

PRÁTICAS DE TEXTUALIZAÇÃO: UMA LEITURA DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO E DOS DISPOSITIVOS DIDÁTICOS ADOTADOS PARA A ESCRITA DE TEXTOS

Eliene Santos Estácio¹

Resumo: Será discutido o tratamento didático adotado pelos professores durante o recebimento dos 504 textos escritos pelos alunos. Desse total, 70% foram guardados “sem comentários” e 30% “com comentários”. Dos textos comentados, 12% foram guardados e 18% devolvidos aos alunos. Essa postura didática desconsidera o processo reflexivo de construção e revisão de textos.

A discussão sobre as propostas de produção e os dispositivos didáticos adotados para a escrita de textos dos alunos tem como objetivo refletir a didática do ensino da linguagem escrita e sua contribuição para a formação de alunos escreventes. Partimos do princípio de que as propostas de produção e a forma de encaminhamento interferem no modo como os alunos compreendem as consignas e escrevem seus textos. Nesse sentido, o tratamento didático da escrita, como meio de veiculação de significações, visa o ajustamento e a construção de procedimentos didáticos de aprendizagem da escrita de texto pelos alunos.

Será necessário observar se as propostas de produção elaboradas e efetivadas pelos professores possibilitam “reflexividade” (CHABANNE; BUCHETON, 2008) o suficiente para demarcar a distância do aluno em relação ao texto produzido, garantindo, assim, a progressão na sua escrita. Ao defenderem que a “linguagem é *naturalmente, intrinsecamente* reflexiva” Chabanne e Bucheton (2008, p. 4) afirmam que “algumas práticas de linguagem escolares são mais reflexivas”, o que pressupõe que são mais significativas para a aprendizagem dos alunos.

A efetivação de propostas de produção de textos exige a adoção de uma didática de escrita que potencialize os conteúdos e o tratamento didático específicos desse eixo de ensino da Língua Portuguesa a cada etapa da escrita (planejamento, escrita/versões e revisão). Essas etapas, denominadas “planejar, escrever e reescrever”, foram defendidas por Antunes (2003) como “distintas e intercomplementares”. A revisão, por exemplo, não ocorre só quando o aluno lê cada texto antes de iniciar a escrita de mais uma versão, mas também enquanto escreve, isto é, quando planeja, escreve e lê o que foi escrito para dar continuidade ao texto.

A produção de texto, como resultado do ato de “pensar, aprender e se constituir”, conforme Chabanne e Bucheton (2008), contribui para o processo de aquisição da linguagem dos alunos se as propostas de produção garantirem uma prática reflexiva de escrita e revisão de textos.

Considerando que o processo de didatização da escrita defendido pelas instruções oficiais define o sistema de ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), com intervalo de duas décadas de publicação, propõem uma prática discursiva de produção de textos para o aluno ser capaz de planejar, de escrever e de revisar a fim de escrever outras versões para o seu texto.

As propostas de produção de textos sugeridas por esses documentos assumem a concepção sociointeracionista de linguagem por defenderem que o trabalho com a diversidade de textos escritos se dá a partir da imersão dos alunos no funcionamento da escrita. No entanto, observa-se na “transposição didática” (CHEVALLARD, 1991) uma distância didática entre o “objeto de ensino” e o “objeto ensinado”, isto é, uma ausência da articulação entre os

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Secretária de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL). E-mail: elieneestacio@hotmail.com.

procedimentos didáticos de ensino e os procedimentos didáticos de aprendizagem da linguagem escrita nas aulas de produção de textos.

1. Aquisição do objeto

Durante o primeiro semestre de 2013, foram filmadas 24 propostas² de produção de textos em turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas de Maceió-AL. Nesse momento, a câmara, que estava posicionada no fundo da sala de aula e de costas para os alunos, registrava a produção de texto sem a presença do pesquisador. O registro dessas propostas, seis em cada escola, teve início com a consigna escrita e/ou consigna oral e encerrado quando todos acabavam de escrever e entregavam os textos ao professor.

Por consignas consideramos os “instrumentos de linguagem, de saber-fazer para adquirir, para ter acesso a outros saberes e saber-fazer, mas também um lugar de referência da relação pedagógica instaurada pelos sujeitos” (RIVIÈRE, 2006, p. 46). Nesse sentido, a consigna, enquanto objeto de ajustamento do ensino e da aprendizagem, orienta a proposta de produção e o processo de construção do texto.

Das 24 propostas de produção, 21 consignas foram registradas na tarefa, sendo duas escritas na lousa (Escola 2, Propostas 4 e 6) para os alunos escreverem na folha em branco, e três propostas foram feitas apenas oralmente (Escola 2, Proposta 5; Escola 4, Propostas 5 e 6). Cabe destacar que todas as propostas de produção com consignas escritas na folha se utilizaram de consigna oral para orientar a produção textual.

De posse dos vídeos, foram feitos os levantamentos das propostas de produção e dos dispositivos didáticos adotados pelos professores. Para a construção das formas de elaboração das propostas de produção, recorreremos aos comentários registrados no Diário de Campo.

2. Prática de textualização

As práticas de textualização compreendem as propostas de produção de textos, as formas de elaboração e os dispositivos didáticos adotados pelo professor durante a sua efetivação em sala de aula.

2.1. Propostas de produção

Na aula de produção de textos, o professor distribuía as tarefas para os alunos, explicava a consigna registrada no suporte textual e comentava acerca da temática e das características do gênero adotado. Em seguida, os alunos deveriam produzir, individualmente, o texto. Ao final de cada produção, o professor recolhia os textos.

² Essas propostas constituem o *Corpus* “Práticas de Textualização 5º Ano”, da minha Pesquisa do Doutorado (ESTÁCIO, 2017), pertencente ao Laboratório do Manuscrito Escolar (L’ÂME/UFAL), coordenado pelo professor Eduardo Calil (PPLL/PPGE/UFAL).

Escolas	PROPOSTAS						Total
	Pp1	Pp2	Pp3	Pp4	Pp5	Pp6	
Esc1	conto	história em quadrinhos	carta	<i>e-mail</i>	poema	poema	6
Esc2	redação	redação	história	redação	redação	mito	6
Esc3	poema	autobiografia	história	redação	história	história em quadrinhos	6
Esc4	fábula	história	história	redação	história em quadrinhos	poema	6
Total							24

Tabela 1 – Propostas de produção efetivadas

Conforme a Tabela 1, acima, foram propostas seis redações, cinco histórias, quatro poemas, três histórias em quadrinhos, um conto, um mito, um *e-mail*, uma autobiografia, uma carta e uma fábula. Em nossas observações, constatamos uma variação quanto aos gêneros textuais: cinco adotadas pelas Escolas 1, 3 e 4, cada, e três pela Escola 2. A cada aula, era produzida uma única versão do texto e, em geral, de um gênero textual diferente.

As temáticas sugeridas para a escrita das **redações** (6) foram sobre “festas juninas” (Escola 2, Proposta 5; Escola 4, Proposta 4), “preservação ambiental” (Escola 3, Proposta 4), “as mudanças no corpo das meninas e dos meninos”, “um brinquedo da infância” e “que país quero ajudar a construir” (Escola 2, Propostas 1, 2 e 4). Após expor a temática, o professor pedia para os alunos escreverem a redação. Trata-se, pois, de uma escrita centrada na explicação da professora, sem o acesso dos alunos aos textos escritos.

As **histórias** (5) (Escola 2, Proposta 3; Escola 3, Propostas 3 e 5; Escola 4, Propostas 2 e 3) foram produzidas a partir de imagens. Esse tipo de proposta, restrito à descrição de uma cena, dificulta uma escrita que preserve as características específicas da linguagem escrita de um texto literário.

Dos **poemas** (4) produzidos, dois foram efetivados na Escola 1 (Propostas 5 e 6): a primeira proposta foi escrever um poema e a segunda, continuar a escrita de um poema estudado em aulas anteriores. As temáticas dos demais poemas - “os primeiros habitantes do Brasil, os índios” (Escola 3, Proposta 1) e “festas juninas” (Escola 4, Proposta 6) -, foram estudadas no componente curricular de História e sem referências de textos literário lidos para a escrita desse gênero textual.

Das **histórias em quadrinhos** (3) efetivadas, duas propostas disponibilizaram as histórias em quadrinhos com os balões vazios para serem preenchidos a partir do diálogo entre os personagens: a primeira (Escola 3, Proposta 6) pedia para os alunos escreverem sobre o “Planeta Terra”; a outra (Escola 4, Proposta 5) para escrever sobre “Mônica e Cebolinha”, com os diálogos também a serem construídos com base nas imagens. A última (Escola 1, Proposta 2) orientava “reescrever o conto *Chapeuzinho Vermelho em forma de história em quadrinhos*”.

As propostas de escrita de um **conto**, **mito**, ***e-mail***, **autobiografia**, **carta**, **fábula** foram gêneros textuais adotados apenas uma única vez. Dessas seis propostas, duas foram reescritas: uma do conto *Chapeuzinho Vermelho* (Escola 1, Proposta 1) e outra do mito O Boitatá (Escola 2, Proposta 6), com leitura prévia do texto a ser produzido.

Apesar dessa variação de gêneros textuais (10), a forma de tratamento didático não se desvincula da prática tradicional de escrita: pautada na imagem e sem bons modelos de textos.

2.2. Formas de elaboração

A forma de elaboração dessas propostas de produção de textos tem relação com a efetivação e o tratamento didático dado aos textos produzidos pelos alunos.

Escolas	ELABORADAS pelo professor	REELABORADAS de livros didáticos	SELECIONADAS de materiais didáticos	Total
Esc1	0	6	0	6
Esc2	3	0	3	6
Esc3	0	0	6	6
Esc4	1	1	4	6
Total	4	7	13	24

Tabela 2 – Formas de elaboração das propostas de produção de textos

Na categoria "**Elaboradas pelo professor**" (4) três propostas foram efetivadas na **Escola 2**: uma reescrita (Proposta 6) e duas redações, uma sobre festas juninas (Proposta 4) e outra a partir do tema "Que país quero ajudar a construir" (Proposta 5); e uma proposta na **Escola 4** para escrever uma redação sobre festas juninas (Proposta 4).

Como exemplo dessa categoria, temos a Proposta 4, da Escola 2:

Tema: Que País eu quero ajudar a construir

Os alunos, após transcreverem o tema da redação do quadro para o suporte textual, escreveriam seu texto. Essa proposta elaborada pelo professor caracteriza-se como uma atividade de escrita improvisada, pois bastaria a indicação da temática para que os alunos logo soubessem sobre o quê e como escrever o texto.

A centralização de propostas de produção de textos com foco no item "**Reelaboradas de livros didáticos**" (7) teve seis ocorrências na **Escola 1**. Essas propostas foram planejadas e articuladas com os demais eixos (leitura, produção de textos orais e análise linguística) de ensino da Língua Portuguesa, com estrutura sequencial e tratamento didático semelhante àquelas adotadas pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa. De posse de livros didáticos diversos, essa professora recortou e montou seis tarefas, entre quatro e nove páginas, com a exploração dos conteúdos em cada um desses eixos. Os alunos tiveram acesso a uma cópia dessas tarefas. No eixo leitura foram lidos textos do gênero que seria produzido pelos alunos. A **Escola 4**, que apresentou uma ocorrência (Proposta 3), utilizou-se dos livros didáticos reservados para recortes, guardados numa caixa do canto da sala, e pediu para os alunos escolherem uma figura, colar na folha em branco e, depois, escreverem uma história.

A forma de elaboração das propostas "**Selecionadas de materiais didáticos**" (13) foi a mais adotada pelas professoras. As propostas de produção elaboradas pela **Escola 2**, (Propostas 1 e 2), apesar de serem consideradas produção textual pela professora, caracterizam-se como resposta a uma questão da tarefa com estrutura semelhante a da Avaliação da Prova Brasil para alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, que tinha como objetivo prepará-los para esse tipo de avaliação. A Proposta 1, por exemplo, pede para "*produzir dois pequenos textos: transformações no corpo das meninas e transformações no corpo dos meninos*", num

espaço adequado para a resposta de uma questão, e não para a produção de texto. A outra (Proposta 3) orientava escrever uma história a partir de uma cena. A **Escola 3** utilizou esse dispositivo didático para a elaboração das seis propostas efetivadas em sala de aula. Em três propostas (Propostas 1, 2 e 4), essa escola adotou um roteiro para guiar a produção do aluno; e nas outras três propôs a escrita dos textos a partir de imagens, sendo duas delas para explorar conteúdos sobre "índios" e "preservação ambiental". Já a **Escola 4** selecionou quatro propostas de materiais didáticos, a saber: escrever uma fábula a partir de um roteiro (Proposta 1), produzir o diálogo entre os personagens nos balões de uma história em quadrinhos (Proposta 5) e, a partir de imagens, escrever uma história (Proposta 2) e um poema (Proposta 6).

As propostas da categoria “selecionadas de materiais didáticos” expressam uma prática de escrita ancorada principalmente em imagens (6 propostas) e em roteiros (4 propostas), sendo duas escritas em respostas às questões de compreensão e apenas uma a criação de uma história em quadrinhos. Essa última proposta, que pressupõe uma escrita mais desafiadora pelo fato de propor a produção de diálogos segundo a narrativa exposta pelas próprias imagens, não disponibiliza aos alunos a leitura de histórias em quadrinhos e orientações didáticas específicas para a construção de um texto desse gênero textual.

Essas propostas, sem a configuração de uma produção autônoma e de referências textuais, têm pouco significado para uma prática de escrita de textos pelos alunos. A falta de clareza quanto aos conteúdos e tratamento didático específico de ensino e de aprendizagem da escrita dificulta a construção do texto de acordo com as características do gênero e as particularidades do aluno ao produzir seus textos.

A seleção e o modo de efetivação dessas propostas de produção apontam para uma concepção de escrita desvinculada das práticas sociais de produção de textos. Em que condições esses alunos escreveram os textos propostos? Como foram efetivadas essas produções? Quais foram os dispositivos didáticos adotados?

2.3. Dispositivos didáticos

As propostas de produção se utilizaram de alguns recursos para o processo de materialização da escrita pelos alunos.

Escolas	IMAGEM	ROTEIRO	CONTINUAÇÃO de um texto	TRANSFORMAÇÃO de um gênero	REESCRITA	criação	Total
Esc1	-	-	<i>e-mail</i> poema	conto (em história em quadrinhos)	conto	carta poema	6
Esc2	história	redação	-	-	mito	redação redação redação redação	6
Esc3	história história	autobiografia redação	história em quadrinhos	-	-	poema	6
Esc4	história história poema	fábula	história em quadrinhos	-	-	-	6
Total	6	4	4	1	2	7	24

Tabela 3 – Dispositivos didáticos adotados para a escrita de textos

A sequência dessas seis categorias evidencia um crescente grau de “reflexividade” (CHABANNE; BUCHETON, 2008) para a escrita de textos. A criação de um poema com base na leitura de textos implica em uma prática de escrita mais reflexiva do que a mera situação em que os alunos são postos quando têm que produzir textos a partir de imagens.

A condição de tomar a imagem como apoio para a efetivação das propostas de produção ressoa uma prática de escrita fragmentada e de pouco significado, quando escrever perpassa pela ideia de “pensar, aprender e se constituir” (CHABANNE; BUCHETON, 2008). Essa variação quanto aos dispositivos didáticos adotados para a escrita de textos não garante, por si, uma postura reflexiva de aprendizagem, visto que será necessário potencializar a proposta de produção durante a sua efetivação com questões sobre a linguagem escrita enquanto os alunos escrevem seus textos.

Esses dispositivos didáticos adotados, com desafios diferentes para as atividades de escrita dos alunos, foram classificados em escritas *menos* reflexivas e escritas *mais* reflexivas.

2.3.1. Escritas *menos* reflexivas

O dispositivo de escrita com **Imagem** (6) pede aos alunos para escreverem um texto a partir de uma imagem (desenho ou ilustração), como podemos observar as consignas escritas no suporte textual de cada uma dessas propostas.

Escolas	PROPOSTAS	CONSIGNAS ESCRITAS
Esc2	Pp5	Observe a cena e escreva um texto. Colorir a mesma.
Esc3	Pp3	Observe a cena e crie uma história. Não se esqueça de dar um título. Muita atenção com a paragrafação. Capriche!
	Pp5	Dar asas a imaginação! Olhe bem este rabisco. Em que ele pode ser transformado? Deixe a mão correr livremente para descobrir uma novidade interessante, que você vai criar.
Esc4	Pp2	Produção textual através de figuras.
	Pp3	Escreva uma história da cena abaixo.
	Pp6	Vocês vão observar a figura e vocês vão criar um texto, um verso, uma rima, uma poesia.

Quadro 1 – Propostas de produção a partir de imagens

Dessas seis propostas de produção elaboradas a partir desse dispositivo didático, cinco foram **histórias** (Escola 2, 1; Escola 3, 2; Escola 4, 2) e um **poema** (Escola 4). A consigna escrita da Proposta 5, Escola 3, acima, orienta apenas o desenho a ser feito pelo aluno. Oralmente, a professora pede para “*criar uma história, um texto, a partir do desenho que criou*”³. A imagem foi adotada claramente como recurso para a produção do texto.

Como dispositivos didáticos de negociação entre ensino e aprendizagem, as consignas devem promover o diálogo entre a “tarefa de ensinar a escrever” e a “atividade de aprender a escrever” (ESTÁCIO, 2017), isto é, ajustar a proposta de produção ao modo como os alunos aprendem a produzir textos nesse processo de construção de significações em torno do que escrevem. A consigna prescreve, inicialmente, a proposta. Mas, de acordo com a dinâmica da escrita, a cada etapa realizada e intervenção feita pelo do professor, reformula-se para se adequar ao processo de escrita de cada aluno. A observação e a intervenção feitas nos textos dos alunos exigem que

³ Trecho da transcrição da consigna oral dessa proposta de produção de texto.

consideremos o contexto da produção, a proposta, a etapa da produção, a especificidade do texto e a particularidade de cada aluno nesse processo de aquisição da linguagem escrita.

A escrita com **Roteiro** (4) refere-se às perguntas ou questões que orientam a sequência do texto como forma de controle sobre o que o aluno deverá escrever. Em outras palavras, direciona a escrita do texto, uma certa padronização do dizer sem deixar brechas para a singularidade da escrita do aluno. Nesse processo, o aluno não põe em jogo o que pensa e sabe a respeito da temática, das características da linguagem escrita do texto que escreve e de como escrever o próprio texto. Esse dispositivo didático foi adotado para a **redação** (Escola 2 e 3); para a **autobiografia** (Escola 3) e para a escrita de **fábula** (Escola 4).

O que está em jogo nessas propostas de produção é a concepção de linguagem transparente que se adota para uma atividade de escrita sustentada numa imagem ou num único modelo textual para o aluno assumir o lugar da repetição de discursos impostos pelas condições de produção de textos. Essa forma de regulação sobre o que escrever e como escrever dificulta o engajamento do aluno na atividade de escrita, indicando restrições quanto às propostas e os encaminhamentos didáticos. Essa questão impõe uma limitação para a “posição subjetiva” (ESTÁCIO; CALIL, 2007) que os alunos ocupariam quando estão imersos no funcionamento da língua.

2.3.2. Escritas *mais reflexivas*

Na proposta de **Continuação de um texto** (4), deu-se continuidade à escrita de um determinado texto. A Escola 1 pediu para os alunos lerem um *e-mail* e respondê-lo por escrito e acrescentarem uma estrofe em um **poema** estudado. As professoras da Escola 3 e da Escola 4 pedem para seus alunos escreverem uma **história em quadrinhos**. Antes, oferecem a cena de uma história em quadrinhos com os balões vazios. A primeira proposta orienta “*observar as cenas e criar uma conversa entre os personagens*” sobre a “preservação do meio ambiente. Já a segunda pede aos alunos que produzam um diálogo entre os personagens da história “Magali e Cebolinha”. Para essa proposta, a professora afirma: “*Nas histórias em quadrinhos os textos não são longos. Vocês vão criar o tema*”. No entanto, o tema foi definido pela sequência dos quadrinhos, resultante da relação entre os dois personagens, cabendo ao aluno escrever o texto nos balões a partir da narrativa definida pelas próprias imagens. Essas propostas pedem para os alunos escreverem o texto sem orientação que resgate a relação entre texto e imagem, isto é, sem intervenções que levem em consideração a especificidade da narrativa de história em quadrinhos.

A proposta de **Transformação de um gênero** (1) em outro foi o dispositivo didático adotado para converter o **conto** Chapeuzinho Vermelho numa **história em quadrinhos** (Escola 1, Proposta 1). Desses dois textos, apenas o conto foi lido e explorado. Essa proposta de transformar um gênero em outro deve considerar a complexidade de produção de uma história em quadrinhos ao ter que conciliar durante a escrita do texto a relação de sentido entre os recursos verbais e os não verbais. Apesar da consigna da produção de texto pedir que o aluno “*reescreva a história de Chapeuzinho Vermelho em forma de história em quadrinhos*”, o que a professora pediu, de fato, foi algo mais complexo, a saber, produzir uma história em quadrinhos a partir do conteúdo temático do conto, o que tornará diferente a narrativa da história em quadrinhos da narrativa do conto Chapeuzinho Vermelho, pela estrutura e linguagem específica de cada um desses gêneros textuais. Essa orientação demonstra, pela elaboração e prescrição da consigna, uma indefinição entre duas formas de escrita - reescrever um texto e transformar um gênero em outro.

A **Reescrita** (2) do **conto** Chapeuzinho Vermelho, proposta pela Escola 1, e do **mito** Boitatá, pela Escola 2, decorreu da produção de um texto que foi lido. Dessa forma, os alunos reescreveram o texto “sem variação” (TEBEROSKY, 1997, p. 96), isto é, de acordo com os parâmetros do texto-fonte. Essa metodologia oferece ao professor a condição de observar as

diferentes formas de elaboração de discursos pelos alunos e fazer as interferências segundo a especificidade de cada texto produzido.

A **Criação** de textos enquanto dispositivo didático de escrita autônoma toma como referência textos lidos do gênero que será produzido, como a proposta de escrever uma **carta** ou um **poema** (Escola 1). A outra proposta do poema (Escola 3) foi explorar a temática “preservação ambiental” estudada em História. As quatro **redações** propostas pela Escola 2 orientam os alunos a escreverem sobre a “puberdade dos meninos e das meninas”, “que país quero ajudar a construir”, “escrever sobre as festas juninas” e a “relação afetiva que tem com um dos brinquedos da sua infância”. A inclusão das redações nessa categoria se deu porque deveriam “criar” um texto a partir de um tema.

A maioria dessas propostas pede para os alunos escreverem textos literários (poema, fábula, mito, conto, história, história em quadrinhos), mas o tratamento didático adotado durante o processo de escritura não leva em consideração as características específicas da linguagem escrita e a função literária desses gêneros propostos.

Segundo Calil (2008, p. 13), “os textos literários são objetos de estudos privilegiados quando se discutem os processos de criação”. Contudo, o tipo de proposta e o modo de efetivação dificultam o engajamento dos alunos em seus processos de criação. Para o autor, a escola ainda não sabe “valorizar os atos de escrituras inventivos, apesar de a palavra ‘criatividade’ e suas expressões sinonímicas (‘seja criativo’, ‘use a imaginação’, ‘invente uma história’, ‘crie um poema’ etc.) serem moedas correntes em livros didáticos e atividades elaboradas pelos professores” (CALIL, 2008, p. 13-14).

A produção de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa exige tratamento didático de “reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita” (BRASIL, 1997, p. 30), diferente de textos expositivos escritos em outras áreas de conhecimentos.

As práticas de textualização na escola precisam considerar os textos literários como objetos característicos de uma linguagem simbólica e particular para que os alunos possam compreender a finalidade e o processo de criação de textos literários.

Ainda que essas formas de escrita possam ser classificadas em situações de escrita “*menos reflexivas*”, ao propor escrita com “imagem” e com “roteiro”, e “*mais reflexivas*”, quando pedem a “continuação de um texto”, a “transformação de um gênero”, a “reescrita” e a “criação”, o tratamento didático adotado não se diferencia e pouco colabora para a formação de alunos escreventes. A questão da reflexividade de uma escrita de texto está relacionada com a proposta de produção, com suas etapas e, principalmente, com o tratamento didático dado aos textos produzidos pelos alunos durante o processo de escrita.

As 24 propostas de produção efetivadas em sala de aula de foram escritas individualmente pelos alunos. Esse formato vai de encontro à perspectiva didática de “escrita colaborativa”, como mostram os estudos de Calil (2008) sobre o “processo de escritura em ato”, com alunos que, em dupla, planejam, escrevem e revisam o texto produzido, e de Hugon e Cunff (2011), que investigam a aprendizagem em “trabalhos de grupos cooperativos” na escrita de textos.

Considerações finais

A proposta de produção prescrita, através da qual se espera que os alunos aprendam quando escrevem textos, caracteriza-se como uma forma de intervenção que irá ajudá-los na escrita de textos. E como resultado da proposta de produção efetivada, o que os alunos escrevem requer do professor a avaliação do diálogo entre a consigna e os textos produzidos.

As propostas de produção efetivadas pelos professores evidenciam um tratamento didático semelhantes entre eles: atividades pouco desafiadoras, escritas numa única versão e sem relação de continuidade, entre um texto e outro, que aponte para a progressão na escrita dos alunos. Esse tratamento dado a efetivação das propostas de produção mostra a ausência de uma didática de escrita, uma vez que escrever exige considerar as etapas de planejar, escrever e revisar textos e a relação de continuidade de cada uma delas no processo de escritura dos alunos. Esse baixo grau de reflexividade nas propostas de produção mantém os alunos distantes da condição de dialogar com a linguagem escrita enquanto escrevem.

O tratamento didático adotado pelos professores para o ensino da produção de textos escritos demonstra uma variação quanto aos gêneros textuais adotados, no entanto as propostas de produção de textos e as orientações didáticas pouco colaboram com a escrita e a revisão dos textos.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Ensino Fundamental. v. 2. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 19 de ago de 2018.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CHABANNE, Jean-Charles; BUCHETON, Dominique. *Parler e écrire pour penser, apprendre et se construire: l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: PUF, 2008.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: Éditions La Pensée Sauvage, 1991.

ESTÁCIO, Eliene Santos. *Recolhimento de manuscritos escolares: o tratamento didático adotado pelos professores em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Maceió, 2017.

ESTÁCIO, Eliene Santos; CALIL, Eduardo. Produção de texto no livro didático e suas armadilhas: leitura que (des)colam n(o) texto do aluno. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas/SP. *Anais...* 2007.

HUGON, Marie-Anne; LE CUNFF, Catherine. (*Sous la direction*). *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Presses Universitaires de Paris Ouest, 2011.

RIVIÈRE. Véronique. *L'activité de prescription en contexte didactique*. Analyse psychosociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde. Thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures – Université Paris 3-

Sorbonne Nouvelle, 2006. Disponível em: <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00374551/document>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1997.