



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Instituto de Letras e Linguística
Graduação em Letras: Português e Literaturas de
Língua Portuguesa
Trabalho de Conclusão de Curso



**O trabalho com a escrita e a reescrita no 7º ano do Ensino Fundamental:
uma análise do Projeto Escolar “Caderno Viajante”¹**

Rafaela Ribeiro Figueiredo²

Elisete Maria de Carvalho Mesquita²

RESUMO: A escrita é uma habilidade crucial para a formação cidadã, pois promove a expressão de ideias, o pensamento crítico e a comunicação eficaz em diferentes contextos, principalmente os que se orientam pela informação e pela comunicação. Em se tratando do universo didático-pedagógico, o aprendizado da escrita pode ser significativamente facilitado por meio de projetos escolares, haja vista que essa é uma metodologia que promove a aprendizagem ativa, a motivação dos estudantes e a aplicação prática das habilidades relacionadas a essa prática social. Considerando essa realidade e, na tentativa de evidenciar a eficácia dos projetos escolares, apresentamos e discutimos o projeto "Caderno Viajante", realizado durante o nosso envolvimento com o programa de Residência Pedagógica (RP) oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Entendendo que a promoção da aquisição e do aprimoramento da escrita representa uma das principais responsabilidades da escola no contexto social, este trabalho de conclusão de curso tem como propósito analisar, a escrita de resumos, produzidos por estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Frei Egídio Parisi, da cidade de Uberlândia (MG), a partir de reportagens e notícias veiculadas na sociedade. Para essa análise, fundamentamos-nos em Fiad; Mayrink-Sabinson (2001) e Menegassi; Gasparoto (2016), defensores da ideia de que a escrita não consiste apenas na reprodução de informações, mas sim em um complexo processo que envolve a construção de significados.

Palavras-chave: ensino; língua portuguesa; escrita; reescrita; projeto escolar;

ABSTRACT: Writing is a crucial skill for citizenship development, as it promotes the expression of ideas, critical thinking and effective communication in different contexts, especially those that are information, communication and orientation. In the didactic-pedagogical universe, learning how to write can be significantly facilitated through school projects, because it is a methodology that promotes active learning, student motivation and the practical application of skills related to this social practice. Considering this reality and, in an attempt to highlight the effectiveness of school projects, we present and discuss the "Travelling Notebook" project, carried out during our involvement with the Pedagogical Residency (RP) program offered by the Federal University of Uberlândia (UFU).

¹ Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

² Graduada em Letras – Português pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). rafarf90@gmail.com

² Professora titular do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); elisete.mesquita@ufu.br; elismcm@gmail.com

Understanding that promoting the acquisition and improvement of writing represents one of the main responsibilities of the school in the social context. Therefore, this study aims to analyze the writing of summaries, produced by students in the 7th year of Elementary School at the State School Frei Egidio Parisi, in Uberlândia (MG), based on the news reported and published in social media. For this analysis, we are based on Fiad; Mayrink-Sabinson (2001) and Menegassi; Gasparoto (2016), defenders of the idea that writing does not just consist of reproducing information, but rather a complex process that involves the construction of meanings.

Keywords: teaching; Portuguese language; writing; rewriting; school project;

INTRODUÇÃO

Na minha infância, uma brincadeira que me encantava era a de representar o papel de professora. Era uma diversão muito comum entre as meninas, principalmente, a partir da qual transformávamos bonecas em alunos imaginários, escrevíamos nas lousas e dávamos instruções para que eles copiassem. Em outras ocasiões, eu tinha uma coleguinha como minha aluna, o que tornava a brincadeira ainda mais divertida, pois havia uma interação real entre as personagens. À medida que crescemos, muitos de nós mantemos essa admiração pelo papel do professor que tínhamos na infância. Alguns escolhem seguir carreiras ligadas ao ensino, como pedagogia ou diversas licenciaturas, dedicando-se ao magistério. Essa brincadeira de criança pode, de fato, inspirar trajetórias de vida e a paixão pelo ensino.

Motivada por esse contexto da infância, decidi, anos depois, que faria o curso de Letras, já sabendo que minha jornada acadêmica seria repleta de desafios e oportunidades únicas de crescimento. A paixão pela linguagem escrita e falada sempre me moveu e a possibilidade de compartilhar esse amor pelo conhecimento linguístico e literário com outras pessoas também me impulsionou a embarcar nessa jornada. De acordo com o dicionário online de Português,³ professor é “Aquele que ensina, que passa o conhecimento que possui acerca de um determinado assunto; docente; aquele cuja especialização ou formação acadêmica é ensinar; mestre”. Além da definição proposta, Professor é aquele que desempenha um papel fundamental na formação e desenvolvimento das futuras gerações, é alguém que não só compartilha informações de uma determinada área, mas auxilia, inspira, motiva e orienta os alunos em seu processo de aprendizado, impactando muito além da sala de aula.

Os meus interesses pessoais para cursar Letras se fundamentam, então, na paixão pela linguagem e pela literatura. O amor pela leitura e pela escrita, o apreço pela literatura, desde clássicos até literatura contemporânea, e a possibilidade de, através dessa arte e da própria linguagem, explorar diferentes culturas, tradições e perspectivas me deram a oportunidade de

³Disponível em <https://www.dicio.com.br/professor/> acesso em 11/10/2023.

expressar minhas ideias por meio das palavras. Dessa forma, a escolha da graduação em Letras se transformou em uma experiência repleta de significado e propósito, tendo como marco a participação no programa de Residência Pedagógica (RP) na Escola Estadual Frei Egídio Parisi, que reforçou meu compromisso em seguir essa carreira e continuar aprimorando minhas habilidades como educadora.

O programa RP, criado pelo Governo Federal⁴ e oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), visa proporcionar aos estudantes de licenciatura, que estão na segunda metade de seu curso, uma experiência prática próxima à realidade das escolas públicas de educação básica. Isso inclui atividades como regência de turma e intervenção pedagógica, supervisionadas por professores experientes da escola e docentes da instituição formadora. O programa faz parte da Política Nacional da CAPES e tem como objetivo garantir que os futuros professores adquiram as habilidades necessárias para oferecer um ensino de alta qualidade nas escolas de educação básica. Durante a RP na Escola Estadual Frei Egídio Parisi, essa paixão pela licenciatura se transformou em uma experiência concreta de aprendizado e contribuição para a educação. Minha participação no programa começou como um passo em direção à realização do meu sonho de me tornar uma professora de Língua Portuguesa. A escola, conhecida por seu ambiente acolhedor e compromisso com a formação integral dos estudantes, proporcionou o cenário perfeito para que eu pudesse aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação e, ao mesmo tempo, aprender com a prática e a interação diária com os discentes e docentes.

Incentivada pelo contato com a docência é que me motivei a realizar esta pesquisa. A experiência com os estudantes tanto na etapa de escrita quanto na de correção tem mostrado que a primeira versão de um texto não é satisfatória, acarretando diversos desvios quanto à gramática, à coesão e coerência e à própria estrutura do gênero escolhido. Esse contexto faz com que seja necessária uma reescrita que é estabelecida a partir da correção feita pelo professor. Nesse sentido, nossa pesquisa tem como objetivo analisar, a escrita de resumos, produzidos por estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Frei Egídio Parisi, da cidade de Uberlândia (MG), a partir de reportagens e notícias veiculadas na

⁴“O Programa de Residência Pedagógica induz o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado por meio da imersão do/a licenciando/a – que já esteja na segunda metade do curso – em uma escola de educação básica. A imersão deve contemplar, entre outras ações, regência de sala de aula e intervenção pedagógica. Cada estudante selecionado será acompanhado/a por um professor da escola com experiência na mesma área de ensino do licenciando e por um docente de instituição de educação superior. Os editais propõem o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a valorização dos cursos de licenciatura. O programa Residência Pedagógica, instituído pela Portaria 38/2018, tem a finalidade de apoiar instituições de ensino superior na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.”

sociedade. Esse processo de escrita foi desenvolvido no interior do projeto “Caderno Viajante”, que resulta da necessidade de melhorar a qualidade da aprendizagem do estudante por meio da leitura e da escrita, fazendo com que ele estabeleça um olhar crítico sobre as informações que lhes serão apresentadas, e construa uma consciência crítica e cidadã.

Com base nessa realidade, estruturamos nossa pesquisa em três partes: a fundamentação teórica, a metodologia e a análise. Na primeira seção, que se refere à fundamentação teórica, abordamos os seguintes tópicos: o ensino da língua portuguesa no Brasil, a escrita e a reescrita de textos nas aulas de língua portuguesa e a escrita por meio de projetos. Na segunda parte da pesquisa, a metodologia, mostramos como ocorreu a coleta e seleção do *corpus*, bem como as particularidades do trabalho realizado. Por fim, na terceira parte, a análise, examinamos os textos selecionados do *corpus*, alinhando-os às questões iniciais que motivaram esta pesquisa.

Esperamos que este estudo possa contribuir para que os profissionais da área da educação, principalmente os professores de língua portuguesa, trabalhem a escrita e reescrita na sala de aula de modo a fazer com que os estudantes se tornem leitores e produtores de textos mais autônomos e críticos.

1.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Não existia uma "língua estabelecida" no Brasil até o século XVIII. O português, imposto pelos colonizadores portugueses, disputava espaço com outras duas línguas: a língua geral, que abrangia as línguas faladas pelos povos indígenas que habitavam o país, em sua maioria derivadas do tupi, e o latim, que servia como base para o ensino secundário e superior jesuíta (SILVA & CYRANKA, 2009). Essa convivência das três línguas no período colonial brasileiro invalida a ideia de uma unidade no processo de formação da língua portuguesa, o que comprova, segundo Antônio Houaiss, (SILVA & CYRANKA, 2009), que o português brasileiro surgiu caracterizado pela diversidade.

Tendo em vista essa característica da língua portuguesa, é possível entender melhor por que ela esteve, por tanto tempo, ausente do currículo escolar. Sua utilização era apenas uma ferramenta para a alfabetização básica, e os estudantes passavam a estudar o latim, seguindo o programa educacional elaborado pela Companhia de Jesus. Dessa forma, o português não tinha espaço no programa de estudos. Segundo Soares (2002b, p. 158-159), isso se deve a diferentes razões, dentre as quais podemos mencionar as seguintes: i) as poucas pessoas que tinham acesso à educação na Colônia faziam parte da elite, que estava interessada

em seguir o modelo educacional predominante, baseado na aprendizagem do latim através do próprio latim. ii) o português não era a língua de comunicação social, ou seja, não possuía um alto valor cultural, o que resultava na falta de motivação para incluí-lo no rol de disciplinas escolares.

A partir da década de 1750, período de grande tensão social, Marquês de Pombal, ao implementar reformas no sistema educacional de Portugal e suas colônias, tornou obrigatório o uso da língua portuguesa em todo o território brasileiro. Além de promover a inclusão e valorização do português nas escolas, ele proibiu o uso de outras línguas, incluindo a língua geral, fortalecendo, assim, a posição da língua portuguesa e estabelecendo seu reconhecimento no currículo nacional. Como consequência dessa tentativa de acabar com todas as outras línguas existentes, os estudantes não só passaram a ler e escrever em português, como também começaram a estudar a gramática portuguesa, que se tornou uma parte essencial do currículo, ao lado da gramática latina e da retórica.

Desse modo, a retórica, a poética e a gramática eram as disciplinas principais do currículo da língua portuguesa e apenas no final do Império essas três áreas foram unificadas, passando a se chamar Português. Entretanto, até o final do século XIX, o ensino manteve a gramática e a retórica como seus principais conteúdos e elementos do currículo. É importante destacar que a retórica também englobava a poética. Posteriormente, a poética se separou da retórica, passando a ser uma parte autônoma do currículo (SOARES, 2002b, p. 163). Portanto, quando se fala sobre o ensino da língua até esse momento de nossa história, estamos, na verdade, nos referindo à presença da tradição gramatical e retórica, destinada a uma minoria privilegiada para a qual a escola brasileira era voltada.

Nesse contexto de ensino centrado na retórica, poética e gramática, a língua portuguesa no Brasil passou por uma transformação significativa apenas no final do período imperial. Foi nesse momento que as três áreas foram unificadas, consolidando-se como a disciplina chamada Português. No entanto, mesmo com essa unificação, a gramática e a retórica continuaram a desempenhar papéis de destaque no currículo até o final do século XIX.

O eixo principal dessa tradição gramatical era normativo-prescritivo, iniciado com os alexandrinos na tentativa de preservar a cultura erudita de obras clássicas. Nessa tentativa houve uma busca pela norma literária, que se baseou nos clássicos gregos. Essa tradição passou a se referir a uma cultura erudita que se manifestava nas "grandes obras" de renomados autores da civilização clássica do passado, cujos feitos servem como modelos a serem seguidos.

Mais tarde, essa tradição gramatical se estendeu aos "modos de expressão da elite aristocrática e, em seguida, da elite burguesa, tornando-se um padrão a ser mantido pela instituição educacional" (SILVA, 2005, p. 18). Esse "bom uso" da língua escrita foi amplamente elogiado pelos portugueses e importado para o Brasil como um modelo a ser seguido e ensinado nas escolas. Inicialmente, no país, esse conhecimento das letras estava reservado para a formação dos estudantes pertencentes a classes mais favorecidas socioeconomicamente, que aspiravam a uma educação em conformidade com a tradição europeia.

Portanto, até a década de 1940, a língua portuguesa como disciplina seguiu a tradição da gramática, juntamente com a retórica e a poética. Essa tradição perdurou porque seu público escolar permaneceu o mesmo, restrito aos grupos da elite. Havia uma escola destinada a alguns e um ensino de língua portuguesa que atendia aos interesses culturais desse público. Os livros didáticos da época compilavam textos e continham uma quantidade significativa de gramática, visando a preservar o "bom gosto literário" e a "pureza linguística" dos eruditos, com autores renomados e modelos a serem emulados. Nesse contexto, cabia ao professor utilizar os textos dos manuais, analisá-los e propor questões e exercícios aos estudantes, aprofundando o estudo da língua (SILVA & CYRANKA, 2009).

A partir das décadas de 1950 e 1960, a escola começa a se tornar mais acessível ao público em geral, "devido à crescente demanda das classes populares pelo direito à educação. A escola se democratiza e não são apenas os filhos de famílias abastadas que frequentam as salas de aula; agora, também são os filhos dos trabalhadores" (SOARES, 2002b, p. 166-167). Esse fenômeno leva a uma redefinição das funções e dos objetivos da escola, resultando em alterações nas disciplinas escolares, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa. Afinal, os novos estudantes traziam consigo variedades linguísticas que não eram previamente abordadas no currículo escolar.

Com a variedade linguística introduzida pelos novos estudantes, algumas alterações foram necessárias para suprir as necessidades de todos os presentes na sala, não sendo possível a manutenção do estudo abordando apenas a classe alta. A exemplo disso, professores qualificados foram contratados, para que o ensino de uma turma heterogênea fosse possível. Porém, não foram suficientes as alterações dos professores, pois não promoveram mudanças substanciais no ensino dessa disciplina, que permaneceu centrado na visão da língua como um sistema. O ensino continuou a se concentrar na língua, seja como instrução sobre a gramática normativa, seja como leitura de textos para compreender e adotar a norma padrão da língua (SOARES, 2001, p. 154). Assim, mesmo com a diversidade, a base utilizada era a tradicional,

que concebia a língua como sistema.

A introdução da Linguística nos cursos de Letras nos anos de 1960 iniciou o processo de modificação dessa mentalidade, pois a formação dada aos novos professores visava a fazer com que eles reconhecessem as diversas formas de linguagem, que agora faziam parte do cenário educacional. No entanto, apesar de todos os esforços, os resultados relativos ao ensino formal da língua portuguesa ainda não eram satisfatórios.

Nos anos de 1970, em consequência da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/1971), promovida durante o governo militar estabelecido em 1964, a disciplina de Português passou por uma reestruturação. Essa legislação, além de reformular o ensino fundamental e médio, colocou a educação a serviço do desenvolvimento comportamental dos estudantes, seguindo os princípios tecnicistas da ideologia militar. Nesse contexto, a língua passou a ser vista como uma ferramenta, com ênfase na importância da comunicação. Termos como "emissor, receptor, canal, referente, mensagem e código", introduzidos por Jakobson, passaram a dominar os livros didáticos a partir desse período. Além disso, houve uma alteração na nomenclatura da disciplina para "comunicação e expressão" nas séries iniciais do que então era chamado de 1º grau, e "comunicação em língua portuguesa", nas séries finais deste nível de ensino; somente no 2º grau, a ênfase na "comunicação" é removida da nomenclatura, passando a ser denominada apenas de língua portuguesa e literatura brasileira neste grau de ensino (SOARES, 1997, p. 169).

Por volta da metade dos anos 1980, com o início do período de abertura política no país, após os anos da ditadura militar, houve um aumento significativo nos estudos que visavam a estabelecer uma compreensão mais aprofundada da linguagem para orientar a prática pedagógica. Novas teorias provenientes do campo das ciências linguísticas, como a linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso, começaram a ganhar espaço no contexto do ensino da língua materna, desempenhando um papel fundamental na discussão sobre o rumo da disciplina língua portuguesa.

A linguística, em particular, por meio da investigação das características da língua portuguesa em sua forma escrita e falada, introduziu novas concepções sobre a gramática do português. Isso representou uma ruptura com a concepção tradicional dada à língua escrita, abrindo espaço para o reconhecimento e a consideração da língua falada, que anteriormente havia sido negligenciada nas análises linguísticas. Dessa forma, ocorreu uma reorientação no papel e na função da gramática no ensino da Língua Portuguesa, passando a ser pressuposta a existência de uma gramática tanto para a língua escrita quanto para a língua falada. Muitos

são os pesquisadores brasileiros que participaram desse processo de mudança, dentre os quais podemos citar Evanildo Bechara, Eduardo Carlos Pereira, Sírio Possenti e Maria Helena de Moura Neves.

Além disso, a linguística textual contribuiu para ampliar essa nova concepção da função e da natureza da gramática no contexto educacional, destacando a importância de não limitar a análise gramatical apenas às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas também de considerar fenômenos que transcendem o nível da palavra e da frase, focando no texto como unidade de estudo (SOARES, 2002b, p. 172).

A história do ensino da língua portuguesa no Brasil revela, portanto, uma trajetória marcada por desafios e transformações significativas. Desde os primórdios da colonização até os dias atuais, a educação linguística no país tem evoluído consideravelmente, e hoje podemos observar diversos aspectos positivos que caracterizam o ensino da língua portuguesa. Em primeiro lugar, é possível notar a expansão do acesso à educação no Brasil nas últimas décadas. A democratização e o acesso ao ensino proporcionaram oportunidades de aprendizado da língua portuguesa para um número cada vez maior de estudantes, independentemente de sua origem social ou geográfica. Isso contribuiu para o fortalecimento da língua como um instrumento de inclusão social e de expressão cultural.

Outro aspecto positivo é a diversificação dos métodos de ensino da língua portuguesa. Os professores têm adotado procedimentos didático-pedagógicos mais flexíveis e inovadores, integrando tecnologia e recursos pedagógicos contemporâneos em suas práticas. Aulas interativas, o uso de aplicativos educacionais e o estímulo à produção textual têm enriquecido a experiência de aprendizado dos estudantes. Além disso, o reconhecimento da importância do ensino da língua portuguesa como instrumento de interação eficaz e crítica tem levado à ênfase no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Os estudantes são incentivados a compreenderem não apenas a gramática e a ortografia, mas também a ler, interpretar e produzir diferentes textos, pertencentes a diferentes gêneros do discurso.

1.2 A ESCRITA E A REESCRITA DE TEXTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A escrita é uma habilidade essencial que desempenha um papel fundamental na formação cidadã de cada indivíduo. Nas salas de aula, a escrita transcende o ato de colocar palavras no papel, tornando-se uma ferramenta poderosa para a expressão de ideias, o desenvolvimento do pensamento crítico e a comunicação eficaz. À medida que o mundo se torna cada vez mais orientado pela informação e pela comunicação, a capacidade de escrever

de forma a atender os propósitos discursivos do/a cidadão/ã torna-se, também, ainda mais relevante. Nessa perspectiva, neste estudo exploraremos aspectos da escrita e da reescrita como uma competência central no ambiente escolar, examinando como ela não apenas enriquece o aprendizado, mas também prepara os estudantes para enfrentarem os desafios de uma sociedade cada vez mais conectada e informacional.

O objetivo da escola, em suas séries iniciais, é alfabetizar o estudante, fazendo com que ele seja capaz de utilizar a sua língua materna em diferentes situações cotidianas. Quando tratamos, especificamente, do ensino da língua portuguesa nas escolas, percebemos que o ensino da modalidade escrita é priorizado, pois se parte do princípio de que todos já possuem o domínio da língua falada. Apesar de sabermos que ambas atividades de escrita sempre foram trabalhadas na sala de aula, produzir um texto escrito não costuma ser fácil, uma vez que essa tarefa exige que o sujeito esteja atento às exigências que lhes forem feitas, respeitando as necessidades e os propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, conforme afirma Marcuschi (2021).

A elaboração de textos é um processo construtivo no qual as palavras são organizadas de forma estruturada. No ambiente escolar, esse processo adquire um significado ainda mais profundo, pois é por meio da produção textual que os estudantes são desafiados a organizar seus pensamentos, selecionar vocabulário adequado e construir frases coesas, trabalhando simultaneamente diversas habilidades. Além disso, a escrita permite que os estudantes expressem sua criatividade e individualidade, promovendo um senso de autenticidade em suas produções.

Ao abordar o ensino da escrita, Soares (1999, p. 61) traz uma perspectiva fundamental para o processo de aquisição dessa prática social pelas crianças, destacando a importância da ação e interação como elementos centrais nesse processo. A ideia de que a criança aprende a escrever ao experimentar, ousar e interagir com a língua escrita reflete a abordagem construtivista do ensino da linguagem, que valoriza a participação ativa do aprendiz na construção do conhecimento.

Além das competências linguísticas, a escrita de textos também contribui para a formação de cidadãos mais críticos e, portanto, mais conscientes de seu papel na sociedade da qual fazem parte. Ao se envolverem com a produção de textos argumentativos, por exemplo, os estudantes exercitam sua capacidade de análise, síntese e argumentação, habilidades essenciais para o pensamento crítico e participação ativa na sociedade. A escrita de gêneros argumentativos pode, assim, promover a excelência na comunicação escrita e capacitar os estudantes a se tornarem comunicadores eficazes e participantes ativos em um mundo cada

vez mais centrado na informação e no diálogo.

Entretanto, essa interação e desenvolvimento de habilidades cognitivas em leitura, escrita e oralidade nem sempre foram o foco do ensino de língua portuguesa, como mostramos no tópico anterior deste artigo. Somente a partir das décadas de 1980 e 1990 é que começaram a surgir orientações para que os professores passassem a levar em conta a escrita como um processo e o texto passou a ser visto não mais como apenas um produto, mas sim como um evento. Bunzen (2011) aponta que durante essas décadas surgiu, de forma significativa, o termo "produção de textos", que não apenas representa uma mudança na terminologia, mas representa uma clara oposição à prática tradicional de redação escolar. O autor argumenta que a "redação escolar" não considera adequadamente as circunstâncias envolvidas na criação das diversas formas de comunicação linguística presentes na sociedade, incluindo dentro da própria escola. Isso resulta em uma forma de escrita que é voltada "para a escola" ou é vista como um mero produto escolar.

No final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), ao estabelecerem um momento para a produção e outro para a reescrita de textos, passaram a chamar a atenção do professor de língua portuguesa para um melhor tratamento das atividades de escrita na sala de aula. Essa ação reflexiva de ir e vir "[...] permite que o aluno se distancie do seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente." (BRASIL, 1998, p. 77). Além disso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) estipula que "O eixo Escrita, por sua vez, compreende as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto" (BRASIL, 2017, p. 64). Tanto os PCN quanto a BNCC determinam que a escrita deve ser considerada como uma atividade interativa, levando-se em conta a situação, os objetivos e os interlocutores envolvidos em sua produção.

Assim, ao destacar a importância da ação e interação, é relevante considerar a importância do acompanhamento pedagógico nesse processo. O papel do educador em fornecer orientação, *feedback* e estímulo para as experimentações e hipóteses dos estudantes é crucial para garantir um progresso efetivo e uma base sólida na linguagem escrita. Nas aulas de língua portuguesa a escrita não é apenas um exercício isolado, mas sim uma jornada de aprendizado contínuo. O diálogo entre professor e estudante, assim como a troca de *feedbacks* entre os próprios estudantes, desempenha um papel vital nesse processo. Os estudantes aprendem a assimilar críticas construtivas, compreender diferentes perspectivas e aprimorar suas produções por meio da colaboração e da revisão constante.

Podemos afirmar, então, que o trabalho com o texto está presente em diversas disciplinas e que a escrita está presente em todos os componentes curriculares que o estudante cursa ao longo de sua vida acadêmica, pois escrever requer a capacidade de organizar os pensamentos de maneira lógica e estruturada. Ao planejar e escrever um texto, os estudantes são desafiados a mobilizarem uma série de habilidades que contribuirão para o desenvolvimento de sua formação, em sentido mais amplo possível.

O processo de escrita não se resume, portanto, apenas ao ato de segurar a caneta ou pressionar as teclas do computador para se produzir um texto. Para alcançar uma expressão textual de alta qualidade, é evidente que são necessárias fases preliminares à escrita propriamente dita e subsequentes a ela. Dentre essas fases, estamos especialmente interessados na etapa de reescrita, pois é essa fase do processo de escrita que nos oferece a oportunidade de revisar, aprimorar e lapidar o texto. Por meio da reescrita, os estudantes são incentivados a refletirem sobre diferentes aspectos do texto, como a clareza, a organização e a coesão de suas ideias. Esse processo não apenas aprimora a qualidade do texto, mas também instiga uma abordagem crítica em relação ao próprio trabalho, o que pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de avaliação e autoaperfeiçoamento dos estudantes. Nesse contexto, a escrita é concebida como um procedimento que se desenvolve por meio da interação, sendo a reescrita um momento que reflete a dinâmica desse processo construtivo.

Assim, o trabalho com a reescrita pode contribuir para que os estudantes adquiram a tão desejada independência do sujeito-autor. Nesse contexto, na etapa de reescrita, existe não apenas a reconfiguração do sujeito-autor, passando de um estudante que produz textos, considerando o contexto, o interlocutor e o propósito, mas também a própria reestruturação desse elemento como algo maleável e sujeito a mudanças. Isso faz com que o estudante perceba o aspecto mais essencial do ensino da língua: a vitalidade que atravessa esse componente. (GERALDI, 1996). Nessa mesma direção, Menegassi e Gasparoto (2016) também mostram a importância dos processos de revisão e reescrita, pois esses são momentos de troca, de negociação, de reflexão que poderão ocorrer entre estudantes, entre professor e estudante ou entre o estudante e seu próprio texto.

Considerando que a escrita é uma construção que se desenrola por meio da interação e que a reescrita constitui uma etapa que ilustra a vitalidade desse processo construtivo, concebemos a escrita como um empreendimento e sugerimos que seu ensino seja direcionado para a assimilação da prática de reescrever. Vemos um texto como um ponto nesse percurso de criação, sempre aberto a continuação(ões). A(s) primeira(s) versão(ões) de um texto e a versão final nos permitem compreender a natureza da linguagem e suas potencialidades.

2. A ESCRITA POR MEIO DE PROJETOS

O aprendizado da escrita em língua portuguesa pode ser significativamente facilitado por meio de projetos escolares, pois essa é uma metodologia que promove a aprendizagem ativa, a motivação dos estudantes e a aplicação prática das habilidades de escrita. Kleiman (2000, p. 238), ao defender os projetos de letramento, afirma que eles representam um conjunto de ações que se inicia a partir do interesse dos estudantes em suas vidas e que abrange o uso da escrita, incluindo a leitura de textos que circulam na sociedade e a criação de textos destinados à leitura, em uma abordagem colaborativa envolvendo tanto estudantes quanto professores, com contribuições individuais conforme as capacidades de cada um. A aprendizagem por meio de diferentes tipos de projetos, se fundamenta em teorias educacionais e pedagógicas que valorizam o envolvimento ativo dos estudantes no processo de aprendizado, combina o ensino da escrita com o trabalho colaborativo e a autonomia do estudante, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e significativo.

Na tentativa de mostrar o quão produtivos podem ser os trabalhos desenvolvidos com base na concepção dos projetos escolares, apresentamos o projeto “Caderno Viajante”, desenvolvido durante nossa inserção no Programa RP, oferecido pela UFU. Acreditando em todos os pontos positivos de iniciativas como essa, o meu ingresso no programa se deu em novembro de 2022, mas o acompanhamento das aulas ocorreu apenas em fevereiro de 2023, começo do período letivo. Logo no início, fui recebida pela equipe escolar, o que contribuiu para minha integração na rotina da escola e me ajudou a superar a ansiedade inicial. Conforme eu interagia com os estudantes, pude perceber a diversidade de suas experiências e perspectivas, o que enriqueceu minha vivência pedagógica. Aprendi a adaptar meu plano de aulas de acordo com as necessidades individuais e coletivas dos alunos, tornando as aulas mais envolventes e significativas.

Meu supervisor na escola desempenhou papel fundamental no meu desenvolvimento durante a RP. Ele compartilhou dicas valiosas sobre estratégias de ensino, gestão de sala de aula e maneiras de lidar com os desafios comuns enfrentados por professores/as em formação. Assim, com a oportunidade de observar as aulas e receber *feedback* tanto do supervisor quanto dos estudantes, entrei em contato com o projeto “Caderno Viajante”.

Esse projeto, que objetiva levar o estudante a ter o hábito da leitura e da escrita e a se informar, incorporando novos conhecimentos e formando opinião a respeito dos temas

estudados, teve início na Escola⁵ no ano de 2010 a partir das seguintes preocupações da equipe de língua portuguesa: como os/as professores/as da rede pública poderiam trabalhar a escrita de textos, fazer as correções, dar o *feedback* para os estudantes e lidar com a reescrita em salas de aula superlotadas de forma eficaz? Como ajudar os estudantes a desenvolverem a escrita? Desde então, o projeto é desenvolvido todos os anos durante os 4 bimestres letivos.

Com essas e outras preocupações, o projeto "Caderno Viajante" foi implementado de forma cuidadosa e planejada, envolvendo etapas que enriquecem as experiências dos estudantes. O processo se inicia com a escolha do caderno, ou seja, cada turma recebe um total de 5 cadernos, que se tornam os protagonistas do projeto. Os cadernos são personalizados e encapados. A capa apresenta o ano da turma (7º, 8º...), na contracapa há informações mais detalhadas do projeto, como: a justificativa, os objetivos, os procedimentos, o compromisso e os resultados esperados. Ainda na contracapa há uma lista onde o estudante assina seu nome, confirmando a retirada e entrega do caderno nas datas estipuladas pelo professor.

Obedecendo ao seu planejamento de produções textuais, o professor seleciona um texto motivador⁶, a partir do qual os estudantes terão de produzir outros textos, que, no caso do período analisado em questão, foi um resumo. O professor lê, em voz alta, o texto selecionado para os estudantes e o discute com eles. Em seguida, esse texto é colado no caderno e dá-se início à viagem do caderno. Abaixo do texto, o professor disponibiliza algumas instruções para que os estudantes se sintam mais preparados para a escrita dos resumos.

Como já mencionado, para cada turma são disponibilizados 5 cadernos, que ficam com os estudantes durante, aproximadamente, 3 dias. A sequência de produção obedece à ordem alfabética dos estudantes, de modo que os cinco primeiros alunos levam o caderno para casa, leem novamente o texto discutido na sala de aula e elaboram um resumo do que foi lido. Para além do resumo, em um tópico à parte, o professor pede para que os estudantes produzam um comentário final, a partir do qual eles mostrem seu ponto de vista ou façam uma crítica a respeito do tema tratado no resumo. Na aula seguinte, o caderno é devolvido para o professor, que corrige o texto na sala de aula, juntamente com os estudantes. O *feedback* da escrita é dado pelo professor de forma imediata e, dependendo do desempenho do estudante, este deverá realizar a reescrita em seu próprio caderno⁷.

⁵Nesta pesquisa, fazemos uma análise qualitativa do "Caderno Viajante", pois se trata de um recorte de sua aplicação ocorrida durante os três primeiros bimestres letivo do ano de 2023.

⁶Os textos, geralmente, são relacionados a temas atuais e de relevância na sociedade. Reportagens, notícias e artigos de opinião são muito usados pelo professor.

⁷O *corpus* desta pesquisa baseou-se, exclusivamente, na análise das produções textuais do "Caderno Viajante", visto que as reescritas encontram-se nos cadernos individuais dos estudantes e não no Caderno Viajante.

O professor faz a correção com caneta vermelha, evidenciando os desvios ortográficos, os problemas de coesão e de coerência, dentre outros. Além disso, ele também atribui uma nota de 0 a 5 pontos para o texto. Durante a correção, o professor coloca alguns comentários relativos à escrita, para que o estudante compreenda o que precisa melhorar, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1: Texto produzido no interior do projeto “Caderno Viajante”

Título: Mulheres no Mercado de Trabalho

Fonte: 106E 2019

Alto:

Resumo: Com o passar dos anos, começaram a surgir novas adaptações na sociedade para as mulheres. No passado eram limitadas, agora elas podem ter a sua própria independência. Mas, mesmo assim, elas têm problemas e lidar com os obstáculos e a desigualdade. Em 2022, conseguiram entrar no mercado de trabalho, e tentam progredir, principalmente, em seus mais importantes do que os homens, e que foram mais intensos no pandemia. Por isso Cecília Meireles, Chiquinha Gonzales, Chico da Silva Moreira da Silva e Clara C. Spector são personalidades de importância.

Segundo o estatuto estatístico de gênero, as mulheres principalmente as negras trabalham mais em casa fazendo do que os homens. A taxa que mede a população em idade de trabalho, mostra quem trabalha e quem busca por trabalho. O 106E mostra a ampliação de condições de vida da população, e melhora alguns aspectos para as mulheres, como na área de saúde.

Apesar de acordo com o 106E a desigualdade por cor e raça. E 2019 uma mulher negra recebe 44,4% da renda média dos homens. O Brasil está 130ª posição no rank de 183 países. E além o avida ainda economiza 40% das mulheres investidoras se referem com arrisco. Por conta disso situações e ODS, tenta manter a igualdade entre mulheres e homens. No dia Internacional das Mulheres 08/12/23, a ONU afirmou: "Não podemos sair da pandemia, sem a igualdade".

Menos críticos: No Brasil as mulheres, principalmente as negras, sofrem de desigualdade social e arriscos, mas que tem a Lei Maria da Penha, não é o suficiente. Então não acha entre os homens.

Fonte: arquivo pessoal

Após os primeiros 5 estudantes terem produzido o texto e terem, também, recebido o *feedback* do professor, o caderno é passado para os próximos 5 estudantes da turma. Assim o “Caderno Viajante” segue seu percurso até que o último estudante da turma tenha sido contemplado. Ao terminar todo esse processo, o professor seleciona um novo texto para ser trabalhado e tudo recomeça.

O projeto é flexível o suficiente para permitir a integração de temas curriculares, o que o torna uma ferramenta pedagógica valiosa que complementa o aprendizado na sala de aula. Os textos selecionados para os alunos do 7º ano 3⁸, por exemplo, abordam temáticas atuais e de relevância. O primeiro texto trabalhado tratou da temática das mulheres no mercado de trabalho, o segundo do *Bullying* e o terceiro tema foi sobre o desperdício de alimentos. É importante mencionar, também, que o projeto “Caderno Viajante” pode ser adaptado para todos os anos da educação básica, haja vista que a leitura e a produção de diferentes gêneros do discurso fazem parte da rotina das aulas de língua portuguesa no Brasil.

Observamos que esse trabalho promove a interação entre os estudantes, pois permite a troca de experiências de escrita antes da aula, e permite que eles se beneficiem das perspectivas e opiniões dos colegas acerca dos temas trabalhados. A realização do projeto, então, se justifica se considerarmos a necessidade de melhorar as competências de leitura e de escrita dos estudantes, fazendo com que eles desenvolvam um olhar crítico para as informações que lhes são apresentadas e adquiram consciência cidadã. Desse modo, o “caderno Viajante” possui, dentre outros, os seguintes pontos fortes: i) torna o processo de ensino-aprendizagem, de modo geral, e de ensino da escrita, de modo específico, mais dinâmico e interativo; ii) envolve estudantes e professores nas atividades planejadas; iii) estimula a criatividade dos estudantes; iv) promove a escrita e a leitura; v) fomenta a cultura de compartilhamento de experiências entre os estudantes; v) enfatiza a importância do *feedback* construtivo; vi) oportuniza a participação ativa do professor na revisão dos textos produzidos pelos estudantes.

3. ANÁLISE DO CADERNO

O resumo é um gênero que desafia os estudantes do 7º ano, no caso, a escreverem de maneira concisa e clara. Trata-se de uma habilidade fundamental para o desenvolvimento acadêmico e aprimoramento da capacidade de comunicação. Nesta etapa, discutiremos sobre os resumos apresentados durante três bimestres por meio do projeto “Caderno Viajante”, que foram produzidos a partir dos seguintes textos originais: “Mulheres no mercado de trabalho: avanços e desafios”⁹; “Bullying é para a vida toda”¹⁰ e “Desperdício de alimentos ainda é um desafio para o Brasil”¹¹.

⁸A escola, atualmente, possui 6 turmas de 7º ano. Cada uma das turmas é identificada por ordem numérica, ou seja, 7º ano 1, 7º ano 2, 7º 3, 7º 4, 7º 5 e 7º 6.

⁹Disponível em <https://portal.fiocruz.br/noticia/mulheres-no-mercado-de-trabalho-avancos-e-desafios> acesso em 11/10/2023.

¹⁰Disponível em <https://super.abril.com.br/saude/bullying-e-para-a-vida-toda/mobile> acesso em 09/10/2023.

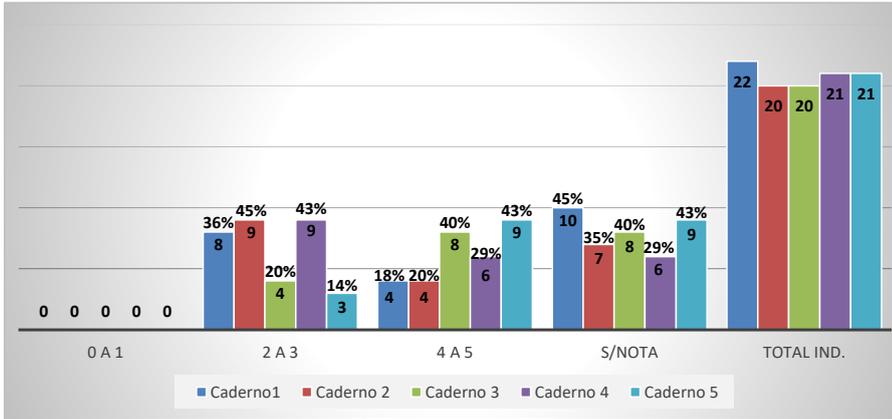
¹¹Disponível em: <https://alavoura.com.br/colunas/panorama/desperdicio-de-alimentos-ainda-e-um-desafio-para->

Inicialmente, observamos as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de escrita. O primeiro aspecto a ser considerado foi a orientação geral para a produção, ou seja, se a estrutura produzida seria um resumo. Assim, foi possível perceber por meio da consideração dos 104 textos analisados, que os discentes quase não apresentaram dificuldades para produzir o gênero, tendo apenas um (01) texto que não se enquadrava totalmente no gênero, recebendo o seguinte comentário do professor: *“Ao fazer um resumo leia e reproduza com suas palavras as ideias principais do texto original. Houve uma cópia do 1º parágrafo do texto original!”*. Cumpre ressaltar que todos os textos foram corrigidos pelo professor, que apontava desvios ortográficos (acentuação, pontuação, letra maiúscula) e fazia comentários mais gerais, indicando problemas como: ausência de elementos coesivos; diferenças semânticas de unidades lexicais; letra não legível, repetições desnecessárias; presença de marcas de oralidade na escrita; linguagem coloquial, frases soltas ou desconexões textuais, dentre várias outros. Durante a observação das correções elaboradas pelo professor, percebemos que os textos que obtiveram nota máxima não receberam qualquer tipo de comentário positivo.

No que se refere às notas obtidas pelos estudantes, fizemos agrupamentos com o objetivo de compreender melhor o desempenho de cada um deles. A nota máxima atribuída para cada atividade realizada é de 5 pontos, desse modo, temos as notas de 0 a 1 (insatisfatório), de 2 a 3 (satisfatório, mas com muitos problemas a serem considerados) e de 4 a 5 (satisfatório).

Cada um dos 5 cadernos possui uma média de 20 a 22 textos escritos. De acordo com o gráfico abaixo (Figura 1), o caderno 5 é o que possui maior incidência de textos satisfatórios, sendo que de 21 textos, 9 obtiveram nota entre 4 e 5 (43%) e apenas 3 textos na média, com notas entre 2 e 3 (14%). Os cadernos 1 e 2, entretanto, obtiveram poucas notas satisfatórias, com apenas 18 % e 20 % respectivamente, estando a maior parte dos textos com notas entre 2 e 3, 36% e 45% respectivamente.

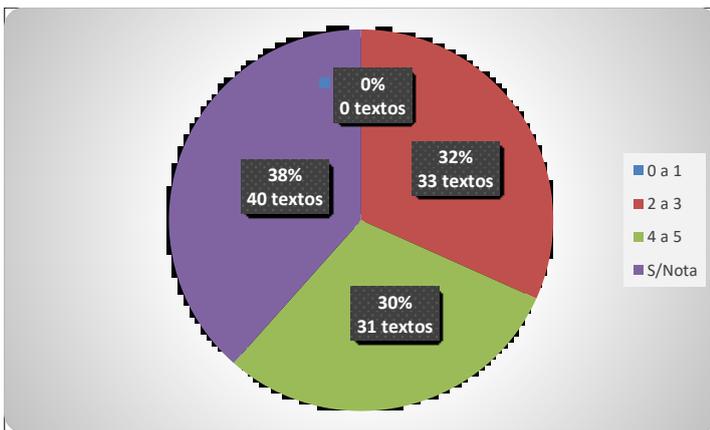
Figura 2: Notas atribuídas aos textos (por caderno).



Fonte: elaborado pela autora

Ainda em relação às notas dos estudantes, conforme o gráfico abaixo, podemos observar que apenas 30% dos textos escritos atingem um nível satisfatório de escrita, estando com notas entre 4 e 5 pontos, 32% dos textos possuem uma escrita satisfatória, mas com muitos problemas a serem considerados e 38% dos textos não possuem nota explícita no caderno.

Figura 3: Porcentagem total das notas



Fonte: elaborado pela autora

Os textos considerados insatisfatórios (nota de 0 a 1) possuem um problema em comum, a dificuldade que o professor tem de entender a letra do estudante, o que dificulta

Figura 5: Texto avaliado como “insatisfatório” pelo professor.

arranjos, abastecimento e
desperdício quando se trata de
comida, feita para e descartada
e que tem como ser. O
preço da comida feita para
os países financeiros quando
o produto não está sendo usado
aumentam o preço. Outros países
fazem de não desperdiçar alimentos.
Nem os pesquisadores, tecnologia e
professores que ensinam sobre a reciclagem
e não desperdiçar comida, e com
isso acabar com a fome no
mundo. Já é bom ter a sua
parte também para com fome.

Crítica: Na minha opinião, desperdiçamos
muito alimentos e não aproveitamos
deu alimentos nas escolas, assim
podemos não fazer com que tenhamos
responsabilidade e não desperdiçamos
alimentos.

Nome: _____

Alimento nas escolas

Fonte: arquivo pessoal

Ao ler o texto desse estudante, foi possível perceber que ele não foi bem-sucedido na tarefa de produzir um resumo, pois as principais ideias do texto original não foram apresentadas de forma clara e objetiva; há a presença de cópia e o texto não obedece à estrutura formal do gênero. Para além disso, a falta de coesão e a presença de vários desvios ortográficos dão uma sensação de desorganização e falta de fluidez, o que comprometeu a qualidade da escrita. Fica evidente, portanto, que o estudante não revisou seu texto antes de entregá-lo ao professor.

Textos como esses requerem grande atenção do professor, que deve pensar em boas e eficientes estratégias de correção capazes de guiar o estudante na elaboração de uma reescrita eficaz para resolver, de fato, os problemas. Entretanto, a correção realizada não fornece uma

orientação completa sobre os aspectos do texto que precisam ser melhorados. Caso o estudante restrinja-se unicamente às instruções fornecidas pela correção feita pelo professor, a reescrita pode não ser tão eficaz, uma vez que na correção não existem diretrizes suficientes que o orientem, de forma assertiva e segura a identificar os problemas e, em seguida, como resolvê-los. Isso ocorre devido aos comentários gerais e limitados, que podem suscitar incertezas.

Este exemplo reforça a importância de se ensinar aos estudantes não apenas como produzir textos, mas também como revisá-los e aprimorá-los. A escrita de resumos, no caso, é uma habilidade valiosa que beneficia não apenas os estudos, mas também a comunicação eficaz no mundo real, e é crucial ajudar os educandos a desenvolverem-na de maneira adequada. Nessa perspectiva, vários elementos devem ser levados em consideração na avaliação do método de correção textual que mais contribui para a melhoria da reescrita do texto. Durante o curso da pesquisa, sustentamos que a correção textual-interativa (MENEGASSI e GASPAROTO, 2016) se destaca como a mais apropriada para permitir que os estudantes identifiquem e solucionem eficazmente os principais problemas que têm enfrentado na produção de textos, devido a maior interação que ela possibilita entre o professor e o estudante. Contudo, é importante notar que para implementar esse tipo de correção de forma eficaz, o professor precisa investir um tempo consideravelmente maior do que em outros métodos, o que, na maioria das situações, pode não ser viável devido à quantidade de correções que precisam ser realizadas.

O texto seguinte, Figura 6, representa uma média das várias produções do gênero resumo coletadas do projeto. É evidente que os estudantes, ao elaborarem seus textos, não encontraram dificuldades para produzirem o resumo. Ao analisarmos as produções, percebemos que os resumos se referem ao tema principal, e a compreensão geral não apresenta grandes desafios. No que diz respeito à correção do conteúdo, o foco recai principalmente na lógica da sequência de eventos e na precisão dos fatos reportados. A forma como os estudantes apresentam esses eventos deve estar alinhada com as características do gênero resumo. O professor concentra-se principalmente na correção dos aspectos gramaticais e da coesão textual, uma vez que esses são os erros mais frequentes cometidos pelos estudantes. Como exemplo, percebemos que a maioria das observações feitas pelo professor refere-se a questões ortográficas, como a falta de vírgulas e a escrita incorreta de palavras, bem como à utilização de elementos coesivos equivocados e repetições de palavras desnecessárias.

gramaticais e desvios de ortografia, o que não compromete gravemente a compreensão do texto.

De acordo com Menegassi e Gasparoto(2016),no método de correção textual-interativa, o estudante recebe uma orientação de correção mais minuciosa e ampla, o que contribui de maneira significativa para a elaboração de uma reescrita mais direcionada e capaz de resolver, de fato, os problemas identificados na primeira versão do texto. Nesse tipo de correção, não é necessariamente exigido que o estudante já tenha adquirido experiência considerável no processo de correção textual ou que tenha recebido instruções verbais do professor-corretor para entender o que precisa ser modificado no texto, visto que a própria correção, devido à sua natureza detalhada e interativa, o orienta de forma eficaz na construção de uma reescrita melhorada. A Figura 6 apresenta algumas correções indicadas pelo professor que poderiam ser mais claras e precisas, de forma que o discente tenha plena capacidade de compreensão do seu desvio.

Ao dar seu*feedback*, o professor poderia ter destacado a importância de aprimorar a capacidade de síntese, além de sugerir que o estudante trabalhasse a revisão gramatical e ortográfica; Para além disso, o professor poderia elogiar os aspectos positivos de seu resumo, como a clareza e a tentativa de síntese. Esse caso ilustra a jornada de aprendizado em que muitos estão envolvidos ao aprimorar suas habilidades para resumir. É importante reconhecer o esforço do estudante enquanto se trabalha para desenvolver habilidades de síntese mais sólidas e análises críticas mais profundas.

A maioria dos estudantes conseguiram produzir textos que podem ser classificados como medianos, haja vista que apresentaram escrita adequada, sem grandes problemas de coesão e/ou coerência e cumpriram o objetivo de sintetizar aquilo que foi lido. Alguns textos, porém, atingiram a nota máxima. É o caso do resumo e do comentário crítico, apresentados a seguir, feitos a partir do texto sobre os avanços e os desafios da participação das mulheres no mercado de trabalho.

Figura 7: Texto avaliado como "satisfatório" pelo professor.

Mulheres no mercado de trabalho: avanços e desafios

De acordo com o texto, as mulheres enfrentam muitas dificuldades para entrar no mercado de trabalho, mas esses desafios estão sendo transformados com o passar dos anos, mas que ainda tem muitas lutas a serem enfrentadas. Existem mulheres que se destacaram e são fontes de inspiração.

Segundo estudos, as mulheres principalmente mães ou cuidadoras, dedicam muito tempo em afazeres não remuneradas do que os homens, evidenciando uma desigualdade expressiva entre gêneros.

Políticas públicas estão sendo incrementadas ao longo do tempo para que indicadores melhorarem, mas que ainda não são suficientes para colocá-las no mercado de trabalho com igualdade. De acordo com o IBGE, o Brasil ainda está distante da igualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho, em relação a outros países.

Ponto de vista em crítica: Muita se fala há anos e tudo continua igual, é preciso tomar atitudes.

Fonte: arquivo pessoal

Figura 8: Texto avaliado como "satisfatório" pelo professor.

Ponto de vista: A questão das mulheres no mercado de trabalho ainda está distante de ser igualada com os homens. São muitos desafios a serem enfrentados. É preciso entender que as mulheres podem ter a mesma capacidade que os homens e tomar as consequências que os cuidados com a lar são de todos e não só das mulheres.

Fonte: arquivo pessoal

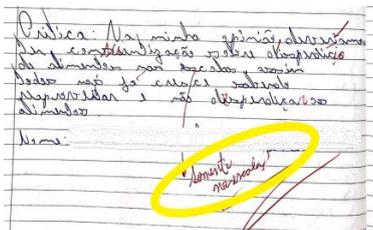
A discente apresentou clareza ao lidar com as principais ideias do texto original,

conseguindo sintetizar as informações de maneira fácil de se entender. Ela conseguiu destacar os pontos principais que o texto motivador trazia e as ideias essenciais, sem omitir informações relevantes. Não houve cópia do texto motivador ou citação direta. O resumo apresenta alguns desvios ortográficos, que poderiam ter sido mais bem indicados pelo professor, incentivando a estudante a se atentar para esse tipo de problema facilmente corrigível. Além de resumir os fatos, a estudante incluiu uma análise crítica com a sua opinião a respeito dos desafios enfrentados pelas mulheres no ambiente de trabalho, demonstrando compreensão e capacidade de conectar o que foi lido com a realidade.

Esse caso exemplifica a capacidade dos estudantes de atingirem níveis elevados de escrita de resumos, demonstrando uma compreensão do conteúdo e habilidades de síntese. É uma inspiração para todos os educadores quando vemos discentes alcançando os objetivos propostos no que diz respeito à competência na escrita acadêmica.

Em certas ocasiões, durante a correção do resumo, é preciso que o professor chame a atenção do estudante para expressões ou frases que poderiam ser reformuladas de modo a tornar o que foi comunicado mais claro. Nessas situações, não se trata estritamente de um erro, mas sim de uma oportunidade para o professor orientar o/ a discente, da mesma forma que ocorre nos exemplos a seguir. Percebemos, figuras 9, 10, 11, 12, que o professor não afirma que a expressão utilizada pelo estudante é incorreta, todavia, faz alguns questionamentos, possibilitando que ele reflita sobre a sua utilização. Assim, é possível obter diferentes níveis de interação com os estudantes, desde um simples questionamento que fará com que ele/ela pense a respeito do que escreveu, até a indicação exata do que precisa ser corrigido.

Figura 9: Comentário estudante 01



Fonte: arquivo pessoal

Figura 10: Comentário estudante 02

RESUMO 09-08-23
dependência de alimentos e um desafio para o Brasil

O texto fala sobre a dependência no Brasil de obter os produtos globais, ficando dependente de um produto grande, sendo dependente de milhões de toneladas por ano, que é a volume suficiente para alimentar 2 bilhões de pessoas. O texto também fala que a dependência do Brasil está aumentando e que tem muitas pessoas pagando, tem a seguinte coisa: a produção de alimentos, tem que aumentar até 2050 e a meta do Brasil é fazer isso até 2030, esse dependência diminuirá pela metade.

CRÍTICA ~~Falta coisa~~

Fonte: arquivo pessoal

Figura 11: Comentário estudante 03

Resumo do texto: Segundo Análise da ONG Banco de Alimentos, com base em dados da Embrapa, a dependência de um terço de alimentos que ocorre em países a cada 100 alimentos tem a seguinte origem: **Qual?** Segundo a ONU, 800 milhões de pessoas não têm fome no mundo e que até 2050 a produção de alimentos deve crescer em pelo menos 69% para alimentar a população mundial.

Fonte: arquivo pessoal

Figura 12: Comentário estudante 04

bullying é errado, o ser humano não pensa antes de falar, algumas de um fim para o bullying, tem muita gente sofrendo isso, e é triste, muitas milhares de 45 anos sofre isso ^{devido} crianças, agente não pode tratar uma pessoa com a cor de pele e etc, vamos dar um fim no bullying.

racismo?

Fonte: arquivo pessoal

A partir da análise dos textos selecionados, podemos concluir que as correções feitas pelo professor poderiam ter sido mais detalhadas, o que teria facilitado o trabalho de reescrita

dos estudantes. O comprometimento e a seriedade investidos na etapa de reescrita efetivamente favorecem o desenvolvimento das capacidades de escrita dos estudantes. Essa melhora é evidenciada quando os estudantes, ao revisarem seus próprios erros, se conscientizam sobre como aprimorar sua escrita, resultando em produções subsequentes com menos equívocos.

É importante notar que, em sua maioria, os estudantes não compreendem plenamente o valor e a importância da reescrita, agindo apenas a partir de provocações feitas pelo professor e não como autor de seu próprio texto, conforme afirma Fiad (2001). Isso é consequência da forma como a correção é feita e refletirá no fato de que, mesmo quando esta segue um modelo textual-iterativo, não se verifica a correção abrangente de todos os problemas, uma vez que os professores tendem a priorizar questões superficiais do texto, como erros ortográficos e gramaticais, em detrimento de outras questões mais profundas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se discutir sobre a escrita e a sua relevância para nós seres humanos que vivemos em uma sociedade letrada, alinhamos-nos com Fiad e Mayrink-Sabinson (2001) e sustentamos a necessidade de abordar e instruir os estudantes sobre a importância da escrita e da reescrita de textos como uma prática a ser incorporada desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Somente ao fazer isso seremos capazes de promover o desenvolvimento das capacidades leitora e escritora de nossos estudantes em diversos contextos sociais.

Logo, este estudo evidencia a necessidade de que, ao realizarmos a correção dos textos, mantenhamos um comprometimento constante com a orientação dos estudantes, exigindo responsabilidade e dedicação, a fim de capacitá-los a desenvolver seus textos de maneira eficiente. Ficamos cientes de que o ensino da produção textual vai além de simplesmente apresentar um tópico e solicitar que escrevam sobre ele em um gênero específico. A escrita é uma empreitada que requer tempo, prática e, sobretudo, esforço tanto por parte do estudante quanto do professor.

O projeto do "Caderno Viajante" tem demonstrado diversos resultados positivos, como a melhoria da escrita, pois os estudantes apresentam, ao longo dos bimestres, uma significativa melhora em suas habilidades de escrita e expressão; o incentivo à leitura, pois o projeto tem contribuído para criar uma cultura de leitura entre os alunos; e o desenvolvimento de competências sociais, pois, além das habilidades de escrita e leitura, os discentes também desenvolvem habilidades sociais, como dar e receber *feedback* de forma construtiva.

Dessa forma, podemos dizer que o projeto "Caderno Viajante", desenvolvido na escola

em questão, é um exemplo notável de como boas práticas didático-pedagógicas podem enriquecer o processo de aprendizado. Além de aprimorar as habilidades de escrita e leitura dos estudantes, elas podem promover a compreensão, a empatia e o fortalecimento das relações interpessoais.

É um testemunho do compromisso da escola em proporcionar uma educação holística e enriquecedora para seus estudantes. Através da implementação do projeto “Caderno Viajante”, a escola está não apenas cumprindo o currículo, mas também cultivando habilidades de escrita e reescrita, pensamento crítico e trabalho em equipe, que são fundamentais para o sucesso na vida e na sociedade. Este enfoque inovador no ensino reflete a visão de uma educação que vai além dos livros didáticos e envolve os estudantes de maneira significativa, preparando-os para os desafios do mundo real.

Em relação à experiência e vivência adquiridas, a participação no Programa de Residência Pedagógica representou uma etapa crucial na minha formação inicial como licencianda em Letras. A prática no ambiente escolar, aliada à orientação qualificada, proporcionou uma experiência enriquecedora que transcendeu os limites da sala de aula acadêmica. Ao integrar-me à rotina da escola no âmbito da RP, pude aplicar e aprimorar os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso. A troca constante com os estudantes, professores e demais profissionais da educação me proporcionou uma compreensão mais profunda das dinâmicas escolares e dos desafios enfrentados na rotina escolar.

Além disso, a orientação da equipe pedagógica desempenhou um papel crucial no meu desenvolvimento profissional. As orientações práticas e os *feedbacks* recebidos foram fundamentais para ajustar minha abordagem pedagógica, promovendo uma aprendizagem mais eficaz. A RP também fortaleceu minha capacidade de adaptação e flexibilidade, qualidades essenciais para um educador. Lidar com as diversidades da sala de aula e compreender as necessidades individuais dos estudantes tornou-se uma parte integral do meu processo de aprendizado. A participação no Programa não apenas complementou minha formação acadêmica, mas também consolidou minha escolha pela carreira docente, pois a interação direta com esta prática proporcionou uma visão mais realista e concreta do papel do educador, preparando-me de maneira mais abrangente para os desafios futuros.

AGRADECIMENTO

Gostaria de expressar meu sincero agradecimento à Professora Elis, minha dedicada orientadora, cuja orientação e apoio foram fundamentais para a realização deste artigo

Comentado [U1]: Ou assim, formal rsrs ou à professora Elis, que é como vc me chama 😊 😊 Pode escolher

Muito obrigada 😊 😊

Importante agradecer a todos: UFU, escola. Parabéns

acadêmico. Agradeço também à equipe da Residência Pedagógica da UFU, juntamente com a equipe da Escola Estadual Frei Egídio Parisi, por abrir as portas para a realização desse projeto tão importante na minha formação acadêmica e possibilitar essa pesquisa, contribuindo significativamente para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço ainda à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pelo suporte e ambiente propício à pesquisa acadêmica. Muito obrigada por fazerem parte deste projeto e por tornarem possível a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. Revista **Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, v. 11, n. 34, p. 885-911, set.-dez. 2011.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- GERALDI, J. W. **A escrita como trabalho**: operações e meta-operações de construção de textos. Campinas: UNICAMP, 1996. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/contexto/article/view/6975/5134>. Acesso em: 16 de setembro de 2023.
- KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 223-243
- LIMA, A. A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos? In: MARCUSCHI, B; LIMA, A. (Orgs.). **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife: Ed. UFPE, 2021.
- MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-iterativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Linguagem** | Uberlândia | vol. 10 n.3 | jul./set. 2016 ISSN 1980-5799 1045.
- POSSENTI, S.; CAVALCANTI, J. R.; MIQUELETTI, F.; FRANCHI, G. M. **Reescrita de textos**: sugestões de trabalho. Campinas: Unicamp, 2008.
- SILVA, V. S. da; CYRANKA, L. F. de M. A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 15, n. 29, p. 271–287, 2009. DOI: 10.26512/lc.v15i29.3548. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3548>. Acesso em: 16 set. 2023.
- SOARES, M. B. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. A magia da linguagem, v. 2, p.

49-73, 1999.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.