

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEANDRA MARIA DOS ANJOS

**O TRABALHO DOCENTE E A PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO NO 5º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO
DO ENSINO-APRENDIZAGEM**

PATOS DE MINAS/MG

2025

LEANDRA MARIA DOS ANJOS

**O TRABALHO DOCENTE E A PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO NO 5º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO
DO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Uberlândia como requisito parcial
para obtenção do título de Pedagoga.

Orientador: Roberto Valdés Puentes

PATOS DE MINAS/MG

2025

LEANDRA MARIA DOS ANJOS

**O TRABALHO DOCENTE E A PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO NO 5º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO
DO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso à Faculdade
de Educação da Universidade Federal de
Uberlândia como requisito parcial para
obtenção do título de especialista em
Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Patos de Minas, 26 de maio de 2025

Banca Examinadora:

Roberto Valdés Puentes - Ufu

Marcia Serra - Escolas Municipal Milton de Magalhães Porto

Flavia Pimenta Carcanholo - Eseba

Nome – Titulação (sigla da instituição)

Dedico este trabalho à minha filha Sophia Anjos e ao meu esposo Flávio César Mattos, pelo estímulo, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me fortalecer, iluminar meu caminho e me dar forças para enfrentar os desafios dessa caminhada acadêmica. Sem Sua graça e providência, nada disso teria sido possível.

À minha família, pelo amor incondicional, paciência e apoio durante toda essa jornada. Sei que muitas vezes minha dedicação ao trabalho e aos estudos exigiu minha ausência, mas sou profundamente grato pelo carinho, compreensão e incentivo constante que me motivaram a seguir em frente.

Ao professor Roberto Valdés Puentes, cuja orientação, incentivo e motivação foram fundamentais para a realização deste trabalho. Sua dedicação e comprometimento com o ensino contribuíram imensamente para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos meus colegas Michelle Maria Rodrigues Silva Carvalho e Mayron Augusto Araujo Dalariva, sou grato pelo apoio, pela troca de conhecimentos e pelo incentivo ao longo desta jornada. Suas palavras de encorajamento e parceria tornaram este percurso mais leve e enriquecedor.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho, oferecendo apoio, conhecimento e inspiração para seguir em frente.

“Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma

*Tem mil faces secretas sob a face neutra e te
pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou*

terrível, que lhe deres:

Trouxeste a chave?”

(Carlos Drummond de Andrade em “A procura da poesia”)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) investiga como o trabalho docente com a produção de texto no 5º ano do Ensino Fundamental pode ir além da mera correção gramatical, buscando promover a construção ativa do conhecimento e a autonomia do aluno. Para tanto, fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vigotski, que ressalta a importância da mediação social e da linguagem no desenvolvimento do pensamento, e na Pedagogia Desenvolvimental, que valoriza a construção ativa do conhecimento em sala de aula, abordagem aprofundada por autores D. B. Elkonin e V. V. Davíдов, e posteriormente ampliados por V. V. Repkin e Natalya V. Repkina. A pesquisa, de natureza bibliográfica e com análise documental, analisou a proposta de produção de texto do gênero Conto de Suspense presente no livro didático "A Conquista" (5º ano, Editora FTD, PNLD 2022).

A análise revelou que o livro didático, ao propor o trabalho em duplas e projetos com destinatários reais (como a criação de livros para a biblioteca escolar), alinha-se positivamente à visão da escrita como prática social e à promoção da interação e colaboração, elementos cruciais para o desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). As propostas também demonstram preocupação com a estrutura e as características dos gêneros textuais, bem como com etapas de revisão. Contudo, a forma como a devolutiva do professor é orientada nas propostas ("dicas", "sugestões") é genérica, o que pode levar a intervenções focadas na correção gramatical e estrutural, sem um diálogo aprofundado sobre o sentido do texto e as intenções comunicativas do aluno. Essa limitação pode restringir o desenvolvimento da autoria e da criatividade, prendendo o aluno a um processo mecânico de reprodução.

Conclui-se que, para uma produção de texto significativa, o professor precisa transcender as orientações superficiais, atuando como mediador. Ao compreender o erro como indicador de aprendizagem e ao promover intervenções dialógicas (como as textuais-interativas), o professor impulsiona o aluno a refletir criticamente sobre sua escrita e a construir conhecimento de forma autônoma. Este estudo contribui para a reflexão sobre práticas pedagógicas que valorizam o processo da escrita, a interação e a devolutiva guiada, capacitando os alunos a serem autores criativos e críticos no universo letrado.

Palavras-chave: Produção de texto; Trabalho docente; Ensino Fundamental; Vigotski; Pedagogia Desenvolvimental.

ABSTRACT

This undergraduate thesis investigates how the teaching of text production in the 5th year of Elementary School can go beyond mere grammatical correction, aiming to promote the active construction of knowledge and student autonomy. It is based on the historical-cultural perspective of Lev S. Vygotsky, which emphasizes the importance of social mediation and language in the development of thought, and on Developmental Pedagogy, which values the active construction of knowledge in the classroom—an approach deepened by D. B. Elkonin and V. V. Davíдов and later expanded by V. V. Repkin and Natalya V. Repkina. This bibliographic and document analysis research examined the suspense story writing proposal found in the textbook *A Conquista* (5th year, FTD Publisher, PNLD 2023).

The analysis revealed that the textbook, by promoting pair work and projects with real audiences (such as creating books for the school library), aligns with the view of writing as a social practice and supports interaction and collaboration—key elements for development within the Zone of Proximal Development (ZPD). The proposals also demonstrate concern with text structure, genre characteristics, and revision stages. However, the way teacher feedback is guided (using terms such as “tips” and “suggestions”) tends to be generic, which may lead to interventions focused on grammatical and structural corrections, lacking in-depth dialogue about the meaning and communicative intention of the text. This limitation can restrict the development of authorship and creativity, anchoring the student in a mechanical reproduction process.

It is concluded that, for text production to be meaningful, the teacher must transcend superficial orientations and act as a mediator. By understanding mistakes as signs of learning and offering dialogic interventions (such as textual-interactive feedback), the teacher encourages students to critically reflect on their writing and to construct knowledge autonomously. This study contributes to the reflection on pedagogical practices that value the writing process, interaction, and meaningful feedback, enabling students to become creative and critical authors in the literate world.

Keywords: Text production; Teaching practice; Elementary education; Vigotski; Developmental Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Contos de suspense	26
-----------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DESENVOLVIMENTO.....	14
2.1 A escrita para além da gramática: Por que ir além do "certo e errado"?	14
2.1.2 Pensar e escrever: A linguagem como ferramenta do pensamento	16
2.2 Produção de texto como processo: O olhar da pedagogia desenvolvimental.....	17
2.2.1 Da prática isolada ao trabalho coletivo com a escrita	18
2.2.2 Revisar e reescrever: etapas essenciais para aprender de verdade	20
2.2.3 O professor que guia: intervenções que transformam a escrita	21
3 A ESCOLHA DA PROPOSTA: POR QUE ANALISAREMOS ESTE EXEMPLO?..	22
3.1 Como analisaremos: As lentes teóricas para entender a prática.....	23
3.2 Análise do conto de suspense: “A Planta Carnívora” E “A Casa Mal-Assombrada”	24
.....	26
3.3 Conclusões sobre as concepções e expectativas do livro didático	26
3.4 O papel da correção gramatical: limites e potencialidades.....	27
3.5 Para além do erro: como promover a interação e o desenvolvimento do conhecimento ...	28
3.6 O impacto na aprendizagem: quando a devolutiva guia, não apenas corrige.....	28
4 REFLEXÕES FINAIS: CONSTRUINDO PONTES PARA UMA ESCRITA SIGNIFICATIVA	29
4.1 O recado principal: a produção de texto vai além da correção gramatical.....	29
4.2 Nossas contribuições e os próximos passos	30
REFERÊNCIAS	31

1 INTRODUÇÃO

Desde os primeiros balbucios até a formação das primeiras palavras escritas, a linguagem é uma das mais poderosas ferramentas humanas, tecendo as complexas relações entre pensamento e mundo. A escrita, em sua essência, transcende o simples registro de sons ou símbolos; é o florescer do pensamento em sua forma mais permanente, uma prática social que se desenvolve e se aprimora na interação com o outro e com o ambiente. No percurso da educação formal, essa jornada se intensifica, especialmente no 5º ano do Ensino Fundamental, etapa crucial onde se consolidam as competências linguísticas e a autonomia na comunicação escrita, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Ao longo do Ensino Fundamental, o estudante deverá consolidar práticas de linguagem que promovam sua inserção social e participação em práticas de oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística, garantindo a progressão da aprendizagem e a autonomia na comunicação escrita. (Brasil, 2017, p. 67).

No entanto, a prática pedagógica com a produção textual, muitas vezes, ainda se detém não apenas na correção gramatical como fim em si mesmo, mas também em uma abordagem que prioriza a estrutura e as características do gênero textual de forma estanque. Essa dinâmica, limitada e descontextualizada, desconsidera que a escrita é um processo dinâmico de construção de conhecimento, de expressão de ideias e de interação social, que se desenvolve por meio de trocas e mediações. A questão central não reside na intenção do professor em trabalhar as diversas facetas da escrita, mas na falta de tempo para o aprofundamento e discussão, para o diálogo constante, que impede os alunos de ampliarem sua criatividade e crescimento, ficando presos às questões ensinadas e transmitidas, sem espaço para a verdadeira autoria e autonomia. O verdadeiro valor da produção de texto não reside apenas em um produto final "correto" ou estruturalmente impecável, mas no caminho que o aluno percorre para dar sentido ao que escreve, para argumentar, refletir e se fazer compreender em um processo criativo.

Diante desse cenário, este Trabalho de Conclusão de Curso propõe uma reflexão sobre o trabalho docente com a produção de texto no 5º ano do Ensino Fundamental, buscando defender a ideia de que, para a escrita ser verdadeiramente significativa, é preciso ir além da correção gramatical e da mera reprodução de estruturas de gênero. Entendemos que a produção de texto se torna válida quando o aluno consegue acrescentar conhecimento e que isso é alcançado por meio de um trabalho pedagógico que prioriza o desenvolvimento coletivo, as

interações genuínas e uma devolutiva guiada, capaz de impulsionar o aluno para além de uma produção mecânica.

Para fundamentar essa discussão, ancoramo-nos na rica perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que ressalta a importância fundamental da mediação social e da linguagem no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Acreditamos que as contribuições de Vigotski, e aprofundadas por autores como D. B. Elkonin e V. V. Davíдов, e posteriormente ampliados por V. V. Repkin e Natalya V. Repkina, que destacam a Pedagogia Desenvolvimental, oferecem caminhos potentes para repensar as práticas de ensino da escrita, promovendo um ambiente onde o aluno seja protagonista de sua aprendizagem e coautor de seu próprio conhecimento.

Com o intuito de desvendar como as práticas atuais se alinham (ou não) a essa perspectiva, este estudo se propõe a analisar uma proposta de produção de texto presente em um livro didático amplamente utilizado na educação pública. Essa análise permitirá identificar as concepções de escrita subjacentes a essa proposta, discutir o foco da correção gramatical e estrutural e, principalmente, evidenciar como a mediação do professor, por meio de devolutivas e interações intencionais, pode promover um desenvolvimento da escrita que vá além da superficialidade, incentivando a autonomia, a criatividade e a construção de sentidos.

Nosso objetivo é, portanto, oferecer subsídios para uma prática pedagógica mais humanizada e eficaz, que reconheça na produção de texto um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral do aluno, capacitando-o a expressar-se com clareza e a participar ativamente do mundo letrado.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A escrita para além da gramática: Por que ir além do "certo e errado"?

Para compreender como a produção de texto pode ir além da mera correção gramatical e da reprodução de estruturas, é fundamental mergulhar nas ideias de Lev S. Vigotski. Este renomado psicólogo bielorrusso revolucionou a forma como entendemos o desenvolvimento humano, especialmente no que se refere à aprendizagem e à linguagem. Para Vigotski, o desenvolvimento não é um processo isolado ou puramente biológico, mas sim um fenômeno profundamente enraizado nas interações sociais e culturais. Em outras palavras, ninguém aprende sozinho; aprendemos com o outro, em um ambiente rico em trocas e significados compartilhados.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky destaca que a mente humana se desenvolve por meio da apropriação de instrumentos culturais e signos, sendo a linguagem o principal deles. Por meio dessas ferramentas, os indivíduos organizam o pensamento, interagem com o mundo e constroem sentidos em situações reais. O processo não se restringe ao aprendizado de vocábulo ou norma gramatical, mas implica a construção de significados dentro de contextos sociais e históricos reais.

Nessa abordagem, o desenvolvimento cognitivo tem origem na interação social: primeiro ocorre no plano interpsicológico (entre pessoas) e depois se internaliza (no plano intrapsicológico). Nesse contexto, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que os aprendizados ocorrem quando os alunos participam de atividades com apoio de recursos culturais ou colegas mais experientes, ainda que ainda não dominem a tarefa sozinhos.

A escola, nesse sentido, é concebida como um ambiente de aprendizagem que oferece contextos ricos em interações e instrumentos simbólicos — como textos, conversas, atividades coletivas — onde os alunos podem construir novos conhecimentos. Esse ambiente promove o desenvolvimento ao possibilitar que o trabalho com a escrita e a linguagem ocorra em situações de uso com sentido, articulando diferentes etapas da produção textual e estimulando a construção progressiva de autonomia intelectual.

2.1.1 Aprendendo juntos: A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e o papel da mediação

Um dos conceitos mais conhecidos e aplicáveis da teoria de Vigotski é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para entender a ZDP, podemos imaginar um espaço entre duas capacidades do aluno: o que ele já consegue fazer sozinho, com autonomia (chamado de Nível de Desenvolvimento Real), e o que ele ainda não faz sozinho, mas é capaz de fazer com a ajuda de alguém mais experiente. Esse "alguém" pode ser um professor, um colega, ou até mesmo um material de apoio. É esse espaço de potencial que Vigotski chama de ZDP.

A zona de desenvolvimento possível da criança é a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com a ajuda de tarefas resolvidas de forma independente, e o nível de desenvolvimento possível da criança, determinado com a ajuda das tarefas resolvidas pela criança sob orientação de adultos e em cooperação com colegas mais capazes. (Vigotski, P. 119)

Vigotski (2024) nos ensina que o aprendizado mais eficaz não acontece quando o ensino se limita ao que o aluno já sabe, mas sim quando ele atua dentro dessa ZDP. É nesse espaço que o professor, ou um colega mais capacitado, ofereça o suporte necessário, as ferramentas e as estratégias que permitem ao aluno alcançar um nível de conhecimento ou habilidade que ele não conseguiria sem essa ajuda.

No começo, o aluno precisa de bastante suporte, mas, aos poucos, esse suporte é retirado, permitindo que ele se torne cada vez mais autônomo.

Uma criança pequena aprende em seu programa, a criança em idade escolar segundo o programa do professor, e a criança em idade pré-escolar é capaz de aprender na medida em que o programa do professor se converte em seu programa. (Vigotski, P. 80)

Para o ensino da produção de texto, a ZDP é fundamental. Significa que um aluno pode ter dificuldades para escrever um texto completo sozinho, mas, com as possibilidades oferecidas pelo professor através de um planejamento bem feito – que pode ser por meio de perguntas orientadoras, sugestões, modelos ou a organização de um trabalho em grupo –, ele consegue planejar, desenvolver e revisar sua escrita de maneira mais complexa e significativa. É nesse processo de interação, de troca de ideias e de apoio mútuo, que a linguagem se torna uma ferramenta para a construção de novos conhecimentos e para o desenvolvimento da capacidade de pensar e expressar-se.

Em suma, a ZDP nos mostra que a aprendizagem "puxa" o desenvolvimento para frente. Não se trata de esperar que o aluno esteja "pronto" para aprender, mas de criar condições

e oferecer o suporte adequado para que ele avance, transformando o que antes era uma dificuldade em uma nova capacidade.

2.1.2 Pensar e escrever: A linguagem como ferramenta do pensamento

Para compreendermos a produção de texto de forma mais profunda, precisamos entender a visão revolucionária de Lev S. Vigotski sobre a linguagem. Para ele, a linguagem é muito mais que um simples meio de comunicação; ela é uma ferramenta essencial que molda e organiza o nosso próprio pensamento (Vigotski, 2005). A escrita, nesse sentido, não é apenas o ato de registrar palavras no papel, mas um complexo trabalho mental que se desenvolve na interação com o mundo e com os outros.

Começamos pela aprendizagem coletiva da língua como a mais geral: se nos voltarmos para o processo de aprendizagem coletiva da língua na idade escolar, veremos que a principal tarefa é que a criança domine a linguagem escrita e oral. A criança que chega à escola já conhece a língua materna, mas nessa instituição adquire conhecimento da língua culta. (Vigotski, P. 278)

Vigotski explica que, no início da vida, a criança usa a linguagem para se comunicar com as pessoas ao seu redor – é a linguagem social. Com o tempo, essa linguagem que era usada "para fora" começa a ser usada "para dentro", ou seja, a criança passa a falar consigo mesma para guiar suas ações e organizar suas ideias.

Além disso, a linguagem escrita mantém uma relação diferente, diferente da oral, no que é concernente à linguagem interior. Na história do desenvolvimento infantil, a linguagem oral é precursora da linguagem interna. A criança começa a falar em voz alta e só depois a pensar em silêncio. A linguagem escrita se desenvolve imediatamente após a linguagem interna e depende diretamente dela. (Vigotski, P. 290).

A partir dessa perspectiva, fica claro que a linguagem escrita é um marco fundamental no desenvolvimento do pensamento.

Quando escrevemos, somos forçados a organizar nossas ideias de forma lógica, a estruturar nossos argumentos e a considerar o impacto do que estamos expressando para um leitor. Isso exige uma atividade mental intensa que vai muito além da simples aplicação de regras gramaticais. A escrita se torna, assim, uma ferramenta para o próprio pensar, um "instrumento mediador" que nos ajuda a processar, refinar e aprofundar nosso entendimento do mundo.

As ideias de Vigotski têm um impacto profundo e transformador na maneira como concebemos o ensino da escrita. Se, como vimos, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem ocorre por meio da interação social e da mediação, o papel da escola e, especialmente, do professor torna-se central na construção de um ambiente de aprendizagem que vá muito além da simples transmissão de conteúdos e da correção de erros superficiais.

A principal implicação da perspectiva vigotskiana para o ensino da escrita é que ela deve ser tratada como uma prática social e culturalmente situada, e não como um exercício isolado de memorização de regras gramaticais ou de reprodução de estruturas. Isso significa que o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas ser um facilitador ativo que organiza situações de aprendizagem onde a interação e a colaboração são valorizadas. Ao atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aluno, o professor oferece o suporte necessário para que ele se aproprie de novas habilidades de escrita, incentivando-o a pensar criticamente, a organizar suas ideias e a expressar-se de forma cada vez mais autônoma.

No contexto da produção de texto, isso se traduz em práticas que:

O professor, no processo de aprendizagem coletiva, cria uma série de embriões, ou seja, incita à processos de desenvolvimento, que devem completar seu ciclo para dar frutos. Incutir na criança um pensamento novo, no sentido literal da palavra, contornando os processos de sentido literal da palavra, contornando os processos de desenvolvimento, é impossível; só é possível acostumá-la a atividades externas, por exemplo escrever à máquina. Para criar a zona de desenvolvimento possível, ou seja, para gerar uma série de processos de desenvolvimento interno, são necessários processos de aprendizagem coletiva escolar corretamente organizados. (Vigotski, p. 304).

Em síntese, a teoria de Vigotski nos convida a construir uma didática da escrita que seja um espaço vivo de trocas, aprendizagens e crescimento coletivo. É um convite para que o professor, ao trazer possibilidades para facilitar e ampliar o processo, ajude o aluno a "atravessar a ponte" entre o que ele já sabe e o que ele pode alcançar, transformando o ato de escrever em uma experiência de descoberta, criação e emancipação.

2.2 Produção de texto como processo: O olhar da pedagogia desenvolvimental

A compreensão da linguagem como uma ferramenta do pensamento e do desenvolvimento humano, como nos ensinou Vigotski, encontra um terreno fértil na Pedagogia Desenvolvimental. Essa abordagem pedagógica, fundamentada na psicologia histórico-cultural, vai além da simples transmissão de conhecimentos. Ela propõe que a educação deve ser um

processo ativo e significativo, focado na construção do pensamento e na formação de capacidades cognitivas e criativas nos alunos. É nesse contexto que a produção de texto ganha uma dimensão ainda mais relevante.

Autores como D. B. Elkonin e V. V. Davídov, e posteriormente ampliados por V. V. Repkin e Natalya V. Repkina (V. V. Repkin Natalya V. Repkina,), desenvolveram a Aprendizagem Desenvolvimental, que enfatiza a importância de a educação não apenas transmitir fatos, mas desafiar o aluno a construir ativamente seu próprio conhecimento. Ela defende que o papel do professor é mediar o processo de aprendizagem, auxiliando o aluno a dominar saberes historicamente acumulados e a desenvolver sua autonomia e capacidade de transformação da realidade.

Na prática da produção de texto, a Pedagogia Desenvolvimental nos convida a enxergar a escrita como um trabalho contínuo, dinâmico e colaborativo, onde o aluno não é um mero receptor de informações, mas um produtor ativo de sentidos. Essa visão se distancia do ensino tradicional, que muitas vezes foca na memorização e na reprodução. Ao invés disso, valoriza:

- O Autodesenvolvimento Contínuo: O aluno é incentivado a aprender de forma independente, expandindo suas próprias habilidades e conhecimentos por meio da escrita.
- A Interação Criativa: A aprendizagem acontece no diálogo e na construção conjunta de significados, transformando a sala de aula em um laboratório de ideias.
- A Expansão do Conhecimento: O aprendizado da escrita é visto como um processo progressivo, que amplia a capacidade do aluno de lidar com situações comunicativas cada vez mais complexas.

Assim, a produção coletiva de textos, por exemplo, se torna uma estratégia metodológica poderosa dentro da Pedagogia Desenvolvimental. Ao escrever em grupo, os alunos compartilham ideias, discutem soluções, corrigem-se mutuamente e, nesse processo, desenvolvem a linguagem de maneira significativa e profunda. O professor, nesse cenário, atua como um organizador do processo pedagógico, criando as condições para que os alunos se apropriem do conhecimento de forma ativa, construindo sua autonomia na escrita.

2.2.1 Da prática isolada ao trabalho coletivo com a escrita

Tradicionalmente, a produção de texto na escola muitas vezes foi concebida como uma atividade solitária, um exercício individual de aplicação de regras gramaticais ou de reprodução de modelos. Essa abordagem, que frequentemente se encerrava na entrega de uma "redação"

para correção e atribuição de nota, pouco contribuía para que o aluno desenvolvesse a escrita como uma ferramenta de comunicação e de pensamento. Como apontam alguns estudos (Sercundes, 2011; Esper, 2011, citados por Welitânia, 2018, p. 48-50), essa "escrita como consequência" transformava a atividade em um mero pretexto para a verificação de conteúdos, sem um propósito social claro.

Entretanto, uma visão mais alinhada com a Pedagogia Desenvolvimental e com os princípios de Vigotski defende a produção de texto como um trabalho coletivo e processual. Essa perspectiva compreende que a escrita não acontece no vazio, mas emerge de interações sociais e de um "projeto de dizer" que o autor tem para um determinado público e com um objetivo específico (Koch; Elias, 2011).

O trabalho coletivo com a escrita transforma a sala de aula em um ambiente dinâmico, onde os alunos:

- **Compartilham e Negociam Sentidos:** Ao escreverem juntos, em duplas ou pequenos grupos, os alunos são incentivados a dialogar, a expor suas ideias, a ouvir o outro e a negociar a melhor forma de expressar um pensamento. Essa troca constante é um poderoso motor para o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio.
- **Atuam na Zona de Desenvolvimento Proximal uns dos Outros:** Um aluno pode auxiliar o colega em uma etapa da escrita que para ele é mais difícil, criando um suporte mútuo. Essa co-construção permite que todos avancem além de seus níveis de desenvolvimento real, ampliando suas capacidades.
- **Percebem a Escrita como um Processo:** A produção coletiva naturalmente envolve etapas de planejamento, rascunho, revisão e reescrita. Diferente da prática isolada, onde o texto é muitas vezes visto como um produto "final" e intocável após a primeira versão, o trabalho coletivo mostra que a escrita é um processo de idas e vindas, de aprimoramento contínuo.

Nessa dinâmica, o professor assume o papel fundamental de possibilitador, ele cria as condições para que essa interação aconteça, propõe situações de escrita com propósitos comunicativos reais (ou o mais próximo possível da realidade), e acompanha o processo, intervindo de forma a estimular a reflexão e a autonomia. O foco se desloca da "correção de erros" para a "construção de sentidos", incentivando o aluno a se ver como um autor que, em conjunto com seus pares, desenvolve e refina seu próprio dizer.

2.2.2 Revisar e reescrever: etapas essenciais para aprender de verdade

No processo de produção textual, muitas vezes a escrita é vista como um ato linear, que se encerra na primeira versão do texto. No entanto, uma compreensão mais aprofundada, alinhada à Pedagogia Desenvolvimental e à visão de Vigotski, nos revela que a escrita é um processo cíclico e contínuo, onde a revisão e a reescrita são etapas não apenas importantes, mas essenciais para a construção do conhecimento e o aprimoramento da expressão. Não se trata de um simples "passar a limpo", mas de um momento de reflexão e reelaboração.

A revisão é o ato de olhar para o próprio texto com um "olhar de leitor", avaliando se o que foi escrito realmente expressa a intenção do autor e se é compreensível para o público-alvo. Como destaca Brandão (2007, citado por Welitânia, 2018, p. 54), revisar implica um deslocamento dos papéis de escritor e de leitor/interlocutor do próprio texto. É um momento de pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios de "melhor dizer". Essa habilidade metacognitiva complexa exige que o aluno se torne consciente das decisões que tomou durante a escrita.

A reescrita, por sua vez, é a materialização das reflexões surgidas na revisão (Gehrke, 1993, citado por Welitânia, 2018, p. 55). É a oportunidade de reconstruir o texto, de fazer modificações que podem ir desde ajustes pontuais de palavras e frases até a reorganização de ideias e argumentos. Não é uma atividade punitiva, mas uma chance de o aluno se apropriar mais profundamente do seu processo de escrita, experimentando novas possibilidades e refinando sua capacidade de expressar sentidos. Mesmo crianças pequenas, em processo de alfabetização, demonstram capacidade de reelaboração, fazendo apagamentos e inserções em seus textos, mostrando uma preocupação em aprimorar o que escrevem (Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, 1997, citado por Welitânia, 2018, p. 55).

Para que a revisão e a reescrita sejam eficazes e promovam o aprendizado, é crucial que o professor:

- Crie situações significativas: As condições de produção do texto (para quem se escreve, com que objetivo, onde o texto vai circular) devem ser claras e relevantes para o aluno, pois isso aumenta o seu engajamento e o seu compromisso com a qualidade do texto.
- Ofereça tempo e orientação: É preciso destinar um tempo adequado para essas etapas, e o professor deve atuar como mediador, guiando a reflexão do aluno com perguntas e sugestões, em vez de simplesmente "corrigir" o texto. O professor, como leitor privilegiado, deve ajudar o aluno a perceber as lacunas e virtudes de seu texto, mostrando caminhos para o aprimoramento.

- Ressignifique o erro: O erro não deve ser visto como algo a ser punido, mas como um indicador valioso do processo de aprendizagem. Ele serve como um "diagnóstico" para o professor planejar suas intervenções e como uma oportunidade para o aluno refletir e construir novos conhecimentos (Oliveira, 1999, citado em Welitânia, 2018, p. 70).

Ao integrar a revisão e a reescrita como etapas inerentes à produção textual, o professor contribui para que o aluno perceba a escrita como um processo dinâmico de interação social e crescimento intelectual, onde a busca pela clareza e pela construção de sentidos é constante e colaborativa.

2.2.3 O professor que guia: intervenções que transformam a escrita

No processo da produção textual, especialmente na perspectiva de Vigotski e da Pedagogia Desenvolvimental, o professor emerge como um guia essencial, cujo papel vai muito além da simples transmissão de conteúdo e da correção de erros. Sua atuação é fundamental para facilitar o desenvolvimento da escrita, transformando-a de uma atividade mecânica em um processo de construção de conhecimento e de autoria.

A mediação docente se concretiza nas diversas intervenções que o professor realiza durante as etapas de planejamento, textualização, revisão e reescrita. Não basta apenas apontar o erro; é preciso que a devolutiva seja um convite à reflexão, um diálogo que impulse o aluno a avançar. Como bem destaca Welitânia (2018, p. 15), pesquisas indicam que "os resultados são melhores quando, nos momentos de refacção, professor e aluno, em um movimento dialógico, tomam como objeto de discurso não apenas o produto, o texto, mas também todo o processo que propiciou a produção."

Para que essa mediação seja transformadora, o professor pode empregar diferentes tipos de intervenção:

- Intervenções Indicativas: O professor aponta o problema, sinalizando onde o aluno precisa olhar com mais atenção. Pode ser um sublinhado, um círculo, ou um símbolo que remeta a uma categoria de erro. No entanto, é importante que essa indicação não seja vaga, para que o aluno compreenda a natureza do problema (Ruiz, 2001, citado em Welitânia, 2018, p. 59-60).
- Intervenções Resolutivas: O professor oferece a solução para o problema diretamente no texto do aluno. Embora possa parecer útil em um primeiro momento, o uso excessivo dessa intervenção pode "monopolizar o trabalho da revisão" e privar o aluno da oportunidade de pensar por si mesmo e de internalizar as estratégias de correção (Ruiz, 2001, citado em

Welitânia, 2018, p. 61). O objetivo principal do professor é que o aluno chegue à solução, não que a copie mecanicamente.

- **Intervenções Classificadoras:** O professor utiliza códigos ou abreviações para classificar o tipo de erro (ex: "ort" para ortografia, "coh" para coesão). Essa estratégia exige que o aluno conheça o código e, idealmente, seja acompanhada de diálogo para garantir a compreensão (Ruiz, 2001, citado em Welitânia, 2018, p. 62-63).
- **Intervenções Textual-Interativas:** São comentários mais extensos e dialogados, muitas vezes em formato de "bilhete" ou observação no pós-texto. Permitem ao professor discutir problemas mais complexos (como coerência e coesão) e, principalmente, abrir um canal de diálogo com o aluno sobre o "projeto de dizer" do texto. Essas intervenções incentivam uma resposta mais reflexiva do aluno, o que leva a uma reescrita com mais qualidade (Ruiz, 2001; Menegassi e Gasparotto, 2016, citados por Welitânia, 2018, p. 63-74).

O Professor Roberto Valdés Puentes, em sua obra "Didática Geral", enfatiza que o desempenho didático do professor está intrinsecamente ligado ao domínio de conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício da docência (Puentes, 2023). Nesse sentido, uma "boa aula" implica em saber planejar o processo de modo que o aluno desenvolva suas capacidades. A devolutiva do professor é parte integrante do planejamento da avaliação, que, para ele, deve ter uma função diagnóstica (identificar onde o aluno está), prognóstica (direcionar as próximas ações de ensino) e de desenvolvimento (impulsionar o crescimento do aluno) (Puentes, 2023).

Em suma, a intervenção do professor na produção de texto deve ser pensada como uma ação estratégica de mediação, que não apenas corrige a forma, mas, sobretudo, estimula o aluno a refletir, a interagir e a se desenvolver como autor. É por meio dessa orientação dialogada que a escrita se torna um caminho para a aprendizagem de verdade, onde o aluno compreende o valor de sua produção e o poder de transformar suas ideias em texto.

3 A ESCOLHA DA PROPOSTA: POR QUE ANALISAREMOS ESSE EXEMPLO?

Para explorar de forma concreta as questões levantadas nesta pesquisa e ir além das discussões teóricas, decidimos analisar uma proposta de produção de texto presente em um livro didático de Língua Portuguesa amplamente utilizado no 5º ano do Ensino Fundamental na rede pública brasileira. Essa escolha metodológica se justifica por diversos motivos, considerando a relevância e o alcance desse material na prática pedagógica diária dos professores.

Primeiramente, o livro didático, como ferramenta pedagógica, exerce uma influência significativa na rotina das salas de aula. Suas propostas de atividades, incluindo as de produção

textual, moldam grande parte do trabalho dos professores e das experiências de escrita dos alunos. Ao analisar uma proposta específica, é possível identificar as concepções de linguagem, de escrita e de ensino-aprendizagem que a permeiam, revelando se a ênfase recai predominantemente na correção gramatical e estrutural ou se há espaço para um trabalho mais dialógico e construtivo.

Em segundo lugar, a análise de uma proposta de livro didático nos permite investigar as práticas que, por vezes, se tornam "modelos" replicados em larga escala. Ao desvendar as possíveis limitações dessas propostas, especialmente no que tange à promoção de um trabalho coletivo, de interações significativas e de uma devolutiva que estimule o desenvolvimento do conhecimento, podemos levantar questionamentos sobre o impacto na criatividade e autonomia dos alunos.

Finalmente, a escolha de um exemplo de livro didático da rede pública reflete o contexto real da educação brasileira. Essa análise nos proporcionará uma base concreta para discutir como a teoria vigotskiana e os princípios da Pedagogia Desenvolvimental podem dialogar com essas práticas existentes, oferecendo caminhos para uma mediação docente mais eficaz e transformadora, capaz de impulsionar a produção de texto para além da superficialidade e em direção a uma aprendizagem significativa e de autoria. Através desse estudo de caso específico de uma proposta de livro didático, pretendemos ilustrar a necessidade de o professor ir além do que é meramente "ensinado e transmitido", buscando promover uma experiência de escrita mais rica e interativa para os alunos do 5º ano.

3.1 Como analisaremos: As lentes teóricas para entender a prática

Para analisar a proposta de produção de texto selecionada do livro didático, utilizaremos uma abordagem de análise documental, que consiste em uma leitura aprofundada e crítica do material. Essa análise será guiada pelas "lentes" da nossa fundamentação teórica, permitindo-nos compreender as concepções de ensino e de aprendizagem da escrita que permeiam a proposta e como ela se alinha (ou se distancia) de uma perspectiva que valoriza a construção ativa do conhecimento pelo aluno.

Nossa análise se estruturará em torno dos seguintes eixos principais, extraídos e adaptados da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e da Pedagogia Desenvolvimental, bem como das discussões sobre o trabalho docente na produção textual:

1. Concepções de Linguagem e Escrita Subjacentes à Proposta: Investigaremos como a proposta do livro didático concebe a linguagem e a escrita. A escrita é tratada como um mero

código a ser reproduzido, um fim em si mesma, ou como uma prática social, um ato de interação e de construção de sentidos? O texto é visto como um produto acabado, ou como um processo dinâmico e passível de múltiplas reelaborações?

2. O Papel da Interação e da Mediação na Proposta: Avaliaremos se a proposta incentiva o trabalho colaborativo e as trocas entre os alunos. Há espaço para o diálogo, a negociação de ideias e a construção coletiva do texto, aspectos fundamentais para que o aluno atue na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e desenvolva suas capacidades de escrita? O professor é convidado a ser um facilitador ativo ou um mero "corretor"?
3. Orientação para as Etapas do Processo de Escrita: Analisaremos se a proposta do livro didático orienta o professor e o aluno sobre as diferentes etapas da produção de texto (planejamento, textualização, revisão e reescrita). Em especial, buscaremos identificar se há orientações claras para a revisão e a reescrita como momentos de reflexão e aprimoramento, e não apenas como tarefas de "limpeza" gramatical.
4. Natureza da Devolutiva e da Correção: Com base nas discussões sobre os tipos de intervenção docente (indicativa, resolutiva, classificatória e, principalmente, textual-interativa), examinaremos que tipo de devolutiva a proposta sugere ou implica. O foco está na correção de erros gramaticais e ortográficos de forma pontual, ou há indicativos de que a correção deve ser um convite ao diálogo, à reflexão sobre o sentido global do texto e ao desenvolvimento da autonomia do aluno?
5. Potencial para o Desenvolvimento do Conhecimento e da Criatividade: Por fim, avaliaremos o potencial da proposta para promover o desenvolvimento de conhecimento e a criatividade dos alunos. A atividade os convida a acrescentar ideias próprias, a expressar sua autoria e a construir novos sentidos, ou os limita à reprodução do que já foi ensinado e transmitido?

Ao empregar essas "lentes teóricas", esperamos ir além da descrição da proposta do livro didático, analisando criticamente suas características e implicações para uma prática pedagógica que promova uma produção de texto verdadeiramente significativa e um desenvolvimento integral dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental

3.2 Análise do conto de suspense: “A Planta Carnívora” E “A Casa Mal-Assombrada”

A introdução do gênero Conto de Suspense se dá pela leitura de dois textos-modelo ("A planta carnívora" e "A casa mal-assombrada" – páginas 57 a 59 e 74 a 77, respectivamente). As atividades de interpretação que seguem esses contos (páginas 60 a 63 e 78 a 80) buscam uma compreensão detalhada dos elementos essenciais da narrativa: personagens, narrador,

situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Há uma preocupação em identificar recursos linguísticos como a pontuação para diferenciar a fala do narrador e personagem (p. 62), o uso de adjetivos (p. 60) e a importância das descrições para o clima de suspense (p. 62). A coesão é abordada ao pedir a identificação de palavras usadas para evitar repetições (p. 60). A proposta também relaciona o gênero ao universo cultural do aluno (filmes de suspense, p. 63) e o prepara para um tema científico subsequente.

A proposta de Produção de Escrita para o Conto de Suspense (páginas 86 e 87) orienta o trabalho "em duplas", com a finalidade de criar um "livro que será doado à biblioteca da escola", conferindo um propósito comunicativo real e um destinatário definido. As etapas incluem o planejamento oral e a escrita no caderno, com foco na caracterização de ambiente e personagens, e na manutenção do clima de suspense. A releitura da própria produção é direcionada para verificar se os fatos prendem a atenção do leitor, se os acontecimentos rompem a expectativa e se o título é adequado. A revisão é enfatizada como importante para "destinatários reais", com a instrução de mostrar o conto ao professor para "sugestões" e fazer as alterações necessárias antes de "passar a limpo e ilustrar". Em suma, a proposta do conto de suspense demonstra avanços ao atribuir um propósito comunicativo e promover o trabalho colaborativo em duplas, alinhando-se com a perspectiva de escrita como prática social e interação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Geraldi, 2013; Vigotski, 1994). A ênfase nos elementos estruturais e estilísticos do gênero é clara. No entanto, a instrução sobre a devolutiva do professor, que se limita a "sugestões" para "deixar o conto ainda mais claro" (p. 87), pode ser genérica e não explícita como essa mediação pode ir além da correção gramatical, transformando-se em um diálogo que promova a reflexão aprofundada e a autonomia do aluno (Ruiz, 2001; Menegassi e Gasparotto, 2016).

Figura 1 Contos de suspense

OBJETIVOS

- Produzir um livro com os contos da turma.
- Publicar o conto no site da escola ou no blogue da turma.
- Aplicar os procedimentos de escritor: planejamento, textualização, revisão, reescrita e edição.

As habilidades e os componentes a seguir serão trabalhados nesta seção.

BNCC

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

(EF15LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgula em enumeração) e pontuação indicativa direta, quando for o caso.

(EF15LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocábulos apropriados ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes pessoais e articuladores de relações: sentido, tempo, causa, oposição, inclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.

PNA

Fluência em leitura oral
Desenvolvimento de vocabulário
Compreensão de textos
Produção de escrita

ROTEIRO DE AULA

PRODUÇÃO DE ESCRITA

CONTO DE SUSPENSE

Informe aos alunos que os contos produzidos poderão ser postados no site da escola ou no blogue da turma para que haja ainda mais leitores.

1. Deixe claro que poderão escolher uma das situações propostas a seguir ou, ainda, outra que quiserem. Leia em voz alta cada uma das situações.

PRODUÇÃO DE ESCRITA

CONTO DE SUSPENSE

1. Planejem oralmente o conto.

2. Escrevam no caderno palavras e expressões que possam ser usadas para caracterizar o ambiente e os personagens e manter o clima de medo e suspense, envolvendo o leitor no conto.

3. Releiam o conto para verificar se:

- os fatos narrados prendem a atenção do leitor;
- os acontecimentos da história levam o leitor a imaginar que vai acontecer algo que acaba não acontecendo, rompendo sua expectativa;
- o título está adequado a um conto de suspense.

REFLETIR E AVALIAR

Mostrem o conto para o professor. Façam as alterações sugeridas, passem o conto a limpo e ilustrem.

Com o professor, combinem a ordem das histórias e organizem o livro.

Combinem que alunos ficarão encarregados de entregar o livro à turma de 5º ano escolhida. Eles deverão explicar como o trabalho foi desenvolvido e informar também que, após a leitura, o livro terá de ser devolvido para que seja doado à biblioteca da escola.

REFLETIR E AVALIAR

Preencha a avaliação da página 301.

4. A revisão deve ser feita por etapas e com focos bem definidos, para observar questões relacionadas à estrutura da narrativa: se foi feita a ambientação, se foram apresentados os personagens, se há marcadores temporais, se foi apresentada uma situação-problema, se a situação-problema chega a um ponto máximo de suspense (clímax), se o desfecho surpreende o leitor.

Revisar com comentários positivos, evidenciando os progressos alcançados pela dupla. Leia os trechos que precisam ser melhorados e peça que façam as alterações.

5. e 6. Discuta a melhor sequência para os contos entrarem no livro: ordem alfabética, temas, etc. Quem irá produzir o sumário, que deve conter o número da página em que começa cada conto? Quem irá elaborar a capa? Junte a capa e as páginas e as grampeie, formando o livro. Se possível, encadene a produção para tornar o livro ainda mais atraente.

REFLETIR E AVALIAR

Após a final da atividade, explique aos alunos que eles vão preencher a ficha de avaliação da página 301.

As questões de avaliação podem ser discutidas oralmente para que mais reflexões e questionamentos sobre a produção sejam levantados.

Fonte: PNLD (2023)

3.3 Conclusões sobre as concepções e expectativas do livro didático

A análise comparativa das propostas de conto de suspense no livro "A Conquista" demonstra uma concepção de ensino da escrita que valoriza a familiarização com o gênero textual por meio da leitura e interpretação de modelos. Há uma preocupação com a estrutura e as características do gênero, bem como com a coesão e o léxico, como evidenciado pelas atividades de leitura. O material também se mostra alinhado a uma prática de escrita como prática social, ao propor projetos com destinatários reais e incentivar o trabalho colaborativo em duplas, o que favorece a interação e o desenvolvimento na ZDP. A inclusão de etapas de revisão (ainda que de forma sucinta) e a progressão para gêneros mais complexos são pontos positivos.

No entanto, as propostas do livro didático parecem ter uma limitação na orientação do "como" da tarefa do professor. A ênfase nas "dicas" e na "sugestão de alterações" por parte do professor, sem detalhar estratégias que promovam o diálogo e a reflexão crítica do aluno sobre o sentido do texto e suas intenções comunicativas, pode levar a uma devolutiva focada na correção resolutiva ou classificatória, que, como discute Welitânia (2018), tende a limitar a

autoria do aluno e a transformar a reescrita em uma "operação limpeza" (Jesus, 2011). Essa abordagem pode impedir que os alunos desenvolvam plenamente sua criatividade e aprofundem seu crescimento como autores, ficando presos às questões ensinadas e transmitidas, sem o espaço necessário para a verdadeira autoria e autonomia na construção do conhecimento.

Para que as propostas do livro didático atinjam seu potencial máximo e se alinhem completamente com a Pedagogia Desenvolvimental e os princípios de Vigotski, é fundamental que o professor, como facilitador, vá além das instruções do material. Ele precisa criar intencionalmente um ambiente de diálogo, de reflexão constante sobre o processo de escrita e de devolutivas guiadas que empoderem o aluno na sua jornada de escrita, transformando a estrutura em um meio para a expressão criativa e o erro em uma oportunidade de aprendizado significativo.

3.4 O papel da correção gramatical: limites e potencialidades

A análise das propostas de produção de texto no livro didático "A Conquista" revela que, embora haja uma preocupação com a compreensão das características do gênero textual e com o propósito comunicativo (como visto no incentivo ao trabalho em duplas e à produção de livros para a biblioteca escolar), a orientação explícita sobre a devolutiva do professor tende a ser genérica. Expressões como "Mostrem o conto ao professor. Ele poderá dar dicas para deixar o texto mais claro" (p. 87) abrem margem para que a intervenção se concentre, muitas vezes, na correção gramatical e ortográfica.

Essa ênfase na correção gramatical, embora necessária para a adequação à norma culta, apresenta limites quando se torna o foco principal da avaliação. Como discutimos, a simples correção de erros sem um diálogo aprofundado sobre o sentido do texto ou sobre as intenções do autor pode transformar a reescrita em uma "operação limpeza" (Jesus, 2011, citado em Welitânia, 2018), onde o aluno copia a solução sem compreender o porquê do erro ou o impacto em seu "projeto de dizer".

No entanto, a correção gramatical possui potencialidades quando integrada a uma prática pedagógica mais ampla. Se o professor, munido da perspectiva vigotskiana e da Pedagogia Desenvolvimental, compreende o erro como um indicador de aprendizagem, ele pode utilizá-lo como ponto de partida para uma devolutiva guiada. Ao invés de apenas assinalar o desvio, o professor pode dialogar com o aluno, questionar suas escolhas, apontar caminhos para a reelaboração e, assim, transformar a correção em uma oportunidade de reflexão sobre a

linguagem em uso. A gramática, nesse cenário, torna-se um meio para aprimorar a comunicação e a expressão, e não um fim em si mesma.

3.5 Para além do erro: como promover a interação e o desenvolvimento do conhecimento

A superação dos limites de uma correção focada apenas na gramática reside na capacidade do professor de promover um trabalho de escrita que valorize a interação e a construção coletiva do conhecimento. As propostas do livro didático, ao sugerirem o trabalho em duplas e a criação de um produto final para um público real, já oferecem um terreno fértil para essa abordagem.

Entretanto, o material didático, por sua natureza, não pode detalhar o como o professor deve mediar essas interações em tempo real. É nesse "como" que a pedagogia do diálogo se torna indispensável. Ao invés de simplesmente "sugerir alterações", o professor pode:

- Estimular a discussão: Após a primeira versão do texto, organizar momentos em que as duplas (ou pequenos grupos) troquem seus textos, leiam uns para os outros e deem sugestões, promovendo a co-revisão e a negociação de sentidos na ZDP.
- Oferecer devolutivas guiadas: Ao revisar os textos, o professor pode adotar o modelo de intervenção textual-interativa (Ruiz, 2001; Menegassi e Gasparotto, 2016), fazendo comentários que convidem à reflexão sobre a coerência, a clareza da argumentação, a adequação do gênero ao propósito comunicativo e, sim, a gramática, mas sempre contextualizada ao sentido global do texto. Isso empodera o aluno como autor e não como um mero "copista" de correções.
- Valorizar o processo: Celebrar as tentativas, os progressos e as descobertas dos alunos ao longo do processo de escrita, e não apenas o produto final.

Ao focar na interação, no diálogo e na devolutiva guiada, o professor não apenas melhora a qualidade dos textos, mas, crucialmente, desenvolve a autonomia e a criatividade dos alunos. Eles aprendem a pensar criticamente sobre sua própria escrita e a dos colegas, a tomar decisões conscientes sobre a linguagem e a se apropriar do conhecimento de forma ativa.

3.6 O impacto na aprendizagem: quando a devolutiva guia, não apenas corrige

Quando a prática pedagógica de produção de texto transcende a correção gramatical e se alinha com os princípios da Pedagogia Desenvolvimental de Vigotski, o impacto na

aprendizagem é profundo. O aluno não se limita a reproduzir o que foi ensinado, mas se engaja em um processo de construção ativa.

A devolutiva guiada, que se baseia no diálogo e na reflexão, permite que o aluno:

- Compreenda o erro como parte do processo: Ele percebe que o erro é uma oportunidade de aprendizagem, um "diagnóstico" para o avanço.
- Desenvolva o pensamento crítico: Ao ser convidado a refletir sobre suas escolhas textuais e a comparar com a intenção comunicativa, ele aprimora sua capacidade de análise e síntese.
- Aumente sua autoria e autonomia: Torna-se mais capaz de planejar, revisar e reescrever seus próprios textos de forma consciente e independente.
- Amplie seu conhecimento: A escrita se torna um caminho para aprofundar a compreensão sobre o tema abordado, sobre o gênero textual e sobre a própria linguagem como instrumento de pensamento.

Essa abordagem, portanto, não visa apenas a um texto "correto" na superfície, mas a um aluno que se apropria da escrita como uma ferramenta poderosa para a vida, capaz de produzir textos que não apenas se comunicam, mas que expressam seu próprio conhecimento e sua criatividade. É a construção de pontes entre o que o aluno já sabe e o vasto universo do conhecimento que ele pode alcançar, mediado por um professor que guia e inspira.

4 REFLEXÕES FINAIS: CONSTRUINDO PONTES PARA UMA ESCRITA SIGNIFICATIVA

4.1 O recado principal: a produção de texto vai além da correção gramatical

Este trabalho de conclusão de curso teve como propósito fundamental desvendar as concepções e expectativas que permeiam o ensino da produção de texto no 5º ano do Ensino Fundamental, buscando ir além da visão restrita de que a escrita se resume à correção gramatical. Ancorados na perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vigotski e na Pedagogia Desenvolvimental, defendemos que a produção de texto só é verdadeiramente válida quando o aluno consegue acrescentar conhecimento e que isso é alcançado por meio de um trabalho que prioriza o desenvolvimento coletivo, as interações significativas e uma devolutiva guiada.

A análise das propostas de produção de Conto de Suspense no livro didático "A Conquista" (Isabela Carpaneda, FTD, 5º ano, PNLD 2023) revelou que o material didático já promove avanços importantes. Ao sugerir o trabalho em duplas, a criação de produtos com

destinatários reais (como um livro para a biblioteca escolar) e a preocupação com as características e estruturas dos gêneros, o livro se alinha a uma visão de escrita como prática social. A inclusão de etapas de revisão, mesmo que de forma concisa, é um passo positivo para o desenvolvimento da consciência textual.

Contudo, percebemos que a forma como a devolutiva do professor é orientada no livro ("poderá dar dicas", "sugestões") é genérica, o que, na prática, pode limitar a intervenção à correção de erros gramaticais e ortográficos, sem promover o diálogo e a reflexão profunda sobre o sentido do texto e a intenção comunicativa do aluno. Essa limitação pode impedir o pleno desenvolvimento da autoria e da criatividade, deixando o aluno preso a um processo mecânico de reprodução, sem espaço para o seu crescimento genuíno.

4.2 Nossas contribuições e os próximos passos

Diante disso, este estudo reafirma que o papel do professor como mediador é insubstituível e precisa ir muito além do que é meramente ensinado e transmitido pelo material didático. Para que a produção de texto seja um caminho de construção de conhecimento, de interação e de autonomia, o professor necessita:

- Compreender o erro como oportunidade de aprendizado: A correção deve ser um diagnóstico que guia a intervenção pedagógica, e não uma mera penalidade.
- Promover intervenções dialógicas: Priorizar as devolutivas guiadas, que convidem o aluno à reflexão sobre o sentido do texto e suas escolhas, em vez de oferecer soluções prontas. As intervenções textual-interativas, que abrem espaço para o diálogo, são um caminho potente nesse sentido.
- Valorizar o processo de escrita: Reconhecer que planejar, revisar e reescrever são etapas cruciais para a construção da autoria e do conhecimento.
- Potencializar a interação: Utilizar o trabalho em duplas e grupos como um espaço rico para a negociação de sentidos, a co-revisão e o aprendizado colaborativo na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Nossas reflexões contribuem para reforçar a necessidade de uma formação continuada que capacite os professores a transcender a superficialidade da correção gramatical, atuando como verdadeiros guias no processo de produção textual. Ao construir pontes entre o que o aluno já sabe e o que ele pode vir a saber, a partir de uma mediação intencional e dialógica, a escola cumprirá seu papel de formar sujeitos capazes de expressar-se com clareza, criatividade e autoria no mundo letrado.

Como próximos passos, sugere-se que pesquisas futuras possam investigar a aplicação dessas diretrizes pedagógicas em sala de aula, acompanhando a prática de professores que buscam implementar intervenções dialógicas e analisar o impacto direto dessas práticas no desenvolvimento da autoria e do conhecimento dos alunos do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ANATEL. **Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Avaliação de Implementação 2023**. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **1ª Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Avaliação de Implementação 2023**. Brasília, DF: MEC, 2024. Acesso em 12/2024 <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao/202403011AvaliaodeImplementaodoCompromisso.pdf>

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
DA SILVA, A.; DE MELO, K. L. R. **Produção de textos: uma atividade social e cognitiva**. Produção de textos na escola, p. 29, 2007. Disponível em <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/15.pdf#page=30>. Acesso em 29/11/2024.

FTD EDUCAÇÃO. **A conquista: Língua Portuguesa: 5º ano: manual do professor**. São Paulo: FTD, 2022. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/pnld.ftd.com.br/wp-content/uploads/2022/07/11173541/A-CONQUISTA-LINGUA-PORTUGUESA-VOL-5-MANUAL-PNLD-2023-OBJ1.pdf>. Acesso em: 26 abril 2025.

LAURETO, M. F.; MAIO TAVEIRA GRANDE, Érica. **Estratégias de ensino para desenvolver habilidades de escrita no ensino fundamental I: a importância do professor mediador e da sequência didática**. Revista Ciência em Evidência, [S. l.], v. 4, n. 2, p. e0230018, 2024. DOI: 10.47734/rcev4i2.2523. Disponível em:

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. **Coleção explorando o ensino: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 65-84, 2010.

MÉLO, W. R. da S. **Prática De Produção Textual Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: A Mediação Do Professor Nas Etapas De Revisão E De Reescrita**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29733>. Acesso em 05 mar. 2025.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. Summus Editorial, 2015.

REPkin, Vladimir Vladimirovich; REPkina, Natalya Vladimirovna. **Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental**. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andrea Maturano (org.). Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davydov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019. p. 27-76.

VAL, M. da G. C. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito** Autor/organizado por Maria da Graça Costa Val e Gladys Rocha. Belo Horizonte. Autentica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. P. 29-53.

VALDÉS PUENTES, R.; LONGAREZI, A. M. **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental.** 2020. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29664/1/FundamentosPsicol%C3%B3gicosDid%C3%A1ticos.pdf>.