linguagem como forma de agir no mundo, expressar ideias, construir conhecimentos e estabelecer relações.

Como forma de ilustrar os procedimentos didáticos discutidos nesta seção, serão apresentados, no capítulo 5, exemplos de estratégias pedagógicas desenvolvidas em minha prática docente. As atividades descritas envolvem produções coletivas mediadas pelo professor e momentos de reflexão sobre o processo de escrita. Essas experiências ampliam a discussão de como a prática sistemática dessas estratégias pode contribuir para a melhoria da qualidade das produções textuais dos alunos, especialmente no que se refere à escrita de narrativas.

2.6 A escrita coletiva como estratégia pedagógica: da construção conjunta à autoria individual

No contexto do ensino fundamental, a escrita coletiva apresenta-se como uma estratégia pedagógica eficaz para o desenvolvimento da competência textual dos alunos, especialmente nos anos iniciais da escolarização. Essa prática consiste na produção de textos realizada oralmente pelos estudantes com a mediação do professor, que atua como escriba e guia do processo. A construção conjunta do texto permite que os alunos compreendam as etapas da produção escrita, reflitam sobre suas escolhas linguísticas e se familiarizem com as estruturas dos diferentes gêneros textuais (Geraldí, 1997), ao mesmo tempo em que desenvolvem autonomia para futuramente escrever de forma individual.

Essa estratégia tem sido aplicada em minha prática docente com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, por meio de uma sequência didática planejada para promover a apropriação progressiva da escrita. O gênero fábula foi escolhido por fazer parte do conteúdo previsto para essa etapa escolar e por sua estrutura narrativa acessível, que favorece o trabalho com personagens, enredo e moral da história – elementos fundamentais para a formação do escritor iniciante. As etapas da sequência envolveram atividades de leitura, análise textual, discussão coletiva, escrita colaborativa e produção autônoma. Nesse contexto, a escrita coletiva é compreendida como uma etapa de reflexão e de construção partilhada do conhecimento, na qual o professor estimula a participação ativa dos alunos e a reflexão sobre os recursos linguísticos mais adequados à finalidade comunicativa.

A seguir, descrevo as etapas da sequência didática – da produção coletiva à escrita individual –, evidenciando a articulação entre oralidade, reflexão linguística e autoria.

1. **Resgate de conhecimentos prévios:** Inicia-se com uma conversa coletiva para ativar os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o gênero a ser trabalhado. As contribuições são registradas na lousa, criando um quadro de saberes prévios que orientará a sequência.
2. **Discussão sobre os elementos estruturais do gênero:** Com base nas ideias levantadas, conduz-se uma análise mais sistemática sobre os elementos que caracterizam o gênero – no caso da fábula, são discutidos aspectos como personagens (geralmente animais com características humanas), cenário, enredo, moral da história e uso da linguagem.
3. **Produção do texto coletivo:** A partir de um tema previamente definido (às vezes vinculado a questões tratadas em outras áreas do conhecimento), inicia-se a produção coletiva. No caso da fábula, a partir de leitura e discussão prévias. O professor anota na lousa as frases construídas oralmente pelos alunos, mediando o processo com perguntas que incentivam a reflexão sobre a coerência, a coesão, a progressão temática e a escolha de palavras. Os alunos não copiam nesse momento, concentrando-se na construção oral e nas decisões discursivas.
4. **Registro no caderno:** Após a conclusão da escrita coletiva, os alunos copiam a versão final da fábula em seus cadernos. Esse momento contribui para a internalização da estrutura textual e oferece uma referência para atividades futuras.
5. **Produção individual:** Com base na experiência da escrita coletiva e nos conhecimentos sistematizados ao longo da sequência, os alunos são convidados a escrever uma fábula de forma autônoma. Essa etapa revela como cada estudante se apropria dos elementos estruturais e linguísticos do gênero, com liberdade criativa e responsabilidade textual.
6. **Revisão com apoio de tábua de correção:** Por fim, os textos individuais passam por um processo de revisão orientado, com base em uma tábua de correção proposta por Passarelli (2012). Essa ferramenta apresenta critérios objetivos – como clareza, estrutura narrativa, ortografia, pontuação

e adequação ao gênero – e serve como guia para que os próprios alunos possam revisar suas produções, sozinhos ou com o apoio da professora.

Essa prática tem se mostrado potente para a formação de escritores iniciantes, pois favorece o desenvolvimento de competências metalinguísticas, o fortalecimento do repertório discursivo e a compreensão da escrita como processo (Oliveira, 2005). Ao aproximar o ensino da escrita das práticas sociais de linguagem, respeitando o ritmo e a autoria dos alunos, contribui-se para a formação de sujeitos produtores de sentidos e conscientes de sua participação na comunicação.

2.7 O papel do professor como mediador no processo de escrita

Produzir um texto, como discutido ao longo desta seção, é um processo complexo que envolve planejamento, reflexão, reescrita e, sobretudo, interação entre professor e aluno. É nesse diálogo que os estudantes encontram condições reais para avançar na aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento da linguagem escrita se constrói na relação com o outro.

Segundo Vygotsky (*apud* Oliveira, 2002), o ser humano não é apenas produto de seu meio, mas também agente ativo na sua transformação. O comportamento humano caracteriza-se justamente pela capacidade de modificar o ambiente e, por meio dele, reorganizar o próprio modo de agir. Nesse sentido, o desenvolvimento ocorre essencialmente através da interação social, sendo a mediação o conceito central para compreender como o conhecimento se constitui.

A partir da perspectiva de Vygotski (1989 *apud* Rosa; Goi, 2024) entende-se que o conhecimento se constitui nas relações sociais, e que o desenvolvimento humano decorre da interação do indivíduo com o mundo e com as pessoas que o cercam.

Conforme Vygotski (2001 *apud* Rosa; Goi, 2024), o desenvolvimento cognitivo está profundamente ligado às interações que o indivíduo estabelece com o meio. Nessa perspectiva, o desenvolvimento ocorre “de fora para dentro”, pois é pela internalização das experiências sociais e culturais que o sujeito constrói novas formas de pensar. Assim, o contato com o ambiente, com outras pessoas e com as práticas culturais compartilhadas desempenha papel essencial na formação psicológica e conceitual do indivíduo.

Nesse sentido, Jolibert (1994) reforça que é por meio de intervenções pedagógicas significativas que se torna possível formar escritores que escrevem com sentido, conscientes de seu interlocutor e do contexto de produção. A mediação docente, portanto, não se limita ao momento da correção ou ao direcionamento de tarefas, mas permeia todo o processo de construção textual, desde a leitura de modelos até a autoria individual.

A formação de leitores e escritores críticos depende, em grande medida, da qualidade das interações mediadas em sala de aula. O papel do professor, nesse cenário, é o de articular sentidos, provocar reflexões e sustentar o processo de aprendizagem, respeitando o ritmo de cada aluno e criando condições para que todos possam avançar em sua relação com a linguagem

Ao longo desta seção, buscou-se apresentar uma reflexão sobre o ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo-a como uma prática social, situada e dialógica, que envolve múltiplos saberes e demandas cognitivas. A escrita foi abordada não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma forma de ação no mundo, atravessada por propósitos comunicativos, gêneros discursivos e relações sociais.

Partindo da função social da linguagem escrita, discutiu-se como o trabalho processual com o texto – composto por etapas como planejamento, produção, revisão e editoração – pode contribuir para a formação de sujeitos leitores e escritores ativos e críticos. Também apresentou-se a importância da vivência com diferentes gêneros textuais, ressaltando que as práticas de escrita precisam fazer sentido para os alunos e estar conectadas com os usos reais da linguagem em diferentes esferas da vida.

Foram ainda exploradas estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da escrita, com destaque para a escrita coletiva mediada pelo professor, como prática significativa que permite modelar o processo de produção textual e ampliar o repertório linguístico dos alunos. Essa abordagem se mostrou potente para proporcionar a passagem da produção coletiva para a autoria individual, respeitando o tempo de aprendizagem de cada estudante.

Por fim, destacou-se o papel do professor como mediador nesse processo. Com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, compreende-se que a aprendizagem se dá por meio da interação social e que a mediação pedagógica é essencial para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O

professor, ao propor atividades intencionais, significativas e progressivas, torna-se um facilitador do processo de aprendizagem, criando pontes entre o texto e o aluno e contribuindo para a construção de uma relação mais consciente e crítica com a linguagem escrita.

As reflexões apresentadas nesta seção sustentam a ideia de que o ensino da produção textual deve ir além da aplicação de modelos ou fórmulas. Ele requer planejamento, sensibilidade didática e um olhar atento às necessidades e potencialidades dos estudantes. A escrita, quando vivenciada como um processo coletivo, dialógico e mediado, torna-se mais do que uma tarefa escolar – transforma-se em instrumento de expressão, compreensão e participação social.

3 METODOLOGIA

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados na condução desta pesquisa, cujo objetivo é avaliar se as estratégias de escrita processual e coletiva, mediada pelo professor como escriba, podem promover o aprimoramento do texto narrativo dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, realizada em um contexto escolar real.

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa aplicada busca a solução de problemas concretos, com implicações diretas sobre a prática educativa. No caso desta investigação, a intervenção pedagógica foi realizada por meio da elaboração e aplicação de uma sequência didática voltada ao ensino do gênero fábula. A particularidade desta pesquisa reside no fato de que a própria professora da turma é também a pesquisadora. Assim, adota-se uma perspectiva metodológica autorreflexiva, em que a prática pedagógica torna-se objeto de análise crítica a partir de registros produzidos durante e após sua realização.

Como destaca André (2016), o professor reflexivo é aquele que investiga a própria ação com o objetivo de compreender e transformar sua prática.

A formação para um novo desenvolvimento profissional baseia-se na concepção de um professor pesquisador, que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las, revisá-las, e reconstruí-las. Isso exige um aprendizado de leitura crítica da prática, de análise fundamentada da situação para entendê-la e encontrar caminhos para reestruturá-la, tornando-a melhor (André, 2016, p. 32).

Para viabilizar essa análise, a pesquisadora realizou registros em diário de campo, produziu registros fotográficos de momentos-chave das atividades e coletou as produções textuais das crianças em diferentes etapas da sequência didática. Esses dados permitem observar, com certo distanciamento, as estratégias de mediação utilizadas, os efeitos sobre os alunos e as possíveis transformações na qualidade da escrita ao longo do tempo.

3.1 Contexto da pesquisa

A investigação foi realizada em uma escola da rede privada de ensino da cidade de São Paulo, cuja proposta pedagógica valoriza a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento de competências por meio de metodologias ativas. A instituição dispõe de ampla infraestrutura e de ambientes de aprendizagem que favorecem projetos interdisciplinares e práticas de letramento em contextos variados, como bibliotecas, laboratórios, sala de leitura, espaços multimídia e salas temáticas.

A escolha da escola como campo de pesquisa ocorreu em função da inserção no cotidiano escolar da pesquisadora, atuando como professora, o que possibilitou o acompanhamento próximo da turma, a aplicação de uma sequência didática voltada ao gênero fábula e a construção de um ambiente de confiança e escuta mútua com os alunos. O apoio da equipe pedagógica foi fundamental para a realização da pesquisa, especialmente no processo de seleção dos participantes e no planejamento das atividades em sala.

3.2 Participantes da pesquisa e critérios de seleção

Os participantes da pesquisa foram alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I. Para a constituição do corpus, foram selecionadas três crianças com diferentes níveis de desempenho em produção textual: uma cuja escrita inicial apresentava menor nível de elaboração, uma com elaboração intermediária e uma com maior desenvolvimento textual.

A escolha dos sujeitos foi realizada com base na análise de produções textuais anteriores e no acompanhamento da professora-pesquisadora, com o apoio da coordenadora pedagógica da escola. Essa seleção buscou garantir a representatividade de diferentes estágios de desenvolvimento da escrita dentro da turma, permitindo observar como cada perfil respondeu às estratégias de mediação e escrita processual adotadas.

É importante ressaltar que os nomes das crianças e da escola não serão revelados, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa em educação. Os estudantes serão identificados por pseudônimos ao longo da análise dos dados.

A pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos

estabelecidos para estudos com seres humanos, assegurando o sigilo das identidades dos participantes e o respeito à sua integridade. A participação dos alunos se deu mediante autorização da escola e anuência dos responsáveis legais (APÊNDICE A).

3.3 Corpus da pesquisa

O corpus é composto por três versões do texto do gênero fábula produzidas individualmente por cada uma das três crianças selecionadas, totalizando nove produções. Cada versão foi elaborada em um momento diferente de uma sequência didática, o que possibilita observar a progressão dos estudantes ao longo do processo.

Além das produções escritas, fazem parte do corpus registros em diário de campo, anotações da professora durante a mediação das atividades, fotografias de momentos relevantes e uma tábua de correção adaptada. Esses instrumentos permitem uma análise qualitativa que articula o texto produzido, o contexto de produção e as intervenções pedagógicas realizadas.

3.4 Sequência didática

A sequência didática foi elaborada com base nos pressupostos da escrita processual (Passarelli, 2004) e da mediação coletiva, com foco na produção do gênero fábula. Prevê momentos de leitura de fábulas-modelo, discussão coletiva sobre a estrutura do gênero, escrita coletiva com o professor atuando como escriba, reescrita com base em devolutivas, produção individual e reescrita final.

Essa sequência será detalhada ao longo do capítulo 4, no momento de apresentação e análise das produções. A versão completa da sequência didática, contendo objetivos, etapas, materiais utilizados e critérios de avaliação, será apresentada em forma de apêndice, de modo a não comprometer o fluxo do texto principal.

3.5 Instrumentos de análise

Para avaliar a progressão das produções textuais, foi utilizada uma tábua de correção adaptada da proposta de Passarelli (2012), que contemplava critérios como adequação ao gênero fábula, organização textual, coesão e coerência, domínio da norma ortográfica e uso de recursos linguísticos. Essa adaptação foi necessária para considerar o nível de desenvolvimento das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental e o foco específico desta pesquisa.

A tábua de correção foi aplicada às três versões dos textos de cada criança, possibilitando uma análise comparativa que evidenciasse tanto avanços quanto a permanência de dificuldades ao longo do processo.

Após a produção da primeira versão, o texto foi avaliado conforme os critérios da tábua. Em seguida, esses critérios foram discutidos individualmente com os alunos participantes, a fim de promover a reflexão sobre a própria escrita e orientar os ajustes necessários. A segunda versão foi elaborada com base nas observações feitas durante essa mediação.

Por fim, a segunda versão passou por nova correção, de acordo com os mesmos critérios, e, a partir das devolutivas recebidas conforme os critérios da tábua, os alunos partiram para a escrita da versão final, considerada a produção definitiva de cada participante no contexto desta pesquisa.

Na terceira versão, ou versão final, a tábua de correção foi novamente aplicada apenas para fins de análise da evolução, servindo como instrumento de verificação dos avanços obtidos ao longo do processo de escrita e reescrita.

Quadro 6 – Tábua de correção

Critério	Aspectos observados	Insuficiente (0)	Regular (1)	Bom (2)	Ótimo (3)
Elementos da fábula	Personagens: presença de animais ou seres com características humanas.				
	Início, desenvolvimento, clímax e desfecho bem desenvolvidos.				
	Moral: presença de mensagem clara no final ou implícita no texto.				
Coerência	Organização: sequência lógica de acontecimentos com as partes fazendo sentido entre si.				

coes ão	Clareza de ideias (palavras e frases bem conectadas/uso de pontuação).				
	Paragrafação: o texto apresenta as partes divididas em parágrafos.				
Norm a cultu	Respeito às convenções ortográficas.				
	Pontuação: adequação dos sinais de pontuação.				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O *corpus* desta pesquisa é composto por três versões de uma mesma fábula autoral a partir de uma moral pré-estabelecida, produzidas por 3 alunos do 3º ano do ensino fundamental I. As produções foram selecionadas de forma a contemplar diferentes níveis de desempenho: uma produção de aluna considerada em nível inicial de escrita, uma em nível intermediário e outra em nível avançado. Essa escolha possibilita observar como a mediação docente e a dinâmica da escrita coletiva podem impactar a construção do texto narrativo. Cada versão foi analisada a partir de uma tábua de correção previamente elaborada (Quadro 6).

No total, foram examinadas nove produções: três primeiras versões, três segundas versões (após a primeira intervenção coletiva), e três versões finais (produzidas após a segunda etapa de escrita coletiva). Dessa forma, é possível não apenas identificar as dificuldades iniciais, mas também compreender o percurso de aprimoramento da escrita ao longo do processo.

As produções que compõem o *corpus* estão apresentadas, na íntegra, nos Apêndices B, C e D, correspondentes às versões inicial, intermediária e final de cada aluno participante.

5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

5.1 Parte 1 – Sequência didática que incorpora a escrita coletiva

Nesta seção, relatamos a sequência didática desenvolvida com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, para constituição do material de análise desta pesquisa. A proposta esteve fundamentada na realização de produções coletivas mediadas pela professora-pesquisadora, no contato com diferentes gêneros textuais e na promoção de momentos de reflexão sobre o processo de escrita. A sistematização dessas estratégias, aplicada com frequência, favoreceu a ampliação do repertório linguístico dos estudantes e aprimorou a qualidade de suas produções escritas, especialmente no que se refere ao gênero fábula.

Foram trabalhadas diferentes fábulas, entre elas *A Raposa e o Corvo*, *A Raposa e as Uvas* e *O Leão e o Ratinho*⁵, que serviram de base para as atividades de leitura, análise e produção textual. A fábula *A Raposa e o Corvo* é apresentada aqui como exemplo representativo das práticas realizadas, por reunir os mesmos procedimentos adotados nas demais produções coletivas.

5.1.1 Resgate de conhecimentos prévios

A sequência teve início com uma conversa coletiva, na qual os alunos foram convidados a compartilhar seus saberes sobre o gênero fábula. As contribuições foram registradas na lousa, criando um quadro de saberes prévios que orientou as etapas seguintes.

5.1.2 Estudo dos elementos estruturais do gênero

Com base nas ideias levantadas, discutiram-se aspectos como a presença de animais com comportamentos humanos, a estrutura narrativa (início, desenvolvimento, clímax e desfecho), o uso de linguagem simbólica e a presença da moral.

⁵ As fábulas utilizadas nas atividades foram extraídas da obra: TULCHINSKI, Lúcia. *Fábulas de Esopo*: adaptação de Lúcia Tulchinski. São Paulo: Scipione, 2014.

5.1.3 Escrita coletiva mediada pela professora

Após a leitura de uma fábula-modelo, iniciou-se a produção coletiva de uma nova versão da história. Os alunos sugeriram frases oralmente, enquanto a professora-pesquisadora atuava como escriba, registrando as ideias na lousa e realizando intervenções pontuais. Essa escrita coletiva permitiu o exercício da reflexão sobre o texto, a coesão e a progressão temática.

5.1.4 Registro no caderno

Finalizada a escrita coletiva, os alunos copiaram a versão final e participaram de um momento de revisão com base nas sugestões do grupo e da professora, promovendo o aprimoramento da narrativa.

A escrita coletiva foi um momento importante de reflexão sobre a linguagem. Nessa etapa, os alunos puderam pensar o texto de forma compartilhada e consciente, articulando oralidade, leitura e escrita.

Depois dessa fase, prosseguimos com o relato das aulas que fizeram parte da sequência, mostrando como o trabalho aconteceu na prática e como os alunos participaram da construção das histórias.

5.1.5 Atividade 1 – Leitura e discussão da fábula “A Raposa e o Corvo”

Após o planejamento e a aplicação da sequência didática, o relato das aulas realizadas aqui apresentado destaca as interações, intervenções pedagógicas e reflexões produzidas durante o processo de escrita.

A primeira aula teve como foco a leitura e a discussão da fábula “A Raposa e o Corvo”. O encontro iniciou-se com a leitura coletiva do texto e uma conversa sobre as características das personagens, o cenário e a moral da história. Os alunos foram convidados a opinar sobre as atitudes dos personagens, refletindo sobre o que motivou cada um e o que aprenderam com o desfecho. Esse momento de escuta e troca de interpretações foi essencial para despertar o interesse das crianças e favorecer a compreensão dos elementos estruturais do gênero narrativo.

A raposa e o corvo

Um dia um corvo estava pousado no galho de uma árvore com um pedaço de queijo no bico quando passou uma raposa.

Vendo o corvo com o queijo, a raposa logo começou a matutar um jeito de se apoderar do queijo. Com esta ideia na cabeça, foi para debaixo da árvore, olhou para cima e disse:

— Que pássaro magnífico avisto nessa árvore! Que beleza estonteante! Que cores maravilhosas! Será que ele tem uma voz suave para combinar com tanta beleza! Se tiver, não há dúvida de que deve ser proclamado rei dos pássaros.

Ouvindo aquilo, o corvo ficou que era pura vaidade. Para mostrar à raposa que sabia cantar, abriu o bico e soltou um sonoro “Cróóó!”. O queijo veio abaixo, claro, e a raposa abocanhou ligeiro aquela delícia, dizendo:

— Olhe, meu senhor, estou vendo que voz o senhor tem. O que não tem é inteligência!

Moral: cuidado com quem muito elogia.

Após a leitura inicial da fábula, alguns alunos foram sorteados para representarem os personagens, enquanto a professora-pesquisadora lia as falas do narrador. Depois dessa primeira encenação, conduziu-se uma conversa com a turma para analisarmos a apresentação. Discutimos coletivamente quais aspectos poderiam ser aprimorados – como a entonação das falas, a expressividade corporal e a fidelidade ao texto. Essas observações serviram como base para a segunda apresentação, que foi realizada por outros dois alunos, já incorporando as sugestões levantadas.

Pontos de melhoria:

- A fala da raposa poderia ser mais enfática, pois ela precisava convencer o corvo a cantar.
- O corvo deveria aguardar o momento certo de abrir o bico e cantar, de acordo com a narração.
- No final, a raposa deveria explicar ao corvo que lhe faltava inteligência.

Foram realizadas quatro apresentações, permitindo que os alunos “testassem” diferentes formas de representar a fábula oralmente.

Início da escrita coletiva

Foi proposta aos alunos a realização da escrita coletiva da fábula, ou seja, a criação de uma nova versão da mesma história, elaborada em conjunto pela turma. Expliquei que, embora partíssemos da estrutura original, poderíamos modificar elementos como personagens, cenários ou desfecho, estimulando a criatividade e a participação de todos no processo de escrita. Essa proposta se caracteriza como escrita coletiva, e não apenas como reescrita, pois envolveu a produção conjunta de um novo texto, construído oralmente com a mediação da professora, que atuou como escriba e orientadora das escolhas textuais do grupo.

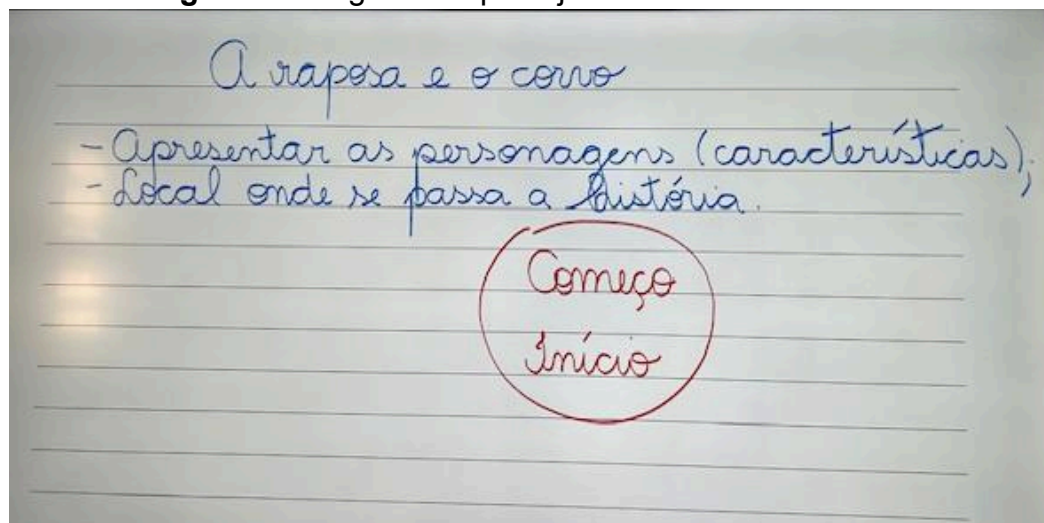
Antes de iniciarmos a escrita, conduziu-se uma conversa com os alunos sobre o objetivo do texto. Levantamos questões como: “Para quem vamos escrever?” e “Por que escrever essa história?”. A partir dessa reflexão, a turma compreendeu que todo texto é produzido com a intenção de ser lido por alguém. No caso da fábula em questão, identificamos dois públicos principais: os alunos e funcionários do colégio, que teriam acesso ao texto por meio da exposição no mural, e os amigos e familiares, que poderiam ler a produção na pasta onde as atividades seriam arquivadas.

Discutimos, então, que o principal objetivo da fábula seria transmitir uma mensagem ou lição moral de maneira clara e compreensível. Para isso, os alunos deveriam criar uma narrativa acessível ao leitor, utilizando personagens – geralmente animais – que enfrentam situações que simbolizam comportamentos humanos. A moral da história, por sua vez, deveria ser evidente, incentivando o leitor a refletir sobre o ensinamento e aplicá-lo em sua vida cotidiana. Assim, além de envolvente e bem estruturada, a fábula construída pela turma precisava comunicar com eficácia a lição que se pretendia transmitir.

Planejamento do início da fábula

Discutimos, em sala, os aspectos que deveriam compor o início da fábula, como a apresentação das personagens principais, com suas características, e a descrição do cenário onde a história se passaria. Registrei no quadro as contribuições dos alunos, organizando visualmente as ideias para orientar o planejamento coletivo da narrativa.

Imagem 1 – Registro do planejamento do início da fábula



Fonte: Acervo da pesquisa.

A seguir, foi apresentada a primeira versão da fábula construída coletivamente com a turma. Durante essa etapa, os alunos contribuíram oralmente com ideias e frases, enquanto eu atuava como escriba, registrando as sugestões no quadro e realizando intervenções pontuais para garantir a coesão textual, o uso adequado da pontuação e a clareza das informações. Essa escrita colaborativa permitiu que os alunos observassem, na prática, como suas ideias poderiam ser organizadas em um texto narrativo coerente. Abaixo, transcrevemos o trecho inicial produzido coletivamente, com intervenções:

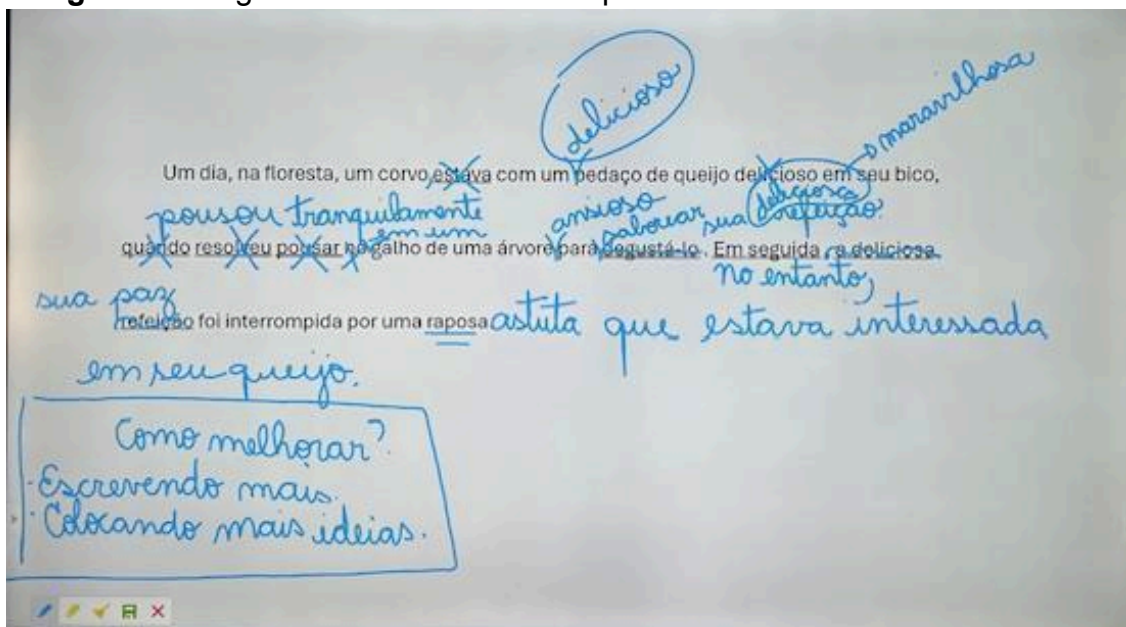
Um dia, na floresta, um corvo estava com um pedaço de queijo delicioso em seu bico, quando resolveu pousar no galho de uma árvore para degustá-lo. Em seguida, a deliciosa refeição foi interrompida por uma raposa. (versão 1)

5.1.6 Atividade 2 – Revisão do início da fábula com apoio da professora

O início da fábula, escrito coletivamente na aula anterior (aula 1), foi projetado na lousa para que todos pudessem ler. Em grupo, discutimos as partes que poderiam ser melhoradas. As crianças sugeriram trocas de palavras, reorganização de frases e pequenos acréscimos para deixar o texto mais claro. Registrei as

observações e as novas versões propostas, valorizando as contribuições que mostravam atenção à coerência e à clareza da narrativa.

Imagem 2 – Registro da revisão do texto produzido na aula 1 – início da fábula



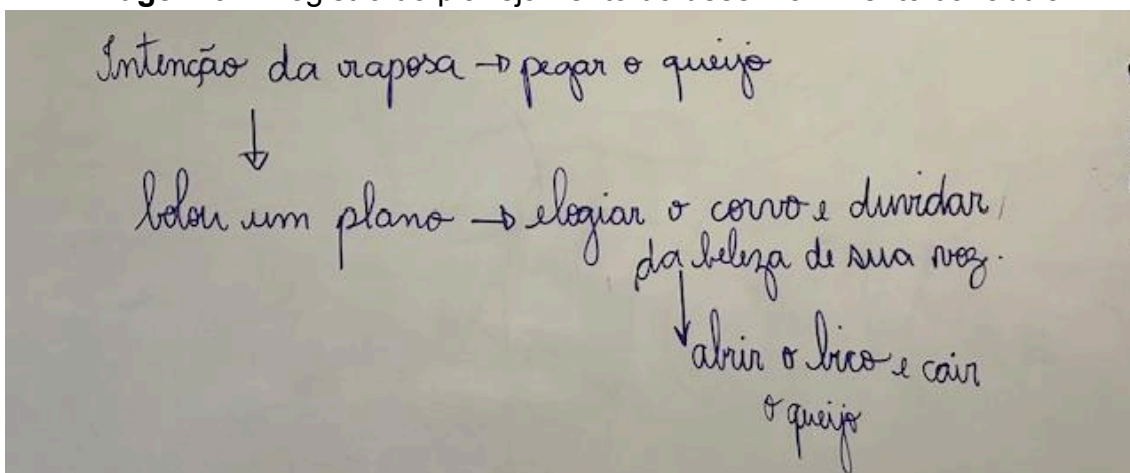
Fonte: Acervo da pesquisa.

Um dia, na floresta, um corvo, com um delicioso pedaço de queijo em seu bico, pousou tranquilamente em um galho de uma árvore, ansioso para saborear sua refeição. No entanto, sua paz foi logo interrompida por uma raposa astuta que estava interessada em seu queijo . (Versão revisada)

5.1.7 Atividade 3 – Desenvolvimento da narrativa

Iniciamos a aula retomando as características do gênero fábula, reforçando seus aspectos discursivos e estruturais. Em seguida, conversamos sobre quais informações deveriam aparecer no desenvolvimento da história, como as ações das personagens e a sequência dos acontecimentos. As contribuições dos alunos foram registradas na lousa, servindo de base para a escrita coletiva da parte central do texto.

Imagem 3 – Registro do planejamento do desenvolvimento da fábula



Fonte: Acervo da pesquisa.

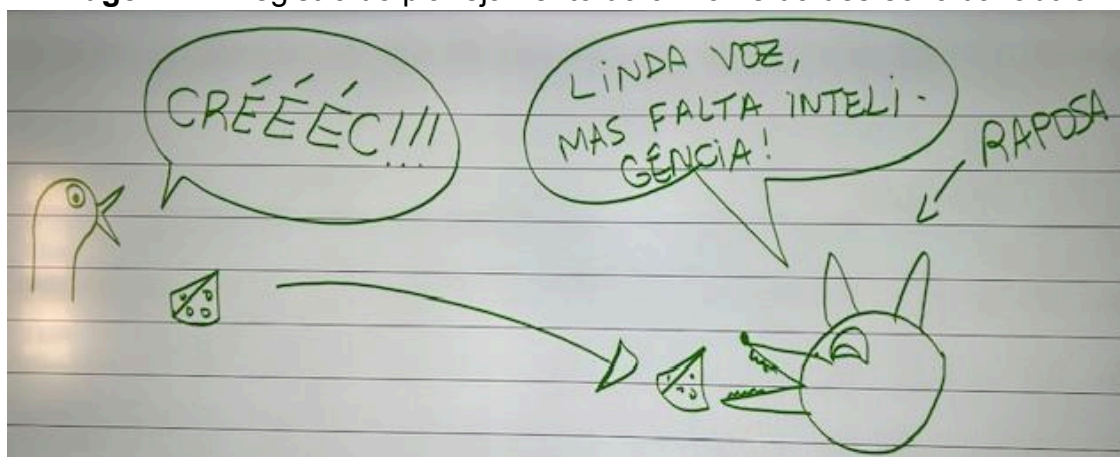
A raposa, na intenção de pegar o queijo, bolou um plano para enganar o corvo. Foi para debaixo da árvore e disse:

— Que ave mais linda! Será que sua voz combina com sua aparência? Se sim, você deve ser o rei das aves! (Escrita coletiva)

5.1.8 Atividade 4 – Clímax e desfecho da fábula

Nesta etapa, o planejamento foi realizado por meio de desenhos, para que os alunos compreendessem que existem diferentes maneiras de fazer o registro das ideias.

Imagem 4 – Registro do planejamento do clímax e do desfecho da fábula



Fonte: Acervo da pesquisa.

O corvo, vaidoso, abriu o bico e o queijo caiu direto na boca da raposa.

A raposa olhou para o corvo e disse:

– Sua voz pode ser linda, porém lhe falta inteligência.

O corvo, então, foi embora com raiva e com fome.

Moral: Cuidado com quem muito elogia. (Escrita coletiva)

Cada etapa da produção coletiva da fábula foi registrada na lousa pela professora, e os alunos copiaram o texto em suas folhas, consolidando o trabalho coletivo.

Outras fábulas também foram trabalhadas com base na mesma metodologia, como "A Raposa e as Uvas" e "O Leão e o Ratinho", reforçando os procedimentos já experimentados na escrita coletiva e preparando os alunos para a produção individual.

5.2 Parte 2 – Etapa de escrita individual: aplicação da escrita processual (Passarelli, 2012)

Concluída a sequência didática coletiva, a etapa seguinte consistiu na produção de textos individuais. Para essa fase, adotou-se a perspectiva da escrita processual, conforme Passarelli (2012), apresentada na Seção 2 desta dissertação. Essa abordagem compreende a escrita como um processo que envolve planejamento, textualização, revisão e reescrita, em que a mediação do professor é fundamental para o avanço dos alunos.

5.2.1 Produção individual

Após estudo e análise do gênero fábula, foi iniciada a sequência didática de produção textual, a partir das etapas da escrita processual proposta por Passarelli (2012). Nesse momento, os alunos receberam uma consigna com orientações claras sobre a proposta de produção. A atividade propunha a elaboração de uma fábula original a partir de uma moral pré-determinada, aplicando os conhecimentos trabalhados em sala, com atenção à coerência textual, à sequência lógica dos fatos

e à linguagem adequada ao gênero. Além disso, os alunos foram orientados a ficar atentos aos aspectos da escrita, como o uso correto da pontuação, à gramática normativa e à coesão entre as partes do texto, garantindo clareza e fluidez na narrativa.

5.2.2 Planejamento

Nessa etapa, os alunos foram orientados a refletir sobre as características do gênero, aplicando os conhecimentos adquiridos em estudos anteriores. Assim, a elaboração da história deveria seguir critérios específicos, garantindo a conformidade com as normas do gênero em questão.

Para a elaboração do planejamento, foi fornecida uma folha sulfite em branco. O registro poderia ser feito por meio de desenhos, mapas mentais, símbolos ou palavras, oferecendo diversas possibilidades para a expressão das ideias.

5.2.3 Tradução de ideias em palavras

Após o planejamento inicial, os alunos foram orientados a transformar em texto as ideias previamente organizadas, produzindo a primeira versão de suas fábulas. Essa fase marcou a passagem do planejamento para a materialização do texto, dando início ao ciclo de escrita que seria posteriormente aprofundado nas revisões.

5.2.4 Revisão com apoio de tábua de correção

Após a escrita da primeira versão, iniciou-se um processo de revisão individual orientada, guiado por uma tábua de correção elaborada pela professora-pesquisadora (Quadro 6) e inspirada nos critérios de Passarelli (2012). Essa ferramenta, preenchida de acordo com a revisão do texto, permitiu que os alunos observassem com mais cuidado os seguintes critérios: elementos da fábula, coerência e coesão e norma culta, favorecendo uma reescrita mais consciente e intencional.

Cada aluno recebeu, então, a primeira versão de seu texto revisado, acompanhado da respectiva tábua de correção e das orientações individuais da

professora, discutidas com base nos critérios definidos. Esse momento de devolutiva foi fundamental para que eles pudessem refletir sobre suas escolhas de escrita e compreender que revisar não é apenas “consertar erros”, mas pensar sobre o próprio texto.

A segunda versão foi escrita a partir das intervenções feitas durante a revisão docente, destacando-se a relevância da mediação e da explicitação de critérios claros: ambos orientam o aluno a incorporar ao texto as informações necessárias, compreendendo a revisão como parte do processo de construção do texto, e não como uma simples cópia das observações registradas pela professora.

Os textos da segunda versão passaram por uma nova rodada de revisão e foram devolvidos aos alunos com novos apontamentos na tábua de correção, seguindo o mesmo procedimento realizado na primeira versão. A partir daí, os estudantes produziram a terceira versão, considerada a versão final do percurso.

A aplicação da escrita processual permitiu que cada aluno percebesse a escrita como um trabalho de construção, assimilando melhor o processo de devolutiva. As duas etapas centrais da sequência, a escrita coletiva e a escrita processual, articulam-se em um percurso que integra colaboração e autoria. O processo mostrou que, quando o professor atua como mediador entre o trabalho coletivo e o individual, os alunos avançam de maneira significativa tanto na compreensão do texto como prática social quanto na consciência da escrita como forma de comunicar uma mensagem a um leitor.

6 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

É apresentada, nesta seção, a análise dos dados produzidos ao longo do processo de escrita das fábulas autorais, considerando as três versões elaboradas pelos alunos e as intervenções realizadas durante a mediação docente. A partir dos critérios definidos na tábua de correção baseada em Passarelli (2012) e dos fundamentos teóricos que orientaram esta pesquisa, analisam-se as mudanças ocorridas entre as versões, bem como as transformações observadas em cada trajetória.

6.1 Análise qualitativa – Aluno com menor nível de elaboração (A).

O aluno A, no cotidiano escolar, demonstra interesse pela leitura e participa das aulas de produção textual coletiva, contribuindo com ideias e comentários pertinentes. Entretanto, a participação oral não é refletida da mesma forma na produção escrita, na qual o aluno demonstra resistência e dificuldade para iniciar e desenvolver um texto. Por esse motivo, foi escolhido para participar da pesquisa como um aluno que apresenta menor nível de elaboração na escrita.

Durante a elaboração da primeira versão, A foi cuidadoso com a apresentação estética do texto, estilizando o número “3” e aproximando-o das letras ornamentadas usadas em aberturas de livros, indicando uma intenção inicial de conferir caráter literário à produção e revelando traços de autoria. Entretanto, após escrever o título e iniciar a primeira frase, o aluno demonstrou dificuldade em dar continuidade aos seus escritos, verbalizando inseguranças como “Eu não sei o que escrever” e “Não consigo pensar”. Essas frases apontam para uma distância entre o planejamento mental da história e sua transformação em texto escrito, o que está em consonância com as ideias de Passarelli (2012), que coloca que muitos estudantes expressam medo de escrever, conscientes das dificuldades que enfrentarão durante o processo.

Diante dessa resistência, fez-se necessária a intervenção docente, resgatando com A o planejamento previamente elaborado e incentivando-o a narrar oralmente o que pretendia escrever. Esse movimento de mediação, conforme aponta Oliveira (2002), atua na reorganização cognitiva da ação do aluno, ajudando-o a transformar a ideia oral em registro escrito.

Após a mediação, A produziu uma narrativa, porém breve e pouco desenvolvida. Embora tenha utilizado animais falantes como personagens, atendendo às características do gênero, o enredo permaneceu restrito a um diálogo curto, sem construção efetiva de início, desenvolvimento ou desfecho. A ausência de paragrafação, a pontuação limitada e a organização em bloco único dificultaram a fluidez da leitura. A moral, embora presente, não se articulou aos acontecimentos apresentados.

Finalizada essa versão, A recebeu devolutiva individual, conforme previsto na metodologia de escrita processual.

A segunda versão apresentou avanço significativo na organização textual e na construção da narrativa. O aluno não apenas iniciou o texto com “Era uma vez”, como também apresentou o cenário e os personagens de forma mais clara. A caracterização dos personagens também se ampliou, distinguindo o bezerro egoísta daqueles considerados “bons”, o que fortaleceu o conflito moral da história. A narrativa evoluiu, com maior encadeamento dos acontecimentos, permitindo a distinção entre início, desenvolvimento e clímax. As falas passaram a ser marcadas por travessões, indicando que o aluno está se apropriando, ainda que de forma inicial, das convenções do discurso direto. A paragrafação com recuo contribuiu para tornar o texto mais legível e organizado.

No entanto, apesar da melhora estrutural, a moral continuou pouco articulada ao enredo, a consequência do comportamento do bezerro egoísta não foi efetivamente desenvolvida na narrativa. Os desvios ortográficos e a pontuação limitada permaneceram frequentes, demonstrando que esses aspectos ainda se encontram em fase de desenvolvimento.

Os avanços observados na segunda versão são aprofundados na terceira versão. São mantidos a estrutura inicial e o conflito central, mas o aluno acrescenta um desfecho mais elaborado, mostrando as consequências do comportamento egoísta do personagem. A cena em que os colegas criticam o bezerro e ele se dirige à mãe reclamando que os outros não querem mais ser seus amigos amplia a resolução do conflito. A paragrafação permanece adequada e funcional, e as ideias se tornam mais claras com o desenvolvimento do desfecho. No entanto, assim como nas versões anteriores, os erros ortográficos e a pontuação insuficiente ainda permanecem.

Em síntese, o percurso do aluno A demonstra significativa assimilação da estrutura narrativa e dos elementos característicos da fábula. A insegurança e a desorganização evoluíram para uma narrativa mais coesa e articulada, com a moral integrada à história. Na terceira versão, a ampliação do desfecho e a utilização de recursos como paragrafação e marcação de falas evidenciam avanços na consciência textual. Por outro lado, permanecem desafios nos aspectos formais da escrita, especialmente no que se refere à ortografia e à pontuação.

Ainda assim, o processo revela que a mediação docente e a escrita orientada permitiram ao aluno ampliar seu repertório narrativo e fortalecer sua autoria em diferentes etapas da produção textual.

6.2 Análise qualitativa – Aluno com desenvolvimento intermediário (B)

O aluno B é extremamente potente, possui ampla bagagem cultural e demonstra grande facilidade para se expressar, questionar e argumentar, sempre enriquecendo as aulas com uma participação oral. Entretanto, suas produções escritas não correspondem a esse desempenho: tendem a ser excessivamente sucintas e diretas, revelando dificuldade em desenvolver as ideias com maior amplitude. Ainda assim, diferentemente do aluno A, que apresenta maior insegurança e dificuldade para estruturar a narrativa, B mostra uma organização textual mais refinada e mais próxima da compreensão do gênero, articulando melhor as informações e construindo um texto mais consistente. Por essa razão, foi selecionado para representar o desempenho intermediário na pesquisa, situando-se entre a fragilidade evidenciada por A e o domínio mais consolidado observado no aluno C.

A primeira versão da fábula produzida pelo aluno B revela um enredo simples e direto, indicando compreensão do gênero. As personagens, apesar de pouco caracterizadas, são apresentadas de maneira clara e pertinente à proposta, cumprindo adequadamente seus papéis dentro da narrativa.

A organização do texto mostra que o aluno começa a articular início, problema e desfecho de forma ainda incipiente, mas suficientemente clara para garantir a compreensão da narrativa que, apesar disso, é bastante sintética. O desenvolvimento é reduzido e o clímax não chega a se configurar efetivamente.

Assim, embora os elementos estruturais estejam presentes, não se mostram desenvolvidos de forma satisfatória.

A narrativa apresenta moral pertinente ao conflito, mesmo sem explorar plenamente o comportamento egoísta do personagem ao longo da história. Ainda assim, a relação entre moral e enredo se mantém coerente, indicando domínio inicial desse componente do gênero.

O texto, no que diz respeito aos aspectos organizacionais e de clareza, evidencia boa sequência de ideias. A narrativa é compreensível e as ações são apresentadas de maneira objetiva, o que contribui para a fluidez da leitura. As frases são curtas e diretas, recurso que favorece a compreensão, apesar de limitar o desenvolvimento da narrativa. Além disso, o aluno utiliza recuo no início dos parágrafos, demonstrando conhecimento da convenção escolar de paragrafação. Quanto aos aspectos linguísticos, observa-se que o aluno domina parcialmente as convenções ortográficas. Há deslizes pontuais, elementos que indicam necessidade de maior atenção ao padrão normativo. Em relação à pontuação, o aluno recorre apenas ao ponto final, mas o faz de maneira adequada, garantindo a compreensão do texto, mesmo sem variedade de sinais.

De modo geral, a primeira versão de B evidencia compreensão da estrutura da fábula e organização de ideias, mas demonstra necessidade de ampliar o desenvolvimento das cenas, aprofundar o clímax e aprimorar aspectos ortográficos e coesivos.

Na segunda versão de sua fábula, o aluno B apresenta progressos significativos na construção narrativa, especialmente no que se refere às personagens. A caracterização inicial do hipopótamo como “egoísta” e da vespa como “bondosa” enriquece a história e amplia a compreensão do conflito central, evidenciando que o aluno passou a utilizar atributos morais como recurso estruturante do gênero.

A narrativa, de modo geral, revela organização satisfatória, com sequência lógica de acontecimentos e progressão clara entre as partes do texto. Embora a estrutura ainda permaneça concisa, o desenvolvimento é ampliado, fato evidenciado pela introdução do episódio de escassez de comida e pela inserção de uma situação de confronto mais explícita entre as personagens. Esses elementos tornam o enredo mais completo do que na versão anterior. Entretanto, o conjunto formado por início, desenvolvimento, clímax e desfecho ainda não alcança o nível de elaboração

necessário para a nota máxima, uma vez que o momento de tensão é pouco desenvolvido e rapidamente resolvido. A clareza das ideias, por outro lado, mostra-se um ponto forte desta versão. O aluno comunica as ações principais de forma clara, permitindo que o leitor compreenda sem dificuldade o desencadeamento do conflito e suas consequências. Essa clareza, aliada à organização geral do texto, contribui para uma leitura fluida, ainda que algumas frases revelem interrupções na organização das ideias.

A paragrafação, apesar de realizada com recuo e separação da moral, não chega a estruturar blocos temáticos de maneira mais refinada, justificando a avaliação de nível intermediário nesse critério.

Em relação às convenções linguísticas, o aluno ainda apresenta dificuldades ortográficas. A pontuação, apesar de funcional, permanece limitada ao uso básico de pontos finais e apresenta inadequações no registro do discurso direto.

A moral, por sua vez, apresenta-se clara, coerente e plenamente articulada ao comportamento das personagens.

Assim, a segunda versão de B evidencia avanços significativos, sobretudo na caracterização das personagens e na clareza do enredo, mas ainda requer refinamentos relacionados ao aprimoramento das convenções ortográficas e, principalmente, da elaboração narrativa.

A terceira versão da fábula do aluno B mantém a estrutura geral apresentada na segunda versão, mas apresenta pequenos ajustes que conferem maior fluidez ao texto e maior precisão em alguns trechos. A narrativa continua organizada em blocos coerentes, com apresentação, conflito, desfecho e moral claramente identificáveis, porém sucintos. As personagens mantêm as características construídas anteriormente: o hipopótamo egoísta e a vespa bondosa, elementos que sustentam o comportamento e reforçam a moral da história.

Em termos de desenvolvimento narrativo, a progressão de ideias permanece praticamente a mesma da versão anterior. Não há inclusão de novos episódios e nem ampliação do desenvolvimento da história, o que indica que o aluno buscou aperfeiçoar a redação existente em vez de expandir a história. O discurso direto foi pontuado de maneira mais adequada, com fechamento das aspas, o que contribui para a organização textual. Contudo, permanecem dificuldades ortográficas e a ausência de acentos gráficos em diversas palavras, o que indica que o aluno ainda

não domina plenamente as convenções normativas. Apesar desses deslizos, a pontuação geral do texto favorece a compreensão.

A paragrafação se mantém com o uso de recuo e separação visual entre a narrativa e a moral, respeitando padrões escolares de apresentação textual, e a clareza de ideias continua sendo um dos pontos fortes do aluno, o que colabora com a compreensão dos acontecimentos. Por fim, a moral permanece adequada ao enredo e bem articulada ao comportamento das personagens.

A terceira versão, de modo geral, evidencia uma consolidação dos avanços já alcançados na segunda versão. O aluno demonstra maior estabilidade na escrita, corrige aspectos pontuais e preserva a coerência narrativa. Entretanto, não há expansão significativa do enredo, indicando que o foco do aluno nesta etapa foi revisar e aprimorar detalhes, e não reformular a história.

O percurso de escrita do aluno B revela um movimento significativo de ampliação e refinamento da narrativa, embora marcado por forte tendência à concisão. A primeira versão trata-se de um texto simples, de frases curtas e diretas, evidenciando compreensão do gênero, com a moral pouco articulada ao enredo. A segunda versão, por sua vez, representa um avanço significativo, sobretudo pela incorporação de adjetivos que qualificam moralmente as personagens (“hipopótamo egoísta” e “vespa bondosa”), o que fortalece a construção do conflito e articula a narrativa ao ensinamento final. O aluno também introduz um episódio adicional — a escassez de comida — que justifica de modo mais consistente a necessidade da vespa. O uso do discurso direto, embora ainda pouco sistematizado, reforça o confronto e ajuda a delinear melhor o clímax da narrativa. A clareza de ideias permanece como elemento constante, mas a organização interna se mostra mais elaborada.

A terceira versão, por sua vez, apresenta apenas ajustes nos recuos dos parágrafos. Assim, percebe-se o foco da reescrita apenas na revisão e estabilização do que já havia sido construído.

O percurso do aluno B evidencia um movimento progressivo de compreensão do gênero fábula, com avanços mais significativos entre a primeira e a segunda versões e estabilização na terceira. Embora ainda haja limites no desenvolvimento narrativo e nas convenções linguísticas, o aluno demonstra atenção à caracterização das personagens e à articulação entre conflito e moral. As versões mostram, sobretudo, que o aluno se beneficia das etapas de reescrita, conseguindo

aperfeiçoar elementos específicos, mesmo sem ampliar substancialmente a extensão da história.

6.3 Análise qualitativa – Aluno com maior desenvolvimento (C)

O aluno C foi incluído nesta análise por demonstrar, em suas produções escritas, uma elaboração textual superior à média da turma. Seu desempenho acadêmico é consistentemente alto, com excelente compreensão dos conteúdos e forte dedicação às atividades escolares. Assim como o aluno B, C apresenta sólida competência leitura, contudo, distingue-se pela forma como organiza e desenvolve suas produções escritas. Enquanto B tende à concisão, C produz textos mais extensos, explorando as cenas com mais detalhamento e desenvolvendo melhor o enredo.

A primeira versão da fábula produzida pelo aluno C já apresenta uma narrativa extensa e complexa, indicando boa compreensão da estrutura do gênero. As personagens são bem definidas e desempenham papéis funcionais dentro do enredo: o leão é caracterizado como vaidoso e egoísta, enquanto o tigre, a zebra e a girafa atuam juntos na elaboração de um plano para desmascarar esse comportamento, o que confere maior dinamismo à narrativa e evidencia a capacidade do aluno de elaborar personagens com características bem definidas, aspecto característico do gênero fábula.

A estrutura narrativa apresenta início, desenvolvimento, clímax e desfecho. Entretanto, embora o aluno utilize parágrafos na organização do texto, esses blocos não desempenham plenamente a função de marcar as partes da narrativa, que são perceptíveis apenas pelo conteúdo, e não pela paragrafação em si, que ainda não é utilizada de forma consistente para organizar a história. Quanto às convenções ortográficas, o aluno apresenta um conjunto de desvios de grafia e acentuação, alguns recorrentes. A moral, por fim, aparece de forma explícita e adequadamente articulada ao enredo, reforçando a consequência moralizante associada ao comportamento do leão. A conclusão sintetiza o ensinamento central da narrativa e está alinhada ao desfecho apresentado.

De modo geral, a primeira versão do aluno C demonstra criatividade e conhecimento dos elementos estruturais da fábula, apesar das dificuldades no

encadeamento das ideias, que prejudicam a clareza e a organização. Ainda assim, configura um ponto de partida sólido, com boas condições de evolução.

A segunda versão da fábula do aluno C apresenta avanços importantes na organização do enredo. Logo no início, percebe-se maior clareza na distribuição das ideias e na explicitação do propósito do plano, o que fortalece a coerência da narrativa.

As personagens permanecem bem caracterizadas, e as etapas do plano são descritas com maior precisão. Ainda assim, surgem trechos com quebras na construção das frases e passagens que ocorrem de maneira brusca, o que limita a coesão do texto. De modo geral, há maior clareza no desenvolvimento da história, o que possibilita melhor compreensão da lógica do plano elaborado. Contudo, a fluidez ainda é prejudicada por períodos longos, mas a organização global se mostra mais estável.

A paragrafação permanece adequada ao padrão escolar, com separação entre narrativa e moral, mas ainda sem divisão interna que reflita blocos temáticos do enredo.

Em relação às convenções ortográficas, o aluno ainda apresenta desvios de grafia e acentuação. Entretanto, esses erros não comprometem a compreensão do texto, demonstrando que a escrita se mantém inteligível e estável ao longo da narrativa. A moral continua clara e bem articulada ao desfecho construído pelo aluno.

De modo geral, a segunda versão demonstra avanços na estrutura narrativa, na explicitação das intenções das personagens e na clareza das ações.

A terceira versão da fábula do aluno C mantém a estrutura narrativa consolidada nas versões anteriores, apresentando apenas ajustes pontuais, que dão maior estabilidade, sem alterar substancialmente o enredo. As personagens continuam bem caracterizadas, preservando os traços morais essenciais à construção do conflito. Essas caracterizações, presentes desde a primeira versão, permanecem consistentes.

A sequência narrativa também se mantém estável, com início, desenvolvimento, clímax e desfecho claramente reconhecíveis. O início continua mais organizado que na primeira versão, e agora o aluno demonstra maior equilíbrio ao separar ideias.

A paragrafação permanece adequada, com recuo inicial e separação da moral, o que demonstra consciência das convenções de apresentação textual. No entanto, essa organização não reflete uma separação temática mais refinada, pois as partes da narrativa ainda não são delimitadas de forma funcional, o que indica continuidade em relação às versões anteriores, e não um avanço.

Quanto às convenções ortográficas, o aluno ainda apresenta desvios de grafia e sobretudo ausência de acentuação em palavras de uso comum; esses erros, porém, não comprometem a compreensão da narrativa.

A moral, mais uma vez, aparece de maneira clara e coerente com o enredo.

A terceira versão do aluno C não amplia o enredo, mas demonstra estabilização das escolhas narrativas e refinamento pontual de alguns aspectos, sobretudo na clareza e na fluidez da leitura. O texto se mantém estruturado, coerente e alinhado à moral proposta. A trajetória de escrita do aluno C evidencia uma compreensão consistente da estrutura do gênero fábula desde a primeira versão, acompanhada por uma narrativa mais extensa e complexa do que a média observada na turma. Já no início do processo, o aluno demonstra domínio na criação de personagens com traços morais definidos e articulados ao enredo, o que se mantém nas versões posteriores.

Ao longo das versões, observa-se progressão, principalmente, na organização interna do texto e na explicitação das intenções das personagens. Da primeira para a segunda versão, há maior clareza na motivação do plano, melhor encadeamento das ações e mais nitidez na apresentação do conflito. O aluno passa a estruturar melhor o desenvolvimento, incorporando elementos que tornam a narrativa mais coerente. Embora não haja ampliação significativa da narrativa, nota-se estabilização das escolhas feitas anteriormente e pequenos ajustes que melhoram a fluidez e a clareza das ideias.

Os aspectos linguísticos, entretanto, apresentam evolução mais discreta. As três versões mantêm desvios ortográficos que não comprometem a compreensão, mas revelam necessidade de maior consolidação das convenções da escrita. A paragrafação, por sua vez, permanece adequada à formatação, mas não evolui para uma segmentação mais refinada. A moral é um dos elementos mais consistentes ao longo do processo, permanecendo clara, pertinente e diretamente articulada ao comportamento das personagens.

De modo geral, o percurso do aluno C revela uma escrita criativa, com domínio das características essenciais do gênero e capacidade de estruturar enredos mais elaborados. Embora a evolução entre as versões se concentre mais em ajustes qualitativos do que em grandes reformulações, o aluno demonstra capacidade de revisão, melhora a clareza e a organização interna da narrativa e encerra o processo com uma versão mais estável e coesa do texto.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, apresentaremos e discutiremos os dados produzidos ao longo do acompanhamento das três versões das fábulas elaboradas pelos alunos A, B e C, tendo como objetivo analisar de que maneira a escrita coletiva processual e a mediação docente contribuem para o desenvolvimento de escritores competentes. A análise qualitativa das produções foi inspirada à luz da perspectiva da escrita processual proposta por Passarelli (2012), o que permitiu observar, de forma mais sistemática, como os alunos planejam, escrevem, revisam e reescrevem seus textos, evidenciando movimentos de aprendizagem e permanências ao longo do percurso.

Tomando como referência as contribuições de Oliveira (2002) sobre o papel da mediação na reorganização cognitiva, bem como os estudos de Geraldi (1997) acerca da escrita coletiva como espaço de reflexão sobre a linguagem, buscamos identificar como cada estudante articula seus conhecimentos prévios, interpreta as intervenções da professora e reestrutura suas escolhas linguísticas e narrativas no decorrer das versões. A análise das fábulas, portanto, permite não apenas compreender a evolução individual de cada aluno, mas também discutir como determinadas práticas pedagógicas sustentam o desenvolvimento da escrita como processo.

A trajetória de A, ao longo das três versões da fábula, evidencia de forma bastante nítida a distância entre seu interesse durante as aulas e sua produção escrita, pois apesar de sua participação satisfatória, quando precisa escrever sozinho, apresenta resistência, hesitação e dificuldade para iniciar e sustentar o texto, fato que justifica sua escolha como representante do menor nível de elaboração na escrita.

Na primeira versão, esse desencontro entre planejamento e escrita aparece de forma clara. De um lado, ele cuida da apresentação do texto, estilizando o número “3” do título e aproximando-o de letras ornamentadas de livros. De outro, após o título e o início da primeira frase, trava e verbaliza frases como “Eu não sei o que escrever” e “Não consigo pensar”. Esse movimento confirma exatamente o que Passarelli (2012) aponta ao discutir o medo de escrever: muitos alunos, ao se depararem com o texto autoral, mostram-se resistentes e desmotivados. Em A, tal fato é refletido na dificuldade de transformar o planejamento mental em narrativa escrita.

A intervenção docente, nesse contexto, assume papel central. Ao retomar com A o planejamento previamente elaborado e incentivá-lo a contar oralmente a história que pretendia escrever, a professora atua como mediadora, conduzindo-o à produção. Essa mediação, tal como discute Oliveira (2002), incide diretamente na reorganização cognitiva: ao apoiar A na passagem da oralidade para a escrita, cria condições para que o aluno se apoie em um registro em que se sente mais seguro para, a partir dele, construir o texto. O resultado dessa intervenção é uma primeira versão ainda breve e pouco desenvolvida, mas que já configura um primeiro passo: a história existe no papel, ainda que limitada, sem início, desenvolvimento ou desfecho claramente configurados, com organização em bloco único, pontuação incipiente e moral pouco articulada ao enredo.

Na segunda, A demonstra responder às orientações recebidas e começa a esboçar a apropriação de elementos estruturais do gênero. Observa-se, nesse momento, uma apresentação mais clara do cenário e das personagens, o que já contribui para situar melhor o leitor na narrativa. Além disso, a caracterização do bezerro egoísta em contraste com os irmãos considerados “bons” reforça o conflito moral e amplia a compreensão do papel de cada personagem na história.

A partir desses ajustes, observa-se um maior encadeamento dos acontecimentos, o que permite reconhecer com mais nitidez o início, o desenvolvimento e o clímax. A marcação das falas por meio de travessões também representa um avanço importante, pois indica que o aluno começa a se apropriar das convenções do discurso direto. Do mesmo modo, a marcação da paragrafação com recuo contribui para tornar o texto mais organizado e legível.

Apesar dessas melhorias, a moral ainda permanece pouco articulada ao enredo, e a consequência do comportamento egoísta não é plenamente desenvolvida. Assim, os elementos narrativos e o ensinamento final ainda não se integram de maneira consistente.

Na terceira versão, os avanços observados na segunda são retomados e aprofundados, especialmente no desfecho. Mantêm-se a estrutura inicial e o conflito central, mas o aluno consegue elaborar melhor a cena em que os colegas criticam o bezerro e ele se dirige à mãe reclamando que os outros não querem mais ser seus amigos, tornando mais clara a passagem entre o comportamento egoísta e a solidão anunciada na moral, articulando ensinamento e enredo. A paragrafação permanece adequada e funcional, e as ideias se tornam mais claras na conclusão da história.

Desse modo, A passa de uma narrativa pouco estruturada e marcada por insegurança para um texto mais coeso, com conflito desenvolvido e moral integrada à sequência de acontecimentos, evidenciando fortalecimento da consciência textual e melhor compreensão do gênero.

Apesar dos avanços observados nos aspectos formais, os desvios ortográficos e a pontuação limitada permanecem presentes nas três versões, ainda que não comprometam a compreensão global do texto.

A análise do caso de A confirma que o trabalho com escrita processual e reescrita orientada impacta, sobretudo, os aspectos discursivos e estruturais da narrativa: organização do enredo, construção do conflito, integração da moral, uso de recursos do gênero, paragrafação e marcação de falas. Já a ortografia e a pontuação se mostram menos sensíveis às intervenções coletivas e às devolutivas focadas na organização do texto, reforçando a ideia de que esse componente da escrita responde a um tipo distinto de intervenção pedagógica.

Dessa forma, a trajetória de A sintetiza, de maneira exemplar, a potência e também os limites das práticas de escrita coletiva e processual analisadas nesta pesquisa, que, de um lado, mostram-se eficazes para transformar uma escrita marcada por medo, fragmentação e desorganização em uma narrativa mais coesa, articulada e próxima das convenções do gênero fábula. De outro, evidenciam que aspectos formais, como ortografia e pontuação, não se modificam na mesma velocidade, exigindo intervenções específicas. Ainda assim, o percurso de A revela que, ao ser apoiado pela mediação a planejar, escrever, revisar e reescrever, passa a assumir o papel de aluno que hesita, mas escreve; que erra, mas ajusta; e a cada versão, amplia a compreensão do processo de construção de um texto.

A trajetória do aluno B revela um percurso de escrita marcado por grande capacidade de expressão oral, entretanto, seus textos tendem a ser breves, diretos e pouco desenvolvidos, indicando dificuldade em expandir ideias e construir cenas detalhadas. Por essa razão, B foi selecionado como representante do desempenho intermediário, situando-se entre a fragilidade inicial observada em A e a elaboração mais extensa apresentada por C.

A primeira versão produzida por B evidencia compreensão da estrutura básica do gênero fábula. Entretanto, os elementos aparecem de forma bastante sintética. As personagens cumprem seu papel funcional, mas sem caracterização mais aprofundada; o enredo apresenta início, problema e desfecho, porém com

desenvolvimento ainda incipiente. Apesar disso, o texto mantém clareza e sequência lógica das ações, o que favorece a fluidez da leitura. O aluno utiliza frases curtas e ponto final de maneira adequada e demonstra domínio parcial das convenções ortográficas, com deslizes que não comprometem a compreensão. A presença de recuo na paragrafação mostra que o aluno conhece a convenção, mas ainda não a utiliza para organizar os diferentes momentos da narrativa.

A segunda versão apresenta avanços importantes. A introdução de características morais dos personagens (hipopótamo egoísta e vespa bondosa) contribui para organizar melhor o conflito e torna a relação entre as ações e a moral mais evidente.

O episódio da escassez de comida, ausente na versão anterior, amplia a progressão narrativa e justifica de maneira mais consistente as ações das personagens, movimento que indica que o aluno começa a estabelecer relações de causa e consequência. O confronto torna-se mais explícito com a inserção do discurso direto, recurso que adiciona expressividade ao momento de tensão, ainda que com pontuação incipiente. A clareza permanece como ponto forte do aluno, garantindo a compreensão da sequência de acontecimentos.

Nos aspectos formais, entretanto, persistem dificuldades ortográficas e o uso restrito da pontuação, o que indica que tais elementos seguem em fase de consolidação. Quanto à paragrafação, B não utiliza os recuos de forma plenamente adequada, mas já faz um uso mais funcional dos parágrafos para organizar as ideias e distribuir melhor as partes do texto.

Na terceira versão, observa-se estabilização das conquistas alcançadas na segunda versão, sem ampliação significativa do enredo. A estrutura geral é mantida, com a caracterização dos personagens, apresentação, conflito, desfecho e moral claramente reconhecíveis, porém ainda sucintos. As dificuldades ortográficas persistem, o que confirma que esse componente não se desenvolve apenas pela prática da reescrita – fenômeno observado também em A.

De modo geral, a trajetória de B revela avanços significativos entre a primeira e a segunda versões, seguidos por estabilização na terceira. Embora o aluno ainda apresente limites na ampliação narrativa e na incorporação das convenções linguísticas, demonstra capacidade crescente de articular conflito e moral, reorganizar suas ideias e ajustar a narrativa a partir das intervenções docentes. Seu percurso indica que, mesmo em escritores que produzem textos sintéticos, a escrita

processual favorece refinamentos importantes na organização e no encadeamento das ações.

O aluno C foi incluído nesta análise por demonstrar, em suas produções escritas, um nível de elaboração superior ao da média da turma. Seu desempenho acadêmico é alto, marcado por boa compreensão dos conteúdos e forte dedicação às atividades escolares. Assim como o aluno B, C apresenta sólida competência leitora; entretanto, distingue-se pela forma como estrutura e desenvolve suas produções escritas. Enquanto B tende à concisão, C produz textos mais extensos, explorando as cenas com maior detalhamento e construindo enredos mais desenvolvidos.

A primeira versão da fábula já revela a compreensão da estrutura do gênero. A narrativa é mais longa e complexa, com personagens claramente definidos: o leão, caracterizado como vaidoso e egoísta, e o tigre, a zebra e a girafa, que se articulam para desmascarar esse comportamento. A estrutura narrativa apresenta início, desenvolvimento, clímax e desfecho. Contudo, embora utilize parágrafos, o aluno ainda não os emprega para marcar de forma clara as partes do enredo. Do ponto de vista linguístico, C demonstra capacidade de escrever períodos longos, mas por vezes extensos demais, o que compromete a clareza e a coesão. As convenções ortográficas apresentam deslizos, sobretudo ausência de acentuação e alguns erros recorrentes de grafia, embora tais desvios não comprometam a compreensão do texto. A moral aparece explícita e articulada ao enredo.

De modo geral, a primeira versão de C demonstra criatividade, conhecimento das características do gênero e domínio inicial da estrutura narrativa, apesar de problemas de organização interna e de clareza em alguns trechos.

A segunda versão apresenta avanços importantes na organização do enredo. Logo no início, há maior clareza na apresentação das ideias e na explicitação do propósito do plano dos personagens, fortalecendo a compreensão imediata do conflito. A caracterização das personagens se mantém estável, e as etapas do plano são descritas com maior precisão. A paragrafação segue adequada do ponto de vista formal, com recuo e separação entre narrativa e moral, mas ainda não é usada para estruturar blocos temáticos do enredo, aspecto semelhante ao observado na primeira versão.

No campo das convenções linguísticas, permanecem erros ortográficos e falhas de acentuação. Apesar disso, o texto mostra maior estabilidade estrutural e clareza de ideias. A moral continua coerente e bem integrada ao desfecho.

Assim, a segunda versão demonstra avanços principalmente na clareza e na explicitação da motivação narrativa, embora os desafios relacionados à coesão interna e às convenções ortográficas ainda persistam.

A terceira versão mantém a estrutura narrativa consolidada nas versões anteriores. Não há ampliação significativa do enredo, o que indica que o foco do aluno nessa etapa foi revisar e estabilizar o texto produzido, e não reformular a história.

Os ajustes realizados favorecem a fluidez e tornam a progressão dos acontecimentos mais linear. As características das personagens permanecem coerentes, preservando a função de cada uma na narrativa. A paragrafação permanece adequada à formatação escolar, com recuo inicial e separação da moral, mas ainda não cumpre função temática mais refinada, mantendo o padrão observado anteriormente.

As dificuldades ortográficas persistem, sobretudo ausência de acentuação e alguns desvios de grafia. Apesar disso, a compreensão não é prejudicada, e o texto se mantém claro e estruturado. A moral aparece novamente articulada ao comportamento do protagonista, reforçando a estabilidade desse componente ao longo do processo.

A terceira versão, por fim, não amplia o enredo, mas demonstra estabilização das escolhas narrativas, refinamento pontual e maior equilíbrio na distribuição das ideias.

O percurso do aluno C revela domínio consistente das características da fábula desde a primeira versão, com narrativas amplas, personagens bem definidos e enredo estruturado. As melhorias observadas ao longo das versões concentram-se mais na organização interna e na fluidez e menos na expansão narrativa, que permanece relativamente estável desde o início.

A passagem da primeira para a segunda versão evidencia maior clareza na apresentação dos motivos das personagens e no encadeamento das ações. A terceira versão consolida essas conquistas, apresentando ajustes pontuais, mas sem modificações estruturais significativas.

As convenções ortográficas, entretanto, apresentam avanços discretos e permanecem como aspecto a ser desenvolvido, o que é coerente com a perspectiva de que a aprendizagem ortográfica requer intervenções sistemáticas e não se transforma apenas por meio da reescrita.

De modo geral, a trajetória de C evidencia uma escrita criativa, madura e bem estruturada, com capacidade de revisão e aprimoramento da clareza e da organização interna do texto. Mesmo sem grandes expansões narrativas, o aluno demonstra compreensão sólida do gênero.

As trajetórias analisadas confirmam que produzir um texto vai além de registrar ideias no papel: trata-se de fazer parte de interação e reflexão. Como destaca Jolibert (1994), é a partir de intervenções pedagógicas intencionais e significativas que os alunos podem se tornar escritores capazes de atribuir sentido ao que produzem. Nessa perspectiva, a mediação docente ultrapassa o momento pontual da correção ou a simples orientação de tarefas e torna-se peça fundamental no processo de construção da escrita.

A formação de leitores e escritores críticos depende, em grande medida, da qualidade das interações mediadas em sala de aula. O papel do professor, nesse cenário, é o de articular sentidos, provocar reflexões e sustentar o processo de aprendizagem, respeitando o ritmo de cada aluno e criando condições para que todos possam avançar em sua relação com a linguagem.

Nesse movimento, cada estudante se apropria da escrita à sua maneira, de acordo com seu repertório, suas necessidades e sua forma particular de responder às mediações. O percurso de A mostra como a intervenção sistemática pode impulsionar um aluno que inicia o processo com insegurança, oferecendo condições para ampliar o enredo e organizar melhor suas ideias. Já os percursos de B e C revelam que a escrita processual também funciona como espaço de aprimoramento, permitindo revisar escolhas, ajustar a linguagem e tornar a narrativa mais coerente.

Entretanto, ao observar o percurso, percebe-se que a escrita não avança de maneira uniforme. Alguns aspectos, como organização e clareza das ideias, mostram evolução mais imediata, enquanto outros, especialmente os relacionados às convenções da escrita, apresentam progressos mais lentos e é um processo que exige intervenções sistemáticas e continuadas. Dessa forma, o crescimento ortográfico não ocorre, predominantemente, em atividades coletivas voltadas à coerência, coesão ou estrutura narrativa. Enquanto a escrita processual fortalece

esses aspectos discursivos por meio da revisão e do diálogo sobre o texto, o domínio ortográfico demanda um trabalho complementar, regular e intencional, capaz de oferecer ao aluno recursos que ele ainda não domina. Os resultados desta pesquisa confirmam essas constatações, pois embora as reescritas revelem avanços significativos na organização das narrativas, na articulação entre conflito e moral e no uso de elementos próprios do gênero, as dificuldades ortográficas persistem mesmo após sucessivas versões, indicando a necessidade de um trabalho continuado ao longo do ano letivo.

O processo vivido pela turma reforça, portanto, a concepção de Passarelli (2012) de que o texto é resultado de um percurso. A escrita coletiva, ao promover reflexão conjunta sobre a linguagem, possibilita que os alunos reconheçam problemas, discutam soluções e compreendam que o texto é construção, não um produto acabado. A aprendizagem se revela não apenas na versão final, mas nos caminhos que cada aluno percorre, nas hesitações, nos ajustes e nas decisões ao longo das reescritas.

Encerrada a análise dos percursos de A, B e C, torna-se possível compreender os efeitos das práticas de escrita coletiva e das mediações realizadas.

Essa leitura conjunta das três trajetórias permite identificar padrões de evolução, desafios persistentes e elementos comuns entre os estudantes. A partir desse quadro, abre-se espaço para aprofundar a discussão sobre as contribuições do estudo e seus possíveis desdobramentos, o que será abordado nas Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito avaliar se as estratégias de escrita processual e coletiva podem promover o aprimoramento do texto narrativo dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental. Ao acompanhar as versões produzidas pelos alunos e os efeitos das mediações realizadas, foi possível observar como a escrita se constitui em um percurso que envolve interação, tentativas, reorganizações e escolhas cada vez mais conscientes.

A análise das versões produzidas pelos alunos revelou um conjunto consistente de evidências: quando o ato de escrever é vivido como um percurso contínuo que envolve planejamento, escrita, revisão e reescrita, os estudantes passam a ocupar um lugar mais reflexivo e ativo diante de seus próprios textos. A escrita, então, deixa de ser uma tarefa pontual e passa a configurar um espaço de construção.

As versões sucessivas mostram avanços que não se limitam à estrutura, como a ampliação dos episódios, o uso mais intencional dos recursos do gênero e o aprimoramento do encadeamento, mas também demonstram maior consciência sobre a própria produção. Mesmo aqueles que iniciaram o processo com resistência ou insegurança demonstram, ao longo das reescritas, maior domínio sobre o que querem comunicar ao leitor.

As trajetórias individuais evidenciaram que cada aluno progride a partir de seu ponto de partida, em ritmos e intensidades distintos, mas sempre ancorados pelas interações, pelas devolutivas e pelas oportunidades de revisar. O aluno A, inicialmente marcado pela hesitação, encontrou na mediação e na reescrita um caminho para transformar ideias dispersas em narrativas mais coesas. O aluno B, com forte domínio oral, aprendeu a expandir sua escrita concisa e transformar sua clareza argumentativa em progressão narrativa. Já o aluno C, que partiu de um nível mais avançado, pôde refinar escolhas, fortalecer a lógica interna dos episódios e estabilizar sua organização textual. Cada trajetória revela um modo singular de apropriação da escrita.

Os achados também mostram que os aspectos discursivos da escrita, como organização do enredo, marcação do conflito, coesão entre episódios e integração entre narrativa e moral, respondem fortemente às intervenções pedagógicas e às etapas de revisão. Por outro lado, elementos formais como ortografia, demonstram

avanços mais lentos, exigindo um trabalho contínuo e sistemático ao longo do ano letivo. Essa distinção confirma que escrever bem envolve múltiplas dimensões do conhecimento, nem todas sensíveis ao mesmo tipo de intervenção, e reforça a importância de propostas didáticas complementares que contemplem tanto os aspectos estruturais quanto os normativos da língua.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados evidenciam que práticas de escrita coletiva e processual ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem. Ao escrever junto, discutir, justificar escolhas e revisar com intencionalidade, os alunos desenvolvem não apenas habilidades narrativas, mas também postura reflexiva, consciência linguística e autonomia. O professor, nesse processo, assume papel decisivo ao criar condições para que cada estudante avance a partir de seu próprio lugar, oferecendo orientações específicas, devolutivas qualificadas e oportunidades reais de revisar e reorganizar a escrita.

Dessa forma, esta pesquisa contribui para reafirmar a necessidade de que a produção textual na escola seja tratada como processo, e não como produto final. Os avanços observados nos três estudantes demonstram que, quando as crianças têm tempo, mediação e espaço para reescrever, elas constroem relações mais maduras com a linguagem e passam a compreender a escrita como um percurso que envolve escolhas, revisões e reconstruções.

Em síntese, os percursos de A, B e C mostram que a escrita se fortalece quando construída na interação entre alunos, professor, textos-modelo, intervenções e devolutivas. Cada reescrita analisada confirma que é nesse movimento de olhar criticamente para o próprio texto, ouvir o outro, voltar, ajustar, tentar de novo, que as crianças ampliam repertórios, reorganizam estratégias e alcançam formas mais elaboradas de escrever.

O título “Juntos somos mais fortes”, portanto, não é apenas uma escolha poética, mas a síntese do que se confirmou ao longo desta pesquisa. Os avanços não nasceram de esforços isolados, mas de um trabalho sustentado pela mediação, pela escuta e pela escrita compartilhada. Ao final do percurso, torna-se claro que a escrita processual ganha sentido exatamente quando é construída em parceria. Quando a escola escreve com os alunos – e não apenas corrige suas produções – a escrita deixa de ser uma tarefa imposta e passa a ser um processo de construção, com intenção, significado e propósito comunicativo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-34.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BARBIERI, R. M. G. *As produções textuais dos alunos de quarta série do ensino fundamental: o que revelam sobre a prática docente*. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UOES_97600a30bca267afdca1dbbc7bedc84. Acesso em: 24 fev. 2025.
- BERNARDIN, J. *As crianças e a cultura escrita*. Trad. Patrícia Chittoni R. Reuliard. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FLOWER, L.; HAYES, J. R. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, v. 32, n. 4, p. 365-387, 1981.
- DUTRA, J. A. S.; ROMAN, E. C. Um olhar sobre a linguagem escrita e os processos de referenciação em cartas notariais. *Revista Linguagens em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v.12, n. 1, p. 47-70, jan./abr. 2012.
- FERREIRA, V. V. *Produção coletiva de textos na escola: estratégia didática de ensino-aprendizagem da produção escrita nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26811>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. H. M.; CHIAPPINI, L. (Orgs). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Resultado preliminar do Saeb 2023 disponível*. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 10 out. 2024.
- JOLIBERT, J. *Formação de crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KOZULIN, A. Vygotsky in context. In: VYGOTSKY, L. *Thought and language*. Transl. A. Kozulin. Massachusetts: The MIT Press, 1986, p. xi-lvi

LEAL, T. F. Condições de produção de textos no ensino de jovens e adultos. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2003.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Textos que ajudam a organizar o dia a dia. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 152 p.

LONGCAMP, M.; ZERBATO-POUDOU, M.; VELAY, J.-L. The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, [s. l.], 119, p. 67–79, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2004.10.019>. Acesso em: 5 mar. 2025.

LONGCAMP, M. *et al.* Learning through hand-or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. *Journal of cognitive neuroscience*, [s. l.], v. 20, n. 5, p. 802-815, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1162/jocn.2008.20504>. Acesso em: 5 mar. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In: BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 09-13.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. *Signótica*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 119–146, 2009. DOI: 10.5216/sig.v9i1.7396. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7396>. Acesso em: 23 jan. 2026.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Ensaio: Ling. (dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 117-138, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/9KSpXSk695m7nStnv4yzdwq/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2025.

OLIVEIRA, M. da C. O trabalho com produção de texto na escola: uma perspectiva discursiva. In: CEREJA, William Roberto (org.). *Ensino de língua portuguesa: reflexões e práticas*. São Paulo: Atual, 2005, p. 83-96.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico* 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PASSARELLI, L. G. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. São Paulo: Cortez, 2004.

PASSARELLI, L. G. Leitura e produção textual. In: ANDRADE, R. J. *Avaliação de competências na educação básica: um marco referencial para a prática*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 15-55.

PASSARELLI, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

PASSARELLI, L. G. Formando formadores: ensino e avaliação de produção textual na rede municipal. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 76, p. 50-75, jan./abr. 2020.

RIOLFI, C. *et al. Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSA, A. P. M. da; GOI, M. E. J. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 10, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

SALLES, J. F.; CORREA, J. A produção escrita de histórias por crianças e sua relação com as habilidades de leitura e escrita de palavras/pseudopalavras. *Psicologia USP*, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 189–200, 2014. DOI: 10.1590/0103-6564A20133813. Disponível em: <https://revistas.usp.br/psicousp/article/view/85481>. Acesso em: 1 out. 2024.

SARAIVA DE CARVALHO, K.; GABRIEL, R. Escrever à mão versus digitar: Implicações cognitivas no processo de alfabetização. *Letrônica*, [S. l.], v. 13, n. 4, p. e37514, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/37514>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

SILVA, E. F. da. *Mediação pedagógica: desafios no ensino da produção textual escrita em Língua Portuguesa*. 2022. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/30827>. Acesso em: 4 mar. 2025.

TARDELLI, M. C. *O ensino da língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Produção textual no ensino fundamental: contribuições da escrita coletiva e da mediação docente para o desenvolvimento da narrativa

Pesquisadora: Danielle Cristina Nodari Coser

Orientadora: Profa. Dra. Lílian Ghiuro Passarelli – PUC/SP

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que ficará com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo caso você não aceite participar ou retire sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos

Este estudo será desenvolvido a partir das inquietações da pesquisadora em relação às dificuldades de aprendizagem na produção de textos narrativos. O objetivo é avaliar se estratégias de escrita processual e coletiva, mediadas pela professora, podem contribuir para o aprimoramento da escrita de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Procedimentos

Ao aceitar participar desta pesquisa, seu envolvimento se dará da seguinte forma:

- Participação em atividades de produção textual coletivas e individuais;
- Autorização para utilização dos dados registrados (textos produzidos, registros em diário de campo e registros fotográficos das atividades).

Desconfortos e riscos

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em diferentes graus. No entanto, esta investigação apresenta riscos mínimos, relacionados apenas a eventuais sentimentos de constrangimento ao ter sua produção analisada. Caso isso ocorra, você poderá deixar de responder a qualquer atividade ou se retirar da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

Este projeto seguirá as normatizações éticas previstas nas Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, garantindo anonimato e privacidade dos participantes. Caso seja necessário, e algum desconforto emocional se apresente, poderá haver encaminhamento a serviços de apoio adequados.

Benefícios

A pesquisa poderá contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula, oferecendo reflexões sobre estratégias de mediação docente que favoreçam a

aprendizagem da escrita. Os resultados finais serão apresentados à comunidade escolar, constituindo oportunidade de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Acompanhamento e assistência

A pesquisadora dará suporte em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento do estudo, estando disponível para contato direto.

Sigilo e privacidade

Você tem a garantia de que sua identidade será preservada. Nenhuma informação será divulgada de forma individualizada e todos os resultados serão apresentados de forma coletiva e anônima. Você também tem o direito de retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo.

Contato

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, entre em contato com a pesquisadora:

Danielle Nodari – Rua Martiniano de Carvalho, 836, ap 64 bloco 3 – São Paulo/SP

Telefone: 11 985021668 – E-mail: danicnc@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, entre em contato com a Secretária do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Térreo do E.R.B.M.) – Perdizes – São Paulo/SP – CEP 05015-001

Telefone: (11) 3670-8466 – E-mail: cometica@pucsp.br

O CEP tem o papel de avaliar e acompanhar os aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, em articulação com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Consentimento livre e esclarecido

Após ter recebido os devidos esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e possíveis desconfortos, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento, assinada pela pesquisadora e por mim, com todas as folhas rubricadas.

Nome do(a) participante: _____

Contato telefônico: _____

E-mail (opcional): _____

_____ Data: ____/____/____

(Assinatura do participante ou de seu responsável legal, quando aplicável)

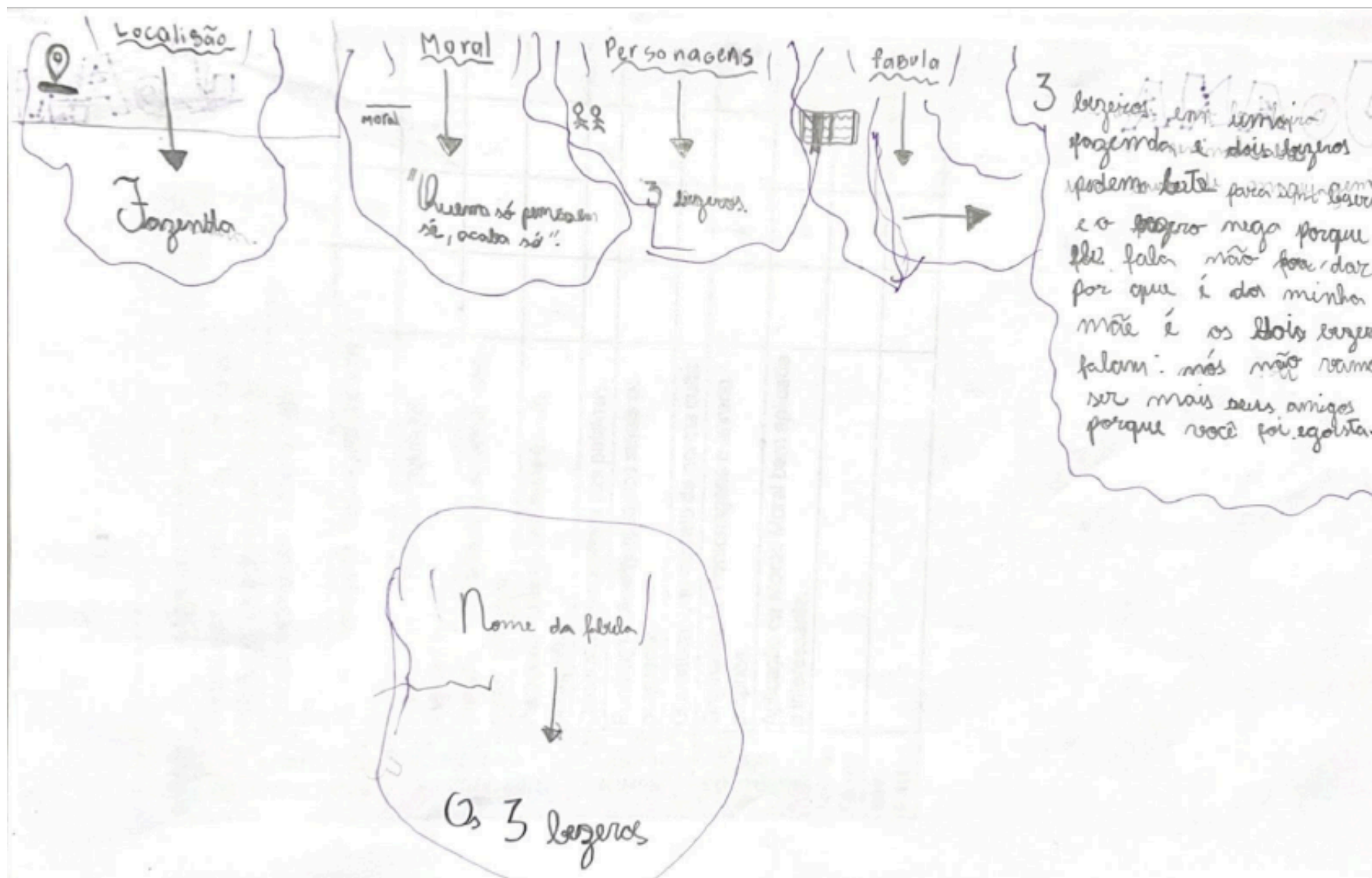
Responsabilidade da Pesquisadora

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

_____ Data: ____/____/____

(Assinatura da pesquisadora)

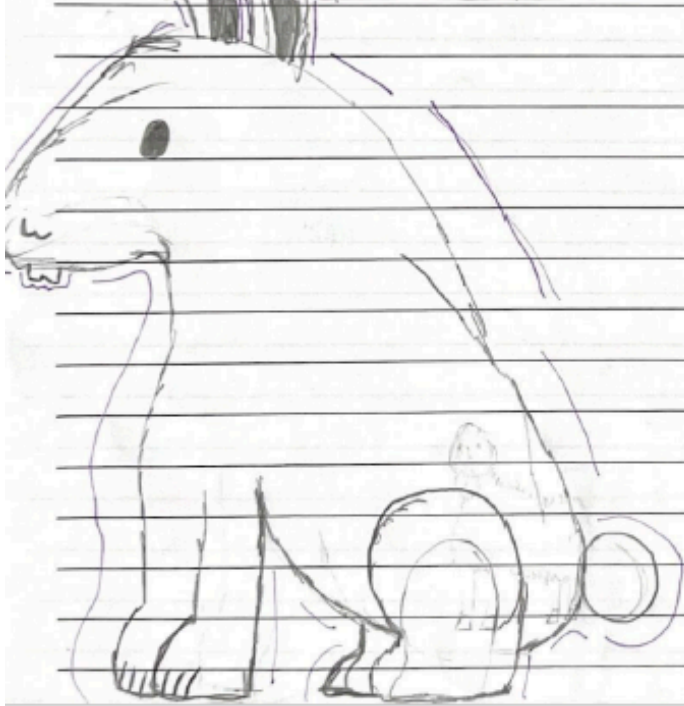
APÊNDICE B – Planejamento, primeira versão e tábua de correção do texto do Aluno A



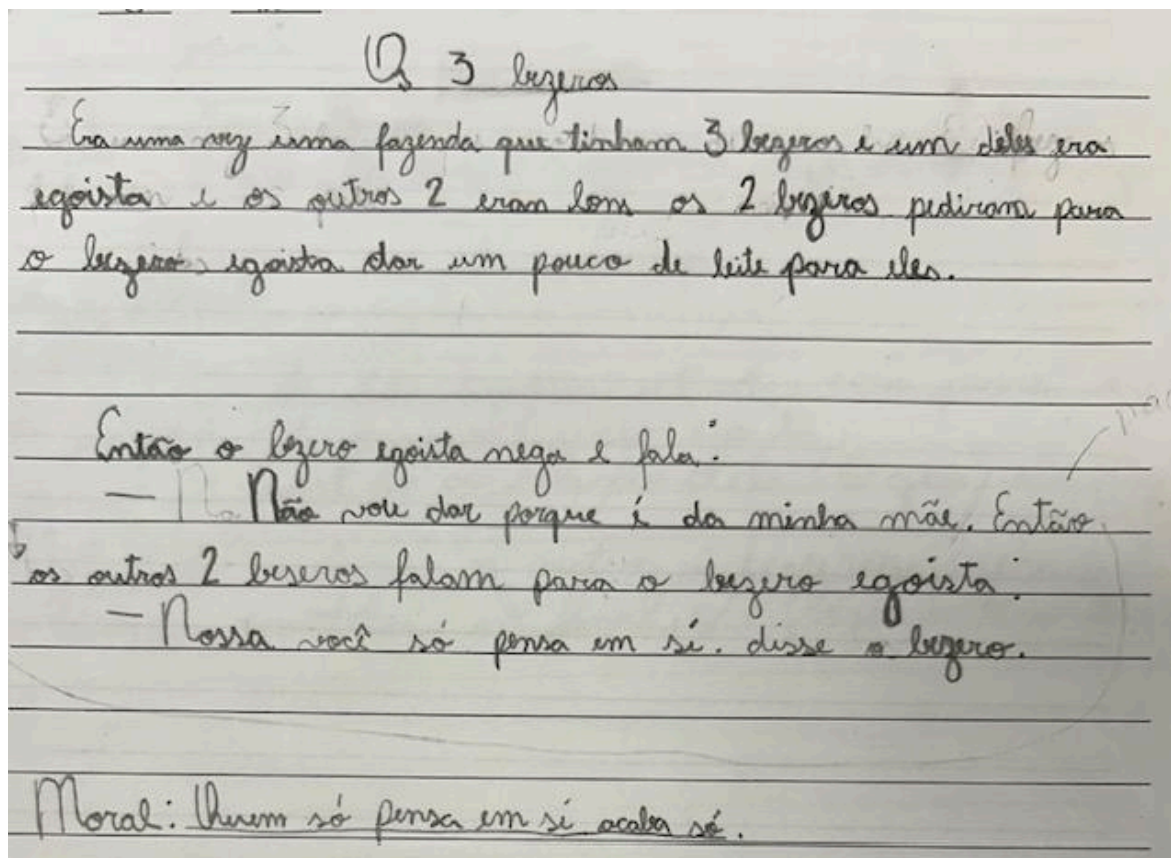
03 Lezgos

3 Lezgos começaram a conversar e os lezgos falaram:
 "Nóci pode nos dar um pouco de leite máis estamos como fome."
 Falaram os dois lezgos então o outro lezgo falou:
 "Não dou o leite é da minha mãe. falou o lezgo então os outros
 falaram:
 "Nós não vamos ser seus amigos nóci se pensa em si."

Moral: "Quem só pensa em si, acaba assim."

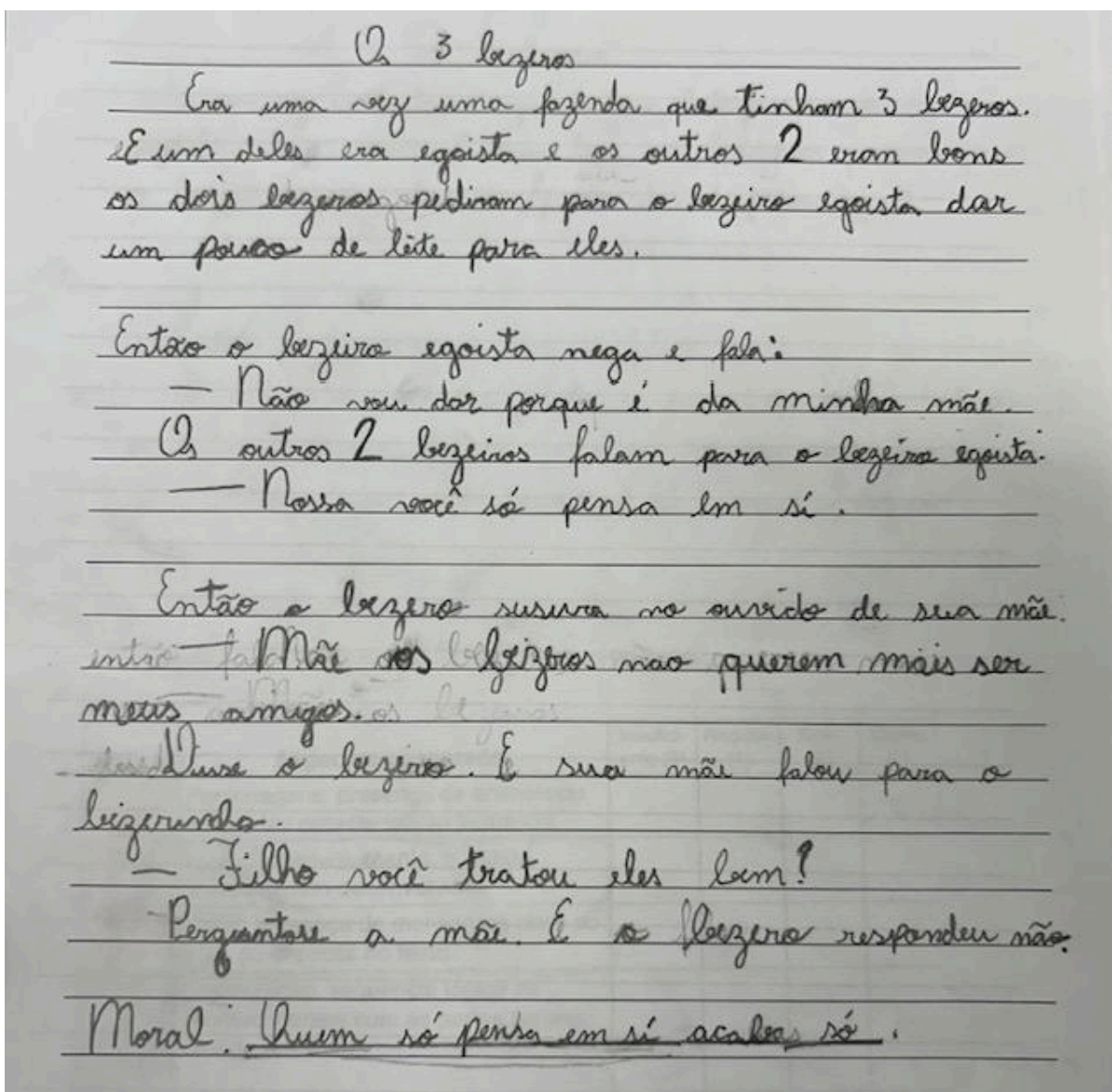


Critério	Aspectos observados	Insuficiente (0)	Regular (1)	Bom (2)	Ótimo (3)
Elementos da fábula	Personagens: presença de animais ou seres com características humanas.			X	
	Início, desenvolvimento, clímax e desfecho bem desenvolvidos		X		
	Moral: presença de mensagem clara no final, ou implícita no texto.		X		
Coerência e coesão	Organização: sequência lógica de acontecimentos com as partes fazendo sentido entre si.			X	
	Clareza de ideias (palavras e frases bem conectadas/uso de pontuação).		X		
	Paragrafação: o texto apresenta as partes divididas em parágrafos.	X			
Norma culta	Respeito às convenções ortográficas.		X		
	Pontuação: Adequação dos sinais de pontuação.	X			

APÊNDICE B1 – Segunda versão e tábua de correção do texto do Aluno A


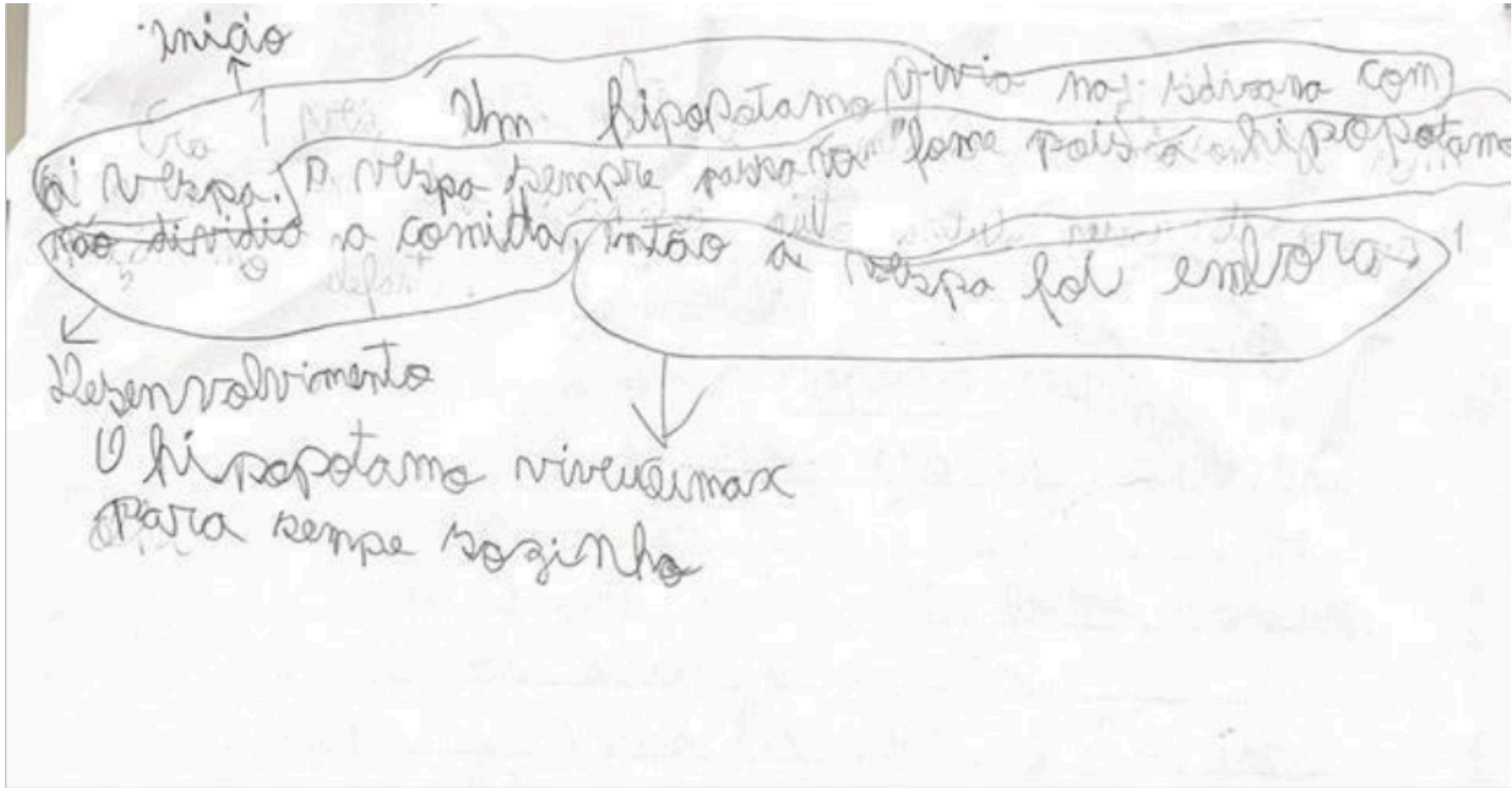
Critério	Aspectos observados	Insuficiente (0)	Regular (1)	Bom (2)	Ótimo (3)
Elementos da fábula	Personagens: presença de animais ou seres com características humanas.				X
	Início, desenvolvimento, clímax e desfecho bem desenvolvidos			X	
	Moral: presença de mensagem clara no final, ou implícita no texto.		X		
Coerência e coesão	Organização: sequência lógica de acontecimentos com as partes fazendo sentido entre si.			X	
	Clareza de ideias (palavras e frases bem conectadas/uso de pontuação).			X	
	Paragrafação: o texto apresenta as partes divididas em parágrafos.				X
Norma culta	Respeito às convenções ortográficas.		X		
	Pontuação: Adequação dos sinais de pontuação.		X		

APÊNDICE B2 – Versão final e tábua de correção do texto do Aluno A



CrITÉrio	Aspectos observados	Insuficiente (0)	Regular (1)	Bom (2)	Ótimo (3)
Elementos da fábula	Personagens: presença de animais ou seres com características humanas.				X
	Início, desenvolvimento, clímax e desfecho bem desenvolvidos				X
	Moral: presença de mensagem clara no final, ou implícita no texto.				X
Coerência e coesão	Organização: sequência lógica de acontecimentos com as partes fazendo sentido entre si.				X
	Clareza de ideias (palavras e frases bem conectadas/uso de pontuação).				X
	Paragrafação: o texto apresenta as partes divididas em parágrafos.				X
Forma escrita	Respeito às convenções ortográficas.		X		
	Pontuação: Adequação dos sinais de		X		

APÊNDICE C – Planejamento, primeira versão e tábua de correção do texto do Aluno B



A Vespa e o hipopótamo

Era uma vez um hipopótamo que vivia na savana com a vespa.

A vespa sempre roubava fome para o hipopótamo não dividir a comida.

Então a vespa foi para a floresta.

Então o hipopótamo viveu para sempre sozinho.

Moral: Quem só pensa em si, acaba só.

Critério	Aspectos observados	Insuficiente (0)	Regular (1)	Bom (2)	Ótimo (3)
Elementos da fábula	Personagens: presença de animais ou seres com características humanas.			X	
	Início, desenvolvimento, clímax e desfecho bem desenvolvidos		X		
	Moral: presença de mensagem clara no final, ou implícita no texto.			X	
Coerência e coesão	Organização: sequência lógica de acontecimentos com as partes fazendo sentido entre si.			X	
	Clareza de ideias (palavras e frases bem conectadas/uso de pontuação).			X	
	Paragrafação: o texto apresenta as partes divididas em parágrafos.			X	
Norma culta	Respeito às convenções ortográficas.			X	
	Pontuação: Adequação dos sinais de pontuação.			X	

APÊNDICE C1 – Segunda versão e tábua de correção da produção do Aluno B

A vespa e o hipopótamo

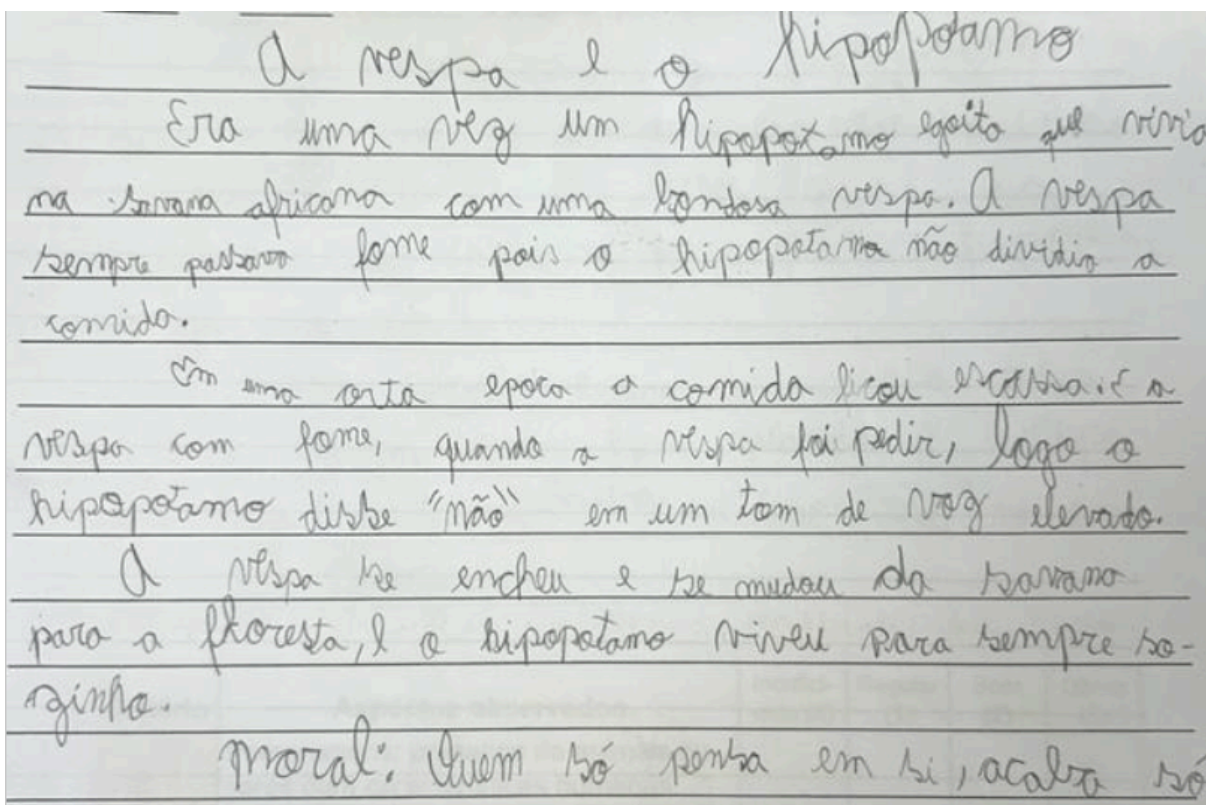
Era uma vez um hipopótamo egoísta que vivia na savana africana com uma grande vespa. A vespa sempre passava fome pois o hipopótamo não dividia a comida.

Em uma certa época a comida ficou escassa e a vespa com fome, quando a vespa foi pedir, logo o hipopótamo disse "não" em um tom de voz elevado.

A vespa se encheu e se mudou da savana para a floresta, e o hipopótamo viveu para sempre sozinho.

Moral: Quem se pensa em si, acaba sozinho.


Critério	Aspectos observados	Insuficiente (0)	Regular (1)	Bom (2)	Ótimo (3)
Elementos da fábula	Personagens: presença de animais ou seres com características humanas.			X	X
	Início, desenvolvimento, clímax e desfecho bem desenvolvidos			X	
	Moral: presença de mensagem clara no final, ou implícita no texto.				X
Coerência e coesão	Organização: sequência lógica de acontecimentos com as partes fazendo sentido entre si.			X	
	Clareza de ideias (palavras e frases bem conectadas/uso de pontuação).				X
	Paragrafação: o texto apresenta as partes divididas em parágrafos.			X	
Norma culta	Respeito às convenções ortográficas.			X	
	Pontuação: Adequação dos sinais de pontuação.			X	

APÊNDICE C2 – Versão final e tábua de correção da produção do aluno B


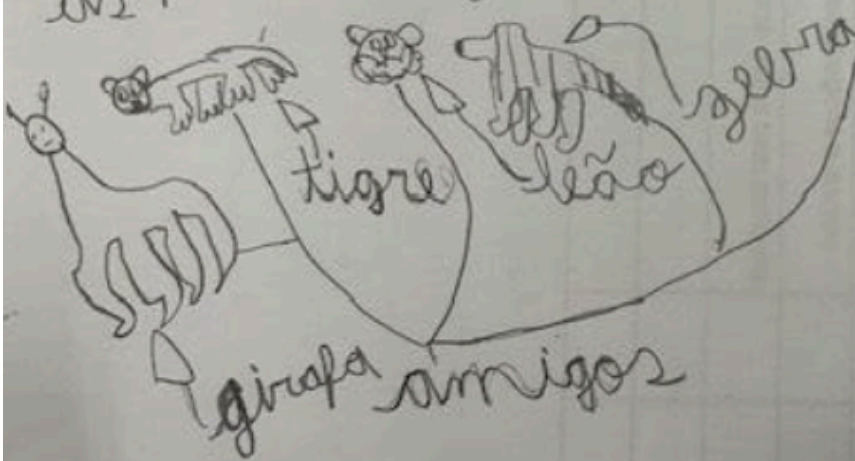
Critério	Aspectos observados	Insuficiente (0)	Regular (1)	Bom (2)	Ótimo (3)
Elementos da fábula	Personagens: presença de animais ou seres com características humanas.				X
	Início, desenvolvimento, clímax e desfecho bem desenvolvidos			X	
	Moral: presença de mensagem clara no final, ou implícita no texto.				X
Coerência e coesão	Organização: sequência lógica de acontecimentos com as partes fazendo sentido entre si.			X	
	Clareza de ideias (palavras e frases bem conectadas/uso de pontuação).				X
	Paragrafação: o texto apresenta as partes divididas em parágrafos.				X
Norma culta	Respeito às convenções ortográficas.			X	
	Pontuação: Adequação dos sinais de pontuação				X

APÊNDICE D – Planejamento, primeira versão e tábua de correção do texto do Aluno C

nome: O Tigre e o Leão

lugar: savana 

as personagens:



1. O tigre que con-
 2. versar com o leão.
 3. para saber se ele
 4. é confiável então
 5. ele fez um plano
 6. com os outros
 animais os
 animais finge
 que estão ma-
 machado
 mas o leão
 não ligou e
 fica se galando.

O Tigre e o Leão

Em uma selva, havia um leão que se gabava e só pensava em si mesmo. O tigre com alta astúcia teve uma ideia com os amigos dele a zebra e a girafa para um plano infalível. Então eles comeram o plano e o plano é assim. Eles fingiam que estão machucado.

A zebra fingia que quebrou a perna e a girafa fingia que quebrou o pescoço, enquanto isso o tigre se preparava para pegar o sinal para ver se o leão é confiável.

O leão cantava: si! como eu sou o melhor o melhor! ninguém é melhor que eu ninguém ninguém! se viva seus perdedores.

O tigre pegou o sinal e todos se reuniram e beberam!

— O gente não é mais seu amigo tchau egoísta.

O leão ficou triste e sozinho.

Critério	Aspectos observados	Insuficiente (0)	Regular (1)	Bom (2)	Ótimo (3)
Elementos da fábula	Personagens: presença de animais ou seres com características humanas.				X
	Início, desenvolvimento, clímax e desfecho bem desenvolvidos			X	
	Moral: presença de mensagem clara no final, ou implícita no texto.				X
Coerência e coesão	Organização: sequência lógica de acontecimentos com as partes fazendo sentido entre si.		X		
	Clareza de ideias (palavras e frases bem conectadas/uso de pontuação).		X		
	Paragrafação: o texto apresenta as partes divididas em parágrafos.			X	
Norma culta	Respeito às convenções ortográficas.			X	
	Pontuação: Adequação dos sinais de pontuação.			X	

APÊNDICE D1 – Segunda versão e tábua de correção da produção do Aluno C

O Tigre e o Leão

Em uma bela savana tinha um leão que se gabava e só pensava em si mesmo. O tigre, com sua astúcia teve uma ideia a ideia era: Bolar um plano para saber se o leão era um amigo confiável. O tigre chamou os amigos e resolveram fingir que estavam machucados. O tigre se preparava para fazer ^{um} sinal para os amigos aparecerem.

A selva fingia que tinha quebrado a perna e a girafa fingia que torceu o pescoço, o leão apareceu e a selva e a girafa pediram ajuda e o leão não ajudou e contou: si! como eu sou o melhor o melhor! ninguém é melhor que eu.

Então eles se reuniram e falaram: - Ajente não é mais seu amigo te traiu! o leão ficou triste e sozinho.

Critério	Aspectos observados	Insuficiente (0)	Regular (1)	Bom (2)	Ótimo (3)
Elementos da fábula	Personagens: presença de animais ou seres com características humanas.				X
	Início, desenvolvimento, clímax e desfecho bem desenvolvidos			X	
	Moral: presença de mensagem clara no final, ou implícita no texto.				X
Coerência e coesão	Organização: sequência lógica de acontecimentos com as partes fazendo sentido entre si.			X	
	Clareza de ideias (palavras e frases bem conectadas/uso de pontuação).			X	
	Paragrafação: o texto apresenta as partes divididas em parágrafos.			X	
Norma culta	Respeito às convenções ortográficas.			X	
	Pontuação: Adequação dos sinais de pontuação.			X	

APÊNDICE D2 – Versão final e tábua de correção da produção do Aluno C

O Tigre e o Leão
 Em uma bela savana tinha um leão que se galava e só pensava em si. O tigre com sua astúcia teve uma ideia que era: elaborar um plano para saber se o leão era um amigo confiável. O tigre chamou os amigos e resolveram fingir que estavam machucados. O tigre então fez um sinal para que os amigos aparecessem. A gelbra fingia que tinha quebrado a perna e a girafa fingia que torceu o pescoço, o leão apareceu na gelbra e a girafa pediram ajuda e o leão não ajudou e cantou: Ai! como eu sou o melhor o melhor ninguém é melhor que eu. Então eles se reuniram e falaram:
 - O tigre não é mais seu amigo tchau egoísta!

O leão ficou triste e sozinho.
 Moral: quem só pensa em si acaba só.

Critério	Aspectos observados	Insuficiente (0)	Regular (1)	Bom (2)	Ótimo (3)
Elementos da fábula	Personagens: presença de animais ou seres com características humanas.				X
	Início, desenvolvimento, clímax e desfecho bem desenvolvidos				X
	Moral: presença de mensagem clara no final, ou implícita no texto.				X
Coerência e coesão	Organização: sequência lógica de acontecimentos com as partes fazendo sentido entre si.				X
	Clareza de ideias (palavras e frases bem conectadas/uso de pontuação).				X
	Paragrafação: o texto apresenta as partes divididas em parágrafos.			X	X
Norma culta	Respeito às convenções ortográficas.				X
	Pontuação: Adequação dos sinais de pontuação.			X	