

**Propostas de produção: escrita individual e interações de aprendizagem****Production proposals: individual scripts and interacted of learning****Propuestas de producción: escritura individual e interacciones de aprendizaje**Eliene Estácio Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo discute sobre as propostas de produção com formato de escrita individual. A análise de 24 propostas de produção resultou na elaboração das Tipologias de Propostas de Produção: Escrita com apoio temático (Redação), Escrita com apoio de imagens (Descrição), Escrita com apoio de texto (Roteiro, Modelo, Continuação de texto, Retextualização, Reescrita) e Escrita com apoio de textos (Autônoma).

**Palavras-chave:** Propostas de produção; Tipologias de propostas; Escrita individual; Escrita colaborativa.

**Abstract:** This article discusses production proposals in the form of individual writing. The analysis of 24 production proposals resulted in the development of Production Proposal Typologies: Writing with thematic support (Essay), Writing with image support (Description), Writing with text support (Script, Model, Text Continuation, Retextualization, Rewriting), and Writing with text support (Autonomous).

**Keywords:** Production proposals; Proposal typologies; Individual writing; Collaborative writing.

**Resumen:** Este artículo analiza propuestas de producción en formato de escritura individual. El análisis de 24 propuestas de producción dio como resultado el desarrollo de las siguientes tipologías de propuestas de producción: Escritura con apoyo temático (Ensayo), Escritura con apoyo de imágenes (Descripción), Escritura con apoyo textual (Guión, Modelo, Continuación de texto, Retextualización, Reescritura) y Escritura con apoyo textual (Autónoma).

**Palabras clave:** Propuestas de producción; Tipologías de propuestas; Escritura individual; Escritura colaborativa.

**Introdução**

Vários estudos sobre linguagem escrita têm contribuído para as práticas de escrita como os gêneros textuais nas escolas (Bronckart, 1999; Bakhtin, 2003; Dolz; Schneuwly, 2004); a intervenção didática para efeitos de reformulação dos textos produzidos pelos alunos (Jesus, 2004; Calil, 2008a; Rocha, 2008; Rojo, 2008); o tratamento didático adotado na efetivação das propostas de produção (Estácio, 2022a; 2022b; 2023); a singularidade da escrita (Abaurre *et al.*, 1997); as interações didáticas de aprendizagem, quando os alunos realizam atividades de escrita em pares ou em grupos (Rivière, 2005; Calil, 2008b; Bigot, 2011; Bouchard, Rivière, 2011; Felipeto, 2019). Esses estudos utilizam dispositivos didáticos voltados para a aquisição da linguagem escrita, contribuindo para a formalização da didática da escrita dos alunos. Do

---

<sup>1</sup> Secretaria de Educação de Alagoa

ponto de vista teórico-metodológico, essas reflexões colaborarão para a compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita.

A prática de textualização na escola constitui-se da proposta de produção, que orienta a atividade de escrita por meio da consigna oral e da consigna escrita (Estácio, 2022a); da efetivação, que adota procedimentos didáticos para escrever, ler o que escreveu e fazer alterações para continuar escrevendo; do produto textual (provisório e/ou final), como resultado do percurso da escrita nas suas diferentes etapas de produção. Consignas são orientações didáticas feitas oralmente e/ou por escrito na lousa e/ou na tarefa, com ajustamento ao longo da atividade, resultante do diálogo entre alunos e entre alunos e professor. A autora Estácio (2022a, p. 28) afirma que “o texto que o aluno escreve, como resposta a uma tarefa, tem sempre relação com o tipo de consigna dada à proposta de produção de texto”.

Em função dessa questão didática, o objetivo deste trabalho consiste em refletir sobre as propostas de produção realizadas pelos alunos das quatro escolas participantes da pesquisa e sua influência para a formação de escreventes. Postulamos que a aprendizagem da escrita está relacionada às propostas de produção feitas aos alunos e ao tratamento didático adotado durante sua efetivação.

### **Escrever: uma questão didática**

A consigna de uma proposta de produção exige que se leve em consideração a leitura de textos, a escrita processual e as interações didáticas de aprendizagem como meios didáticos de aquisição da linguagem escrita.

**A leitura de textos.** Numa perspectiva processual e reflexiva, o escrevente utiliza-se das características específicas da linguagem escrita do gênero textual<sup>2</sup> adotado com base nas leituras de textos relacionados a esse gênero e aos textos lidos em geral e também nos procedimentos didáticos utilizados para escrever e revisar textos. Daí se dá a relação entre os textos lidos (leitura) e o que se escreve (produção).

Sobre o domínio da escrita, Dolz e Schneuwly (2004), ao defenderem a “sequência didática” como uma forma de aquisição das práticas de linguagem historicamente construídas, afirmam que são necessários três fatores: “as especificidades das práticas de linguagem que são

---

<sup>2</sup> Gênero textual porque “todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero” (Bronckart, 1999, p. 75); também denominado gênero discursivo ou de discurso, os gêneros discursivos são *tipos relativamente estáveis* de enunciados”, determinados historicamente e constituídos pelos elementos: “conteúdo temático, estilo e estrutura composicional” (Bakhtin, 2003, p. 261-262).

objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 51). Esses autores afirmam que sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

As consignas para as atividades de escrita devem considerar a particularidade de cada gênero textual proposto, pois, do ponto de vista de uma “escrita reflexiva” (Chabanne; Bucheton, 2008), as etapas de escrita e os procedimentos didáticos precisam considerar os desafios dos textos a serem escritos. Nesse sentido, as leituras de textos, principalmente aquelas com intencionalidade didática para a escrita, possibilitam aos alunos a utilização de recursos da linguagem escrita enquanto escrevem.

Os pesquisadores Dolz; Gagnon e Decândio (2010), ao comentarem as dificuldades textuais em relação ao gênero textual a ser escrito pelos alunos, apontam o uso que se faz de alguns mecanismos:

A coerência do conjunto, a progressão temática, a organização; a segmentação e a conexão entre as partes do texto; a gestão do paratexto (títulos, subtítulos, esquemas, figuras etc.); a coesão verbal, os usos dos tempos verbais; a coesão nominal, o uso dos mecanismos de retomada anafórica; utilização dessas unidades linguísticas (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 34).

A utilização desses recursos da linguagem escrita será decorrente das práticas de leitura e das frequentes situações de escrita em que são postos os alunos para escreverem os textos que produzem. Desse modo, “a produção de texto não poderia ser tratada sem que se levassem em conta um intenso trabalho de imersão em textos e seu inegável caráter processual”, pois ela “depende crucialmente das condições de produção, de seu processo enunciativo, do trabalho didático realizado pelo professor, dos textos lidos e que circulam no contexto sócio histórico dos agentes envolvidos” (Estácio; Calil, 2007, p. 8). Assim, a escrita deve ser vista como processo de aquisição da linguagem escrita e não como exercício de fixação de conteúdos desvinculados do ato de aprender a escrever.

**A escrita processual.** A escrita como processo adota dispositivos didáticos específicos para escrever e retornar ao texto para revisá-lo. Antunes (2003), ao referir-se às etapas de escrita “planejar, escrever e reescrever”, afirma que “não basta o cumprimento da etapa de escrever. É preciso que se providencie uma etapa anterior e uma outra posterior à escrita propriamente. Cada uma tem uma função de grande importância para que nossas produções linguísticas resultem adequadas e relevantes” (Antunes, 2003, p. 59). As etapas de escrita que se

materializam em “versões escritas” (Calil, 2008b), também denominadas “produções escritas intermediárias” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010), são dispositivos didáticos necessários para o aluno escrever-revisar-escrever. Esse movimento de retorno ao texto para acrescentar, modificar ou excluir letras, palavras, fragmentos, parágrafos etc. será uma forma didática de diálogo com a escrita.

Os autores Dolz; Gagnon e Decândio (2010, p. 35), ao discutirem “o valor didático dos erros de escrita”, afirmam que “os erros dos alunos não devem ser repreendidos, pois fazem parte dos processos de aprendizagem e nos informam sobre o estado de seus conhecimentos”. Esses “erros” resultam do diálogo entre o aluno e o texto que escreve, os quais são necessários para a progressão na escrita do escrevente. Na escola, “o rascunho, com suas rasuras e borrões, sofre os efeitos dos sentidos negativos” tanto pelo “uso da borracha” quanto pela prática de “passar a limpo” (Calil, 2008b, p. 32). Ao contrário, as marcas de rasuras são objetos de reflexão sobre o que se escreve, o que contribui para aprender a escrever e para a qualidade do texto final.

**As interações didáticas de aprendizagem.** As práticas de aquisição da linguagem escrita correspondem ao trabalho de valorização dos modos de participação de cada aluno na escrita. No processo de escritura em ato, Calil (2008b) utiliza a filmagem como forma de registro da interação entre dois alunos que combinam e escrevem um único texto. Esse procedimento metodológico foi o mesmo adotado por Felipeto (2019) para a escrita colaborativa dos alunos. Já Bigot (2011) analisa a cena da escrita colaborativa de um grupo de quatro alunos, registrada em áudio, durante um curso de francês. Em interações didáticas, Rivière (2005) analisa um *Corpus* de transcrições verbais de uma classe de francês, de língua estrangeira, com estudantes japoneses e de uma classe de língua francesa no colégio; Bouchard e Rivière (2011) refletem extratos de cenas de imagens e transcrições de conversas do ensino primário e secundário de diversas disciplinas.

Nas situações de aprendizagem da linguagem escrita, caberá ao professor “gerar a simultaneidade das interações” (Bouchard; Rivière, 2011), o que significa suscitar, no grupo, diferentes formas de realizar junto uma tarefa. Esses autores afirmam que “as diferentes simultaneidades (fazer junto a mesma coisa, realizar sozinho uma ação particular, trabalhar em grupos se completando no cerne de uma tarefa global...) dependem da programação do professor mas também de sua capacidade de dinamizar as iniciativas individuais que surgem

nesse momento”<sup>3</sup> (Bouchard; Rivière, 2011, p. 1). Essa prática de “trabalhar junto para aprender individualmente” (Bouchard; Rivière, 2011, p. 1) será relevante para a aprendizagem da escrita dos alunos.

O diálogo entre ensino e aprendizagem de um trabalho colaborativo instaura uma abertura para a atuação dos escreventes, sem a obrigação de serem guiados pelas orientações iniciais. Esse processo pressupõe a aquisição da linguagem escrita de um saber e saber-fazer para aprender a escrever. Essas interações didáticas tomam a heterogeneidade dos alunos como ponto relevante de um processo de aprendizagem, opondo-se a todos escreverem de modo semelhante.

A perspectiva interacionista<sup>4</sup> da linguagem escrita possibilita a realização de um trabalho colaborativo quando os alunos participam e discutem sobre o que escrevem. Nesse sentido, Bigot (2011) afirma que a aquisição da linguagem se apoia em três princípios: “a impossibilidade de isolar os processos cognitivos das atividades nas quais são implantados, o caráter fundamentalmente social (e, portanto, interacional) dessas atividades e a interdependência entre as diferentes competências que desenvolve um indivíduo”<sup>5</sup> (Bigot, 2011, p. 100). A interação didática, como meio de valorização da efetivação das propostas de escrita, contribui para as reflexões e tomadas de decisões sobre o que escrevem os alunos.

A escrita colaborativa, enquanto “situação didática dialogal” (Felipeto, 2019) de alunos que, em dupla, escrevem um único texto, possibilita ao professor e aos próprios alunos o acesso ao processo de escrita. A autora mostra o resultado de um estudo comparativo de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental que produziram textos individualmente e em duplas. Eles produzem textos mais longos e com mais rasuras quando escrevem de forma colaborativa. A prática de escrita colaborativa possibilita estabelecer relação entre o que pensam e o que falam os alunos e o texto que produzem, pois “o formato colaborativo favorece uma explicitação dos saberes, já que a interação demanda uma negociação e resolução dos problemas concretos que

---

<sup>3</sup> Les différentes simultanités (faire ensemble la même chose, mener seul une action particulière, travailler en groupes se complétant au sein d’une tâche globale...) relèvent de la programmation par l’enseignant mais aussi de sa capacité à dynamiser les initiatives individuelles à chaud (Bouchard; Rivière, 2011, p. 1).

<sup>4</sup> Fundamentada em Vigotski (2008), quando afirma que “é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento, e, particularmente, é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento. O homem, por assim dizer, é modelado pelos instrumentos e ferramentas que usa, e nem a mente e nem a mão podem, isoladamente, realizar muito” (Vigotski, 2008, p. IX).

<sup>5</sup> L'impossibilité d'isoler les processus cognitifs des activités dans lesquelles/pour l'accomplissement desquelles ils sont mis en oeuvre, le caractère fondamentalement social (e donc interactionnel) de ces activités, l'interdépendance entre les différentes compétences que développe un individu (Bigot, 2011, p. 100).

surgem durante a escrita” (Felipeto, 2019, p. 135). Assim, não há como prever essa negociação fora do curso da escrita, do diálogo entre os alunos enquanto escrevem.

Do ponto de vista didático, a escrita colaborativa contrapõe-se à escrita individual adotada nessa pesquisa como a única forma de organização dos alunos para as atividades de escrita em sala de aula. Segundo a pesquisadora, “as tarefas de escrita colaborativa podem ser favoráveis à aprendizagem porque encorajam os alunos a refletir sobre a linguagem, pois precisam concordar não apenas sobre *o que* dizer, mas também sobre *como* dizer” (Felipeto, 2019, p. 149). Essas questões, para melhor dizer o que se pretende dizer, produzirão efeitos sobre o modo como o texto está sendo escrito, isto é, a relação entre os escreventes e a linguagem escrita. A autora firma, ainda, que “a reformulação é um fenômeno dialógico que traz à tona as atividades metalinguísticas dos sujeitos envolvidos, visando mecanismos de coesão, adequação textual e correção normativa” (Felipeto, 2019, p. 136). Em uma escrita processual, a escuta do professor para o diálogo entre os pares e o texto que escreve contribui para suscitar as negociações na escrita de textos.

A escrita colaborativa exige do professor tratamento didático específico para saber lidar com a imprevisibilidade da escrita e o diálogo entre os pares e, conseqüentemente, abandonar a estrutura de ensino padronizado, medido e imposto para a aprendizagem da linguagem escrita. Outro ponto seria compreender a dinâmica da aprendizagem da escrita dos pares pela ação compartilhada dos textos entre eles, com evidência para o modo como foram escritos.

Ao refletir sobre a relação do grupo-classe e as aprendizagens, Gayet (2011, p. 17) defende que “para compreender como se desenvolvem as aprendizagens, é preciso contar com o grupo-classe: como participa, como resiste. O ensino não poderia reduzir-se a um simples domínio da didática<sup>6</sup>”. A socialização dos diferentes modos de interações entre alunos colabora com a forma de pensar a linguagem escrita quando se escreve, pois aprende-se em diálogo com o(s) outro(s). Gayet (2011) define dois sistemas de socialização: “1. Uma socialização *pelo* adulto, cuja finalidade é a adesão consentida à ordem institucional e à sua hierarquia; 2. Uma socialização *pelos* pares, cuja finalidade é manter a especialidade do grupo, de sua unidade e sua independência<sup>7</sup>” (Gayet, 2011, p. 22). O pesquisador defende a socialização grupal 2 como importante para a aprendizagem dos alunos.

---

<sup>6</sup> Pour comprendre comment se déroulent les apprentissages, il faut compter avec le groupe-classe: comment il participe, comment il résiste. L’enseignement ne saurait se réduire à uma simple maîtrise de la didactique (Gayet, 2011, p. 17).

<sup>7</sup> 1. Une socialisation *par* l'adulte dont la finalité est l'adhésion consentie à l'ordre institutionnel et à sa hiérarchie; 2. Une socialisation *par* les pairs dont la finalité est le maintien de la spécialité du groupe, de son unité et son indépendance (Gayet, 2011, p. 22).

A variação na forma de organização dos alunos, passando de uma escrita individual para uma escrita colaborativa em pares, em pequenos grupos e coletivas, oferece ao escrevente meios de expor e confrontar hipóteses de escrita com os colegas, além de compreender o dinâmico processo de escritura. As propostas de produção, em geral, propõem escrever um texto para aprender um conteúdo específico, sem o compartilhamento dos interesses didático-pedagógicos comuns e, ao mesmo tempo, particulares de aprendizagem da linguagem escrita entre os alunos.

Um trabalho mais interativo de aquisição da linguagem escrita garante aos alunos a observação dos seus avanços a cada texto, etapa ou projeto de escrita de que participam. O retorno aos textos, em geral ignorado pelas práticas de escrita, possibilita um movimento dinâmico e reflexivo sobre o que se escreve.

### **Apresentação do *Corpus***<sup>8</sup>

Durante o primeiro semestre de 2013, realizamos as filmagens da efetivação de 24 propostas de produção nas quatro turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas municipais de Maceió-AL. A efetivação dessas propostas de produção compreende três momentos: a consigna, a escrita e o recolhimento dos manuscritos (Estácio, 2023).

Os alunos escutam as orientações da professora para a produção, escrevem e depois entregam os textos. As atividades de escrita individual, e em silêncio, realizadas pelos alunos encerravam-se com a entrega da primeira e única versão escrita. Daí, surgem algumas interrogações: Quais foram os tipos de propostas de escrita? Qual a diferença entre as escolas públicas pesquisadas em relação aos tipos de propostas adotadas nas aulas de produção textual? Qual a contribuição dessas propostas para a aprendizagem da escrita dos alunos?

### **Tipologias das propostas de produção**

De posse das consignas escritas nas tarefas e das consignas orais transcritas dos vídeos, organizamos as propostas de produção em quatro categorias.

---

<sup>8</sup> Esse material denominado Práticas de Textualização 5º ano foi coletado para a Tese de Doutorado (Estácio, 2017), o qual constitui o acervo Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) do Centro de Pesquisas em Educação e Linguagens (CEPEL) da Universidade Federal de Alagoas.

Tabela 1: Tipologias das propostas de escrita

Tipologias	Propostas	Escolas	Total
<b>Escrita com apoio temático</b>			
Redação	As transformações no corpo das meninas e dos meninos	Esc2 Pp1	1
	A relação afetiva com um dos seus brinquedos	Esc2 Pp2	1
	Que país quero ajudar a construir?	Esc2 Pp4	1
	Festa junina	Esc2 Pp5	1
	Preservação ambiental	Esc3 Pp4	1
	Festa Junina	Esc4 Pp4	1
<b>Escrita com apoio de imagem</b>			
Descrição	História a partir de uma cena	Esc2 Pp3	1
	História a partir de uma cena	Esc3 Pp3	1
	História a partir de uma cena	Esc4 Pp2	1
	História a partir de um desenho	Esc3 Pp5	1
	História a partir de uma figura	Esc4 Pp3	1
	História a partir de uma figura	Esc4 Pp6	1
<b>Escrita com apoio de texto</b>			
Roteiro	Autobiografia	Esc3 Pp2	1
	Fábula	Esc4 Pp1	1
Modelo	História em quadrinhos	Esc3 Pp6	1
	História em quadrinhos	Esc4 Pp5	1
	Poema	Esc1 Pp5	1
	Poema	Esc3 Pp1	1
Continuação de texto	<i>E-mail</i>	Esc1 Pp4	1
	Poema	Esc1 Pp6	1
Retextualização	Conto em história em quadrinhos	Esc1 Pp2	1
Reescrita	Conto	Esc1 Pp1	1
	Mito	Esc2 Pp6	1
<b>Escrita com apoio de textos</b>			
Autônoma	Carta	Esc1 Pp3	1
Total			24

Fonte: Autora. Dados da Pesquisa, 2017.

A categoria **Escrita com apoio temático** (6) significa uma proposta de escrita apoiada em determinado assunto (Redação). A professora explorava o assunto sobre o qual os alunos iriam escrever, sem o apoio em texto escrito e a participação deles durante a sua exposição oral.

A **Escrita com apoio de imagem** (6) sugere escrever histórias a partir de uma cena, uma figura ou um desenho feito pelo aluno (Descrição).

As propostas de **Escrita com apoio de texto** (11) indicam um texto para ser o modelo imediato de escrita. Esse tipo de proposta apresenta variações quanto aos dispositivos didáticos adotados: Roteiro, disposto na forma de perguntas para direcionar o aluno quanto ao que irá escrever, as respostas dadas resultarão no texto pretendido; Modelo, refere-se àquela proposta que oferece um texto para saber como escrever; Continuação de texto, situação em que foi dado o início de um texto para o aluno escrever o final; Retextualização<sup>9</sup>, a proposta oferece um

<sup>9</sup> Segundo Soares (2021, p. 254), “retextualização é a produção de um texto pela transformação de um gênero textual em um outro gênero textual”.

gênero textual e pede para transformá-lo em outro; Reescrita, ocorre quando os alunos escrevem um texto conhecido, que foi lido antes pelo professor.

Os tipos de propostas de produção Roteiro, Modelo, Continuação de texto, Retextualização e Reescrita estão numa sequência gradativa de desafios da escrita. Escrever a partir de um Roteiro, com questões em que o texto resultaria das respostas dadas pelos alunos, é diferente de uma proposta de Reescrita, embora o modo de encaminhamento dessas propostas de escrita desconsidere o “grau de reflexividade” (Chabanne; Bucheton, 2008) da escrita. Algumas propostas de produção podem ser mais reflexivas do que outras, a depender da proposta, da etapa, do objetivo, da efetivação ou da interação didática entre os escreventes.

Na última categoria, **Escrita com apoio de textos (1)**, referimo-nos à escrita com base em leituras de textos do gênero textual a ser produzido (Autônoma). A produção caracteriza-se como uma escrita autônoma, no sentido de que o aluno escreverá a partir de suas experiências de leitor e escrevente.

### Propostas de produção e tratamento didático

Os tipos de propostas de produção efetivadas pelas escolas participantes desta pesquisa constam na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2: Variações dos tipos de propostas de escrita

Tipologias	Tipos	Total	
Escrita com apoio temático	<b>Redação</b>	6	
Escrita com apoio de imagem	<b>Descrição</b>	6	
Escrita com apoio de texto	<b>Roteiro</b>	2	11
	<b>Modelo</b>	4	
	<b>Continuação de texto</b>	2	
	<b>Retextualização</b>	1	
	<b>Reescrita</b>	2	
Escrita com apoio de textos	<b>Autônoma</b>	1	
Total		24	

Fonte: Autora. Dados da Pesquisa, 2017.

As propostas de produção efetivadas indicam inicialmente o gênero textual e o assunto sobre o qual os alunos deveriam escrever. Os dispositivos didáticos exposição oral, texto e imagem foram utilizados para explorar o assunto das propostas de Escrita com apoio temático (Redação, 6) e Escrita com apoio de texto (Modelo, 3).

Na **Escrita com apoio temático (6)**, a exposição temática (oral) foi utilizada nessas seis propostas de produção (Redação). Dessas propostas, três tiveram o apoio de uma imagem (preservação ambiental, 1; festa junina, 2) exposta no suporte textual (folha de ofício da tarefa

ou folha do caderno do aluno). Às outras três atividades de escrita foi dado um direcionamento (títulos) para os alunos saberem sobre o que escrever. A professora comentou sobre os títulos da redação (as transformações no corpo das meninas e dos meninos; a relação afetiva com um dos seus brinquedos; que país quero ajudar a construir?) antes de os alunos escreverem.

Essas propostas de produção com visão conteudista, algumas delas com reforço na exposição oral, texto e/ou imagem, não demonstram interesse pelas características da linguagem escrita e, menos ainda, pelos procedimentos didáticos de escrita. A valorização de um determinado assunto para as atividades de produção de texto pode estar relacionada à prática de escrita de redação em que a disponibilização de um assunto, ou tema, será o suficiente para pedir que os alunos escrevam.

Na categoria **Escrita com apoio de imagem** (6), a imagem foi um recurso adotado nas seis propostas de produção (Descrição): história a partir de uma cena, 3; história a partir de um desenho, 1; história a partir de uma figura, 2. As consignas escritas “Observe a cena e crie uma história” e “Escreva uma história da cena abaixo”, apesar de pedirem para “criar” histórias, o que de fato se impõe é a descrição de uma cena.

Na categoria **Escrita com apoio em texto** (11), constam oito propostas de produção: Roteiro (2), autobiografia e fábula; Modelo (4), histórias em quadrinhos e poemas, duas cada; Continuação de texto (2), *e-mail* e poema; Retextualização (1), um conto transformado em uma história em quadrinhos; Reescrita (2), conto e mito. Dessas propostas, três que escreveram sobre água, índio (poemas) e planeta terra (história em quadrinhos) adotaram também o dispositivo didático exposição oral. A exposição oral sobre o assunto estudado em aulas anteriores, e retomado na orientação da proposta de produção, teve reforço temático do texto exposto na consigna escrita. Na subcategoria Reescrita, a leitura do texto *Chapeuzinho Vermelho* foi o suporte para que o aluno soubesse sobre o que escrever.

Dessas propostas de Escrita com apoio de texto, as atividades de retextualização e de reescrita são situações significativas de aprendizagem de escrita. A primeira proposta, por exemplo, seria uma atividade de escrita desafiadora, se não fosse o restrito tratamento didático de ensino adotado em sua efetivação: foi lido o conto *Chapeuzinho Vermelho* e, depois, transformado em uma história em quadrinhos. A escrita de uma história em quadrinhos exige uma didática que possibilite aos alunos a conciliação entre os elementos constitutivos dessa narrativa: imagem e texto. Por narrativa compreende-se “a sucessão dos fatos em uma obra, a sequência das ações em um texto. Essa sequência cria determinado tipo de significado. E é essa significação que faz com que a narrativa se desenvolva” (Zeni, 2009, p. 136).

A exploração de recursos textuais, linguísticos e gráficos em leituras de histórias em quadrinhos possibilitaria aos alunos fazerem uso desses conteúdos enquanto escrevem. No entanto, essa proposta de escrita foi realizada sem orientações didáticas específicas, tornando difícil para os escreventes compreenderem a diferença entre a narrativa de um conto e a narrativa de uma história em quadrinhos e, principalmente, escreverem uma história em quadrinhos com a utilização de recursos como balões, metáforas, onomatopéias, dentre outros.

As escolas pesquisadas utilizaram textos literários para as atividades de escrita, mas com tratamento didático apropriado à escrita de textos informativos. A prioridade foi que os alunos escrevessem sobre água, índio (poemas) e planeta terra (história em quadrinhos). Para Calil (2008b), a escola está longe de oferecer um tratamento adequado aos processos inventivos de escrita, “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 pelo professor” (Calil, 2008b, p. 13-14).

A **Escrita com apoio de textos** (1) apoia-se no repertório de textos lidos (Autônoma, 1) pelos alunos. A proposta de escrita de uma carta foi a única que adotou a prática de leitura de textos específicos para esse gênero textual. Práticas de escrita desse tipo possibilitam a adoção de procedimentos didáticos de escrita para escrever, ler o que se escreve e refletir sobre os aspectos linguístico-discursivos de sua escrita.

### Efetivação das propostas de produção por escola

As categorias tipológicas das propostas de produção expressam uma significativa variação quanto ao tratamento didático utilizado em sua efetivação.

Tabela 3: Comparação das Escolas

Tipologias	Tipos	Esc1	Esc2	Esc3	Esc4	Total
Escrita com apoio temático	Redação	0	4	1	1	6
Escrita com apoio de imagem	Descrição	0	1	2	3	6
Escrita com apoio de texto	Roteiro	0	0	1	1	2
	Modelo	1	0	2	1	4
	Continuação de texto	2	0	0	0	2
	Retextualização	1	0	0	0	1
	Reescrita	1	1	0	0	2
Escrita com apoio de textos	Autônoma	1	0	0	0	1
Total		6	6	6	6	24

Fonte: Autora. Dados da Pesquisa, 2017.

As propostas de produção efetivadas pela **Escola 1** estão centralizadas na categoria Escrita, com apoio de texto (Modelo, 1; Continuação do texto, 2; Retextualização, 1; Reescrita,

1), com um total de cinco ocorrências. Essas propostas de produção e também a proposta da carta (Autônoma, 1), em Escrita com apoio de textos, foram organizadas em folhas de ofício, seguindo o padrão didático-estrutural dos eixos de ensino (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística) de livros didáticos de Língua Portuguesa. Antes das atividades de escrita, foram lidos e explorados textos no formato de exercícios, com questões de localização no texto, para serem respondidas pelos alunos. Apesar dessas leituras, as cinco propostas inscritas na categoria Escrita com apoio de texto expuseram, na consigna escrita da tarefa, um texto-modelo para a escrita dos alunos. A proposta de escrita das cartas, em uma Escrita com apoio de textos, pelo fato de ter sido previsto um destinatário, a professora fez a correção dos aspectos formais para os alunos passarem a limpo, antes de enviarem aos seus respectivos destinatários.

As propostas de produção efetivadas na **Escola 2** distribuem-se em três tipologias: Escrita com apoio temático (Redação, 4); Escrita com apoio de imagem (Descrição, 1); Escrita com apoio de texto (Reescrita, 1). A **Escola 3** teve ocorrências nas três primeiras categorias: Escrita com apoio temático (Redação, 1); Escrita com apoio de imagem (Descrição, 2); Escrita com apoio de texto (Roteiro, 1; Modelo, 2). A **Escola 4** efetivou propostas de produção em Escrita com apoio temático (Redação, 1); Escrita com apoio de imagem (Descrição, 3); Escrita com apoio de texto (Roteiro, 1; Modelo, 1).

As Escolas 2, 3 e 4 centralizaram suas atividades nas duas primeiras categorias (Escrita com apoio temático; Escrita com apoio de imagem), com um total de 12 propostas efetivadas, 6 em cada categoria, o que equivale a 50% das propostas efetivadas. Essas escolas realizaram atividades de escrita com um grau baixíssimo de desafio tanto pelo tipo de proposta quanto pelo tratamento didático adotado na sua efetivação.

## **Didática da escrita**

A análise dos tipos de propostas de produção efetivadas nas escolas mostra que a maioria das práticas de escrita utilizou um tema, uma imagem, um roteiro, um modelo único de texto para orientar suas atividades. Esses dispositivos didáticos distanciam os alunos do significado social da escrita, pela falta de leitura de textos e pelos procedimentos didáticos próprios do processo. Vale salientar o fato de serem adotadas somente as etapas de escrita: consigna, escrita e recolhimento dos manuscritos.

Os alunos não obtiveram devolutiva de seus textos para ler ou escreverem outras versões. Essas propostas de produção não levam em conta uma didática específica para a

efetivação e a adequação às particularidades de escrita dos alunos. Constatamos a variação de gêneros textuais nas propostas de produção, no entanto foi adotada uma escrita ainda centrada no produto textual e não no processo dinâmico e reflexivo de aprendizagem da linguagem escrita.

Numa perspectiva de interações didáticas, as atividades de escrita possibilitam ao aluno “apreender a complexidade do funcionamento das interações e dos modos de participação” (Rivière, 2005, p. 101). Dessa forma, a escrita será resultado da contribuição de cada um no trabalho coletivo, isto é, o diálogo entre os alunos quando escrevem.

Algumas atividades de escrita podem ser mais complexas do que outras, mas será a didática adotada nas interações entre os grupos de alunos que intensificará a aquisição da linguagem escrita. Durante a escrita, os alunos escrevem e, ao mesmo tempo, escutam aquilo que produzem, pois nesse processo eles encontram, enquanto escrevem e leem suas versões escritas, o direcionamento para a própria escrita.

A escrita precisa sair desse formato de atividade escolar, com prioridade em conteúdos conceituais e/ou gramaticais, e passar para uma experiência de escrita autônoma, processual e inventiva, resultante das interações didáticas estabelecidas em sala de aula. Em um processo como esse, será necessária a observação dos participantes quanto à distribuição de responsabilidades, à socialização de informações e à colaboração sobre a resolução de problemas, fazendo com que eles sejam responsáveis por gerar e organizar as iniciativas individuais e coletivas na realização de suas atividades de escrita.

## **Conclusão**

A pesquisa realizada nas quatro escolas públicas mostra que as interações didáticas em atividades de escrita precisam ser tomadas como objetos de estudo na formação docente, pois será importante a compreensão dos modos de interação dos grupos de alunos. Segundo Bouchard e Rivière (2011), os estudos interacionais dedicam-se às aprendizagens, mas pouco se discute sobre a didática profissional na formação de professores. Uma prática de escrita precisa dar conta de organizar e dinamizar o trabalho da classe por meio do diálogo entre as propostas de produção e os textos produzidos pelos alunos.

O investimento na didática da escrita fortalecerá a compreensão dos novos formatos da classe e os diferentes modos de interação dos alunos e, conseqüentemente, a elaboração de materiais didático-pedagógicos pelo Ministério de Educação/MEC, Secretarias municipais e

estaduais de educação, além das instituições escolares. Assim, a escola sairá de um lugar de ensino centrado em conteúdos sequenciais, fortalecida por parâmetros que atendam a todos os escreventes, para adotar outras possibilidades de interações didáticas de aprendizagem.

Na perspectiva colaborativa, é possível ensinar aos escreventes meios de dialogar com os colegas em função do objeto de estudo e das particularidades de cada um na atividade de escrita. Essa interação didática colabora com a dinâmica da escrita e o ajustamento dos alunos às falas e às ações sobre suas experiências na escrita. A escrita move-se pelos ajustes aos processos reflexivos de aquisição da linguagem, ou seja, aos procedimentos de escrita que possibilitam aos alunos definirem o funcionamento da própria escrita.

### Referências

ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura (org.). **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BIGOT, Violaine. Co-écriture et socialisation langagière des élèves moins experts em français: l'ex-pair-tise du locuteur natif sollicitée. *In*: HUGON, M.-A.; LE CUNFF, C.. (ed.). **Interactions dans le groupe et apprentissages**. Presses Universitaires de Paris Ouest: Paris, 2011, p. 99-113.

BOUCHARD, Robert; RIVIÈRE, Véronique. **Une compétence professionnelle de l'enseignant: gérer la simultanéité des interactions**. *In*: COLLOQUE INTERNATIONAL INRP: Le travail enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle Perspectives croisées: didactiques et didactique professionnelle, 2011. Anais [...], Université Lumière Lyon 2, Laboratoire ICAR (UMR 5191), 16, 17 et 18 mars 2011, p. 1-14. Disponível em: <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/112.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo dialógico**. 2. ed. Trad. A. R. Machado, P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CALIL, Eduardo. A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de 2<sup>a</sup> série. *In*: ZOZZOLI, R; OLIVEIRA, M. B. (orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008a, p. 10-35.

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

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

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

ESTÁCIO, Eliene Santos. **Recolhimento de manuscritos escolares**: o tratamento didático adotado pelos professores em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. 2017. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Maceió, 2017.

ESTÁCIO, Eliene Santos. **Recolhimento de manuscritos escolares**: devolutiva e tratamento didático. Maceió: EDUFAL, 2022a.

ESTÁCIO, Eliene Santos. Proposta de produção de poemas na aula de língua portuguesa: a relação entre as orientações didáticas e os manuscritos escolares. **Linha Mestra**, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 1012-1024, jan.-abr. 2022b, Disponível em: [file:///C:/Users/Est%C3%A1cio/Downloads/955-3710-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Est%C3%A1cio/Downloads/955-3710-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 04 out 2022.

ESTÁCIO, Eliene Santos. Análise das etapas de efetivação da proposta de produção de escrita de cartas. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas/Reduc**, 2023, p. 125-140. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/reduc/6-edicao-semester-1-2023?task=download.send&id=3497&catid=334&m=0>. Acesso em: 10 out 2023.

ESTÁCIO, Eliene Santos; CALIL, Eduardo. **Produção de texto no livro didático e suas armadilhas**: leituras que (des)colam (n)o texto do aluno. p. 1-10, 2007. Disponível em: [http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss12\\_03.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss12_03.pdf). Acesso em: 6 mar. 2020.

FELIPETO, Sonia Cristina S. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do Ensino Fundamental. **ALFA**, São Paulo, v. 63, n. 1, p. 133-152, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/alfa/v63n1/1981-5794-alfa-63-1-0133.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

GAYET, Daniel. Relations entre élèves et apprentissages. *In*: HUGON, M.-A.; LE HUGON, M.-A.; LE CUNFF, C. (ed.). **Interactions dans le groupe et apprentissages**. Presses Universitaires de Paris Ouest: Paris, 2011, p. 17-29.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. *In*: CHIAPPINI, L. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 99-117

RIVIÈRE, Véronique. “Aujourd’hui nous allons travailler sur...” ou se mettre au travail en classe de langue: quelques aspects paraxéologiques des interactions didactiques. **Le Français dans le Monde: recherches et applications**, n. 38, p. 96-104, 2005. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00376901/document>. Acesso em: 18 abr. 2020.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. *In*: COSTA VAL, M. G.; ROCHA, G. (org.). **Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 69-83.

ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. *In*: COSTA VAL, M. G.; ROCHA, G. (org.). **Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 185-205.

SOARES, Magda. **Alfabetar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZENI, Lielson. Literatura em quadrinhos. *In*: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (org.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009, p. 127-158.

### **Sobre a autora**

**Eliene Estácio Santos**: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL, Brasil. Linha de Pesquisa Educação e Linguagem. Técnico-Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (Seduc/AL).

*E-mail*: elieneestacio@hotmail.com

Recebido em: 23 ago. 2025

Aprovado em: 08 mar. 2026