UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIENE ESTÁCIO SANTOS

RECOLHIMENTO DE MANUSCRITOS ESCOLARES: O TRATAMENTO DIDÁTICO ADOTADO PELOS PROFESSORES EM TURMAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maceió
2017

ELIENE ESTÁCIO SANTOS

RECOLHIMENTO DE MANUSCRITOS ESCOLARES: O TRATAMENTO DIDÁTICO ADOTADO PELOS PROFESSORES EM TURMAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira

Maceió

2017

Catalogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

S237e Santos, Eliene Estácio.
Recolhimento de manuscritos escolares : o tratamento didático adotado pelos professores em turmas do 5º ano do ensino fundamental /Eliene Estácio Santos. – 2017.
160 f. : il.

Orientador: Eduardo Calil de Oliveira.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2017.

Bibliografia: f. 127-132.
Anexos: f. 133-160.

1. Manuscrito escolar – Tratamento didático. 2. Produção textual – Ensino fundamental. 3. Revisão de textos. I. Título.

CDU: 372.45

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

RECOLHIMENTO DE MANUSCRITOS ESCOLARES: O TRATAMENTO DIDÁTICO ADOTADO PELOS PROFESSORES EM TURMAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eliene Estácio Santos

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 27 de setembro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira (PPGE/UFAL)
(Orientador)

Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (UFAL)
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (UFAL)
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Maria Hozanete Alves de Lima (UFRN)
(Examinadora Externa)

AGRADECIMENTOS

Aos professores e aos alunos das turmas observadas, que tornaram possível a construção do nosso *corpus*.

Ao Calil, pelas interferências e contribuição para a minha formação.

Aos professores da Banca e Suplentes, pela disponibilidade e dedicação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, pelos ensinamentos.

À Secretaria Municipal de Educação SEMED/Maceió-AL, pela liberação para a realização da pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Escritura Texto & Criação (ET&C), pela colaboração.

À Maria Valéria, Maria de Jesus e Renata, pela compreensão da minha ausência no trabalho.

Ao Fernando, pela escuta e fortalecimento nos momentos de tensões.

À Edivalda, Rauligletia e Sandra, pela amizade.

Aos meus pais (*in memoriam*), irmãos, cunhados e sobrinhos, pela compreensão, apoio e carinho.

Ao Ivan, pela paciência e força nesse percurso.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo refletir sobre o tratamento didático utilizados pelos professores quando recebem os textos que os alunos acabam de escrever. Para isto, foram filmadas 24 práticas de produção de texto, em quatro salas de aula do 5º Ano do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas da cidade de Maceió/AL, a partir das quais obtivemos um acervo de 504 manuscritos escolares. Importante destacar que a transcrição do discurso dos professores captou o momento em que os alunos concluíam e lhes entregavam seus textos, levantando, posteriormente, os comentários feitos sobre o que os alunos escreveram. Constatamos que esses professores, quando estavam de posse desses manuscritos, adotavam os seguintes procedimentos didáticos: "guardam sem comentários" e "guardam com comentários". Na categoria de guardar com comentários, em especial, detectamos que "comentam e guardam" e "comentam e devolvem" os textos que recebem dos alunos. Do total de 504 manuscritos recebidos, 70% foram guardados sem comentários e 30%, com comentários. Desse total, 12% foram comentados e guardados e 18% comentados e devolvidos aos alunos. Diante desse resultado, em que a maioria dos alunos não recebeu nenhum tipo de comentário sobre o texto que escreveu, consideramos um número bastante expressivo, visto que, além de terem poucas oportunidades de escrever texto na escola, lhes é negada a condição de retorno aos textos que produzem. Essas condutas utilizadas para o ensino da escrita comprometem a efetivação das propostas de produção de textos, bem como impossibilita os alunos compreenderem a escrita como um processo dinâmico e complexo de construção de significações.

Palavras-Chaves: Produção escrita. Recolhimento dos manuscritos. Recebimento dos manuscritos. Devolutiva dos textos. Revisão de textos.

ABSTRACT

This thesis aims to reflect about the teachers' didactic treatment when they receive the texts that the students have just written. To this end, we filmed twenty-for text production practices in four Elementary School classes in four different public schools in Maceió / AL. We obtained 504 school manuscripts in total. The teachers' speech transcription was taken between the period the students concluded it and gave them their texts, and the teachers' posterior comments about what the students wrote. We found that these teachers (when in possession of these manuscripts) adopted the following didactic procedures: 1) they keep it without any comments or 2) they keep it with comments. We detect in the second procedure that the teachers can 1) comment the texts and keep it or 2) they comment it and give them back the texts they receive from the students. 70% of all received manuscripts kept without comments and 30% with some comments. Of this total, the teacher commented 12% of the manuscripts, but he did not give them back, and 18% of them were commented and the students received it back. Based on this results, in which the majority of the students did not receive any kind of comment about the text they wrote, we consider a rather expressive number, because the students have few opportunities to write text in school, and when they do, the teachers deny the possibility to return the texts the students created. These behaviors used for writing education commit text production proposal effectiveness, as well as make for students impossible to understand writing as a dynamic and complex process of meaning-making.

Keywords: Writing production; Manuscripts receiving; Manuscripts Collection; Text delivery; Text review.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Recolhimento dos manuscritos 80

Gráfico 2 - Recebimento com comentário 83

Gráfico 3 - Recolhimento dos manuscritos por escola 84

Gráfico 4 - Recebimento com comentário por escola 86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma das filmagens nas escolas - 2013.....59

Tabela 2 - Resultado da avaliação das escolas - 2011.....60

Tabela 3 - Tempo de experiência em docência.....61

Tabela 4 - Propostas de produção de textos.....70

Tabela 5 - Quantitativo dos dados coletados.....74

Tabela 6 - Quantitativo de comentários das seis propostas...84

Tabela 7 - Quando comentam e guardam os manuscritos.....87

Tabela 8 - Conteúdos comentados na devolutiva.....95

Tabela 9 - Fábulas produzidas pelos alunos.....100

Tabela 10 - Quantitativo de comentários com devolutiva.....106

Tabela 11 - Alunos que receberam devolutiva...107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO....10
2 PRESCRIÇÕES DIDÁTICAS E PRODUÇÃO ESCRITA....14
2.1 O processo de Transposição Didática....14
2.2 Conteúdo e tratamento didático....19
2.3 Prescrição didática e produção de texto....22
2.3.1 Consigna oral e consigna escrita....22
2.3.2 Tarefa e atividade....24
2.4 As prescrições na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais....26
2.4.1 Produção de textos....27
2.4.2 Revisão de textos....28
2.4.3 Dispositivos didáticos: rascunhos e rasuras....30
2.5 Programas de Formação de Professores....32
2.5.1 Breve histórico dos Programas de Formação....32
2.5.2 Produção de textos: orientações didáticas....35
2.5.3 O que sugerem para a revisão de textos....36
2.6 Material didático e produção textual....39
3 INTERVENÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS....42
3.1 Revisão de textos....42
3.2 Os textos revisitados pelos alunos....45
3.2.1 Rasuras no texto (produto)....46
3.2.2 Rasuras nos textos (versões)....48
3.2.2.1 Dispositivo didático "bilhete"....49
3.2.3 Rasuras no processo de escrita (oral x escrito)....51
3.3 Revisão de textos e formação docente....52
4 AQUISIÇÃO DOS DADOS E CONSTRUÇÃO DO OBJETO....58
4.1 Aquisição dos dados....58
4.1.1 Participantes da pesquisa....60
4.1.2 Dispositivos da coleta....62
4.2 Livro Didático de Português adotado pelas escolas....65
4.2.1 Contexto de produção....65
4.2.2 Livro Didático de Português da Coleção "Brasiliana"....66
4.3 Propostas de produção: formas de elaboração....70

4.4 A reconstrução do objeto....73
4.4.1 Tratamento dos dados....73
4.5 Recolhimento dos manuscritos....75
4.5.1 Conteúdos abordados no recebimento....76
4.5.1.1 Quando se comenta e guarda....76
4.5.1.2 Quando se comenta e devolve....77
5 RECOLHIMENTO DOS MANUSCRITOS: RESULTADO E TRATAMENTO DIDÁTICO....79
5.1 Resultado....80
5.1.1 Recebimento sem comentário....80
5.1.2 Recebimento com comentário....80
5.1.2.1 Comenta e guarda & comenta e devolve....83
5.2 Tratamento didático....83
5.2.1 No recebimento dos manuscritos sem comentários....84
5.2.2 No recebimento dos manuscritos com comentários....85
5.2.2.1 Quando comenta e guarda....87
5.2.2.2 Quando comenta e devolve....94
5.3 Conteúdos comentados na devolutiva....95
5.3.1 Conteúdos formais....96
5.3.2 Conteúdos textuais....99
5.3.3 Conteúdos periféricos....105
5.4 Alunos que receberam devolutiva....106
5.5 Práticas de textualização....109
5.5.1 Propostas de produção efetivadas....109
5.5.2 A imagem como dispositivo didático....113
5.5.3 Sobre a revisão dos textos....118
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS....122
REFERÊNCIAS....126
ANEXOS....132

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo objeto de estudo "produção de texto escrito" teve início no Mestrado, quando fizemos uma investigação sobre o tema Livro Didático de Português: análise das práticas de textualização efetivadas em salas de aula de 2as Séries do Ensino Fundamental (ESTÁCIO, 2006). O objetivo foi analisar as propostas de produção de texto sugeridas pelos livros didáticos adotados e as práticas dos professores em sala de aula. Para isto, fizemos o levantamento das cinco coleções[1] dos livros didáticos de Português mais adotados na rede municipal de ensino de Maceió/SEMED/AL em 2004.

Apesar de identificarmos uma significativa variação nos materiais didáticos utilizados pelos professores em suas aulas de produção de texto, é surpreendente o fato de apenas três práticas de textualização oriundas dos livros didáticos de português serem adotadas pelas escolas. Assim, constatamos um baixo índice de utilização do livro didático e, principalmente, de situações de escrita que colocassem os alunos na condição de produtores de textos. Os professores investigados afirmaram que as propostas de produção do livro didático de Português eram "difíceis" para seus alunos. Essa questão reflete a dificuldade de compreensão das propostas de produção dos livros didáticos de Português, o que marca o distanciamento entre a concepção de produção como prática reflexiva de ensino da escrita adotada pelas coleções e aquela defendida pelas escolas participantes dessa pesquisa.

Esse baixo índice de utilização do livro didático poderia ser justificado pela complexidade que esse material poderia apresentar para o professor ou para os alunos. Entretanto, em nosso estudo observamos que a ausência de atividades se expressa independentemente das características do livro didático adotado pelas escolas.

Para o Doutorado, decidimos dar continuidade à análise das práticas de textualização efetivadas pelos professores em turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Maceió-AL. Após a identificação da coleção de Língua Portuguesa mais utilizada nas escolas do município, a saber, Brasiliana, de Língua Portuguesa (BASSO, TORRES; COSTA, 2011), fizemos contato com as escolas, e, depois da aceitação dos professores de participarem da investigação, demos início à coleta de dados. Sem mencionar o

[1] 1 Construindo a Escrita: textos, gramática e ortografia (CARVALHO et al., 2001); 2. Linguagem e Vivência (SILVA et al., 2001); 3. Vitória-Régia (GOMES, 2001); 4. Montagem e Desmontagem de Textos (SARGENTIM, 2001); e 5. Viver e Aprender Português (MARTOS; AGUIAR, 2001). O primeiro livro didático foi o mais adotado pelas escolas.

livro didático, foi dito aos quatro professores que seria filmada a efetivação de seis propostas de produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa durante o primeiro semestre de 2013.

Durante a coleta de dados, constatamos que as propostas de produção efetivadas em sala de aula foram elaboradas pelos professores com o apoio de diferentes materiais didáticos. Dessas propostas, nenhuma foi sugerida pelo livro didático de Português adotado. Diante dessa constatação, decidimos analisar o que faz o professor com os textos dos alunos quando lhes são entregues ao final da produção de texto. De posse dos 24 vídeos, observamos como se dá essa relação entre professor e alunos durante o recebimento dos manuscritos escolares.

Por manuscrito escolar, Calil (2008a), com base no conceito de manuscritos literários dos estudos da Crítica Genética, define-o como "todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar[2]" (CALIL, 2008a, p.24). Assim, os manuscritos analisados são produtos das propostas de produção de textos feitas pelos professores nas aulas de produção textual da disciplina de Língua Portuguesa. Esses textos foram escritos em folhas de chamex ou do caderno de anotações pelos alunos.

No que se refere ao recolhimento dos manuscritos dos alunos, o que fazem os professores com os manuscritos que recebem dos alunos? Há devolutiva? Como é feita essa devolutiva? As condutas adotadas pelos professores contribuem para a formação de alunos escreventes?

A proposta de produção e a prática estabelecida definem, de antemão, a posição social do aluno e suas condições de produção, ou seja, todo o complexo histórico-cultural no qual professor e aluno estão inseridos. Isto nos permite levantar a seguinte hipótese: o tratamento dado ao texto do aluno durante o recebimento dos manuscritos exerce de algum modo efeitos sobre a formação de escreventes nas aulas de produção de textos. A didática utilizada pelos professores na efetivação das propostas de produção de texto acaba, de alguma maneira, interferindo nas condições efetivas do processo de produção escrita dos alunos.

---

[2] "Seja ele produzido à mão, à máquina ou no computador, seja ele escrito em folha avulsa, no livro didático, no caderno escolar de estudo de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de geografia, ou ainda uma breve nota, um bilhete, uma história inventada, um conto de fada reescrito, um poema copiado, as respostas a uma prova bimestral de Matemática, a uma questão de Ciências... Enfim, o manuscrito escolar é tudo aquilo que, relacionado diretamente ou não ao ensino da língua portuguesa escrita, o *scriptor* produz na sua condição de aluno. Em uma palavra, o manuscrito escolar é o produto de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever" (CALIL, 2008a, p. 24-25).

A compreensão da escrita como uma prática reflexiva e processual contribui para a construção de significados pelos alunos quando produzem texto, ou seja, eles transformam e/ou constroem novos procedimentos de estudo ao tomar como base essas referências de ensino da escrita nas aulas de produção de textos. A partir da noção de "postura didática" (BUCHETON; SOULÉ, 2009) e do princípio da "escrita para pensar e para aprender" (CHABANNE; BUCHETON, 2008), discutiremos a relação entre ensino (professor) e aprendizagem (aluno), especificamente sobre o que dizem os professores quando recebem os textos dos alunos.

Na tentativa de compreender os conteúdos e as estratégias didáticas utilizadas para o ensino da escrita, discutimos, na segunda seção desta tese, intitulada **Prescrições didáticas e produção escrita**, sobre a "transposição didática" (CHEVALLARD, 1991), postulada como processo de transformação didática de um conteúdo de saber ("objeto de saber", "objeto a ser ensinado" e "objeto ensinado") e as prescrições didáticas, especificamente as consignas escolares (RIVIÈRE, 2006), com foco no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Abordamos ainda as orientações didáticas para a produção e a revisão de textos sugeridas pelos programas de formação (BRASIL, 2003; BRASIL, 2007; BRASIL, 2008) e pelo Livro Didático de Português (BASSO; TORRES; COSTA, 2011) adotado pelas escolas participantes desta investigação. Essas orientações serviram de base para analisar o tratamento didático dado aos textos dos alunos quando o professor dá algum retorno ao que escreveram, além de estabelecer relação entre o que propõem os materiais didáticos e o que fazem os professores nas aulas de produção de textos de Língua Portuguesa.

Já na terceira seção, denominada **Intervenção em textos de alunos**, discutimos acerca das questões teórico-metodológicas de intervenção voltadas para o ensino e a aprendizagem de procedimentos didáticos de revisão de textos pelo aluno durante o seu processo de escrita. O estudo dos "episódios de refacções textuais" (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997), como indícios de retorno e de marcas de reflexões feitas pelos alunos em seus textos, demonstra preocupação com a singularidade do sujeito na aquisição da linguagem escrita. A análise das intervenções em textos de alunos feita por Calil (2000; 2008b) evidencia, através do dispositivo didático 'bilhetes' escritos pelos professores, os efeitos sobre a escrita da segunda versão do texto. Nesse estudo, o autor discute os processos de significação que essas intervenções provocam nos textos dos alunos. Numa perspectiva didática de escrita colaborativa, Calil (2008a) destaca as marcas de rasuras nos textos dos

alunos a partir das “rasuras orais” (CALIL, 2008a), e, de posse das filmagens de um “processo de escritura em ato”, quando os alunos, em dupla, planejam e produzem um único texto, o autor busca compreender os processos de “criação” dos alunos quando produzem textos em sala de aula.

Mais adiante, na seção quatro, intitulada **Aquisição dos dados e construção do objeto**, discorremos sobre a metodologia utilizada para a coleta dos dados. Dessa forma, descrevemos a aquisição e o tratamento dos dados coletados e o processo de reconstrução do nosso objeto de estudo. Em função de o Livro Didático de Português adotado pelas escolas não ter sido utilizado nas aulas de produção de textos, fizemos a transcrição do diálogo entre professor e alunos nos 24 vídeos para a quantificação e a construção das categorias relacionadas ao tratamento didático adotado no recebimento dos manuscritos.

Na quinta seção, nomeada **Recolhimento dos manuscritos: resultado e tratamento didático**, apresentamos os resultados do recolhimento dos manuscritos, que dividimos em “recebimento sem comentário” e “recebimento com comentário” e se “comenta e guarda” ou “comenta e devolve”, com a intenção de fazer algum tipo de intervenção nos textos dos alunos. Em seguida, analisamos o tratamento didático dado aos conteúdos explorados nesse momento de devolutiva para os alunos fazerem a revisão dos seus próprios textos.

Ao final deste estudo, refletimos sobre pontos que possam, de alguma maneira, colaborar com o tratamento didático da escrita adotado na efetivação das propostas de produção de texto das aulas de Língua Portuguesa.

2 PRESCRIÇÕES DIDÁTICAS E PRODUÇÃO ESCRITA

Através da elaboração das políticas públicas de educação, o Ministério da Educação (MEC) define as diretrizes curriculares com o objetivo de construir o sistema de ensino e orientar a proposta curricular das escolas brasileiras. Materializadas na forma de documentos, de programas de formação de professores e de diversas ações nacionais, essas diretrizes, servem de referências para as Secretarias de Educação dos Estados e de seus respectivos municípios elaborarem as propostas curriculares de ensino, de acordo com seus interesses e particularidades.

A produção dessas propostas de ensino por diferentes instituições (MEC, secretarias estaduais, secretarias municipais e instituições escolares) passa por uma longa construção até chegar à sala de aula. Nesse processo, as práticas sociais de escrita adotadas passam por adaptações e transformações até tornarem-se objetos de ensino, com prescrições didáticas relacionadas aos conteúdos das disciplinas do currículo escolar. O professor, de posse dos objetos que constituem o acervo escolar (programas, projetos, livros didáticos, obras literárias, materiais diversos etc.), produz outros materiais didáticos, tornando-os objetos de ensino e de aprendizagem na interação entre os alunos e a linguagem dos textos trabalhados.

Apesar da compreensão de que as práticas sociais de escrita sofrem significativas alterações até se tornarem objetos escolares, pois se desvinculam de seu contexto de produção e passam a ocupar outro, com a função de processo de ensino e aprendizagem, procura-se preservar minimamente suas características (nem sempre possível) de objeto sócio-cultural.

Para a compreensão da seleção e tratamento didático dado aos conteúdos de ensino das propostas de produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa, discutiremos o processo transformacional do "objeto de saber" até tornar-se "objeto ensinado", denominado de Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991).

2.1 O processo de Transposição Didática

O conceito de Transposição Didática foi, inicialmente, utilizado pelo sociólogo Michel Verret (1975), quando estudou "a distância entre objeto escolar e objeto teórico"[3] (REUTER et al., 2010, p.225). Ele constatou que o processo de transformação que marca a relação

[3] "La 'distance entre l'objet scolaire et l'objet théorique".

desses objetos se caracteriza não como simples adpatação do objeto escolar, mas como "substituição do objeto".

Ao tomar Verret (1975) como referência, Chevallard (1991) estuda e formaliza o conceito de Transposição Didática em Didática da Matemática. Posteriormente, a partir da obra **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné** (CHEVALLARD, 1985), esse conceito passou a ser ponto de discussão e referência também para outras disciplinas escolares.

Para Chevallard (1991),

> Um conteúdo de saber que foi designado como um saber a ensinar sofre portanto um conjunto de transformações adaptativas que vai torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O "trabalho" que faz de um objeto de saber a ensinar um objeto de ensino é chamado de *transposição didática*[4] (CHEVALLARD, 1991, p.39).

Segundo o mesmo autor, o processo de transformação didática de um conteúdo de saber escolar é representado pelo seguinte movimento do esquema da Transposição Didática:

→	**objeto de saber**	→	**objeto a ensinar**	→	**objeto ensinado**
	(savoir savant)		**(savoir à enseigner)**		**(sovoir enseigné)**

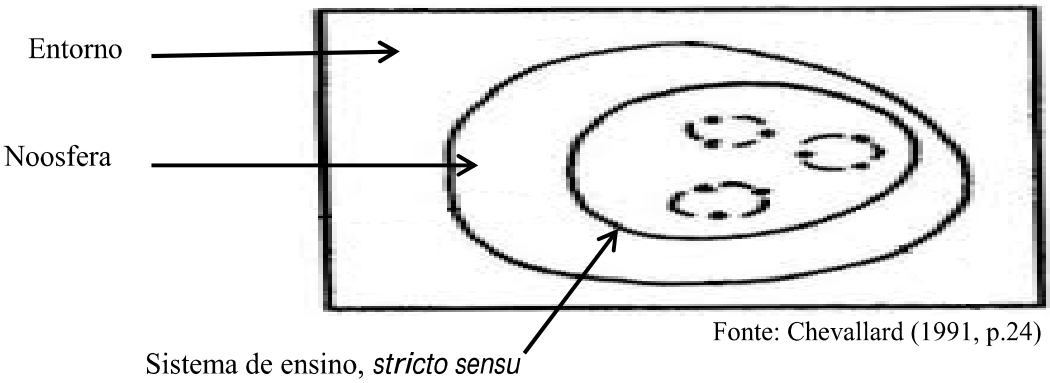
Esse movimento entre "objeto de saber" e "objeto a ensinar", materializado e institucionalizado pela escola, e deste com o "objeto ensinado", explorado na sala de aula, constitui o processo de Transposição Didática.

A partir dos bens materiais culturais construídos pela humanidade, técnicos do MEC e pesquisadores, professores e especialistas de universidades produzem documentos oficiais e materiais didáticos (parâmetros, orientações curriculares, programas, livros didáticos, manuais), cuja função é balisar o trabalho didático-pedagógico realizado nas escolas. O processo de elaboração desses materiais (objeto de saber) constitui a Transposição Didática *Externa* (CHEVALLARD, 1991). Esses documentos têm a função oficial de organizar o

[4] "Un contenu de savoir ayant été designé comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d'enseignement*. Le 'travail' qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé *la transposition didactique*".

sistema de ensino, tanto pelos saberes (conteúdos) selecionados, quanto pela didática amplamente estabelecida em suas respectivas disciplinas.

Os conteúdos escolares (saberes a serem ensinados), definidos pelos representantes do sistema de ensino e autores dos materiais e livros didáticos, organizam o sistema de ensino. Chevallard (1991) denominou esse processo de "noosfera".



Fonte: Chevallard (1991, p.24)

No processo de transposição didática externa, a noosfera é responsável pela interação entre o sistema de ensino *stricto sensu* (saber, professor e aluno) e o entorno social, espaço "onde as competências são finalmente delimitadas, os registros assinados, as responsabilidades distribuídas, os poderes circunscritos"[5] (CHEVALLARD, 1991, p.25). Nesse sentido, a noosfera procura atender as necessidades e as expectativas educacionais da sociedade atual, visto que seu papel é legitimar o "saber a ensinar".

Da noosfera participam,

> Os representantes do sistema de ensino, com ou sem mandato (do presidente de uma associação de professores ao simples professor militante), encontram, direta ou indiretamente (pelo libelo denunciador, o pedido ameaçador, o projeto transacional, ou dos debates surdos de uma comissão ministerial), os representantes da sociedade (os pais de alunos, os especialistas da disciplina que militam pelo seu ensino, os representantes de órgãos políticos)[6] (CHEVALLARD, 1991, p.25).

[5] "Où les compétences sont finement délimitées, les registres assignés, les responsabilités départagées, les pouvoirs circonscrits".
[6] "Les représentants du système d'enseignement, mandatés ou non (du président d'une association d'enseignants au simples professeur militant), rencontrent, directement ou non (par le libelle dénonciateur, la requête comminatoire, le projet transactionnel, ou les débats assourdis d'une commission ministérielle), les représentants de la société (les parentes d'élèves, les spécialistes de la discipline qui militent autour de son enseignemente, les émissaires de l'organe politique)".

Esses profissionais que pensam e estruturam o funcionamento do sistema de ensino provocam alterações e propõem adequações aos saberes escolares (objetos e tratamento didático), a fim de garantir a legitimação de um saber cultural e socialmente construído pela comunidade discursiva escolar.

A partir desse acervo material (currículo escolar), em que se teve como fonte de elaboração o objeto de saber, realiza-se mais uma transformação: a produção de outros materiais didáticos (proposta pedagógica, planejamento anual das disciplinas, projetos didáticos, sequências didáticas, semanários[7], tarefas etc.). Produzidos pela equipe pedagógica da escola (professor, coordenador e diretor), esses materiais (re)definem conteúdos e estratégias didáticas que orientam a prática de sala de aula. A esse processo de transformação do objeto a ensinar ao objeto ensinado, Chevallard (1991) nomeou Transposição Didática *Interna.*

A Transposição Didática definida por Chevallard (1991) passa por esse dinâmico e complexo processo de construção de saber: a) dos conteúdos de referência aos conteúdos a ensinar, que resultam na produção de documentos e materiais didáticos pelos técnicos, professores e especialistas, para serem disponibilizados ao sistema de ensino; e b) dos conteúdos a ensinar aos conteúdos efetivamente ensinados, quando a escola seleciona esses materias didáticos e constrói outros materiais para atender a especificidade de cada turma e cada aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa última etapa (b), incluimos a utilização dos livros didáticos, que se dá a partir da interação entre o professor, pelos conteúdos e didática que possui, relacionados a sua disciplina de atuação, e os alunos, ao fazerem uso das suas experiências e das expectativas que fazem do objeto de estudo nesse processo interacional de ensino e aprendizagem.

A transformação do objeto de saber em objeto a ensinar (saber escolarizado) organiza-se em torno da delimitação de conceitos e valores sociais e da intencionalidade didática das instituições que produzem esses materiais para circular nas escolas. Os saberes escolares, construídos pela escola, reforçam essa delimitação (externa) em função da didática adotada e das competências cognitivas a serem construídas pelos alunos em suas respectivas disciplinas.

[7] Planejamento semanal das aulas elaborado pelo professor a partir dos projetos didáticos, dos livros didáticos adotados e das tarefas previstas para a sua turma. Nesse documento, o professor deverá especificar a *atividade*, as *estratégias didáticas* e os *objetivos* para cada atividade a ser realizada pelos alunos. Deverá especificar também o horário e a sequência das aulas definidas para os dias da semana, de acordo com a carga horária de cada disciplina.

De posse dos diversos documentos e materiais oficiais ligados ao sistema didático *externo*, o professor, como responsável pela produção de saberes escolares, conduz o processo *interno* de produção de conhecimentos dos alunos de acordo com as disciplinas do currículo escolar.

Chevallard (1991) reconhece a importância dessas duas transposições didáticas (*externa e interna*). Mas, pelo fato de priorizar a primeira na sua análise, intitulada "Um exemplo de análise da transposição didática: a noção de distância[8]" (CHEVALLARD; JOHSUA, 1991, p. 125), há pouca discussão sobre a atuação do professor na transformação didática interna. Compreendemos que a didática do professor vai da produção material (estudo, seleção e (re)elaboração de textos e tarefas) a sua efetivação em sala de aula. Ele atua nesse processo de construção do saber didático, isto é, na elaboração e na efetivação de um saber que se constrói na interação com os alunos, por meio dos conteúdos e dos procedimentos didáticos de ensino e aprendizagem.

De acordo com a concepção pedagógica e suas experiências profissionais, o professor seleciona os objetos de estudo, a saber: os conteúdos e as estratégias didáticas que irão permear o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Nesse processo, do "saber a ensinar" ao "saber ensinado", os profissionais da escola consolidam ainda mais a delimitação da disciplina, tanto pela didática expressa nos materiais quanto pelas ações prescritivas e interventivas, determinadas pela interação entre aluno e objeto de conhecimento.

Para Chevallard (1991), o conceito de Transposição Didática é percebido como 'transformações adaptativas' para um sistema didático, e não como transposição de saberes (transmissão) aos alunos na sala de aula. Isto porque os saberes das "práticas sociais de referências[9]", selecionados e delimitados em suas respectivas disciplinas, passam por um processo de didatização, um objeto de saber-didático que se constrói na interação entre professor e alunos.

Para essa questão "didática", Chevallard (1991, p.207) afirma que "existe o didático quando um sujeito Y tem a intenção de fazer com que nasça ou que se modifique, de alguma maneira, a relação de um sujeito X com um objeto O (certamente, pode acontecer que

[8] "Un exemple d'analyse de la transposition didactique: la notion de distance".
[9] Denominação utilizada por Martinand (1986) para se referir às práticas sociais que servem de reflexão para a construção de saberes escolares.

Y=X)"[10]. Essa relação dinâmica e processual de produção de saber pelos sujeitos didáticos (professor e aluno) pressupõe uma intencionalidade didática para o objeto de estudo em situações de ensino e de aprendizagem.

O processo de aquisição da linguagem escrita pelos alunos no ambiente escolar se tornará muito diferente de suas bases de produção em função dos objetivos e condições didáticas estabelecidas pelo contexto de ensino e aprendizagem. Desse modo, os interesses pela produção de materiais e circulação da informação na instância discursiva escolar será diferente da instância discursiva das práticas sociais de referências.

O acesso ao 'saber a ensinar' (propostas curriculares municipais, estaduais e nacionais) não se restringe a uma mera transposição de saber aos alunos em sala de aula. A elaboração de situações de escrita exige a definição de conteúdos e tratamento didático específico para, na efetivação das propostas de produção, potencializar a interação do aluno com a linguagem escrita do objeto de estudo adotado em suas aulas.

Assim, os saberes do meio sócio-cultural utilizados para o ensino da escrita não podem ser tratados como conteúdos em si mesmo, mas em função das particularidades dos eixos que constituem a disciplina de Língua Portuguesa. Será preciso (re)significar os materiais culturalmente produzidos pela sociedade para não dar um tratamento genérico a esses objetos nas intituições escolares.

2.2 Conteúdo e tratamento didático

O tratamento didático dado aos objetos de ensino (currículo escolar) requer continuidade e complementaridade com os princípios teórico-metodológicos assumidos pela escola para, desta forma, atender as necessidades de ensino e de aprendizagem. A utilização do livro didático, por exemplo, exige a definição e a compreensão de estratégias didáticas que garantam a sequência das tarefas e a interação dos alunos com o objeto de estudo. Isso não significa que o professor deverá se limitar às prescrições do material ou livro didático, mas ajustá-las aos interesses da proposta curricular e da aprendizagem dos alunos.

O termo **conteúdos** de ensino é entendido, aqui, como elemento conceitual, procedimental e atitudinal[11] (BRASIL, 1997a). Enquanto o *conceitual* se refere à construção

[10] "Il y a du didactique quand un sujet, Y, a l'intention de faire que naisse, ou que change, d'une certaine manière, le rapport d'un sujet, X, a un object, O. (Bien entendu, il se peut que Y = X.)".

das capacidades intelectuais de organizar a realidade a partir da utilização de símbolos, ideias, imagens, e o *procedimental,* ao saber realizar uma série de ações ordenadas em torno do objeto de estudo para atingir uma meta, o elemento *atitudinal* refere-se ao ensino de conteúdos de atitudes, valores e normas. Importante destacar que, apesar da especificidade de cada um desses aspectos, eles são indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem.

Zabala (1997, p.163) define esses conteúdos de aprendizagem como "saber, saber fazer e ser" e defende que se considerados no processo de ensino e aprendizagem ajuda-nos a "identificar o que está sendo trabalhado e relacioná-lo com as intenções educativas, para ver até que ponto há uma coerência entre o que se diz e o que se faz", isto é, o planejamento e a efetivação em sala de aula.

Na escrita de textos, por exemplo, os conteúdos procedimentais (saber fazer) estão relacionados às estratégias didáticas de aprendizagem da escrita adotadas enquanto se escreve texto e quando se retorna a ele em diferentes etapas e/ou versões para a revisão dos problemas que o texto possa apresentar.

Nesse sentido, procedimentos didáticos de escrita são conteúdos necessários para se ensinar/aprender a escrever textos. Esse tipo de conteúdo faz parte do processo de ensino e aprendizagem da escrita e tê-lo como foco em determinado tipo de atividade de produção ou revisão de texto não significa que os demais conteúdos (conceituais e atitudinais) não estejam sendo explorados. Nas práticas de textualização, esses conteúdos são pensados e explorados de forma interligadas.

Ademais, os conteúdos de ensino da escrita não estão somente nos gêneros discursivos trabalhados, mas na didática adotada como referência para a construção de procedimentos didáticos de aprendizagem da escrita pelos alunos enquanto escrevem textos.

O gênero discursivo[12], enquanto realidade sócio-histórica, que se constitui a partir da estrutura composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2003), apresenta traços

---

[11] Ver também em Mauri (1997) a discussão a respeito desses conceitos, especificamente como aprender cada um deles.

[12]Esse conceito de gênero discursivo ou de discurso (BAKHTIN, 2003) concorre com a denominação de gênero textual (BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2003; SCHNEUWLY, 2004). O primeiro está centrado no "estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em aspectos sócio-históricos" e o segundo na "descrição da materialidade textual" (ROJO, 2005, p.185). Bakhtin defende que "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana" (BAKHTIN, 2003, p.261), referindo-se aos "tipos relativamente estáveis" (gêneros

enunciativos concretos e únicos de um campo específico da atividade humana, o que nos permitem não somente reconhecer e nomear a diversidade de gêneros que circulam socialmente, mas também selecionar e produzi-los em situações comunicativas diversas.

O diálogo entre ensino (professor) e aprendizagem (aluno) exige a utilização de procedimentos didáticos específicos para explorar as características da linguagem escrita dos gêneros trabalhados durante a efetivação das propostas de produção em sala de aula.

Esses conteúdos, se pensados em função dos objetivos a serem atingidos pela proposta de produção, tanto na particularidade de uma proposta de escrita a ser realizada quanto na sua articulação com as demais propostas, podem potencializar a relação entre os procedimentos didáticos de ensino e os procedimentos didáticos de aprendizagem dos gêneros trabalhados.

O ensino da escrita garante o acesso do aluno aos textos trabalhados, enquanto objeto material, mas o tratamento genérico adotado, muita vezes, o distancia da linguagem específica desses textos e da condição de aprender como escrever. É preciso compreender o gênero textual "como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.71) para explorar suas características em função dos conteúdos que se pretende ensina/aprender.

Os gêneros textuais como objetos de ensino têm sua origem no acervo sócio-cultural de referência, e, enquanto objeto de saber que pertence a uma área específica do conhecimento, dará validade e significado aos conceitos trabalhados. As práticas sociais de escrita enquanto parâmetros de interação entre alunos e objeto de estudo darão legitimidade ao saber ensinado na disciplina de atuação.

Como conteúdos de ensino das práticas escolares, os gêneros textuais foram classificados por Rojo (2000, p.9) de "gêneros escolares", os meios de comunicação utilizados no interior da escola, e "gêneros escolarizados", "aqueles que a instituição escolar toma explicitamente por seu objeto (ou conteúdo) de ensino, especificamente a escrita". Essa denominação tomou como referência a definição de Schneuwly (2004) de "gêneros escolares 1", aqueles utilizados na escola para ensinar (regras, explicações, exposições etc.), e "gêneros escolares 2", aqueles "objetos que a escola criou para ensinar a escrita e somente a escrita".

---

do discurso) específicos em seus usos; e Bronckart defende o uso do termo gênero textual porque "todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero" (BRONCKART, 1999, p.75).

Para o ensino da escrita não basta definir o gênero, prescrever a proposta, oralmente ou por escrito, mas adotar procedimentos didáticos específicos de escrita que permitam aos alunos aprenderem a escrever textos.

2.3 Prescrição didática e produção de texto

Sobre as prescrições no contexto profissional, a noção de 'consigna' apresenta algumas variações, conforme Rivière (2006), a saber: consignas do trabalho, consignas da vida cotidiana e consignas escolares. Segundo a autora, a primeira determina a tarefa, o que deverá ser feito; a segunda se refere aos textos injuntivos (regras de jogo, receitas etc.) utilizados nas atividades do dia-a-dia; e a última, aos instrumentos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, a prescrição, como instrumento de compreensão e cumprimento de tarefas em contextos de trabalho, diferencia-se daquela utilizada na instituição escolar, pois, na escola, do ponto de vista didático, tem-se um objeto de ensino (conteúdo) e objetivos estabelecidos para a aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto didático, há uma negociação entre sujeito e objeto para dar conta não apenas de responder à tarefa, mas também de construir novos conhecimentos e, por conseguinte, atender aos objetivos previstos para a aprendizagem dos alunos.

Para o tratamento de conteúdos em que se tem como foco o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, Bucheton e Soulé (2009, p.36) sugerem a articulação entre os conceitos 'didático' e 'pedagógico', pois "são sempre didáticos no sentido em que visam um objetivo didático específico; são pedagógicos no sentido em que são instrumentos para se chegar a isso"[13].

2.3.1 Consigna oral e consigna escrita

Como objetos didáticos de negociação entre ensino e aprendizagem, as consignas "são 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

[13] "Ils sont toujours didactiques au sens où ils visent un but didactique spécifique, ils son pédagogiques au sens où ils sont l'instrument pour y parvenir".

sujeitos"[14] (RIVIÈRE, 2006, p.46). Nesse sentido, será importante analisar a escrita do aluno sempre a partir da relação que se estabelece entre o que se pede para fazer, através das consignas (orais e escritas) e das intervenções feitas pelo professor, e o que respondem os alunos a essas prescrições.

A consigna frequentemente adotada como enunciado de uma tarefa (o que se diz) é o "gênero por meio do qual se instrui o aluno para a realização da(s) atividade(s)" (DOLZ, GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.67). Trata-se de "um meio, dentre tantos outros, que permite e favorece a construção e a estruturação da aprendizagem do objeto de ensino[15]" (DOMÍNGUEZ, 2013, p.18); e "contribui para transformar a tarefa em atividade[16]" (RIVIÈRE, 2006, p.34). De acordo com esses autores, as consignas são orientações dadas para a realização das atividades escolares, tomando como base o objeto de ensino-aprendizagem.

A consigna como portadora de prescrições será responsável pela mediação entre a tarefa e a atividade, ou seja, o diálogo entre objeto de ensino e de aprendizagem. Compreendendo que a consigna orienta a tarefa e determina suas condições de realização, a escrita deverá ser avaliada tomando como base as prescrições dadas, pois o escrevente poderá transitar pelas restrições impostas ou pelas possibilidades abertas à construção de novas significações sobre o que escrever. Nesse sentido, o texto que o aluno escreve, como resposta a uma tarefa, tem sempre relação com o tipo de consigna dado à proposta de produção de texto.

Conforme a observação e registro das aulas filmadas, destacamos que a 'consigna oral' compreende as orientações feitas oralmente pelo professor para a produção de texto dos alunos com ou sem o apoio de texto escrito na tarefa (consigna escrita). A denominação 'consigna oral' está sendo aqui adotada como um gênero oral que, interligado à 'consigna escrita' (na tarefa, na lousa ou em outro suporte), prescreve propostas de produção de texto aos alunos. Logo, não nos referimos à consigna oral apenas como oralização da consigna escrita.

---

[14] "Sont des outils langagiers, des savoir-faire à acquérir pour accéder à d'autres savoirs et savoir-faire, mais aussi un lieu d'ancrage de la relation pédagogique instaurée par les sujets.
[15] "Un moyen, parmi tant d'autres, qui permet et favorise la construction la structuration de l'apprentissage de l'objet d'enseignement".
[16] "Concourt à transformer la tâche en activité".

Para essa compreensão, tomamos como base a observação e análise das consignas nos 24 vídeos que orientam a atividade de produção dos alunos em sala de aula. Como ilustração dessa questão, ver a Transcrição da Consigna Oral (ANEXO 1), da Proposta 5, Escola 1, efetivada pela Professora A.

A 'consigna escrita' corresponde à prescrição escrita na tarefa ou na lousa, para ser copiada nos cadernos ou na folha avulsa pelos alunos, na qual escreverão seu texto e depois entregarão ao professor ao final da produção do texto. Em geral, o professor lê e explica a consigna escrita para os alunos.

Assim, a produção de texto na escola tem como orientação a consigna escrita e/ou a consigna oral, as quais definem: o gênero textual a ser adotado; o assunto sobre o qual se deve escrever; o suporte textual a ser utilizado; a etapa da produção; o tempo previsto para a escrita do texto; e a forma de agrupamento (individual, dupla, coletivo) dos alunos para a realização da proposta, dentre outros aspectos.

A utilização desses dispositivos na efetivação das propostas de produção e os modos de interação entre professor e alunos, alunos e alunos e entre alunos e objeto de estudo (escrita) revelam a didática adotada nesse processo de ensino e de aprendizagem da escrita. Além disso, determina as condições contextuais para a idealização, o processo de materialização e o resultado da escrita dos alunos.

A tarefa se utiliza de consignas escritas e/ou orais que orientam a atividade dos alunos. As consignas são reformuladas durante a sua efetivação, pois se leva em consideração o conteúdo estudado, o objetivo da tarefa, as condições didáticas estabelecidas para respondê-la e a interação entre alunos e objeto de estudo.

O termo 'tarefa' é considerado sinônimo do termo 'atividade', sendo ambos utilizados indiscriminadamente na escola. Daí a necessidade de uma breve discussão sobre esses termos adotados no processo de ensino e aprendizagem.

2.3.2 Tarefa e atividade

De forma genérica Leplat e Hoc (1983, p.50-51) afirmam que **tarefa** é "o que é para fazer", no sentido de obrigação, enquanto que **atividade** se refere "ao que se faz", ao que é posto em prática pelo sujeito para realizar tal tarefa, no sentido de atender às prescrições.

Segundo esses autores, a "atividade é finalizada pelo objetivo que se fixa no sujeito a partir do objetivo definido pela tarefa"[17] (LEPLAT; HOC, 1983, p.54).

Numa perspectiva didática, ao defender que a tarefa tem relação com o objeto de ensino, Rivière (2006, p.31) afirma que "um ponto extremo diferencia contexto de trabalho do contexto de ensino, e define limites para as abordagens de análise do trabalho para a didática: toda tarefa didática toma um objeto de saber para se apropriar e não apenas sobre um objeto a produzir"[18].

Leplat e Hoc (1983, p.54) definem dois tipos extremos de atividades, a saber, "*atividades de execução*, que são simples práticas de mecanismos já constituídos no sujeito, - *atividades de elaboração* que intervêm na construção desses mecanismos: são estes que caracterizam a aprendizagem, a resolução de problemas"[19]. Quais desses tipos de atividades são mais frequentes nas salas de aula? Realiza-se atividade para avaliar somente o que o aluno sabe fazer ou para ensinar/aprender sobre o objeto estudado naquela situação de ensino e aprendizagem? Em qual tipo de atividade há mais desafios para a aprendizagem do aluno?

Considerando que a tarefa é movida por objetivos e determinadas condições de realização, para esses autores 'tarefa prescrita' "é a tarefa conhecida por aquele que comanda a execução. Ela preexiste a atividade que visa orientar e determinar de modo mais ou menos completo. Ela é sempre descrita numa certa linguagem"[20] (LEPLAT; HOC, 1983, p.52-53). Desse modo, a prescrição da tarefa levará em consideração quem irá realizá-la, pois "toda descrição de tarefa implica um certo modelo de sujeito"[21] (LEPLAT; HOC, 1983, p.53), definindo, assim, que tipo de prescrição será dada e em que condições será possível a sua efetivação.

Dessa maneira, compreendemos que tarefa é a prescrição dada ao sujeito didático, como, por exemplo, pedir para o aluno escrever um texto; e a atividade será a ação consecutiva desta determinação, a qual implica a utilização de uma série de aspectos

[17] "Activité est finalisée par le but que se fixe le sujet à partir du but défini par la tâche".
[18] "Un point différencie grandement contexte du travail et contexte d'enseignement, et pose des limites aux apports de l'analyse du travail pour la didactique : toute tâche didactique porte sur un objet de savoir à s'approprier et non seulement sur un objet à produire".
[19] "Des activités d'exécution, qui sont la simple mise en jeu de mécanismes déjà constitués chez le sujet, - des activité d'elaboration qui interviennent dans le montage de ces mécanismes : ce sont celles qui caractérisent l'apprentissage, la résolution de problème".
[20] "C'est la tâche conçue par celui qui en comande l'exécution. Elle préexiste a l'activité qu'elle vise à orienter et à déterminer de façon plus ou moins complète. Elle est toujours décrite dans un certain langage".
[21] "Toute description de tâche implique un certain modèle du sujet".

(cognitivo, afetivo, procedimental, didático, disciplinar) para dar conta do que lhe foi proposto. Além do simples cumprimento da tarefa, resposta dada à consigna, os alunos realizam operações cognitivas complexas quando se têm problemas a resolver.

Para isso, será necessário pensar o tipo de atividade ('execução' ou 'elaboração'), o desafio que prevalece na exploração de conteúdos numa dada disciplina, considerando também a relação de interdependência que existe entre esses tipos de atividades, para dar conta da efetivação da proposta de produção, e, por conseguinte, da aprendizagem dos alunos.

Assim, a **tarefa de ensinar a escrever** se estende aos alunos de forma mais detalhada: será distribuída em diferentes tarefas e, sequencialmente, articula-se em função dos objetivos e do modo particular de interação entre professor e alunos naquele contexto didático. A **tarefa de aprender a escrever**, por sua vez, responderá aos interesses da tarefa do professor e da instituição na medida em que cada aluno compreende (ou não) o que lhe foi solicitado. Considerando importante essa questão, de um objeto de estudo (escrita) transitar por duplo interesse numa dada tarefa, de ensinar e de aprender a escrever, será necessário discutir na formação docente a relação entre as tarefas de natureza institucional e as tarefas dos alunos.

Assumir uma prática de escrita que potencialize a atividade de produção significa o ajustamento do tratamento didático de ensino pelo professor ao modo como os alunos aprendem nesse processo de construção de significações em torno do que escrevem. Isso também permite a adequação entre a 'tarefa', elaborada e prescrita pelo professor, e a 'atividade', como espaço de interações entre professor e alunos e alunos e o objeto de ensino.

2.4 As prescrições na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC), que têm como objetivo orientar o sistema de ensino nas áreas de conhecimentos do Ensino Fundamental, dos Anos Iniciais, contribuem para a construção da proposta curricular das escolas públicas brasileiras. Dessa forma, os conteúdos de ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, estruturados a partir das práticas sociais de referências, adotam os 'usos' e as 'formas' da linguagem escrita como objetos de ensino e aprendizagem da produção de texto.

As propostas de produção de texto sugeridas compreendem dois aspectos: *os aspectos notacionais*, processo de codificação e decodificação do sistema de escrita alfabética (alfabetização), e *os aspectos discursivos*, processo de aquisição das práticas sociais de leitura

e escrita - "a linguagem que se usa para escrever" (letramento). Os aspectos discursivos são simultaneamente explorados com os alunos desde o processo inicial de aquisição da linguagem escrita (alfabetização), isto é, quando ainda não leem e escrevem convencionalmente.

Em função de o nosso objeto de estudo ser o que faz o professor com os textos que recebe dos alunos do 5º Ano, ao final da produção de texto, iremos discutir o que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b) a respeito da produção e da revisão de textos (aspectos discursivos).

2.4.1 Produção de textos

Numa perspectiva processual e reflexiva, a prática de produção de texto sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b), Língua Portuguesa, adota como estratégias de escrita o planejamento, a escrita e a revisão de texto. A utilização dessas estratégias didáticas de ensino da escrita tem como objetivo contribuir para a formação de escritores[22].

A definição dessas etapas (planejamento, escrita e revisão) na elaboração das propostas de produção de textos implica a adoção de procedimentos didáticos específicos de ensino da escrita na efetivação de cada uma delas. O acesso sistemático a esses procedimentos servirá de referência para o processo de aquisição da linguagem escrita pelos alunos.

Apesar da relação de continuidade entre essas etapas, cada uma delas exige um tratamento didático específico quando se escreve um texto. Um texto a ser escrito, por exemplo, surge no planejamento da escrita, antes mesmo das ideias serem materializadas sobre o "suporte textual"[23], mas ele se reconstrói a cada retorno, tanto na escrita quanto na revisão textual. Nesse processo, a interação entre professor e aluno determina o tratamento didático a ser dado aos conteúdos do texto, que se modifica a cada etapa e momento em que está sendo escrito.

---

[22] A noção de escritor adotada é aquela que "planeja o discurso e consequentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero" (BRASIL, 1997b, p.65).

[23] Segundo Marcuschi (2008, p.174) suporte é "um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto".

A escrita de texto não se restringe ao momento em que o escrevente materializa suas ideias sobre a folha de papel em branco, mas também ao que aconteceu antes, quando a proposta foi elaborada pelo professor e compartilhada com os alunos seu projeto de escrita, e depois, quando o aluno retorna ao texto na condição de leitor de sua escrita por decisões próprias e/ou a partir das interferências didáticas do professor.

Nesse sentido, o tratamento didático adotado para os conteúdos de ensino da escrita é de natureza procedimental, visto que o que está em jogo nessa interação será a construção de procedimentos didáticos de escrita de textos pelos escreventes. Essa concepção de produção de texto, com ênfase nos aspectos discursivos, adota o tratamento didático como conteúdo específico para o ensino da linguagem escrita dos gêneros trabalhados.

2.4.2 Revisão de textos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b, p.70-77) propõem situações didáticas de escrita com apoio, como a 'reescrita' de textos lidos pelos alunos e a 'criação' de textos a partir do repertório de textos lidos em sala de aula.

A revisão de texto, enquanto 'situação didática' em que o texto retornará aos alunos com a participação do professor, sob diferentes formas de agrupamentos (coletiva, dupla, individual), define-se como "uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto" (BRASIL, 1997b, p.81).

Nessa perspectiva de escrita processual e reflexiva, os conteúdos de revisão (estratégias didáticas), considerados também no planejamento e na escrita do texto pelo aluno, favorecerão a compreensão das características da linguagem escrita do gênero durante o momento em que o texto está sendo escrito e não somente no retorno à versão ou versões desse texto quando passar pela revisão. Assim, a revisão de texto é definida como um "conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito" (BRASIL, 1997b, p.80).

A exploração dos aspectos discursivos durante o processo de escrita deve ter como ponto de interesse as possiblidades de construção de sentido que demanda a escrita do texto dos alunos, diferentemente da noção de 'revisão de texto', que se reduz à 'função normativa'

(CALIL, 2008a, p.35), preocupada exclusivamente com a correção dos problemas ortográficos e gramaticais dos textos produzidos pelos alunos.

Sobre "o lugar da revisão ortográfica" no texto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.116-117) afirmam que "dar aos alunos múltiplas ocasiões para escrever é uma condição indispensável para favorecer o desenvolvimento de sua capacidade nesse domínio". A atenção para os problemas ortográficos nos textos dos alunos será necessária, mas "não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual", acrescentam os autores (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.117).

Utilizar procedimentos didáticos de leitor e observador para identificar problemas de escrita e fazer as reformulações necessárias tornarão o texto mais coerente aquele momento de produção. Para a revisão do próprio texto, os alunos podem,

> Durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta a escrever; depois de produzida uma primeira versão, trabalhando sobre o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia (BRASIL, 1997b, p. 133-134).

Além dos conteúdos previstos para o domínio da escrita de um texto, faz-se necessário encorajar o aluno a enfrentar os problemas do seu texto, a se debruçar sobre os desafios de torná-lo cada vez mais bem escrito.

Na revisão de textos, o aluno, através de suas leituras, aprende a se escutar na própria escrita e a escutar as sugestões dos colegas e do professor durante a produção e no retorno ao texto para a escrita de uma ou mais versões. Cabe destacar que o uso de procedimentos didáticos para a revisão de textos produzidos pelos alunos se diferencia da prática de 'passar a limpo' um texto corrigido exclusivamente pelo professor.

Para a revisão de textos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b) propõem a utilização de rascunhos[24] e rasuras como dispositivos didáticos de construção e de reformulação do texto pelo aluno para aprender a escrever segundo as exigências do gênero e da situação comunicativa.

[24] "O termo 'rascunho' está sendo usado aqui com o sentido de 'esboço' e não com o sentido que lhe é habitual em muitas escolas de texto escrito com 'letra feia' que precisa ser 'passado a limpo'" (BRASIL, 1997b, p.73).

2.4.3 Dispositivos didáticos: rascunhos e rasuras

A utilização de rascunhos na produção de texto torna-se relevante para a compreensão do percurso e da progressão da escrita do aluno, quando se procura adequar as estratégias didáticas da escrita às particularidades do texto do aluno. No processo escritural, os rascunhos produzem "alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto" (BRASIL, 1997b, p.80).

A escrita centrada no texto final (produto) exclui do aluno a condição de aprender a revisar textos, principalmente porque nessa perspectiva caberia somente ao professor identificar e apontar solução para os problemas de escrita do aluno. Ao contrário, os rascunhos, como meio de acesso ao processo da escrita, permitiria melhorar o texto que está sendo escrito e revisado pelo aluno.

No processo de produção de texto, "o ensino da escrita exige que se leve em conta as produções escritas intermediárias, sendo que a identificação dos erros para melhorar o texto e a reescrita de trechos particulares são os dois principais procedimentos de auto avaliação" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.62). Essas "escritas intermediárias" possibilitam ao aluno ler parte ou todo o texto, fazendo observações, acréscimos ou exclusão de palavras ou trechos do que escreveu a cada volta ao texto, até a sua finalização. Assim, a escrita de um texto poderá ter vários rascunhos, ou "versões".

Para Calil (2008a):

> As versões fariam parte do conjunto de manuscritos escolares e estariam relacionadas mais diretamente às etapas do processo de escritura. Desse modo a escrita de uma história ou de um poema poderia ter uma, duas ou várias versões até se definir o momento em que chegaria à "versão final" (CALIL, 2008a, p. 35).

As versões de um texto indicam que o texto foi escrito novamente em outros suportes textuais (outra folha de chamex ou de caderno), as quais podem ser denominadas de versão 1, versão 2, e assim sucessivamente. A cada versão, são feitas alterações de parte ou todo o texto que os alunos julgam necessárias àquele momento de revisão. A esse procedimento didático de revisão denominamos de **revisão do texto em outros suportes.**

Contudo, há situação em que o aluno altera o texto que escreve sem necessariamente transpor a outro suporte parte ou tudo o que escreveu. Ele pode retornar ao que escreveu em

outro(s) momento(s), logo após tê-lo escrito ou enquanto escreve, e utilizar os espaços periféricos do suporte (margens superior, inferior, direita e esquerda), os espaços entre palavras e linhas/frases, o verso da folha ou até mesmo pequenas folhas adesivas de blocos de anotações fixadas ao texto para fazer as intervenções necessárias. A esse procedimento didático denominamos de **revisão do texto no mesmo suporte**.

O uso de rascunhos nas práticas de escrita de texto significa "uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriedade dos textos e analise seu próprio processo" de escrita, contudo, "a maioria dos escritores iniciantes costuma contentar-se com uma única versão de seu texto e, muitas vezes, a própria escola sugere esse procedimento. Isso em nada contribui para o texto ser entendido como processo ou para desenvolver a habilidade de revisar" (BRASIL, 1997b, p. 73).

Na utilização de rascunhos, o aluno precisa

> Aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor (BRASIL, 1997b, p.80-81).

Nesse sentido, a rasura será um importante recurso de construção de significações relacionadas às características textuais e discursivas, quando se pretender aprender a escrever e a revisar textos. Assim, a intervenção feita pelo professor somente ao final da produção de texto desconsidera o papel de leitor e revisor pelo aluno do seu próprio texto.

De acordo com Calil (2008a),

> Se a rasura é um fenômeno próprio do processo escritural tanto em manuscritos literários quanto em qualquer outro tipo de manuscrito, até mesmo naqueles em que alunos estão traçando suas primeiras letras, raramente se está livre de escrever sem produzir alguma forma de apagamento, adição, substituição ou deslocamento de um elemento já escrito, quer seja um simples recado de telefone, uma pequena notícia de jornal ou um romance de 400 páginas! (CALIL, 2008a, p.31).

Isso significa conceber a rasura como importante dispositivo didático para o ensino da escrita de textos em todas as etapas de produção textual (planejamento, escrita e revisão), desde as primeiras escritas dos alunos. Reconhecer a rasura como "fenômeno próprio do

processo escritural" será necessário para ensinar ao aluno a refletir sobre o que escrever e como escrever, e, principalmente, a vencer os desafios da escrita durante a produção de texto.

As prescrições para o ensino da escrita de texto em Língua Portuguesa pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b) fundamentam as propostas pedagógicas de diversos programas de formação de professores elaboradas e efetivadas pelo MEC em pareceria com as secretarias estaduais e municipais de educação.

2.5 Programas de Formação de Professores

O MEC propõe para os municípios brasileiros a adesão de diversos programas de formação de professores para o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Discutiremos, a seguir, a produção e a revisão de textos de programas com visibilidade no cenário educacional brasileiro e que os professores participantes dessa pesquisa participaram da formação. São eles: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/**PROFA** (BRASIL, 2003); o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem/**Pró-Letramento** (BRASIL, 2007); e o Programa de **Olimpíada de Língua Portuguesa**: Escrevendo o Futuro[25] (BRASIL, 2008).

Os materiais de orientação (impressos, vídeos) que constituem o acervo de cada um desses programas, bem como a didática estabelecida para a efetivação de suas propostas durante o Curso de Formação de professores, assumem a perspectiva sócio interacionista de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b).

2.5.1 Breve histórico dos Programas de Formação

O **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/PROFA** (BRASIL, 2003) tem como objetivo contribuir para a formação de professores e formadores de professores que realizam trabalhos de leitura e de produção de texto com alunos em processo de alfabetização. Ele se constitui de um amplo acervo de materiais didáticos[26]: impressos -

[25] Uma parceria do MEC com a Fundação Itaú e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

[26] *Impressos*: Documento de Apresentação do Programa; Guia de Orientações Metodológicas Gerais; Guia do Formador M1; Guia do Formador M2; Guia do Formador M3; Coletânea Módulo 1; Coletânea Módulo 2; Coletânea Módulo 3; Fichário/Caderno de Registros; Catálogo de Resenhas; Manual de Orientação para uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola; *digitais: 30 programas de vídeos (*11 vídeos do Módulo 1; 9 vídeos do Módulo 2; 9 vídeos do Módulo 3; 1 vídeo do Formador).

textos teóricos e propostas de atividades; e digitais - vídeos com estudo e reflexão de experiências de atividades de produção escrita realizadas por professores com seus alunos em sala de aula.

Pelo fato de assumir a concepção de alfabetização numa perspectiva de letramento, suas propostas de produção de textos compreendem: a) o conhecimento do sistema de notação (aspectos notacionais), processo de decodificação e codificação; e b) a "aprendizagem da linguagem que se escreve" (aspectos discursivos), processo de aquisição da leitura e escrita de textos pelos alunos.

A aprendizagem desses aspectos discursivos toma a linguagem escrita como referência para o aluno produzir textos, mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente. Para esses alunos em processo de construção do sistema alfabético de escrita, o professor seria o leitor e o escriba dos textos lidos e produzidos com os alunos. Essa estratégia didática se estenderia também àqueles alunos que já teriam o domínio do sistema alfabético de escrita, que seriam os escribas dos colegas que não saberiam representar graficamente as ideias do texto, mas que foram combinadas/planejadas pela dupla para aquela produção textual.

Já o **Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem/Pró-Letramento** (BRASIL, 2007), volta-se para questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa na escola. O Fascículo 1 - "Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento" - explora os eixos[27] de ensino da Língua Portuguesa, os quais foram denominados de 1."Compreensão e valorização da cultura escrita; 2. Apropriação do sistema de escrita; 3. Leitura; 4. Produção de textos escritos; e 5. Desenvolvimento da oralidade"[28] (BRASIL, 2007, p. 15). Em "produção de textos escritos" (4), discute-se a produção autônoma de textos com o intuito de ampliar as práticas de letramento, isto é, as situações sociais de escrita de textos (leitura e produção).

[27] O modo como estão estruturados trazem alguns equívocos. O eixo 1."Compreensão e valorização da cultura escrita" já seria contemplado pelos demais eixos, pois o processo de aquisição da linguagem escrita ocorre a partir das práticas de "leitura", "produção de textos escritos" e "desenvolvimento da oralidade". Esses eixos podem ser organizados de forma a comtemplar a especificidade de cada um deles: apropriação do sistema de escrita (leitura e produção de aspectos notacionais); leitura; produção de textos escritos; produção de textos orais; e análise linguística. Optamos pelo termo "produção de textos orais", pois é mais específico do que "oralidade". Partimos da compreensão de que os gêneros orais precisam ser definidos, planejados e efetivados em sala de aula. Para ampliar essa compreensão da sistematização da prática da produção de gêneros orais pelos alunos, ver Schneuwly e Dolz (2004).

[28] Do texto "Os eixos necessários à aquisição da língua escrita": Fascículo 1, Unidade 1 (BRASIL, 2007, p.15).

As “capacidades de escrita” (ANEXO 2) a serem construídas pelos alunos durante o seu processo de alfabetização têm como parâmetro a progressão da escrita de textos previstas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Essas “capacidades de escrita”, relacionadas à aquisição da linguagem escrita, estão fundamentadas no princípio de que a compreensão desses aspectos pelo professor contribui para o planejamento e a avaliação das tarefas a serem efetivadas com seus alunos em sala de aula.

O **Programa Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro** (BRASIL, 2008), por sua vez, propõe situações de ensino de leitura e de produção de textos vinculadas às práticas sociais de escrita para orientar os alunos para o concurso de produção de texto. Seu objetivo é contribuir para a escrita dos alunos através de ações de formação de professores voltadas para o ensino de Língua Portuguesa na escola.

Sua proposta de orientação para a produção de texto adotou a metodologia “sequência didática” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), direcionada para a exploração das características da linguagem escrita dos gêneros textuais trabalhados.

Compreendendo a importância dos gêneros como objeto de ensino e aprendizagem e que contribui para a aquisição e construção da linguagem escrita, esse programa organiza uma série de atividades em torno de um determinado gênero com o intuito de formar alunos escreventes nas aulas de Língua Portuguesa e contribuir para a formação dos docentes quanto ao planejamento, efetivação e intervenção nas escritas dos alunos.

Sobre o ensino dos gêneros textuais, esse programa considera sequência didática “um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa” (ALTENFEIDER, 2008, p.85). Na edição do concurso de textos Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro (BRASIL, 2008), na categoria “Poetas da escola”, foi proposta a sequência didática do gênero poemas para os alunos do 5º e 6º Anos.

Nessa sequência, constam várias oficinas que exploram os conteúdos e preparam os alunos para a produção e a participação na Olimpíada de Língua Portuguesa. Nela, foi garantido o espaço para a produção de textos (coletiva e individual) e a revisão de texto (individual) dos alunos.

2.5.2 Produção de textos: orientações didáticas

O PROFA defende a reescrita de textos lidos (contos, fábulas, lendas) como uma "atividade de produção textual com apoio"[29] (BRASIL, 2003, p.2), que explora os aspectos linguístico-discursivos dos textos trabalhados. Para Teberosky (1997, p.96), a reescrita é "um espaço intertextual entre o texto-fonte e os textos reescritos, que permite uma dupla comparação: entre as escritas resultantes entre si e entre cada uma delas e o texto-fonte".

Para essa proposta de reescrita será necessário que o texto selecionado seja lido para os alunos, realizando-se o reconto coletivo para garantir a apropriação da estrutura da narrativa. Esses procedimentos didáticos permitem ao aluno o esforço de pensar em como escrever o texto que tem de memória, sem ter que se preocupar em conciliar a forma de escrita com a criação do texto. Essa metodologia contribui para os alunos reconhecerem as diferentes formas de organizações discursivas de textos de diferentes gêneros.

Além dessa proposta de reescrita de textos, foram sugeridas situações comunicativas reais de produção de bilhetes, cartas e regras de brincadeiras que priorizam a função social da escrita de textos.

Durante esse momento de escrita, surgem várias possibilidades de intervenções feitas pelo professor a respeito das diferentes formas de construção de sentido do texto ao tomar como base as características da linguagem escrita do gênero visado. Nesse processo, faz-se uso de procedimentos didáticos de ensino da escrita para os alunos aprenderem a escrever textos: planejar o texto antes e durante a escrita; escrever o que foi idealizado; ler parte ou todo escrito para dar unidade ao texto, estabelecendo relação entre o que escreveu, o que está sendo escrito e o que virá; e reler parte e/ou todo o texto para revisar o que escreveu.

A utilização das etapas da escrita (planejamento, escrita e revisão) e a articulação entre elas se tornam mais evidentes nas propostas de produção de texto do **Programa Olimpíadas de Língua Portuguesa** (BRASIL, 2008) em virtude da metodologia de 'sequência didática' adotada, que explora, de forma detalhada, as características da linguagem escrita do gênero textual trabalhado em sala de aula. Esse tratamento didático contribui tanto para a compreensão do gênero estudado quanto para a aprendizagem de procedimentos de escrita de textos pelos alunos como escreventes nas mais diversas situações de uso social da escrita.

[29] Do texto "Aprender a linguagem que se escreve", da Coletânea de textos: Módulo 2, Unidade 6, Texto 4 (BRASIL, 2003, p. 2).

As propostas de produção sugeridas pelo Pró-Letramento se propõem a ensinar ao aluno "produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação" (BRASIL, 2007, p.47), definindo como estratégia didática planejar o texto e ter a oportunidade de revisar a sua própria escrita, de acordo com o propósito comunicativo. No entanto, esse programa não disponibiliza propostas de produção de texto com especificações de conteúdos, estratégias didáticas e objetivos pertinentes à construção dessas capacidades de escrita de textos pelos alunos.

Esses Programas de Formação de Professores (BRASIL, 2003; BRASIL, 2007; BRASIL, 2008) apresentam diferentes formas de sistematização e tratamento dos conteúdos para o ensino da produção de textos em Língua Portuguesa, mas, há alguns aspectos comuns entre eles, a saber: a sugestão da leitura de um amplo repertório de textos, pertencentes ao gênero textual adotado como modelo de escrita; o uso das etapas de produção de texto (planejamento, escrita e revisão); e a definição de objetivos, da interlocução comunicativa e do contexto de circulação do texto produzido pelos alunos.

2.5.3 O que sugerem para a revisão de textos

Considerando que esses programas de formação adotam uma concepção processual e reflexiva de aprendizagem da linguagem escrita, todos propõem situações de intervenção para os textos escritos pelos alunos, como é possível apreender no quadro abaixo:

A revisão de textos para esses programas

PROFA	O texto "mal escrito" aparece como um objeto sobre o qual os alunos podem pensar. Podem tentar melhorá-lo com a ajuda do professor e, fazendo isso, vão se tornando mais competentes, tanto para produzir textos melhores como para desenvolver um olhar crítico sobre sua própria produção textual[30]. (BRASIL, 2003, p.1)
Pró-Letramento	Tornar-se um usuário da escrita eficiente e independente implica saber planejar, escrever, revisar (reler cuidadosamente), avaliar (julgar se está bom ou não) e reelaborar (alterar, reescrever) os próprios textos. (BRASIL, 2007, p.52)

[30] Do texto "Uma estratégia para auxiliar a revisão de aspectos discursivos dos textos produzidos pelos alunos". Coletânea de textos: Módulo 2, Unidade 7, Texto 14 (BRASIL, 2003, p. 1).

Olimpíada de Língua Portuguesa	É o professor que pode ajudar o aluno a dialogar com a produção, lançando perguntas, sugerindo acréscimo de trechos, instigando a reler e reorganizar a própria escrita[31]. (BRASIL, 2008, p.1)

Essas orientações defendem que a revisão deve ser planejada a partir do que o professor observa nos textos e que as reformulações serão feitas pelo aluno com a sua colaboração. Como resultado desse trabalho de revisão dos textos, o aluno será capaz de "produzir textos melhores" (BRASIL, 2003), de ser "um usuário da escrita eficiente e independente" (BRASIL, 2007) e de "reler e reorganizar a própria escrita" (BRASIL, 2008). Isso significa que a revisão faz parte do processo de escrita e que contribui para o aluno aprender a escrever textos bem escritos a cada situação comunicativa de uso.

Assim, compreendemos que o professor, de posse dos pontos selecionados dos textos, adotará procedimentos didáticos de intervenção para ajudá-lo no processo de reformulação desses textos. A definição de determinados aspectos para a revisão de textos depende da proposta de produção, do gênero, dos conteúdos e dos objetivos previstos para a produção e revisão do texto e, principalmente, do que escreveu o aluno.

As orientações sistemáticas para o trabalho de revisão de textos nos materiais (impressos e vídeos) do PROFA (BRASIL, 2003), com experiências efetivadas por professores em sala de aula, trazem estratégias didáticas de intervenção para os textos escritos pelos alunos nos momentos de escrita e de revisão de textos. As tarefas sugeridas para a revisão dos aspectos discursivos dos textos produzidos (bilhetes, cartas e regras de brincadeiras) pelos alunos estão fundamentadas nos princípios teórico-metodológicos de revisão de textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b), concebida como uma 'situação didática' de reflexão e reconstrução do texto. Nessa perspectiva, a revisão proposta por esse programa se propõe a identificar problemas e dar qualidade aos textos produzidos pelos alunos.

Como detalhamento do eixo "produção escrita", o **Pró-Letramento** sugere ao professor orientar o aluno a "revisar e reelaborar a própria escrita", pois defende que a "revisão envolve bem mais que conhecimentos e procedimentos, mais do que saber fazer, porque requer a atitude reflexiva de voltar-se para os próprios conhecimentos e habilidades

[31] Fragmento do texto "Revisar o dito e o escrito: Mãos à obra", do Caderno do Professor: Poetas da escola. (BRASIL, 2008, Ficha 8).

para avaliá-los e reformulá-los"[32] (BRASIL, 2007, p.52). Essa prática de reescrever seu próprio texto começa com a orientação do professor e aos poucos o aluno ganha autonomia para resolver seus conflitos de escrita enquanto escreve e após ler seu texto. Essas orientações não garantem ao professor saber o que fazer com os textos dos alunos. Nessa situação de intervenção, será preciso fazer circular procedimentos didáticos em torno dos conteúdos de escrita para ajudá-los a reescreverem seus próprios textos.

No programa **Olimpíadas de Língua Portuguesa** (BRASIL, 2008), a orientação dada para a revisão de textos produzidos pelos alunos, no espaço intitulado "Aprimoramento e reescrita do texto", está sistematicamente articulada com as demais etapas de construção do texto. Foram dadas algumas orientações para a revisão textual: registrar na lousa um texto (poema) produzido pelos alunos e fazer uma revisão em conjunto; e disponibilizar um roteiro para o aluno, individualmente, fazer as modificações necessárias ao texto. Os conteúdos sugeridos para a revisão dos textos têm relação com o que foi explorado sobre o gênero na sequência didática.

A proposta de revisão de texto desses programas de formação (BRASIL, 2003; BRASIL, 2007; BRASIL, 2008) ultrapassa a função de correção do texto (produto) feita exclusivamente pelo professor, e, passando a se interessar pelo processo de escrita dos alunos, propõe estratégias didáticas de revisão pelos alunos para aprenderem a ser revisores dos seus próprios textos.

Esses programas orientam a produção e a revisão de textos, mas como as intervenções do professor dependem especificamente da materialidade do texto a ser escrito pelos alunos (durante a construção e na volta ao produto final) tornam-se genéricas e de pouca importância para o professor saber como intervir nos textos dos alunos ao final da produção de texto.

A definição de conteúdos e a didática estabelecida por esses materiais enrigesse, de certo modo, as práticas pedagógicas de sala de aula, com prescrições genéricas para a escrita e a revisão de textos. Ademais, esses materiais não trazem práticas de revisão que mostrem os resultados de procedimentos didáticos de intervenções feitas sobre os textos dos alunos.

Além das formações dos professores, inicial e continuada, será importante as escolas tomarem como objeto de estudo os conteúdos e a didática (saber e saber fazer) para

[32] Do texto "Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto": Fascículo 1, Unidade 1 (BRASIL, 2007, p.52).

analisarem os materiais didáticos, principalmente o livro didático adotado, perceberem as limitações teórico-metodológicas e a partir daí (re)elaborarem propostas de produção de textos adequadas às necessidades de escrita dos alunos. Desta forma, pode-se estabelecer relação entre os objetos estudados (gêneros/textos) e a didática adotada para o trabalho com esses conteúdos durante o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Diante dessa questão, qual a importância dos materiais didáticos para a prática de sala de aula?

2.6 Material didático e produção textual

As escolas públicas dispõem de um amplo acervo de materiais pedagógicos e didáticos que orientam e fundamentam a prática das diferentes disciplinas do currículo escolar. São materiais (livros didáticos, dicionários, obras literárias, programas de formação de professores etc.) disponibilizados pelo MEC e outros adquiridos com recursos da Secretaria Municipal de Educação/SEMED/MACEIÓ-AL e das instituições escolares.

Esses materiais refletem os objetivos didático-pedagógicos estabelecidos entre as prescrições oficiais do MEC/BRASIL e da escola, visto que a escola faz adesão aos programas de formação e participa do processo de análise e aquisição dos livros didáticos a serem adotados em suas respectivas disciplinas. Como resultado de um processo de didatização (Transposição Didática), os livros didáticos se tornam parâmetros didático-pedagógicos para as disciplinas e os professores sobre o que ensinar e como ensinar em cada ano escolar. Servem, ainda, para a comunidade (pais e/ou responsáveis) acompanharem o trabalho pedagógico realizado pela escola.

Nesse contexto escolar, o livro didático se diferencia de outros materiais didáticos por ser um objeto de sistematização do processo de ensino e aprendizagem das disciplinas do currículo escolar, colaborando, assim, para a construção do conhecimento dos alunos em sala de aula. Os Livros Didáticos de Português, por exemplo, definem os conteúdos a serem trabalhados na disciplina Língua Portuguesa e estruturados a partir dos eixos (leitura, produção de textos, oralidade e gramática) de ensino da língua evidenciam o tratamento didático e os objetivos adequados aos conteúdos em cada um desses eixos.

O livro didático tem a função de orientar as tarefas ao professor e as atividades a serem realizadas pelos alunos em sala de aula. O Manual do Professor, enquanto objeto portador de orientações teórico-metodológicas para a utilização do seu respectivo livro

didático, ajuda o professor a se apropriar do saber e saber-fazer. No entanto, a validação de suas orientações dependerá da forma como o livro didático será compreendido e manuseado pelo professor e do engajamento dos alunos nas atividades.

Apesar da resistência ao uso do livro didático adotado pelos professores em suas respectivas disciplinas, recorrendo-se a outros livros didáticos para o planejamento e a efetivação de suas tarefas, esse material didático cumpre ainda com a função de organizar a prática pedagógica de sala de aula.

Essa questão se confirma através de estudos realizados em escolas públicas dos municípios de Maceió/AL (ESTÁCIO, 2006; SILVA, 2008; SILVA, 2009) e de Arapiraca/AL (OLIVEIRA, 2008) quando investigaram as propostas de produção de texto do Livro Didático de Português adotado e a sua efetivação em sala de aula. Os resultados dessas pesquisas revelam a não utilização do Livro Didático de Português pelas escolas nas aulas de produção, assim como a inadequação das práticas de textualização tanto em relação ao número reduzido de propostas efetivadas quanto à didática adotada para o ensino da produção de texto.

Outro aspecto revelado pelos professores participantes dos estudos em questão foi que não utilizavam o livro didático de português adotado porque as propostas de produção eram complexas para os alunos. Por conta disso, os professores utilizavam propostas de produção de livros didáticos do ano anterior ao que o aluno estudava para serem realizadas em suas aulas, por considerá-las mais adequadas à aprendizagem dos seus alunos.

Apesar desse distanciamento de concepção de aprendizagem da linguagem escrita entre as propostas de produção do livro didático e àquelas adotadas pelos professores em sua prática, principalmente pela ausência de materiais didáticos de organização da prática pedagógica elaborados pela própria escola, o livro didático ainda ocupa, mesmo de forma assistemática, um significativo espaço na cultura escolar brasileira.

Quando os professores deixam de utilizar o livro didático adotado, eles, naturalmente, buscam apoio em outros livros e/ou materiais didáticos como objeto de estudo e pesquisa para elaborar tarefas de produção de textos para seus alunos. Isso porque o livro didático continua sendo referência para a prática pedagógica das escolas quanto aos conteúdos, à didática, os objetivos e a forma de avaliação. Trata-se de uma estrutura que direciona e formaliza o processo de ensino e aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa.

Sobre essa questão, temos as propostas de produção elaboradas pela Professora A, Escola 1, a partir de recortes das propostas de livros didáticos, que serão discutidas de forma detalhada na seção 4 (4.3), em “Propostas de produção: formas de elaboração”. Os outros professores utilizaram materiais diversos para a elaboração e efetivação de suas propostas de produção de textos.

Apesar do investimento na elaboração e na distribuição de materiais didáticos pelo MEC, principalmente o livro didático, essas mudanças qualitativas não refletem na prática pedagógica das escolas no que se refere à produção, à revisão de textos, e, consequentemente, à aprendizagem dos alunos.

3 INTERVENÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS

A efetivação de propostas de produção com interesse no produto (texto), em geral controlada por determinações um tanto coercitivas, exige que os alunos escrevam individualmente uma única versão, em um espaço curto de tempo, que evite "erros" durante a produção e que ao final entregue o texto ao professor para ser feita a correção. Em algumas situações, como a escrita de uma carta que foi entregue ao seu interlocutor (Escola 1, Proposta 3), o aluno passou o texto a limpo, fazendo as correções determinadas exclusivamente pelo professor.

A discussão sobre os textos na sala de aula (GERALDI, 2004) e a distinção entre redação e produção (GERALDI, 1997), nas décadas de 1980 e 1990, ao defender a escrita de texto como espaço de construção de sentido, resultante da relação do sujeito com seu interlocutor, suscitam mudança na elaboração e efetivação das propostas de produção de textos em sala de aula.

Nessa passagem de concepção de escrita, do produto ao processo, a revisão de texto passa por algumas mudanças: da correção de um único texto para a revisão de um texto escrito em outras versões; da correção dos aspectos formais do texto para a construção de significações pelo aluno enquanto escreve o texto e suas versões; da correção feita pelo professor à revisão do texto pelo próprio aluno; da escrita como atividade de domínio de conteúdos formais para a aprendizagem de procedimentos didáticos de revisão para aprender a escrever. Em situações didáticas planejadas, especificamente para o ensino e a aprendizagem da revisão de texto, o aluno, ao tomar como base as interferências do professor, fará a revisão do seu próprio texto.

Nesse processo de mudança, em que o texto passará, necessariamente, pela escrita de algumas versões, vale questionar: Quais interferências são feitas nos textos dos alunos? Como é feita a intervenção? E quais os efeitos dessa prática de revisão sobre a escrita de texto dos alunos?

3.1 Revisão de textos

A revisão do texto com foco no produto se caracteriza como cobrança dos conteúdos formais que os alunos demonstram não ter domínio e outros que surgem na escrita do texto e

que ainda não foram trabalhados, mas que o professor aproveita a oportunidade para serem ensinados, quer dizer, corrigidos.

A revisão de texto, marcada essencialmente pela correção das convenções linguísticas, funciona como uma espécie de 'higienização', conforme Jesus (2004), do texto do aluno. O professor corrige o texto e ao aluno caberá reescrevê-lo, seguindo as suas determinações, em geral relacionadas à ortografia, à pontuação e outros aspectos gramaticais.

Ainda segunda a autora,

> O confinamento do texto aos limites determinados pela obediência rígida ao modelo-padrão constituiu uma reescrita que teve como parâmetros a repetitividade e a homogeneização, descaracterizando inclusive a concepção de projeto como espaço de crítica e de efetiva produção (JESUS, 2004, p.106).

Em torno da delimitação de conteúdos formais nos textos produzidos pelos alunos, esse tratamento didático de padronização da escrita adotado pelo professor ocorre quando se dá retorno ao que os alunos escreveram, sem levar em conta as particularidades de cada um dos textos, de cada um dos escreventes. Dessa forma, as convenções trabalhadas com o aluno "passam a ser vistas por ele como elementos de fora, estranhos à historicidade de seu dizer" (JESUS, 2004, p.108), isto é, sem relação alguma com a construção de sentido do texto e o contexto de uso social da escrita.

Essa relação de ensino e aprendizagem da linguagem escrita "compõe um imaginário que parece apagar a heterogeneidade e a singularidade das práticas de textualização, constituindo um processo de significação sobre as relações entre sujeito e texto, de forma linear, higiênica, objetiva e homogênea" (CALIL, 2000, p.1). Essa forma de escrita objetiva e transparente adotada nas aulas de produção textual, em Língua Portuguesa, impede a valorização da particularidade do sujeito em sua escrita, pois, nos textos escritos pelos alunos, "a voz que prevalece parece ser já conhecida" (FIAD, 1997, p.204).

Jesus (2004) defende que

> Não se trata de propor uma discórdia inconsequente, mas sim de suscitar a discussão indispensável para acabar com a hegemonia de um sentido único para o texto e ampliar as categorias mediadoras da reescrita, tendo em vista sobretudo a valorização do dizer do autor, numa atitude de reflexão sobre a linguagem (JESUS, 2004, p.109).

A mudança de tratamento didático da revisão do texto como higienização dos aspectos formais para um processo reflexivo de construção de sentido exige "deslocar o olhar do professor sobre o texto do aluno e desfazer uma concepção de 'intervenção' como sinônimo de 'correção' preocupada, exclusivamente em evitar o erro ortográfico ou gramatical" (CALIL, 2000, p.1). Em situações didáticas de intervenção, o professor identifica os problemas de escrita dos alunos e faz interferências que os façam progredir na construção do texto.

As propostas de produção de textos prescritas nos materiais dos programas de formação de professores (BRASIL, 2003; BRASIL, 2007; BRASIL, 2008) e no livro didático (BASSO, TORRES; COSTA, 2011), mencionadas na seção anterior, apontam para a importância da revisão de textos no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Suas orientações didáticas, fundamentadas nos princípios teórico-metodológicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b), ao tomar a linguagem como resultado da imersão dos alunos nas práticas sociais de referências, defendem a revisão como "o desenvolvimento da atitude crítica em relação à própria produção e a aprendizagem de procedimentos eficientes para imprimir qualidade aos textos" (BRASIL, 1997b, p.82).

As propostas de revisão de textos comumente encontradas nesses materiais didáticos adotados pelas escolas sugerem o seguinte: o professor reescrever coletivamente o texto de um dos alunos; em dupla, cada aluno ler e sugerir mudanças no texto do colega; e o aluno ler e revisar individualmente o texto sem interferências do professor. Essas formas de organização da atividade de revisão de textos, se individual, em dupla ou coletivamente, não evidenciam procedimentos didáticos que orientem de fato a revisão do texto pelo aluno quando lhe é proposto escrever uma segunda versão para o seu texto.

A revisão como 'estratégia constitutiva' de um processo reflexivo de escrita de texto

> Se constitui na interação do sujeito com o texto, tanto na interação individual quanto a partir da mediação do professor e/ou dos colegas, e *não* numa perspectiva condutista, a partir da qual o professor já apresenta, definidos para o aluno, os elementos a serem considerados (ROCHA, 2008, p.83).

Nesse processo constitutivo, as interferências sobre o que escreve e como escreve o aluno o ajuda na sua interação com as características específicas da linguagem escrita.

Rocha (2008) chama a atenção para a diferença da escrita do texto pelo aluno na primeira versão e nas demais versões: na primeira, o aluno se preocupa com "*o que dizer, como dizer, que palavras usar*"; na segunda, durante o processo de revisão, sua atividade reflexiva diz respeito ao "*dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito*" (ROCHA, 2008, p.73). Em função desse diálogo que mantém com seu interlocutor, o aluno compreenderá as diferentes formas de se dizer o que foi dito.

Isso significa que na escrita de outras versões para o texto se instaura a necessidade de ensino de procedimentos didáticos específicos para a revisão de textos para que, desta forma, os alunos, refletindo sobre o que escrevem e como escrevem, possam resolver os problemas de escrita do seu texto e aprender a escrever textos cada vez mais bem escritos.

Nesse sentido, uma prática reflexiva de escrita, mediada pela revisão de texto, pressupõe

> Um movimento não linear, que supõe rupturas, avanços e recuos e que, como tal, não deve ter como parâmetro as interlocuções que um "adulto-autor" é capaz de estabelecer com o texto escrito, mas sim as interações e reflexões de uma "criança-autora" – alguém que está se constituindo como sujeito da própria produção, um "eu-autor" em construção (ROCHA, 2008, p.74).

Desse modo, a intervenção feita pelo professor aos textos dos alunos "depende de uma posição subjetiva que se constitui através da inscrição do sujeito no funcionamento linguístico-discursivo" (CALIL, 2000, p.3), condição necessária ao processo de construção textual. As práticas de textualização centradas na concepção de escrita reflexiva de linguagem (CHABANNE; BUCHETON, 2008) incluem a etapa de revisão de textos como uma situação didática necessária para promover a relação do aluno com a linguagem escrita.

Assim, a revisão de textos, como espaço de reflexão e mudança pelo próprio aluno, foi objeto de interesse de alguns estudiosos (ABAURRE, FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997; CALIL, 2000, 2008b; JESUS, 2004; ROCHA, 2008), que, numa perspectiva sócio-interacionista da linguagem, discutem sobre as intervenções feitas em textos de alunos.

3.2 Os textos revisitados pelos alunos

A revisão de um texto ocorre durante a produção, enquanto se escreve uma palavra ou enunciado, ou na volta ao texto já escrito (de parte ou do todo) até finalizá-lo, assim como em

situações em que o aluno, a partir das interferências do professor, retorna ao texto já escrito para escrever mais uma versão.

Em situações de escrita do texto e de suas versões, o aluno, na alternância de escrever e ler para revisar o texto, deixa alguns indícios visíveis de reflexão sobre o que escreveu e/ou como escreveu. Contudo, ocorrem mudanças no texto sem a presença de marcas de rasuras, as quais podem ser identificadas nas diferentes versões produzidas.

Além dessas formas de identificação e análise das marcas de rasuras no texto do aluno, 'as rasuras no texto (produto)' e as 'rasuras nos textos (versões)', existem as 'rasuras no processo de escrita' (oral x escrito). Estas rasuras são compreendidas a partir das "rasuras orais"[33] e seu acesso somente será possível através do "processo de escritura em ato", de acordo com Calil (2008a), quando a dupla de alunos escrevem um texto.

3.2.1 Rasuras no texto (produto)

As marcas de rasuras explícitas no texto do aluno em geral são interpretadas como dificuldades de escrita, um não saber escrever. Essa questão está relacionada à correção dos aspectos ortográficos do texto em que se tinha como foco as etapas de desenvolvimento cognitivo a serem conquistadas pelo aluno. Aos poucos, essa ideia de sistematização e categorização do que os alunos escrevem, como forma de homogeneização dos textos, dá lugar à observação das particularidades do sujeito em seu processo de aquisição da linguagem escrita.

O trabalho de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), ao tomar como objeto de análise os "episódios de refacções textuais" dos alunos, colaborou com essa mudança de tratamento didático dado ao texto rasurado pelo aluno. Essa análise se detém nas marcas de rasuras do texto, enquanto produto da efetivação de uma proposta de produção.

Com base no paradigma indiciário (GINZBURG, 1991), centrado no detalhe, no singular, esse estudo mostra na escrita indícios de retorno do aluno ao texto com alterações que evidenciam o processo de constituição da singularidade do sujeito com a linguagem escrita. Essas autoras defendem que

---

[33] Segundo Calil (2008a), essas "rasuras orais dariam outra dimensão ao processo de escritura em ato, na medida em que permitiriam potencializar a tensão entre sujeito, língua e sentido que circula durante o processo de criação e ajudariam a revelar um pouco mais da dimensão simbólica desses embates" (CALIL, 2008a, p.78).

> Durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os "erros" cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p.16-17).

A discussão sobre os indícios de refacção textual nos textos dos alunos, que se contrapõe à ideia de práticas de revisão de textos preocupadas com o domínio de certas regularidades da língua, passa a valorizar a relação do aluno com o texto.

O interesse pelos episódios de refacção textual, modificações do que foi escrito pelo aluno, deve-se ao fato dessas marcas de rasuras sobre a escrita serem "reveladoras das singularidades dos sujeitos e da relação por eles estabelecida com a linguagem" (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p.24).

Assim, podemos pensar que a revisão do texto pelo aluno, enquanto escreve, tem relação com a forma de tratamento didático adotado pelo professor quando está de posse dos textos escritos nas aulas de produção de textos. As interferências do professor em situações didáticas de revisão de textos pelos alunos contribuem para a construção de procedimentos didáticos de aprendizagem da escrita, os quais podem ser ajustados e reconstruídos em outras situações de produção e revisão de textos.

Para o ensino da revisão de textos, torna-se importante "o papel da escola e de uma representação da linguagem escrita nela instituída por via das interferências do professor nas modificações que a criança/adolescente introduz em seu texto" (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p.8). Para isso, faz-se necessário propor situações didáticas de revisão de textos que valorizem o processo de produção escrita e colaborem com a qualidade do texto que está sendo escrito pelo aluno, oferecendo-lhe condições de refletir o texto enquanto escreve e quando volta para revisá-lo, escrevendo outras versões.

Essa análise dos episódios de refacção, especificamente sobre as marcas de operações metalinguísticas (ortográficas e morfossintáticas) nos textos dos alunos, sinaliza a relação singular do sujeito com a própria linguagem. Através dessas marcas de rasuras deixadas no texto (produto), foi constatado ainda que os alunos leem e refletem sobre o que escrevem, mesmo sem interferências do professor enquanto estão escrevendo, e que as mudanças nos

textos ocorrem desde o processo inicial de aquisição da escrita, quando os alunos ainda não leem e escrevem convencionalmente.

Essa preocupação com indícios singulares de refacção textual nos textos dos alunos "pode vir a contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento, do processo de aprendizagem, entre as características eventualmente universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade" (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p.17). Essa discussão sobre a singularidade através das operações metalinguísticas encontradas nos textos dos alunos se restringe às marcas gráficas do produto textual, sem interesse pelo processo de escritura dos alunos.

3.2.2 Rasuras nos textos (versões)

A revisão de texto de uma prática de escrita processual e reflexiva com interesse na construção de sentido leva em conta as particularidades do sujeito no seu processo de aquisição da linguagem escrita. Nesse sentido, as versões de um texto, como situações didáticas de revisão para se chegar ao texto desejável, permitem-nos ter acesso ao processo de escrita dos alunos.

Durante a produção de versões de um texto, a revisão pelo aluno torna-se evidente pelas marcas de rasuras deixadas em sua escrita, mas também por aquelas que somente serão identificadas quando lidas e comparadas às versões textuais, como mostra Calil (2000).

Numa perspectiva linguístico-discursiva, Calil (2000) adota o dispositivo didático de intervenção por bilhetes para compreender os efeitos das interferências do professor sobre os textos revisados pelos alunos na escrita da segunda versão de um texto. O autor analisa os textos (primeira e segunda versões) produzidos pelos alunos e os bilhetes escritos pelas professoras, que orientam a escrita da segunda versão das díades.

As rasuras no texto revisado ou no texto em construção ocorrem em função da necessidade de uso das operações de "adição, substituição, deslocamento ou supressão[34]" (FABRE, 1986) de letra, palavra, enunciado, parágrafo ou a anulação do texto por completo.

[34] A partir desses tipos de rasura, Calil (2008a, p.21) mostra as diferentes formas de manifestação de rasura nos textos dos alunos: "rasura riscada", aquela recuperada pelo leitor; "rasura borrão", anulada, rasurada completamente; e "rasura branca ou imaterial", recuperada a partir da comparação entre versões.

Essas operações são adotadas como meio de aprender a escrever e, ao mesmo tempo, reformular o texto que está sendo produzido.

3.2.2.1 Dispositivo didático "bilhete"

Enquanto recurso didático de negociação entre professor e aluno na revisão de textos, o bilhete contribui para a escrita de mais uma versão quando os comentários estão relacionados às particularidades do texto que será revisado/produzido. Nesse dinâmico processo de intervenção do professor e de revisão do texto pelo aluno, entre a prescrição didática e a atividade de revisão, "não se pode apagar que o retorno do aluno ao seu texto possa sofrer tanto as interferências daquilo que o professor destacou quanto daquilo que o próprio texto produz como efeito sobre ele" (CALIL, 2008b, p.10). A revisão oferecerá, então, condições de enfrentamento dos desafios da escrita pelo aluno para aprender a escrever textos.

Ao contrário do controle sobre o que o aluno revisar em seu texto, os comentários através de bilhetes se propõem colocá-lo imerso no funcionamento da língua, pois, somente nesse processo interacional, sem antecipar as alterações que fará ao texto, o professor poderá ter acesso aos efeitos desse diálogo do aluno com a sua escrita.

Na análise das versões de um texto, as interferências por meio de bilhetes não exercem controle sobre as mudanças a serem feitas no texto pelo aluno porque o que está em jogo na escuta do bilhete e do seu próprio texto é a condição de aprender a revisar para aprender a escrever textos.

A partir da análise das versões produzidas pelos alunos, Calil (2000) evidencia as mudanças no texto de duas duplas e estabelece relação entre duas formas de intervenção por bilhetes adotados por duas professoras. Numa situação didática de revisão da primeira versão de textos sobre minhocas, um bilhete oferece abertura para a reformulação do texto, visto que permite identificar e mudar no texto aspectos não evidenciados pela professora; o outro, com perguntas diretivas que deveriam ser respondidas pelos alunos, limita a dupla a fazer apenas as alterações indicadas pela professora.

O primeiro bilhete orienta a revisão e permite ao aluno uma relação particular de construção de sentido do texto, enquanto o segundo, pelo modo como foi escrito, "não há escuta para outras questões além daquelas indicadas, nem abertura de outras possibilidades de

direção para o texto - há uma certa 'amarração' ao que a professora diz que se sobrepõe a uma relação que os alunos poderiam ter na 1ª versão" (CALIL, 2000, p.7).

Calil afirma ainda que:

> Isto não quer dizer que uma intervenção tenha os mesmos efeitos sobre qualquer sujeito, pois ela não determina uma única possibilidade de "escuta" e, portanto, de mudança no texto. Assim como, cada texto que sofre uma intervenção depende da "escuta" de quem o lê. Talvez, diante das intrincadas redes de relações mobilizadas pela volta da criança ao seu texto, valesse a pena atentar para os processos de significação que as intervenções dos professores, como representante de um funcionamento linguístico-discursivo, parecem constituir (CALIL, 2000, p.8).

Essa discussão sobre a forma de revisão do texto pelo aluno, através da orientação por bilhete, quando é solicitado a escrever a segunda versão para seu texto, favorece a compreensão da significação no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Interferências através de bilhetes, diferente da postura de corrigir o texto e pedir para o aluno passá-lo a limpo, determina um tratamento didático diferenciado para a revisão de texto, pois "o trabalho com as 'versões' de um texto a ser 'publicado' exige do professor uma mudança radical, suspendendo uma posição de 'professor-corretor' para a assunção de uma posição de 'professor-mediador'" (CALIL, 2008b, p.8-9).

Esse tratamento didático adotado para a intervenção nos textos dos alunos implica compreender a escrita como processo de revisão e reelaboração na medida em que os comentários feitos valorizem a singularidade dos alunos em seu processo de aquisição da linguagem escrita.

O bilhete, como dispositivo didático de orientação para a revisão, promove a relação do aluno com o texto a partir de questões reflexivas que orientem a construção de sentido na escrita da segunda versão do texto pelo próprio aluno.

Segundo Calil (2008b),

> Se o trabalho de interferência sobre o texto do aluno está voltado para os efeitos de sentido próprios de um texto, passa a ser questionável uma única forma de interferência que sirva a todo texto. Em outras palavras, o que um professor diz sobre um texto está atrelado aos efeitos de sentido que este texto produz, sendo pouco provável que interferências da mesma natureza

> possam suprir as demandas de sentido de textos diferentes (CALIL, 2008b, p.9).

Nesse sentido, as interferências do professor se propõem a ajudar o aluno a se escutar no próprio texto enquanto revisa e escreve versões para o que escreveu, e não somente ser guiado pela escuta do professor através dos seus comentários. As interferências sobre o texto devem considerar as particularidades do texto e do aluno naquele contexto de escrita, mantendo um diálogo entre os procedimentos didáticos de ensino e os procedimentos didáticos de aprendizagem da linguagem escrita.

3.2.3 Rasuras no processo de escrita (oral x escrito)

Ao assumir a metodologia didática de escrita colaborativa, Calil (2008a) faz o registro em vídeo do processo de escritura a dois, e, de posse das marcas de rasuras orais e do texto (produto), como resultado do diálogo entre alunos quando planejam e produzem um único texto, procura compreender o processo enunciativo escrito das duplas.

Para o autor, "o processo de diálogo entre os alunos nessa 'atividade escolar' favorece o surgimento das reformulações marcadas pelos apagamentos, deslocamentos, acréscimos e substituições de enunciados em via de serem escritos" (CALIL, 2008a, p.78). A partir dessas rasuras orais (e escritas), que somente serão possíveis pelo acesso ao "processo de escritura em ato", o autor discute a questão da heterogeneidade do dizer como forma de compreensão dos processos de "criação" quando os alunos escrevem seus textos em sala de aula.

Essa questão da revisão de texto exige um estudo mais sistemático desse objeto para a escola saber quais interferências fazer quando estiver de posse dos textos dos alunos. Em situações didáticas de revisão, é preciso considerar o contexto de produção, o tipo de proposta, as características do gênero e as particularidades do texto para o aluno compreender a reformulação do texto que está sendo escrito.

A intervenção didática em textos de alunos deverá promover o diálogo entre os procedimentos didáticos de ensino e os procedimentos didáticos de aprendizagem de revisão de textos durante a efetivação de suas propostas de produção com o intuito de ensinar/aprender a escrever textos.

Essas formas de acesso às rasuras para a revisão nos textos dos alunos, através do produto, das versões do texto escrito ou do processo de escrita (oral x escrito) filmado, faz sentido quando se propõem questões não para obter respostas óbvias às prescrições dadas, mas para buscar suas próprias respostas em função do diálogo que mantém com a linguagem do texto em construção.

Nessa perspectiva de escrita reflexiva, a revisão de textos precisa tornar-se objeto de estudo nas formações de professores para ampliar a compreensão dos procedimentos didáticos de ensino e procedimentos didáticos de aprendizagem necessários ao retorno do texto já escrito. As orientações didáticas de revisão propostas pelos programas de formação e pelos livros didáticos de português adotados não dão conta dessa dimensão didática de intervenção para os textos dos alunos, isto é, de interferências para o aluno aprender a escrever revisando textos.

3.3 Revisão de texto e formação docente

As instituições formadoras, MEC/BRASIL, Secretaria de Estado de Alagoas/SEDUC/AL, Secretaria Municipal de Educação/SEMED/MACEIÓ-AL e escolas, responsáveis pela Transposição Didática, através da elaboração de materiais didáticos e da efetivação das políticas públicas de ensino, deparam-se com o desafio de formar professores para a prática de um significativo processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita em sala de aula. A efetivação das propostas de produção de textos sugeridas pelos materiais didáticos do currículo escolar pressupõe um espaço didático de negociação entre professor e alunos e alunos e o texto que está sendo produzido

Estudos em torno da didática do francês (BUCHETON; SOULÉ, 2009; SCHNEUWLY; DOLZ, 2009; CHABANNE; BUCHETON, 2008) como língua materna têm fortalecido as discussões teórico-metodológicas sobre a didática da escrita adotada pelos professores em suas aulas de produção de textos.

Partindo do princípio de que "a linguagem é *naturalmente, intrinsicamente* reflexiva[35]", Chabanne e Bucheton (2008, p.3) consideram que todas as práticas de linguagens escolares são reflexivas, sendo algumas "*mais* intensas, *mais* duráveis, *mais* complexas[36]" (CHABANNE; BUCHETON, 2008, p.4). Essas atividades impõem aos alunos atitudes mais

[35] "Le langage est *naturellement, intrinsèquement* réflexif".
[36] "*Plus* intenses, *plus* durables, *plus* complexes".

reflexivas em torno do texto que está sendo escrito/revisado. Assim, propostas de revisão para corrigir os aspectos ortográficos de um texto ou passar a limpo um texto com correções feitas pelo professor são pouco desafiadoras acerca da escrita, diferentemente de interferências que levem o aluno a identificar e resolver os problemas de aspectos discursivos, com reflexões mais intensas sobre a sua escrita.

Essa questão da 'reflexividade', definida como a "distância em relação à experiência imediata que permite a linguagem"[37] (CHABANNE; BUCHETON, 2008, p.5), significa a observação do avanço da escrita do aluno a cada versão, a cada proposta de escrita e ao longo do seu processo de aquisição da linguagem escrita, e não somente num texto escrito de imediato (produto) pelo aluno.

Nesse sentido, "ensinar, é embasamento, quer dizer, não pilotar as aprendizagens ou organizar as transferências de saberes, mas criar condições, desejo, de co-construir[38]" (CHABANNE; BUCHETON, 2008, p.19). Essa didática de ensino da escrita possibilita ao professor identificar os conflitos nos textos dos alunos e, por meio das suas interferências, promover a interação entre alunos e a linguagem escrita. Práticas de linguagem escolares reflexivas implicam uma "escrita para pensar e aprender" (CHABANNE; BUCHETON, 2008) a escrever textos.

Bucheton e Soulé (2009) questionam o papel da linguagem na formação docente e o seu lugar na atuação dos professores como sendo uma questão importante para o trabalho de interação entre professor e alunos em situações de ensino e aprendizagem. Esses autores afirmam que a linguagem "é o principal instrumento do trabalho partilhado e das relações entre professor e alunos[39]" (BUCHETON; SOULÉ, 2009, p.31). Nessa perspectiva, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter tecnológico da atuação do professor com o intuito de identificar e resolver os problemas de sala de aula. Para isso, foram filmadas situações de escrita de dois grupos, formados por seis alunos, com duração de três meses, sendo meia hora para o aluno individualmente escrever um texto. Foram analisadas atividades de escrita dos alunos e o que os professores disseram a respeito durante as conversas de auto-confrontação.

---

[37] "*Distance à l'égard de l'expérience immédiate que permet le langage*".
[38] "*Enseigner*, c'est *étayer*, c'est-à-dire non pas piloter les apprentissages ou organiser des transferts de saviors, mais créer les conditions, le désir, de les co-construire".
[39] "Il est le vecteur principal du travail partagé et des relations entre le maître et les élèves".

Dessa análise foi elaborado um modelo teórico de "multi-agenda", o que contribui para se pensar as posturas didáticas adotadas pelos professores em sala de aula. Multi-agenda no sentido de identificar, analisar e apresentar instrumentos teóricos e tecnológicos para resolver os problemas de ensino da escrita. Essas posturas, como resultado do dinâmico processo de ajustamento entre professor e alunos, foram nomeadas posturas didáticas de ensino e posturas didáticas de aprendizagem da escrita.

Nesse contexto, postura didática[40] significa "um esquema pré-construído do 'pensar-dizer-fazer', que o sujeito convoca em resposta a uma situação ou a uma dada tarefa escolar[41]" (BUCHETON; SOULÉ, 2009, p.38). Essas posturas de ensino servirão de referência para as posturas de aprendizagem pelos alunos se a interação durante a aula possibilitar a construção de significações sobre o objeto que está em jogo, a escrita.

A postura didática de ensino da escrita, para além da compreensão e realização de uma tarefa, significa formas de ajustamento entre professor e aluno em torno da produção de texto.

No processo de ensino e aprendizagem,

> A co-atividade, professor-alunos, escapa da simples *pilotagem* pelos dispositivos didáticos bem preparados e muito objetivos. Todos os tipos de acontecimentos, das artes de fazer muito específicas, das negociações e micro regulações cognitivas, de linguagens, relacionais, entram também em jogo[42] (BUCHETON, 2008, p.12).

As posturas adotadas pelos professores, como formas de condutas para a realização e engajamento dos alunos na atividade, têm como objetivo realizar a tarefa e gerenciar o processo de negociação e atuação dos alunos. Bucheton (2008, p.11) afirma que posturas são "formas da atividade socialmente e escolarmente pré-construídas que se manifestam nas diversas condutas em parte conscientes na realização das tarefas de escrita e de leitura[43]". Daí a importância de estudos teórico-metodológicos de ensino da escrita para a compreensão das propostas de produção sugeridas pelos materiais didáticos adotados, a construção de novas propostas e, principalmente, a efetivação das práticas de textualização em sala de aula.

---

[40] Esse conceito tem sua origem em Vergnaud (1996), quando estudou a teoria dos conceitos em atos.
[41] "Un schème préconstruit du 'penser-dire-faire', que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tachê scolaire donnée".
[42] "La co-activité maître-élèves échappe au simple pilotage par des dispositifs didactiques bien préparés et très objectivés. Toutes sortes d'événements, des arts de faire très spécifiques, des négociations et microrégulations cognitives, langagières, relationnelles, entrent aussi en jeu".
[43] "Des formes de l'activité socialement et scolairement préconstruites qui se manifestent dans diverses conduites en partie inconscientes dans l'accomplissement des tâches d'écriture ou de lecture".

A multi-agenda, enquanto objeto de análise da atuação do professor na sala de aula, ao adotar a fala do professor como portadora de significações na sua interação com os alunos, ajusta a dinâmica da aula. Como resultado desse trabalho, Bucheton e Soulé (2009) destacam a dinâmica das posturas didáticas dos professores e seus efeitos sobre a construção de posturas de estudo pelos alunos.

Segundo Bucheton e Soulé (2009), as posturas didáticas dos professores foram as seguintes:

- **"postura de controle"** (contra embasamento), por fazer avançar a tarefa na turma, a mediação das interações dos alunos;
- **"postura de contra-embasamento"** (sem apoio), variante da postura de controle, para o professor avançar mais rápido, e até fazer no lugar do aluno;
- **"postura de acompanhamento"**, intervenção de natureza individual ou coletiva para o aluno compreender a tarefa, os problemas e avançar na aprendizagem;
- **"postura de ensino"** (conceitualização), postura de caráter avaliativo, o professor procura dar assistência àqueles alunos que não conseguem realizar a tarefa sozinhos;
- **"postura de deixa-tomar"**, desenvolve nos alunos o senso de responsabilidade e confiança na realização das tarefas;
- **"postura de mágico"**, formas de expressões utilizadas pelos professores para dar sentido a algo a ser descoberto/construído pelos alunos.

Essas posturas de ensino adotadas durante a efetivação das propostas de produção produzem efeitos sobre a construção de posturas de estudo pelo aluno. São elas:

- **"postura primeira"** (fazer) **-** joga-se nas tarefas sem muita reflexão;
- **"postura escolar"** - responde a tarefa segundo as normas da escola, sem engajamento;
- **"postura lúdica/criativa" -** desvia ou faz a tarefa de acordo com sua vontade;
- **"postura dogmática" -** não demonstra curiosidade: "eu já sei";
- **"postura reflexiva" -** compreende o que faz e identifica as contribuições e as falhas;
- **"postura de recusa" -** de fazer, de aprender, de concordar podendo significar problemas psicoafetivos.

A compreensão dessas posturas de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita ajudam o professor a lidar com a dinâmica do processo de construção de significações decorrente dessa relação professor e alunos e alunos e produção de texto.

Na análise da prática de dois professores (multi-agenda), constatou-se que o professor estagiário tem mais dificuldade de abandonar a "postura de controle" e a "postura de ensino" por determinar o que os alunos devem escrever e por tomar como apoio a conduta de avaliação da escrita; e o professor experiente nesse tipo de atividade de escrita varia mais de postura. Ele adota a "postura de acompanhamento" e, ao final da cena, faz uso da "postura de ensino".

Na primeira situação didática de escrita, os alunos, inseridos num contexto de uso da "postura de controle", em que o professor promove a interação dos alunos com a atividade, utilizam da "postura escolar" para seguir as normas da escola. Essa postura adotada pelo professor dificulta o engajamento do aluno na atividade de escrita. Na segunda, a "postura de acompanhamento", adotada pelo professor, no sentido de fazer intervenção para os alunos compreenderem a tarefa e produzirem o texto, possibilita-os adotarem a "postura reflexiva" e a "postura criativa".

Nesse contexto, constatou-se que os alunos circulam em várias posturas de estudos e que mudam de postura de acordo com as dificuldades que sentem na atividade de escrita e pelo modo como os professores conduzem a tarefa. Esse estudo das posturas didáticas da escrita oferecem condições para a elaboração e efetivação de significativas propostas de produção de textos, mas, principalmente, para a compreensão das posturas de ensino e das posturas de aprendizagem e a relação de interdependência entre elas.

Essa discussão resulta numa preocupação não com a prática de escrita em si mesma, mas com a dinâmica reflexiva da atuação do professor em sala de aula, de modo a considerar as dimensões cognitivas, didáticas e interacionais para atender as particularidades dos alunos durante o processo de escritura

Bucheton e Soulé (2009, p.38-39) mostram que essas posturas didáticas adotadas pelos professores foram responsáveis por significativas mudanças na aprendizagem da escrita

desses alunos, pois "os alunos com mais êxitos são os que dispõem de uma série variada de posturas. Eles sabem mudar de postura na dificuldade[44]".

Dessa maneira, as posturas de estudo adotadas pelos alunos quando escrevem estão relacionadas às posturas didáticas de referência utilizadas pelos professores na efetivação das propostas de produção de textos. De acordo com Bucheton e Soulé (2009, p.38), "a postura é relativa a tarefa mais construída na história social, pessoal e escolar do sujeito. Os sujeitos dispõem de uma ou várias posturas para negociar a tarefa. Eles podem mudar de postura durante a tarefa segundo o sentido novo que eles lhe atribuem[45]".

Essas questões que envolvem a postura didática de escrita na sala de aula são necessárias para a formação de professores, na medida em que, diante da compreensão desse repertório de posturas de ensino e posturas de estudo pelos alunos, a respeito de diferentes objetos, não somente para a produção de texto, mas também para os demais eixos (leitura, produção de textos orais, análise linguística) de ensino da língua materna, terão condições de fazer ajustamentos, tranformações e criações de novas posturas na interação com os alunos, promovendo, assim, o diálogo entre ensinar e aprender a escrever textos.

Em nossa investigação, trataremos as condutas adotadas pelos professores como formas de realização e engajamento dos alunos na atividade de escrita, especificamente sobre a revisão de textos. Acreditamos que os procedimentos didáticos utilizados pelos professores na prescrição e efetivação das propostas de produção de texto acabam, de alguma maneira, interferindo nas condições efetivas do processo de produção textual dos alunos.

O modo como são compreendidas e efetivadas as propostas de produção dos materiais didáticos acabam interferindo na "dinâmica cognitiva" dos alunos (BUCHETON; SOULÉ, 2009), além de não respeitar o princípio da escrita para "pensar, aprender e se constituir" (CHABANNE; BUCHETON, 2008) nesse processo constitutivo. Essa questão reflete a forma como os professores participantes dessa investigação recebem os manuscritos dos alunos ao final da atividade de produção de textos, como veremos na seção seguinte.

---

[44] "Les élèves les plus em réussite sont ceux qui disposent d'une gamme plus variée de postures".
[45] "La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tachê. Ils peuvent changer de postures au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent".

4 AQUISIÇÃO DOS DADOS E CONSTRUÇÃO DO OBJETO

4.1 Aquisição dos dados

A proposta inicial do nosso objeto de estudo foi investigar o tratamento didático dado às propostas de produção de textos sugeridas pelo Livro Didático de Português do 5º Ano do Ensino Fundamental mais adotado pelas escolas municipais de Maceió/AL. Considerando que as ações governamentais favoreceram a produção de livros didáticos de qualidade, a nossa pretensão foi observar e analisar de que modo essa melhoria se expressava em sala de aula.

Definimos, então, os critérios para a delimitação do objeto: identificar a coleção de Livro Didático de Português mais adotada pelas escolas do município, e depois selecionar quatro escolas, quatro professores e quatro salas de aula de 5º Ano do Ensino Fundamental para investigar o modo como são efetivadas as propostas de produção textual do livro didático adotado em suas aulas de Língua Portuguesa.

Para obter essas informações, contactamos o Departamento de Coordenação de Produção de Material Educativo (CPME) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Maceió-AL, setor responsável pelo monitoramento de materiais didáticos nas escolas.

Segundo as informações disponibilizadas por esse setor, detectamos que a Coleção Brasiliana (BASSO; TORRES; COSTA, 2011), Língua Portuguesa, foi a mais adotada pelas escolas do 5º Ano do Ensino Fundamental. De um total de 90 escolas que atendiam, em 2012, as turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental, 56 adotaram essa coleção, a qual seria utilizada pelas escolas por três anos consecutivos (2013-2015), segundo as normas estabelecidas pelo Programa Nacional de Livros Didáticos[46]/PNLD/MEC (BRASIL, 2012).

De posse dessa informação, que 62% das escolas do município adotaram esta coleção, fizemos contato com a direção das instituições a fim de propor nosso trabalho investigativo. Após entrar em contato com uma média de 10 escolas, conseguimos a concordância e autorização de quatro escolas[47] para a realização da coleta de dados.

---

[46] Guia de Livros Didáticos/PNLD/MEC "Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa" (BRASIL, 2012), Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Neste documento constam as Coleções de Alfabetização e de Língua Portuguesa (aprovadas) e as orientações para a análise dos livros didáticos a serem escolhidos e adotados pelas escolas públicas, municipais e estaduais.

[47] Conforme acordado com as instituições, preservamos o anonimato de todos os participantes. Referimo-nos as escolas pela ordem sequencial numérica de 1-4 e aos professores pela ordem alfabética de A-D, respectivamente.

Diante da confirmação das escolas[48] para participar da nossa investigação, montamos um cronograma de filmagens junto aos professores para que os dias das nossas visitas às escolas não interferissem na rotina de sala da aula.

Nesse primeiro momento de contato com as escolas, os professores foram informados de que: a coleta teria duração de um semestre (fevereiro a julho de 2013); seriam filmadas seis situações de produção de texto (uma a cada 15 dias); a filmagem seria apenas da aula de produção de texto; as propostas de produção efetivadas seriam aquelas do cronograma de atividades de cada professor, cabendo somente a ele fazer tal escolha.

As situações de produção filmadas atenderiam às seguintes exigências: as turmas selecionadas seriam todas do 5º Ano do Ensino Fundamental, pelo fato de esses alunos estarem alfabéticos, e as filmagens seriam feitas sem a presença do pesquisador na sala de aula enquanto estava sendo registrada a produção.

Abaixo, o cronograma das filmagens ajustado ao calendário escolar (1º Semestre de 2017) de cada sala de aula.

Tabela 1 - Cronograma das filmagens nas escolas - 2013

Escolas	Mês					
	mar	abr	mai	jun	jul	Total
Esc1	2	2	2	x	x	6
Esc2	x	2	x	3	1	6
Esc3	x	2	1	3	x	6
Esc4	x	1	2	3	x	6
Total	**2**	**7**	**5**	**9**	**1**	**24**

Fonte: Autora. Dados da pesquisa, 2017.

De acordo com o Calendário Escolar (2013), das quatro escolas participantes, o primeiro semestre[49] começou em fevereiro e terminou em junho. As 24 filmagens foram realizadas nesse período, exceto na Escola 2, que fez a sua última filmagem no início do

[48] Essas escolas estão localizadas em diferentes bairros da cidade de Maceió: Farol (Escola 1); Mangabeira (Escola 2); Levada (Escola 3); e Tabuleiro dos Martins (Escola 4).
[49] Início e término do semestre (2013.1) por escola: Escola 1, 05/02 a 28/06; Escola 2, 02/02 a 28/06; Escola 3, 4/02 a 28/06; e Escola 4, 18/02 a 26/06.

segundo semestre, em 30 de julho de 2013. Esse dia substituiu a filmagem que foi cancelada em maio por conta do evento festivo do Dia das Mães na escola.

Seguindo a sequência do cronograma das filmagens (Tabela 1), a concentração das filmagens nos meses de abril (7) e maio (5) se deu em virtude da resistência das escolas em participarem desta investigação. Assim, a maior frequência de filmagens em junho (9) está ligada a essa questão e principalmente às alterações feitas pelas escolas em função de suas atividades escolares (Escola 2, 3 e 4). Na Escola 1, as filmagens ocorreram nas datas previstas, de acordo com o cronograma.

4.1.1 Participantes da pesquisa

Instituições escolares

As quatro escolas[50] participantes da investigação estão localizadas em diferentes bairros da cidade de Maceió, e, no geral, atendem a um público de alunos e pais e/ou responsáveis de condição econômica e cultural pouco favorecida em nossa sociedade. As Escolas 1 e 2 estão localizadas em bairros da cidade com residências e casas comerciais de alto custo enquanto a Escola 3 e Escola 4 se situam em bairros carentes do ponto de vista econômico, social, político e cultural. A Escola 4 está localizada num bairro afastado do centro da cidade.

Observemos o resultado da avaliação das quatro escolas participantes:

Tabela 2 - Resultado da avaliação das escolas – 2011

Escolas	Prova Brasil	IDEB	Metas
Esc 1	179,7	4.2	4.1
Esc 2	187,0	4.4	3.2
Esc 3	157,5	2.7	3.5
Esc 4	195,0	4.1	4.0

Fonte: Autora. Dados da pesquisa, 2017.

[50] As quatro escolas participantes foram avaliadas pelo Prova Brasil (BRASIL, 2011) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/MEC) (BRASIL, 2011). A Prova Brasil tem como objetivo avaliar o sistema público de ensino do país nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática junto aos alunos do 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais, respectivamente. Seus resultados servem de base para avaliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), em 2007.

O IDEB/MEC (BRASIL, 2011), que avalia o sistema de ensino das escolas públicas, mostra que o município de Maceió obteve o resultado 3.8, média inferior à Meta Projetada, de 4.0, pelo MEC (BRASIL, 2011). Como podemos observar na Tabela 2, acima, as Escolas 1, 2 e 4 superam as metas estabelecidas pelo IDEB/MEC (BRASIL, 2011) enquanto que a Escola 3, com 2.7, distancia-se da exigência estabelecida de 3.5.

Alunos

O número de alunos oficialmente matriculados nos 5º Anos do Ensino Fundamental das quatro escolas participantes varia de 24 a 33 (Escola 1, 24 alunos; Escola 2, 33 alunos; Escola 3, 25 alunos; e Escola 4, 32 alunos), totalizando 114 alunos.

Professores

A formação inicial dos quatro professores[51] participantes dessa investigação foi em Pedagogia/UFAL (Professoras A, C e D) e Educação Artística/CESMAC (Professora B). Dos professores com formação em Pedagogia, três fizeram Curso de Especialização (Professora A, Formação de Professor/UFAL; Professora C, Gestão e Educação Ambiental/UFAL; e Professora D, Educação Especial e Inclusiva/UFAL. Esses professores participaram de cursos de formação docente propostos pela SEMED de Maceió-AL e pelo MEC/BRASIL.

Esses professores têm longos anos de experiência como docente de sala de aula, como mostra a Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Tempo de experiência em docência

Escola	Professor	Profissão
Esc1	A	28
Esc2	B	28
Esc3	C	17
Esc4	D	23

Fonte: Autor. Dados da pesquisa, 2017.

[51] Dessas quatro professoras, três são funcionárias efetivas da escola em que trabalham e apenas uma delas (Professora D) tem contrato temporário. Duas professoras residem e trabalham na cidade de Maceió/AL e as outras duas moram em cidades próximas: São Miguel dos Campos-AL e Rio Largo-AL.

Como podemos observar, esses professores lecionam há mais de duas décadas, e a atuação deles em suas respectivas escolas varia entre dois e cinco anos.

Descreveremos, a seguir, o modo como realizamos a coleta de dados nas quatro salas de aula do 5º Ano do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas municipais da cidade de Maceió/AL, durante o primeiro semestre de 2013.

Utilizaremos, simultaneamente, as técnicas de coleta quantitativa e qualitativa (ANDRÉ, 1995; LÜDKE; ANDRÉ, 2014) para a observação e análise dos procedimentos didáticos adotados para o ensino da escrita, em que tomará a linguagem como objeto de reflexão para ensinar aos alunos escreverem textos na escola.

Nessa coleta de dados foram utilizados alguns dispositivos: o **registro em vídeo** das propostas de produção de textos efetivadas pelos professores em sala de aula; a **aquisição documental** de materiais disponibilizados pela escola, pela SEMED de Maceió-AL e pelo MEC/BRASIL para ressignificar e aprofundar questões em torno do objeto de estudo; e **o registro escrito** no Diário de Campo para fazer anotações dos aspectos observados durante as visitas às escolas.

4.1.2 Dispositivos da coleta

Registro em vídeo

Antes do início da aula, foi instalada uma filmadora nos fundos da sala e também um gravador e microfone de lapela no professor. Após a entrada dos alunos na sala de aula e o acionamento da claquete, a pesquisadora deixava o ambiente da sala de aula. Ao final da atividade, retornava, desligava os equipamentos e pegava da professora os textos escritos pelos alunos. Todo o material produzido pelos alunos foi fotocopiado e devolvido aos professores.

As filmagens foram feitas apenas do momento da produção de texto, iniciando com a leitura da consigna escrita e/ou consigna oral e encerradas quando todos acabavam de escrever e entregavam os textos ao professor. Mas, como a instalação da câmara na sala de aula acontecia antes da chegada do professor e dos alunos, também foram registradas a entrada e a acomodação deles nesse ambiente, antes de iniciar a produção propriamente dita.

Este procedimento de ficar ausente da sala durante a filmagem tinha por objetivo preservar o ambiente escolar, pois acreditamos que a presença do pesquisador poderia causar ainda mais inibição ao professor e aos alunos. No entanto, compreendemos que o uso de qualquer ferramenta tecnológica ou a presença do pesquisador num contexto de aprendizagem produzirá efeitos que, naturalmente, alterariam aquela situação. Na escola, especificamente na sala de aula, por ser um lugar formal, até a presença do diretor ou de um pai de aluno, na porta da sala de aula, interferiria na atuação dos sujeitos, professor e alunos, ao causar interferências sobre os efeitos do seu dizer e das ações adotados como sujeitos interativos daquele ambiente.

Sabemos que esse procedimento metodológico, por um lado, minimiza um pouco as nossas interferências, mas, por outro lado, os equipamentos e a presença do pesquisador alteram, de qualquer modo, o contexto da sala de aula.

No primeiro dia de filmagem, os professores comentaram com seus alunos sobre a coleta de dados que seria realizada na sala de aula durante aquele semestre e me apresentaram a turma. A estreia da coleta suscitou curiosidade e inquietação nos alunos ao se depararem com uma filmadora no final da sala e ao me verem colocar o microfone e o gravador no professor. Durante a preparação e montagem dos equipamentos de filmagens na sala, os alunos conversavam, ofereciam-se para ajudar. Alguns se aproximavam da câmara, falavam e faziam gestos, como se estivessem atuando, representação improvisada para aquele momento de descontração. Isso acontecia antes da chegada do professor à sala de aula e nos momentos em que concluíam a tarefa e ficavam circulando pela sala e/ou conversando com os colegas.

O fato de a câmara ficar situada no final da sala, de costas para os alunos, contribuiu para que eles se concentrassem durante a produção de texto. Os professores, como atores principais de atuação, demonstraram tranquilidade quanto ao uso dessa tecnologia (câmara) em sala de aula, como bem mostram os vídeos do nosso *corpus*[52].

Essa forma de registro em vídeo das práticas de produção de textos dos professores em salas de aula é uma postura metodológica singular da coleta de dados desse trabalho. A delimitação do momento do recolhimento dos manuscritos dos alunos, que vai do primeiro ao último aluno a concluir e entregar seu texto ao professor, para observar o modo de

[52] Denominado *Corpus* Prática de Textualização 5º Ano, pertence ao acervo do Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME/UFAL), Coordenado pelo Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira PPGE/UFAL.

recebimento dos manuscritos pelos professores, também se tornou um objeto de estudo particular, pois não há uma literatura no Brasil que trate especificamente dessa questão.

Aquisição documental

Os documentos e materiais didáticos selecionados e arquivados nesse processo investigativo foram: a Coleção Brasiliana de Língua Portuguesa (BASSO; TORRES; COSTA, 2011) adotada pelas escolas participantes; o Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2012); os Programas de Formação de Professores (BRASIL, 2003; BRASIL, 2007; BRASIL; 2008) e o resultado das avaliações do IDEB - "Resultados e Metas" (BRASIL, 2011) e da PROVA BRASIL (BRASIL, 2011) de cada escola.

Esses materiais contribuem para a sistematização da prática pedagógica, visto que prescrevem e orientam o ensino da Língua Portuguesa na escola. Assim, a prática do professor está diretamente relacionada ao sistema educacional de ensino e, especificamente, à instituição escolar de atuação, o que nos permite compreender o processo de didatização do objeto de ensino e aprendizagem (escrita), isto é, a Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991).

Registro escrito

O Diário de Campo foi um instrumento de registro das observações feitas durante as filmagens das produções de textos nas aulas de Língua Portuguesa, com anotações de aspectos que tivessem diretamente ligados ao nosso objeto de interesse. A cada filmagem foram registrados comentários e atitudes dos professores, dos alunos e de outros profissionais que participavam daquele contexto investigativo. Foram feitas anotações dos comentários dos professores sobre a elaboração das propostas de produção; a aprendizagem dos alunos; as mudanças nos cronogramas de visitas às escolas; a devolução dos manuscritos dos alunos aos professores; e os questionamentos feitos a respeito da efetivação das propostas de produção para entender melhor os implícitos do discurso do professor e das imagens nos vídeos, dentre outros.

Para além do acúmulo dessas informações, o Diário de Campo foi objeto também de apoio para a construção do processo de significação dos procedimentos didáticos do professor e dos alunos quando interagiam durante as atividades de produção de texto, contribuindo, assim, para a construção do objeto de estudo. Ademais, serviu de base para a complementação

e articulação dos demais procedimentos metodológicos, ou seja, anotações sobre o que estava sendo filmado em sala de aula e a respeito dos documentos e materiais didáticos utilizados.

Esses instrumentos de coleta (registro em vídeo, aquisição documental e registro escrito) possibilitaram ao pesquisador a condição de participante da construção do *corpus*, da metodologia e da (re)definição e análise do objeto de estudo.

A seguir, destacamos o Livro Didático de Português, da Coleção "Brasiliana", adotado nas turmas dos 5os Anos do Ensino Fundamental das escolas participantes da nossa pesquisa, que foi nosso objeto inicial de investigação, especificamente as propostas de produção de texto efetivadas pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa.

4.2 Livro Didático de Português adotado pelas escolas

4.2.1 Contexto de produção

O Programa Nacional de Livro Didático de Português (PNLD/MEC/BRASIL) foi criado em 1985[53] pelo MEC, mas somente em 1996 a equipe de técnicos e especialistas se preocupou com a qualidade dos livros didáticos que circulam nas escolas públicas, dando início ao processo de avaliação pedagógica das obras inscritas pelas editoras. O PNLD tem o objetivo não apenas de adquirir e distribuir gratuitamente livros didáticos, mas também obras literárias e dicionários para as escolas da Educação Básica.

Os Guias de Livros Didáticos, reformulados e reeditados a cada três anos de uso, período em que os Livros Didáticos são adotados pelas escolas e utilizados pelos alunos em sala de aula, estabelecem princípios e critérios para a produção e inscrição das obras pelas editoras no PNLD/MEC/BRASIL e para o processo de análise e aquisição desses livros pelas escolas.

Além da análise didática dos conteúdos de ensino propostos pelo livro didático, foram evidenciados pelo Guia (BRASIL, 2012) pontos que seriam necessários à elaboração de atividades e a definição de tratamento didático específico para a exploração de alguns conteúdos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

---

[53] Outros programas, desde 1929, foram responsáveis pela distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino: 1929, Instituto Nacional do Livro (INL); 1938, Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD); 1966, Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED); 1976 - Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME); e 1983, Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

O PNLD tem passado por mudanças estrutural e didático-pedagógica (ROJO; BATISTA, 2003; BATISTA; COSTA VAL, 2004) e suas ações sistemáticas de avaliação das obras inscritas nesse programa contribuíram para a produção de livros didáticos pelas editoras. Ao longo dos anos, essas transformações e exigências expressam a qualidade dos livros didáticos que circulam nas escolas públicas brasileiras, mas a ideia negativa que ainda se tem acerca desse material esbarra na resistência de sua utilização pelos professores em sala de aula.

O livro didático, como instrumento de sistematização e de tratamento didático de conteúdos de ensino e aprendizagem na escola, precisa se tornar objeto de estudo nas formações de professores para refletirem sobre o trabalho pedagógico proposto e fazerem as alterações necessárias para o aproveitamento desse material em sala de aula, até que a escola possa construir uma proposta consistente e adequada aos seus interesses didático-pedagógicos.

O "Guia de Livros Didáticos - PNLD 2013 Letramento e Alfabetização e Língua Portuguesa" (BRASIL, 2012) defende o ato de escrever como um processo particular de interlocução que deve ocorrer em diferentes etapas: "planejamento, escrita, revisão, e reformulação" (BRASIL, 2012, p.21). Nesse sentido, as propostas de "produção de texto escrito" adotam "a escrita como processo, de forma a ensinar, explicitamente, os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos" (BRASIL, 2012, p.16).

Essa concepção de escrita de textos defendida pelo Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2012) fundamenta as propostas de produção do Livro Didático de Português do 5º Ano do Ensino Fundamental da Coleção "Brasiliana", adotado pelas escolas do município de Maceió-AL para ser utilizado pelos alunos por três anos consecutivos (2013-2015).

4.2.2 Livro Didático de Português da Coleção "Brasiliana"

Segundo o Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2012), esta coleção atendeu aos princípios e normas estabelecidas para a produção de texto por explorar o uso social da escrita, adotar a escrita como processo e explorar as caraterísticas linguísticas, discursivas e textuais dos gêneros trabalhados. Para a produção textual, o Guia evidencia como aspecto

positivo dessa coleção "as etapas recursivas do processo: pesquisa do assunto, consciência do gênero, planejamento, elaboração, releitura, avaliação e reescrita" (BRASIL, 2012, p.201).

O Livro Didático de Língua Portuguesa do 5º Ano do Ensino Fundamental dessa coleção se divide em quatro Unidades, e cada uma se constitui de três Capítulos. Os conteúdos dos capítulos estão estruturados em seções[54] e as propostas de atividades dessas seções contemplam de forma articulada os conteúdos dos quatro eixos de ensino da língua materna: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. O tratamento didático dado aos conteúdos destaca a especificidade de cada um desses eixos e a relação de interdependência existente entre eles.

Na Seção de Produção Textual do Livro Didático de Português (BASSO; TORRES; COSTA, 2011, p.144), a produção de texto se organiza da seguinte forma:

Seção de produção: "Eu traço o caminho"

- **Proposta -** diz o que escrever: dá a consigna, por exemplo, para a escrita de um poema, uma crônica, um relato pessoal;
- **Roteiro -** detalha a proposta e apresenta pontos relevantes sobre a características do gênero e do tipo de texto, que ajudarão na escrita do aluno;
- **Revisão -** propõe procedimentos didáticos para a leitura e a reformulação do texto pelo aluno de acordo com os conteúdos explorados no roteiro.

Observemos o detalhamento dessa estrutura na proposta de produção de texto da seção "Eu traço o meu caminho", Unidade 3, Capítulo 1:

EU TRAÇO O MEU CAMINHO

Construindo um outro final - Proposta

Você gostou da solução dada pelo garoto à situação-problema que ele enfrentou? E se você pudesse construir um outro final? Releia os cinco últimos parágrafos do texto. Com a orientação do professor, individualmente, elabore um novo desfecho para o texto lido.

Roteiro

1. Você deverá mudar o tipo de narrador. O texto está em 3ª pessoa (narrador observador) e você deverá construir o novo final em 1ª pessoa.

---

[54] São elas: "Começo de conversa"; "Ponto de partida"; "Aprendendo com o texto"; "Trocando ideias"; "Conhecendo melhor a nossa língua"; "Descobrindo a escrita"; "Eu traço o meu caminho"; "Linguagem oral"; "E por falar nisso"; "Você sabia" e "Para saber mais".

2. É preciso dar continuação a ser coerente com o texto inicial, isto é, manter o mesmo ambiente e os verbos no tempo passado.
3. Será necessário escolher uma opção: ou você ficou com o cão ou se desfez dele.
4. Nos dois casos será preciso deixar claro o que acontece.

Revisão

1. Releia o texto produzido e certifique-se de que os verbos e os pronomes que se referem ao menino estão na 1ª pessoa, isto é, você é o narrador-personagem e, portanto, fez parte da história.
2. Troque com um colega e peça para que ele, após a leitura, faça sugestões ou correções.
3. Depois disso, releia novamente e faça as alterações sugeridas pelo colega ou correções que você, na releitura, perceber que são necessárias.
4. Será combinado com a professora se o texto será lido para a classe ou entregue a ela.

BASSO; TORRES; COSTA, 2011, p.144.

Essa proposta de produção de texto intitulada **Construindo um outro final** foi elaborada a partir da história **Melhor amigo**, de Fernando Sabino (1998). Essa história foi lida e explorada na seção de leitura **E por falar nisso**. A proposta de produção de criar um final para essa história com um roteiro para a escrita e a revisão de texto do aluno evidencia uma relação de continuidade no tratamento didático adotado para os conteúdos a serem explorados na escrita de texto pelos alunos.

O item revisão, proposto acima, orienta o aluno a fazer a leitura do seu texto para identificar e buscar solução para os problemas, trocar os textos entre os colegas, como mais uma possibilidade de revisão do texto, socializar a experiência de como foi escrever seu texto, e, por fim, expor os textos produzidos na sua sala e em outras salas de aula.

Sobre essa questão, o Manual do Professor, do Livro Didático de Português (BASSO; TORRES; COSTA, 2011, p.19), sugere ainda a estratégia de intervenção por meio de bilhetes do professor para orientar o processo de reformulação de texto escrito pelo aluno, privilegiando os conteúdos textuais. Porém, não foram dados modelos de bilhetes com essa prática de interferências sobre os conteúdos de revisão de textos e nem a indicação de materiais teórico-metodológicos que possibilitem a compreensão e a prática de intervenção dos professores por meio desse dispositivo didático.

Esse manual defende que no momento de revisão de textos o professor tem a função de leitor apreciador, isto é, "aquele que lê o texto do aluno para identificar qualidades e avanços no uso da língua escrita e para orientá-lo quanto às eventuais deficiências próprias de um 'escritor' em formação" (BASSO; TORRES; COSTA, 2011, p.19). Essas formas de

intervenção permitiriam aos alunos a condição de construção de significados sobre os textos que produzem em sala de aula. Propõem ainda que as situações de produção e revisão de textos pelos alunos sejam efetivadas individualmente, em dupla, em grupos e coletivamente.

A partir dessa proposta de produção, **Construir um outro final**, para a história lida, observa-se que a Coleção "Brasiliana" define procedimentos didáticos para o gênero proposto em cada uma das etapas de escrita, considerando as suas particularidades no processo de construção do texto. Contudo, apesar das orientações de revisão de textos propostas pelo livro didático adotado, não foi registrada a efetivação de nenhuma delas nas aulas de Língua Portuguesa das escolas participantes.

Os professores afirmaram que do Livro Didático de Português adotado usavam apenas os textos para a leitura (Escolas 1, 2 e 3). Para a elaboração de propostas de produção de textos, todos utilizavam outros livros didáticos. As Escolas 1 e 2 usavam também a internet como recurso de pesquisa para o planejamento das aulas de produção de textos.

Os professores resistem à utilização do livro didático adotado, como mostra a prática dos professores participantes dessa pesquisa, mas recorrem a outros livros didáticos como objeto de pesquisa para a elaboração e efetivação de suas tarefas em sala de aula.

Essa forma assistemática de seleção de propostas de escrita de livros didáticos, desarticulada da sequência de procedimentos didáticos específicos para aqueles conteúdos estruturados a partir dos quatro eixos (leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguístico), desconsidera a relação entre conteúdo, tratamento didático e objetivos para a escrita de textos em suas diferentes etapas de construção.

As 24 propostas de produção de textos efetivadas pelos professores nas turmas do 5º Ano, durante o primeiro semestre de 2013, foram definidas em três categorias:

4.3 Propostas de produção: formas de elaboração

Tabela 4 - Propostas de produção de textos

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**

Fonte: Autora. Dados da pesquisa, 2017.

A primeira categoria de propostas de produção **Elaboradas pelo professor** se refere àquelas propostas de escrever um texto a partir de um determinado tema ou reescrever um texto lido pelos alunos. Os temas dados a essas propostas foram: "Festas juninas" (Escola 2 e Escola 4) e "Que país eu quero ajudar a construir?" (Escola 2); para reescrita de texto, a indicação da lenda "Boitatá" (Escola 2). Essas propostas de produção que fazem parte do seu repertório de tarefas, como escrever sobre as festas juninas e reescrever uma fábula, pelo modo como são sugeridas, não garantem a sequência de procedimentos didáticos que privilegie o objeto de estudo (escrita) como forma efetiva de se aprender a escrever textos.

As orientações didáticas para essas propostas de escrita foram feitas oralmente pelas professoras, e exposto na lousa apenas o título do texto, isto é, a indicação sobre o que (assunto) os alunos deveriam escrever.

Para as propostas de produção **Reelaboradas de livros didáticos**, a Professora A (Escola 1) fez recortes de propostas de livros didáticos diversos, colava na folha e, depois de pronta, a tarefa era fotocopiada e distribuída aos alunos. Esse procedimento didático foi adotado nas seis propostas de produção efetivadas por essa Professora (A).

Para a compreensão da forma como foram elaboradas essas propostas de produção, temos o exemplo da Proposta 5 (ANEXO 3), em que foi dada pela Professora A a seguinte consigna escrita:

Consigna escrita

Escrevendo uma poesia.

Que tal você se transformar em um poeta também?

a) Agora é a sua vez. Escreva uma poesia individualmente. Decida qual será o tema (pode ser o mesmo do texto analisado, a água, ou outro de livre escolha).

(Proposta 5, Escola 1, 2013)

Essa proposta de produção foi organizada em sete folhas de chamex, sendo tirada cópia para cada um dos alunos, a partir da seguinte estrutura:

1. **O poeta e a poesia** - propõe a leitura de poemas e biografia dos autores trabalhados;
2. **Momento de poesia** - a partir do poema *Um poema em movimento*, propõe questões de compreensão textual a serem respondidas pelos alunos;
3. **Uma fonte de vida** - ler o poema *O sono das águas*;
   a. Pensado sobre o texto, questões de compreensão textual sobre esse poema;
   b. Estudando a poesia, informação e questões sobre suas características (estrutura e sonoridade);
   c. Produzindo texto oral e escrito, ler o poema e conversar sobre o que leram.
4. **Escrevendo uma poesia** - prescrição para a produção sugerindo o tema do poema trabalhado.

Essa proposta de escrever um poema segue a estrutura de livro didático, com propostas de **leitura** de poemas e compreensão textual escrita, **produção oral** e a **produção de texto** de poema pelos alunos. Esse trabalho em torno desse gênero textual (poema) tem como objetivo preparar os alunos para a produção de texto. O item "Produzindo texto oral e escrito" (3.c) adota a conversa dos alunos sobre o poema lido como forma de exploração da oralidade. Esse modo de tratamento da linguagem oral "não é ensinado, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas" (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p.149).

Esses autores defendem que

> Numa perspectiva didática de um procedimento sistemático de intervenções ao longo do ensino fundamental, é necessário *definir claramente as características do oral a ser ensinado.* É somente com essa condição que se pode promovê-lo de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como o são a produção escrita, a gramática ou a literatura (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p.151)

Ainda nessa categoria, a Professora D (Escola 4), que elaborou apenas uma proposta de produção, pediu aos alunos que escolhessem uma imagem nos livros didáticos, usados para recortes, colassem numa folha do caderno e, em seguida, escrevessem um texto a partir da imagem selecionada.

A prática de reelaboração de propostas de produção de livros didáticos diversos, desarticulada do projeto de escrita de referência e da sua articulação com os demais eixos (leitura, oralidade e conhecimentos linguísticos), fragmenta a proposta e a efetivação da escrita de texto em sala de aula, comprometendo, assim, os procedimentos didáticos de ensino da escrita a serem adotados em cada uma das etapas de produção de texto (planejamento, escrita, e revisão do texto). Essas questões se acentuam ainda mais quando são utilizados materiais didáticos da internet para a elaboração de propostas de produção textual.

Na última categoria, as propostas de produção **selecionadas de materiais didáticos** diversos, incluindo a internet, foram organizadas em folha(s) e fotocopiadas para serem entregues aos alunos. Em algumas tarefas consta apenas a consigna e em outras a consigna e orientações didáticas para a escrita de texto. Essas propostas, em geral, adotavam a imagem como apoio para os alunos saberem sobre o que escrever em seus textos.

A partir da constatação de que nenhum dos professores das escolas selecionadas que havia adotado o Livro Didático de Português da Coleção "Brasiliana"[55] utilizou-o em suas aulas de produção de textos, fomos forçados a reconstruir o nosso objeto de estudo.

[55] A confirmação do recebimento do Livro Didático de Português da Coleção Brasiliana pelas escolas foi feita por meio do Comprovante da Escolha, disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC/2013) e da confirmação do recebimento desse material pela Coordenadora Pedagógica de cada escola.

4.4 A reconstrução do objeto

Diante do grande volume de informação que os filmes produzidos ofereciam, optamos por analisar o tratamento didático adotado pelos professores no recolhimento dos manuscritos ao final da efetivação das propostas de produção de textos. Iremos analisar o modo como os professores recebem os manuscritos, isto é, o que pensam e falam a respeito dos textos que os alunos escreveram. Nossa hipótese é a de que o tratamento didático adotado pelos professores no recebimento dos manuscritos possa indicar o processo de ensino e aprendizagem da escrita de texto e sua contribuição para a formação dos escreventes.

Os comentários dos professores a respeito dos textos que os alunos escreveram têm, de alguma forma, relação com o tipo de proposta, o gênero discursivo e os conteúdos estudados na disciplina. Assim, pressupomos que os procedimentos didáticos de escrita adotados devem ter relação com as exigências da disciplina de Língua Portuguesa, especificamente com o trabalho que se pretende realizar no eixo correspondente à produção de texto escrito. Apesar da relação de complementaridade que a produção de texto tem com os demais eixos (leitura, produção de texto orais e/ou gramática) de ensino da Língua Portuguesa, as ações didáticas adotadas pelos professores na efetivação das propostas de produção devem preservar a especificidade do ensino da escrita de texto.

Analisar o que dizem os professores quando recebem os manuscritos dos alunos nos permite, de certo modo, ampliar a nossa visão a respeito do que se ensina e se aprende e de como se ensina e se aprende a escrever e a revisar textos na escola.

Após esse percurso de aquisição do *corpus* e de redefinição do nosso objeto de estudo, mostraremos a forma de organização dos dados coletados.

4.4.1 Tratamento dos dados

Da coleta de dados feita nas quatro escolas municipais, durante o primeiro semestre de 2013, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 5 - Quantitativo dos dados coletados

Escolas	**Professores**	**Propostas de produção** (filmagens)	**Alunos** (matriculados)	**Manuscritos** (escolares)
Esc1	A	6	24	110
Esc2	B	6	33	136
Esc3	C	6	25	116
Esc4	D	6	32	142
Total		24	114	504

Fonte: Autora. Dados da pesquisa, 2017.

Esses dados coletados receberam o seguinte tratamento organizacional:

Organização dos dossiês

Paralelamente às filmagens, organizamos o dossiê de cada uma das escolas, reunindo: as propostas de produção elaboradas, reelaborados de livros didáticos e selecionados de materiais diversos pelos professores; e os documentos curriculares cedidos pelo MEC/BRASIL, pela SEMED/MACEIÓ-AL e pelas escolas participantes desta investigação.

Numa etapa pós-coleta, foram acrescentados aos dossiês: as filmagens, os manuscritos dos alunos, o Diário de Campo (digitalizado), as tabelas, as planilhas, construídas a partir dos dados obtidos, e a transcrição do diálogo entre professor e alunos durante o momento do recebimento dos textos escritos pelos alunos.

Sincronização e digitalização

Após a coleta, foram sincronizados o filme e o áudio, capturado pelo gravador da professora. Esse ajuste visual e sonoro da situação de produção textual tornou mais compreensível e ágil a transcrição do discurso do professor e dos alunos quando interagiam no momento do recebimento dos manuscritos. As propostas de produção de textos, os manuscritos dos alunos e o registro feito no Diário de Campo passaram por um processo de armazenamento em arquivos digitais, isto é, todos eles foram digitalizados, constituindo, assim, o dossiê de cada escola.

Transcrição dos dados

A transcrição dos dados passou por algumas etapas: i) a localização do momento exato do recolhimento dos manuscritos nos 24 vídeos de produção escrita, que vai do primeiro ao último aluno a concluir e entregar o texto escrito ao professor; e ii) a transcrição completa e contínua da fala do professor e dos alunos no momento da entrega dos manuscritos.

O texto transcrito (ANEXO 4) recebeu a seguinte estrutura: "Aluno", "Tempo" e "O que diz o professor ao receber os textos dos alunos". Na primeira coluna (Aluno), os alunos foram identificados pela ordem (1º, 2º, 3º etc.) de entrega dos manuscritos. Na segunda (Tempo), foi registrado o momento exato (01:11:17) em que o aluno, no vídeo, entregava o manuscrito ao professor. O registo do tempo no texto transcrito, ao lado do turno da fala do aluno, facilitaria o retorno aos fragmentos do texto no momento da quantificação e da análise dos dados. Evidenciamos também o número de vezes em que os alunos entregaram os manuscritos. Na última coluna (O que diz o professor ao receber os textos dos alunos) foi registrado, na íntegra, o discurso do professor e do aluno quando interagiam durante a entrega dos manuscritos, seguindo a ordem dos turnos das falas nessa situação de diálogo.

Esse minucioso e complexo processo de transcrição dos fragmentos dos vídeos serviu de base para o levantamento quantitativo dos dados e o processo de categorização e análise dos procedimentos didáticos adotados pelos professores durante o recebimento dos textos escritos pelos alunos.

4.5 Recolhimento dos manuscritos

O recolhimento dos manuscritos refere-se ao momento em que os alunos concluíram e entregaram o texto que acabaram de escrever ao final da efetivação da proposta de produção de texto. Enquanto nos referimos ao recolhimento como etapa final da escrita do texto, que se caracteriza como cumprimento da tarefa pelos alunos, o recebimento está relacionado ao modo como o professor recebe os textos, isto é, o que se comenta sobre os textos dos alunos.

Nessa etapa de recolhimento dos manuscritos constatamos duas principais formas de recebimento, a saber: **RECEBIMENTO sem COMENTÁRIO** e **RECEBIMENTO com COMENTÁRIO**. Esta última apresenta duas ações consecutivas: o professor **comenta e guarda** ou **comenta e devolve** os textos com algum tipo de sugestão sobre a tarefa ou os textos recebidos dos alunos.

Compreendemos por comentário alguma forma de observação feita ao texto ou aos dispositivos periféricos (cabeçalho, caligrafia, desenho e pintura) da tarefa. São comentários do tipo: “Quer ler”? “Quer escrever mais”? “Essa palavra está errada”. Os comentários relacionados aos aspectos periféricos podem se referir à tarefa, de modo geral, como: “Vai pintar?”, “Coloque o cabeçalho”, “Esqueceu seu nome.” Ou ao comportamento do aluno: “Você não prestou atenção”, “Fez só isso porque ficou conversando muito”.

Observemos essas categorias e a descrição de cada uma delas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Recolhimento dos manuscritos

Recebimento **sem** comentário	O aluno entrega o texto ao professor ou coloca-o sobre a mesa. O professor pega o texto, lê ou simplesmente olha para o texto e guarda-o, sem fazer qualquer tipo de comentário.
Recebimento **com** comentário	O aluno entrega o texto ao professor que o comenta. Essa ação pode ter 2 formas de sequência: 1. O professor **comenta e guarda**. 2. O professor **comenta e devolve**. Nesta, ele sugere ao aluno alguma forma de alteração sobre os textos ou aspectos relacionados a tarefa.

Fonte: Autora. Dados da pesquisa, 2017.

Quando o professor, silenciosamente, lê o texto do aluno, fazendo ou não algum comentário, não é possível saber o que leu e o quanto do texto foi lido por ele no momento em que está com o texto em mãos e com o olhar direcionado a ele. O que se pode afirmar, pelos indícios gestuais nos vídeos, é que há momentos em que os professores demonstram ter lido todo o texto, mas, no geral, leem rapidamente, o que pressupõe que só parte do texto foi lida.

Nesse processo de interação entre professor e alunos, foram feitos comentários não somente sobre o que os alunos escreveram (conteúdos), mas também sobre alguns dispositivos utilizados para a efetivação da tarefa.

4.5.1 Conteúdos abordados no recebimento

4.5.1.1 Quando se comenta e guarda

O professor, quando “comenta e guarda” os manuscritos dos alunos, aponta três principais aspectos:

a) **Sugestão** - quando pergunta aos alunos se querem escrever mais, se vão pintar o desenho que faz parte daquela tarefa ou se querem ler o texto que escreveram;
b) **Apreciação** - quando há algum tipo de comentário apreciativo do professor sobre o desenho ou o texto que o aluno escreveu ou simplesmente por ter concluído e entregue logo a tarefa;
c) **Reclamação** - quando o professor demonstra insatisfação quanto ao texto produzido pelo aluno, as marcas de rasuras deixadas no manuscrito e a caligrafia utilizada na escrita daquele texto.

4.5.1.2 Quando se comenta e devolve

Os conteúdos abordados na devolutiva dos textos pelos professores, quando dão algum tipo de retorno ao texto produzido pelos alunos, foram classificados em: **formais, textuais e periféricos.** Para o levantamento e classificação desses conteúdos foi necessária a descrição de alguns conceitos que constituem cada um deles, como mostra o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Conteúdos comentados na devoluta dos textos

Formais	
Referem-se aos aspectos de convergência ortográfica (uso de letras maiúsculas e minúsculas, de "M" antes de "P" e "B", de segmentação e da grafia correta) e pontuação, acentuação, parágrafo, concordância nominal ou verbal).	
Ortografia	**mai/minúscula** corresponde ao uso inadequado da letra maiúscula e/ou minúscula em início de frase, de parágrafo, e de substantivos próprios etc.
	M/N antes P/B a utilização adequada do M na escrita das palavras, tomando como base a regra: "usa-se M antes de P e B".
	segmentação junção ou separação de palavras, isto é, quando ocorre a união de palavras gráficas, desconsiderando o espaço em branco que por natureza deveria existir entre elas (Ex.: por isso, de repente, a partir).
	grafia correta diz respeito as situações em que o professor exige do aluno o uso das normas ortográficas.
Pontuação	refere-se aos sinais que marcam pausa e entonação da língua (vírgula, ponto e vírgula, ponto, ponto de interrogação/exclamação, dois pontos, reticências, aspas, travessão, parênteses, colchetes).
Acentuação	uso de sinais gráficos (agudo, circunflexo, til).
Parágrafo	o uso gráfico do parágrafo, referente ao afastamento da margem esquerda para iniciar cada uma das partes do texto.
Concordância nominal ou verbal	marcas de plural nominais (menino = meninas) e verbais (mandava = mandavam).

Textuais	
Referem-se às características discursivas (semânticas, relação de sentido entre o texto e a proposta da produção/consigna) e a forma (elementos estruturais).	
Semântico	- relações de continuidade. - sentido entre as partes do texto (inicial, final). - relações lógico-discursivas em função das características específicas do gênero solicitado.
Tamanho	- refere-se ao tamanho do texto (relacionado ao gênero), quando o professor fala: "texto curto", "muito resumido", "quer escrever mais".
Estrutura	- elementos estruturais/padrão do gênero adotado. - partes que compõem o texto (Ex.: na escrita da fábula, se faltou a moral; na carta, se consta a data e o lugar, o destinatário, a saudação inicial, a mensagem, a saudação final, a assinatura). - pertinência do texto produzido ao gênero de referência (Ex.: "Eu estou mandando você fazer uma poesia! Vá").
Periféricos	
Referem-se aqueles elementos (cabeçalho, caligrafia, pintura, desenho) que servem de suporte à proposta de produção, mas não estão diretamente ligados aos conteúdos do texto.	
Cabeçalho	quando o professor pede para preencher o cabeçalho ou parte dele (nome do aluno, da escola, a data etc.) e/ou para o aluno fazer algum tipo de alteração sobre o que escreveu.
Caligrafia	refere-se a qualidade do traçado da letra, a escrita com legibilidade e a forma de disposição gráfica sobre o suporte.
Desenho	dispositivo utilizado pelo aluno para ilustrar o texto que escreveu ou desenhar e depois escrever o texto a partir do desenho feito. Por exemplo, "escrever sobre as festas juninas e em seguida fazer a ilustração".
Pintura	pintar um desenho que serve de apoio para a escrita de texto do aluno.

Fonte: Autora. Dados da pesquisa, 2017.

A partir do texto de transcrição do momento do recebimento dos manuscritos, a contagem desses conteúdos foi feita da seguinte forma: se o professor comenta duas vezes o uso inadequado da letra maiúscula no texto foi contabilizado um ponto, no item pontuação. Levou-se em consideração o tipo de conteúdo comentado, e não a frequência com que o problema ocorre no texto. Assim, no texto de um aluno pode ter vários comentários sobre um mesmo conteúdo (convergência ortográfica, maiúscula-minúscula, M antes de P e B), mas foi quantificado no item ortografia apenas uma vez por produção.

Para a coleta, definição e tratamento didático do nosso objeto de estudo, adotamos o embasamento teórico-metodológico que nos permitisse, de forma contextualizada, analisar o processo de didatização do ensino da escrita de texto e o tratamento adotado pelos professores quando faz o recolhimento dos manuscritos dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

5 RECOLHIMENTO DOS MANUSCRITOS: RESULTADO E TRATAMENTO DIDÁTICO

A efetivação das propostas de produção investigadas nas quatro escolas participantes começava com a prescrição da consigna e ao final eram recolhidos os manuscritos dos alunos. Esse momento do recolhimento é resultado de um contrato didático firmado entre a tarefa (consigna) pelo professor e o retorno dos alunos com o término da atividade (texto). Esse acordo tem relação com o tipo de tarefa, o tempo previsto para a produção, as condições contextuais impostas do ponto de vista disciplinar, institucional, social e, sobretudo, com as experiências e as relações pessoais construídas pelos atores (professor e alunos) envolvidos nesse processo dialógico.

Ao final da produção de texto, os professores, como controle do cumprimento da tarefa, exigiam dos alunos a entrega dos manuscritos. E todos os textos lhes foram entregues. Somente ao final do semestre, receberam definitivamente seus textos para levá-los para casa, e, assim fazerem parte dos seus arquivos pessoais de produções e trabalhos escolares.

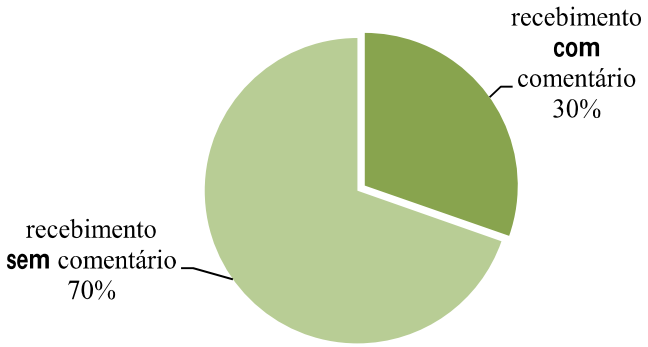
A transcrição do momento de interação entre professor e alunos durante o recebimento dos manuscritos foi instrumento de observação da conduta e do discurso dos professores. O que falam os alunos e o que escrevem em seus textos contribuíram para a descrição e a construção de significados sobre a didática adotada para o ensino da escrita, mas não foram objetos de análise nessa investigação. Analisamos o que fazem os professores quando lhes são entregues os textos que os alunos acabaram de escrever.

Em todas as 24 situações de produção filmadas nas quatro escolas participantes, o recolhimento dos manuscritos aconteceu de diferentes formas: o aluno deixava o texto sobre a mesa do professor, junto àqueles que já tinham sido entregues pelos outros alunos; entregava o texto diretamente ao professor; mandava o texto por um dos colegas; ou o professor passava pelas bancas e pegava o texto de quem já tinha concluído a tarefa.

A seguir, evidenciaremos o quantitativo de manuscritos recebidos “sem comentário” e “com comentário” e daqueles comentários em que o professor “comenta e guarda” ou “comenta e devolve” o texto que recebe do aluno.

5.1 Resultado

Gráfico 1 - Recolhimento dos manuscritos



Fonte: Autora. Dados da pesquisa, 2017.

*5.1.1 Recebimento **sem** comentário*

No momento do recolhimento dos manuscritos "sem comentário", foram adotados os seguintes procedimentos didáticos: o professor lê e guarda o texto ou simplesmente pega e guarda o texto que recebe do aluno. Dos manuscritos recebidos, 70% foram guardados sem devolutiva alguma sobre o que os alunos escreveram ao final da efetivação das propostas de produção de textos.

Durante o recebimento dos manuscritos, não se esperava que fosse feita uma leitura cuidadosa de todos os textos dos alunos neste momento de escrita, mas a garantia de passar pela etapa de "revisão de textos", para que os alunos pudessem ler, identificar e resolver os conflitos dos textos que produzem. A revisão implicaria a definição de estratégias didáticas de ensino e de aprendizagem pelo professor para o retorno do aluno ao texto, que se estenderiam às demais etapas de escrita.

*5.1.2 Recebimento **com** comentário*

No momento do recebimento dos manuscritos "com comentário" (30%), os professores liam os textos dos alunos e depois pediam para corrigir o texto de imediato. De posse dos manuscritos, o professor adotava as seguintes estratégias: a) apontava o problema e dava a resposta; b) identificava o problema e solicitava da turma a resposta correta; e c) detectava o problema e fazia a alteração no texto do aluno.

Os Fragmentos 1, 2 e 3 da transcrição dos vídeos, a seguir, referentes ao diálogo do professor com seus alunos durante o recebimento dos manuscritos, ilustram essas condutas dos professores quando estavam de posse dos textos ao final da efetivação das propostas de produção.

a) Quando apontava o problema e dava a resposta

Fragmento 1

Proposta: escrever uma carta para um amigo ou um parente.

PROF: [EM SUA MESA, RECEBE E LÊ O TEXTO] Cadê o parágrafo? Que nome é esse? Que nome é esse? Esse daqui é colado com esse. Tá faltando a letra U, aqui no meio. E esse aqui é D minúsculo. [O ALUNO PEGA O TEXTO E RETORNA A SUA BANCA]

(Escola 1, Proposta 3, Manuscrito 5, 2013)

Nesse breve comentário, a professora, em sua mesa, ao lado do aluno, questiona a ausência do parágrafo e o modo como foi escrita determinada palavra. Em seguida, mostra outros problemas no texto e aponta a solução: para a segmentação de palavra, espaço deixado entre as partes que compõe a escrita convencional de algumas palavras, afirma: - "Esse daqui é colado com esse"; sobre a escrita de uma palavra, fala: - "Tá faltando a letra U, aqui no meio"; e quando diz: - "Esse aqui é D minúsculo".

b) Quando identificava o problema e solicitava da turma a resposta correta

Fragmento 2

Proposta: escrever uma carta para um amigo ou um parente.

ALUNO: [DEIXA O TEXTO SOBRE A MESA DA PROFESSORA]
PROF: [PEGANDO O TEXTO] Apagou direitinho? [LÊ O TEXTO E FALA] Você tá mandando pra você é, a carta? [DEMONSTRANDO-SE IMPACIENTE] Pessoal, na primeira linha, o que é que eu coloco?
ALUNOS: O nome da pessoa que vai receber.
PROF: E o seu nome, você bota onde?
ALUNOS: Na última linha... no final. [O ALUNO PEGA O TEXTO DE VOLTA]

(Escola 1, Proposta 3, Manuscrito 1, 2013)

Nesse momento, a professora observa o problema no texto do aluno e, em tom de insatisfação e exigência, comentou o problema com a turma, explicou o assunto estudado e, posteriormente, solicitou da turma a resposta correta para tal questão.

Ao socializar os problemas estruturais da carta de um aluno, ausência do destinatário e do locutor, a professora discute com a turma a definição desses sujeitos da comunicação (quem escreve e a quem se destina a carta) e a localização de cada um no suporte textual: na primeira linha, o nome de quem vai receber a carta, e, na última linha, o nome do aluno que enviará a carta. Depois de respondidas às questões coletivamente, foi solicitado ao aluno fazer as devidas correções no texto. Esse aluno foi o 1º a concluir e entregar o texto ao professor.

c) Quando detectava o problema e fazia a alteração no texto do aluno

Fragmento 3

Proposta: escrever um poema sobre os índios.

PROF: [APROXIMANDO-SE DO ALUNO, LÊ, ESCREVE NO TEXTO E DEPOIS GUARDA-O SEM FAZER COMENTÁRIO]

(Escola 3, Proposta 1, Manuscrito 7, 2013)

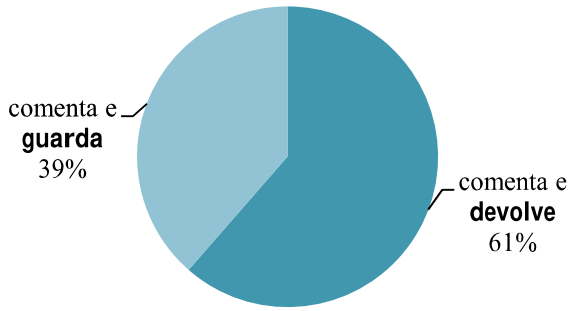
Em situações como estas, os professores liam e corrigiam os textos na folha de chamex ou no caderno dos alunos sem qualquer interação com eles a respeito do que estava sendo corrigido no texto. Essa conduta do professor, de apenas receber o manuscrito do aluno, afasta-o da condição de revisar o próprio texto e compreender seu processo de escrita.

Durante o recebimento "com comentário", o professor **comenta e guarda** os textos de alguns alunos; de outros, seguido ou concomitantemente aos comentários, **comenta e devolve** para a correção imediata ali mesmo na sala de aula, antes da finalização da produção textual.

Nesse momento do recebimento, foram adotadas as seguintes condutas: olha e comenta ou lê e comenta o texto.

5.1.2.1 Comenta e guarda & comenta e devolve

Gráfico 2 - Recebimento com comentário



Fonte: Autora. Dados da pesquisa, 2017.

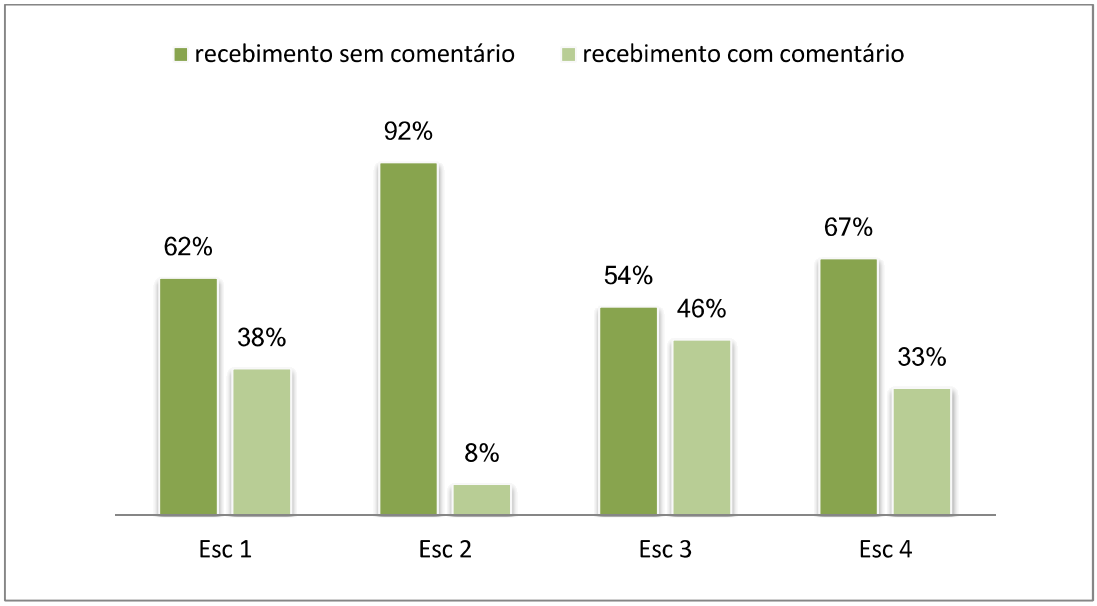
O percentual acima foi resultado dos 153 manuscritos recebidos com comentários: 59 guardados (39%) e 94 devolvidos (61%) aos alunos. Considerando o total de 504 manuscritos, teremos um percentual baixíssimo: 12% "comenta e guarda" e 18% "comenta e devolve" o texto do aluno.

Observa-se que as escolas participantes não adotam procedimentos didáticos de escrita como meio de refletir sobre o que escreveram. Sobre os comentários feitos aos textos, discutiremos, a seguir, no item "tratamento didático", quando será analisado o tipo de comentário feito pelos professores quando recebem os textos dos alunos.

5.2 Tratamento didático

Do quantitativo de manuscritos recebidos "sem comentário" (70%) e "com comentário" (30%) obtivemos, por escola, os seguintes resultados:

Gráfico 3 – Recolhimento dos manuscritos por escola



Fonte: Autora. Dados da pesquisa, 2017.

*5.2.1 No recebimento dos manuscritos **sem** comentários*

Observa-se no Gráfico 3, acima, que o quantitativo do recebimento dos manuscritos "sem comentário" foi superior ao recebimento "com comentário" pelas quatro escolas. Essas Escolas receberam os textos sem fazer comentários em mais de 50% do número de alunos, uma variação de 54% a 92% recebimento sem devolutiva.

Na categoria "recebimento sem comentário", percebe-se que a professora da Escola 2 foi a que mais guardou os textos dos alunos sem comentá-los. Sem qualquer tipo de observação, 92% dos textos foram recebidos e guardados, enquanto apenas 8% foram entregues aos alunos com comentários.

O quantitativo de "texto comentado" por proposta, pela Escola 2, distribui-se da seguinte forma:

Tabela 6 - Quantitativo de comentários das seis propostas

	Escola 2						
Propostas	**redação** (puberdade)	**redação** (brinquedo)	**história** (cena)	**redação** (país)	**redação** (festa junina)	**mito** (boitatá)	Total
Comentários	0	3	2	4	1	1	11

Fonte: Autora. Dados da pesquisa, 2017

Com exceção da **Proposta 1** (redação), sem ocorrência de comentários sobre os manuscritos recebidos, as outras propostas apresentam uma média de dois comentários por proposta. Na **Proposta 2** (redação) foram feitos três comentários: dois sobre o título do texto (um aluno deixou de escrever e o outro rasurou bastante o título); e um comentário sobre cabeçalho, que pediu para o aluno escrever o seu nome. Na **Proposta 3** (história) foram feitos dois comentários: se os alunos gostariam de pintar a cena em que a partir dela escreveriam uma história. Na **Proposta 4** (redação), produzida a partir do título "Que país eu quero ajudar a construir?", a professora fez quatro comentários: se um aluno gostaria de ilustrar o texto; ao outro, disse que a palavra "sem" (sem violência) se escreve com M; para os outros dois alunos: aprecia o texto de um; e do outro, o desenho que fez para ilustrar a redação. Na **Proposta 5** (redação), a professora, por estar em sua mesa organizando tarefas, pede para ele ler o que escreveu. E na **Proposta 6** (mito), numa situação de reescrita de texto (Boitatá), a professora pergunta se o aluno não quer ilustrar o texto que escreveu.

Esses 11 comentários feitos pela professora durante o recebimento dos manuscritos foram sobre título (2); ortografia (1); cabeçalho (1); leitura (1); desenhos (4); e apreciações (2), e não questões linguístico-discursivas relacionadas aos textos produzidos pelos alunos.

O recebimento dos manuscritos sem comentário (70%) revela que apesar das orientações curriculares defenderem a "etapa de revisão" como importante recurso didático para a escrita os alunos não tiveram retorno aos textos para revisá-los.

Essa ausência de interferências dos professores nos textos dos alunos impossibilita-lhes refletir sobre o que escreveram para aprender procedimentos específicos de revisão para o próprio texto.

Apesar de considerarmos que a revisão do texto acontece a todo momento, que há reflexão sobre o que se escreve e/ou o que escreveu, os alunos precisam de situações sistemáticas de interferências para aprender a escrever textos.

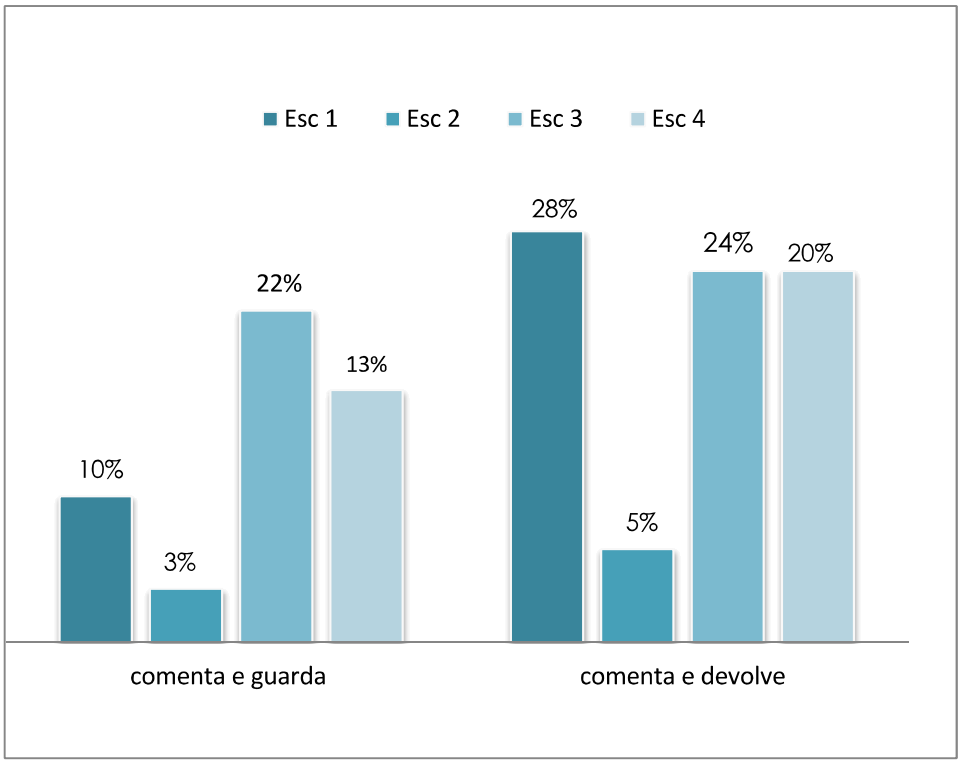
*5.2.2 No recebimento dos manuscritos **com** comentários*

Dos 504 manuscritos obtidos na coleta, 153 foram recebidos com comentários pelos professores. Desse quantitativo de comentários, 59 (39%) foram comentados e guardados e 94 (61%) foram comentados e devolvidos aos alunos.

Mas, se contabilizarmos esse percentual de comentários feitos aos textos por escola[56], teremos um resultado pouco significativo para o processo de aquisição da escrita dos alunos.

Observemos essas subcategorias de comentários quando o professor comenta e guarda e comenta e devolve os textos que recebe dos alunos, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Recebimento com comentário por escola



Fonte: Autora. Dados da pesquisa, 2017.

Na categoria "comenta e devolve" os textos dos alunos, há mais ocorrência para as Escolas 1, 3 e 4. A Escola 2 que fez apenas 5% de comentários foi a exceção.

O modo de recebimento dos manuscritos pelos professores quando "**comenta e guarda**" se diferencia daquele feito quando se "**comenta e devolve**" os textos dos alunos. Na primeira categoria, os comentários se referem aos dispositivos adotados na efetivação das propostas de produção de textos; e na segunda, estão relacionados aos conteúdos trabalhados nas aulas e que os alunos demonstram não saber quando escrevem textos.

[56] Sobre os comentários dos textos dos alunos: Escola 1 (110 alunos, 42 comentários); Escola 2 (136 alunos, 11 comentários); Escola 3 (116 alunos, 53 comentários); e Escola 4 (142 alunos, 47 comentários).

5.2.2.1 Quando comenta e guarda

Nesse momento do recebimento dos manuscritos, o professor, lendo ou não os textos, sugere, aprecia ou reclama algo sobre os textos recebidos dos alunos. Na Tabela 7, observemos o quantitativo de comentários dos professores nessa categoria:

Tabela 7 - Quando comentam e guardam os manuscritos

Escolas	Sugestão			Apreciação		Reclamação			Total
	Escrever mais	Ler o texto	Pintar o desenho	Texto	Desenho	Texto	Rasura	Caligrafia	
Esc1	3	0	1	0	1	3	2	1	11
Esc2	0	0	1	2	1	0	0	0	4
Esc3	0	9	1	3	1	8	2	2	25
Esc4	0	0	0	11	0	4	0	3	19
Total	**3**	**9**	**3**	**16**	**3**	**15**	**4**	**6**	**59**
	15			19		25			

Fonte: Autora. Dados da pesquisa, 2017.

Em "**sugestão**", o destaque foi "ler o texto", com nove comentários feitos pela Escola 3, enquanto as outras não tiveram nenhum pedido para que o aluno lesse o texto que escreveu. Em relação a "escrever mais", tivemos três comentários na Escola 1; em "pintar o desenho", registramos três ocorrências nas Escolas 1, 2 e 3, uma em cada.

Quanto a essa diferença de comentários entre as escolas (Tabela 7) sobre "ler o texto" parece não ter relevância pedir que o aluno leia o texto que acabou de escrever, pois esse tratamento didático de retorno ao texto para lê-lo, sem nenhuma observação, não garante que ele aprenda a revisar textos.

Os comentários sugeridos aos alunos que escrevessem mais, lessem o texto e pintassem o desenho aconteceram quando os primeiros alunos concluíram a tarefa. Em nenhuma escola, esse tipo de comentário foi feito para os alunos que terminavam mais tarde. Isso indica que a razão desses comentários não está vinculada exatamente a algum problema específico de cada texto entregue ou à qualidade do desenho feito, mas sim ao tempo que faltava para os outros alunos concluírem a tarefa. Estes comentários parecem servir mais para "preencher o tempo" do aluno do que para, de fato, melhorar o texto.

Outro ponto interessante é que nessa categoria (comenta e guarda) nenhuma das sugestões feitas pelos professores foi acatada pelos alunos, que, invariavelmente, recusavam-se a escrever mais, a ler ou a pintar o desenho.

Os Fragmentos 4, 5 e 6, a seguir, ilustram as "sugestões" dadas pelos professores quando comentam e guardam os manuscritos dos alunos.

Comentários de sugestão

Quando pede para **escrever mais**

Fragmento 4

Proposta: reescrever o conto Chapeuzinho Vermelho

ALUNO: [SENTADA] Professora, terminei.
PROF: Quer mais outra folha?
ALUNO: [SE RECUSA, BALANÇANDO A CABEÇA]
PROF: Estão tudo com preguiça de falar, é? Tem tanta coisa pra gente escrever [VAI ATÉ A ALUNA, RECEBE, LÊ E GUARDA O TEXTO]

(Escola 1, Proposta 1, Manuscrito 3, 2013)

Nesse Fragmento 4, a sugestão para o aluno "**escrever mais**" pode estar relacionada ao conto Chapeuzinho Vermelho adotado para a reescrita de texto. Esse gênero é relativamente extenso em relação aos outros (carta, história em quadrinhos, *e-mail* e poema) trabalhados nas aulas de produção de textos. Daí a justificativa dada pela professora: - "Tem tanta coisa pra gente escrever".

Outro aspecto a considerar foi o fato de a professora oferecer mais uma folha para o aluno "escrever mais", sem que tivesse lido o texto que ele produziu. Talvez porque ele tenha sido o 3º aluno a concluir e entregar o seu texto, o que pressupõe ficar desocupado enquanto os outros ainda estivessem escrevendo. Este pedido para o aluno "escrever mais" já havia sido feito antes para os 1º e 2º alunos e depois ao 7º, quando entregou seu texto ao professor.

Quando pede para **ler o texto**

Fragmento 5

Proposta: escrever a autobiografia.

ALUNO: [A PROFESSORA CIRCULA PELA SALA. O ALUNO SE APROXIMA E ENTREGA O TEXTO].
PROF: [A PROFESSORA FALA] Terminou? Quer dar uma olhadinha? Dê uma lidazinha. Depois você me entrega.

(Escola 3, Proposta 2, Manuscrito 11, 2013)

Este comentário para o aluno "**ler o texto**" está relacionado com o fato de muitos alunos não terem concluído a tarefa. Isso se confirma quando a professora fala: - "Depois você me entrega". Ou seja, o texto poderia ficar com ele por um determinado tempo, o tempo que os outros teriam para concluir a tarefa. De um total de 20 alunos na sala de aula, ele foi o 11º a entregar o seu texto. O tempo de entrega do manuscrito entre esse aluno e o último foi de 11 minutos.

A professora, sem ler o texto que o aluno tinha terminado de escrever, pergunta se "quer dar uma olhadinha", falando em seguida "uma lidazinha". Essa expressão (lidazinha), no diminutivo, ancorada no sentido de "olhadinha", significa uma ação rápida, sem muito esforço, e, acima de tudo, sem a utilização de critérios de leitura para a revisão do texto feita pelo próprio aluno.

A sugestão dada pelos professores para o aluno ler o texto ao final da produção faria sentido se ele tivesse inserido numa prática de "revisão de textos", isto é, se já dominasse algumas estratégias didáticas de reflexão para rever os textos que produz. Pedir, simplesmente, para o aluno ler o texto, sem orientações didáticas de revisão, é atribuir a ele um saber voltar ao texto para resolver os problemas a partir de suas referências. Ele teria, assim, um controle sobre o seu dizer, a sua escrita. Uma concepção de "sujeito de consciência, dono de sua vontade e de suas palavras" (KOCH, 2002, p.14).

Essa forma de pedir para o aluno ler o texto, sem nenhuma intervenção sobre o que escreveu, mostra a ausência de um tratamento didático específico para o ensino da escrita. Isso significa um distanciamento entre ensinar e aprender a revisar textos, uma relação que desconsidera a interação do aluno com as características específicas da linguagem escrita do

gênero trabalhado e as exigências para o ensino da produção escrita na disciplina de Língua Portuguesa.

A imersão dos alunos em situações de leitura e produção de textos exige a exploração dos elementos (estrutura composicional, temática e estilo) que constituem os gêneros textuais e a relação de interdependência entre eles. Se a compreensão das características específicas da linguagem escrita do gênero proposto resulta da exploração desses elementos, então, não faz sentido escrever a partir de imagens, mas de referências textuais, orientações e intervenções didáticas que favoreçam a construção desses aspectos no texto.

Quando pede para **pintar o desenho**

Fragmento 6

Proposta: escrever um texto a partir de uma imagem.

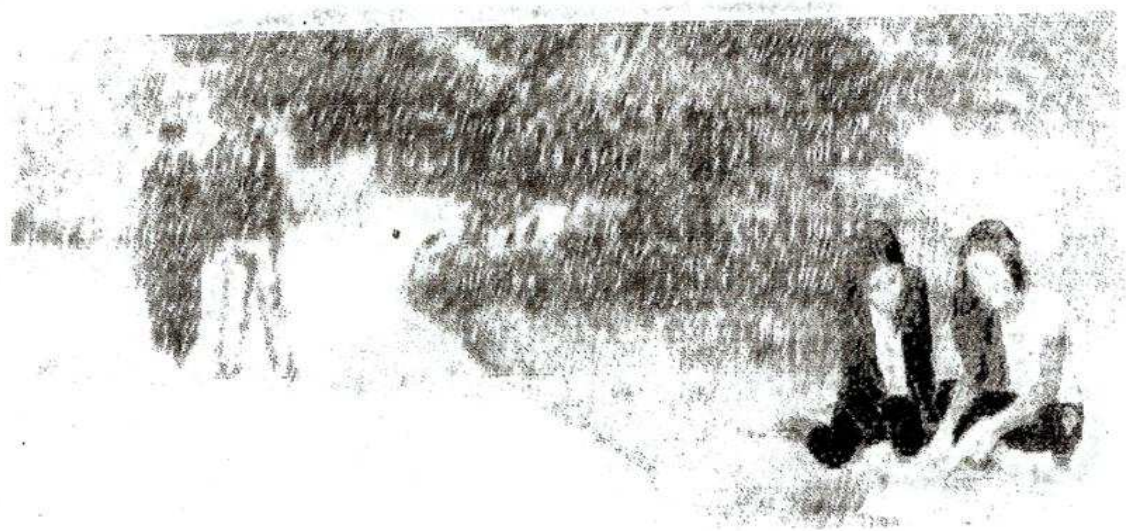
PROF: [EM SUA MESA, RECEBE E OLHA O TEXTO] Vai pintar, não?
ALUNO: [RECUSA, DEIXANDO A TAREFA NA MESA DA PROFESSORA]

(Escola 2, Proposta 3, Manuscrito 14, 2013)

Esse comentário feito pela professora no recebimento do manuscrito está relacionado ao tipo de proposta de produção textual efetivada em sala de aula:

Consigna escrita

Observe a cena e escreva um texto. Colorir a mesma.



(Escola 2, Proposta 3, 2013

Essa proposta de produção (ANEXO 5) elaborada pela Professora B toma como base a cópia de uma obra de arte, em preto e branco, com uma imagem gráfica comprometida. Além dessa questão da qualidade, a imagem adotada como recurso para a proposta de produção não oferece referências linguístico-discursivas para se aprender a escrever texto. Na consigna escrita pede-se para escrever "um texto", e somente nas prescrições orais se define claramente o gênero a ser produzido, uma história.

A prescrição oral (ANEXO 6) feita pela professora para essa produção teve duração de 43 minutos, antes que os alunos começassem a escrever. Nesse momento, foram adotadas as seguintes estratégias: a professora comentou sobre o artista Georges Seurat e explicou a técnica pontilhismo adotada por ele para criar as suas produções artísticas; na lousa, fez o contorno da sua mão com pontinhos fazendo uma luva, um guarda chuva, enquanto cantava Aquarela, de Toquinho; depois, desenhou uma cena com sol, rio, árvores, pássaros e barcos; estabeleceu relação entre o pontilhismo, de Seurat, e o impressionismo, de Monet; após entregar a tarefa e fazer a leitura da consigna escrita na folha ("Observe a cena e escreva um texto. Colorir a mesma".) pediu aos alunos que obedecessem ao número de linhas (24) determinado na tarefa, afirmando que "na redação do vestibular não vão puder escrever quantas linhas quiserem[57]".

Os alunos tomariam a imagem da obra de Georges Seurat como apoio para escreverem seus textos. Essa proposta de produção elaborada pela professora, desprovida de recursos didáticos para o processo de escrita, distancia-se das propostas de produção do livro didático de português adotado, que apresentam qualidade do ponto de vista gráfico e didático. Por que optar por esse tipo de proposta de produção se o livro didático de português adotado pelas escolas apresenta significativas propostas de produção de textos?

Se a consigna pede para "colorir" a cena, então faz sentido a observação da professora sobre o manuscrito do aluno, sem o acordo estabelecido entre eles. Seu comentário sobre o desenho está relacionado ao desenho que acompanhava a produção. O questionamento feito "Vai pintar, não"? (FRAGMENTO 6) dá ao aluno a opção de decidir se fará ou não, se irá pintar o desenho. Isso se torna incoerente porque a tarefa pede para pintar o desenho, e no recebimento do manuscrito foi perguntado ao aluno se queria pintar, sem nenhuma exigência

[57] Retirado do texto de Transcrição das Consignas Orais, da Escola 2, Proposta 3, 2013.

para o cumprimento de tal procedimento. A proposta foi recusada pelo aluno e não foi questionada pela professora.

Dos 31 alunos presentes na efetivação dessa proposta, esse aluno foi o 14º a entregar o manuscrito, o que significa que mais da metade da turma faltava concluir e entregar a tarefa ao professor.

Apesar da pintura do desenho fazer parte da proposta de produção de texto, acordo estabelecido entre tarefa e atividade, professor e alunos, essa ação não é considerada obrigatória pela professora quando recebe os manuscritos, o que nos faz pensar que tanto para a proposta de produção quanto para a sua efetivação não há clareza do conteúdo a ser ensinado, do tratamento didático e do objetivo de ensino e de aprendizagem para a escrita de textos. Isso não seria abrir mão de sua responsabilidade de ensinar?

Durante o recebimento dos manuscritos de uma produção[58], a Professora C deixa claro o motivo da utilização do dispositivo "pintar" gravuras ou desenhos vinculados à produção textual. Na Proposta 6, Escola 3, quando essa professora recebe o texto de um aluno sugere para ele pintar o desenho, fala: - "Enquanto os outros estão terminando você pode pintar". Esse dispositivo tem a função de manter os alunos ocupados enquanto os outros finalizam a tarefa.

Esses comentários para **escrever, ler e pintar** não oferecem estratégias didáticas de ensino para o retorno ao texto. Por isso, não contribuem para a aprendizagem da escrita. Essa forma de interação entre professor e aluno não pode estar desvinculada do texto que este produz.

Na Tabela 7, anteriormente mencionada, destacam-se os comentários sobre os textos recebidos: "**apreciação**", com 16, e "**reclamação**", com 15 ocorrências. Na Escola 4 temos 11 comentários apreciativos e na Escola 3 oito reclamações sobre o que os alunos escreveram. Os outros comentários variam entre zero e três ocorrências por produção.

Para esses tipos de comentários, observemos os Fragmentos 7 e 8, de apreciação, e os Fragmentos 9 e 10, de reclamação.

---

[58] Consigna escrita na tarefa: "Planeta Terra. Seja criativo e escreva nos balões o diálogo entre os personagens" (Proposta 6, Escola 3, 2013).

Comentários de apreciação

Fragmento 7

Proposta: escrever uma história a partir de uma imagem.

PROF: [EM SUA MESA, SENTADA, RECEBE, OLHA E GUARDA O TEXTO] Muito bem.

(Escola 4, Proposta 4, Manuscrito 7, 2013)

Fragmento 8

Proposta: desenhar o cenário junino e escrever sobre o que desenhou.

PROF: [EM SUA MESA, SENTADA] Me deixa ver o seu. [LENDO O TEXTO] Tá demais. Continue assim. [E GUARDA-O EM SEGUIDA]

(Escola 4, Proposta 4, Manuscrito 5, 2013)

Esses comentários de **apreciação** foram feitos na mesma turma/escola, mas em diferentes situações de produção: a primeira pede para "Escrever uma história da cena abaixo" (FRAGMENTO 7) e a segunda prescreve oralmente: - "Vocês vão desenhar. Cada um vai fazer o seu cenário junino. E vai desenvolver o texto. Você vai falar sobre o desenho que você fez. Não esqueçam do título" (FRAGMENTO 8).

Os comentários de apreciação "muito bem" (FRAGMENTO 7) e "tá demais" (FRAGMENTO 8) não expressam o que de positivo considera o professor sobre a história produzida e, menos ainda, o que compreendeu o aluno desse comentário a respeito do que escreveu. Esses comentários genéricos deixam de explorar as características da linguagem escrita da história produzida pelos alunos naquele contexto de produção.

Na Proposta 2 (FRAGMENTO 7), de um total de 26 alunos o comentário foi feito ao 10º aluno a entregar seu texto; na Proposta 4 (FRAGMENTO 8), de 22 alunos foi o 5º a receber comentário do professor.

Comentários de reclamação

Fragmento 9

Proposta: reescrever a história de Chapeuzinho Vermelho em forma de história em quadrinhos.

ALUNO: [VAI ATÉ A PROFESSORA E ENTREGA A TAREFA]
PROF: Pintou? [LÊ RAPIDAMENTE O TEXTO E EM TOM DE REPROVAÇÃO FALA] Você acha que esse trabalho tá certo?
ALUNO: E não é assim não, tia?
PROF: [ENQUANTO GUARDAVA O TEXTO] Certinho. Depois a gente conversa.

(Escola 1, Proposta 2, Manuscrito 8, 2013)

Fragmento 10

Proposta: escrever nos balões o diálogo entre os personagens.

ALUNO: Tia, terminei. Tá aqui em cima [COLOCANDO O TEXTO SOBRE A MESA DA PROFESSORA]
PROF: [A PROFESSORA LÊ O TEXTO E ANTES DE GUARDÁ-LO, FALA] Tu não tens vergonha de uma coisa dessa não, né? É, vou deixar assim mesmo. Você não tem coragem de fazer as coisas direito. Fazer o quê, né!

(Escola 3, Proposta 6, Manuscrito 10, 2013)

Os "**comentários de reclamação**" "Você acha que esse trabalho tá certo? (...) Depois a gente conversa" (FRAGMENTO 9) e "Tu não tens vergonha de uma coisa dessa não, né? (FRAGMENTO 10) mostram o distanciamento entre o texto produzido e as expectativas da professora em relação a proposta de produção.

Ainda que esses comentários (FRAGMENTOS 7, 8, 9 e 10) possam ser separados em "positivos" e "negativos", todos eles têm uma ênfase genérica sobre o texto, sem que seja destacado ou apontando um elemento mais específico que possa justificar porque está "bom" ou porque está "ruim" o texto escrito. O que foi dito aos alunos tem pouca relação com o que escreveram e com o objetivo de se ensinar e aprender a escrever textos.

5.2.2.2 Quando comenta e devolve

Os comentários com devolutiva (94) feitos aos textos dos alunos evidenciam alguns conteúdos nesse processo de ensino e aprendizagem.

5.3 Conteúdos comentados na devolutiva

Na Tabela 8, abaixo, o quantitativo e os tipos de conteúdos abordados pelas professoras durante o recebimento dos manuscritos:

Tabela 8 - Conteúdos comentados na devolutiva

Tipos de Conteúdos		Esc1	Esc2	Esc3	Esc4	Total	
Formais	ortografia	12	1	14	3	30	50
	pontuação	1	0	4	2	7	
	acentuação	1	0	1	2	4	
	parágrafo	1	0	5	0	6	
	concordância (nominal e verbal)	1	0	1	1	3	
		16	**1**	**25**	**8**		
Textuais	semântico	2	1	1	0	4	20
	tamanho	3	0	0	0	3	
	estrutura	4	0	1	8	13	
		9	**1**	**2**	**8**		
Periféricos	cabeçalho	4	1	1	7	13	24
	caligrafia	2	0	0	2	4	
	desenho	0	1	0	0	1	
	pintura	0	3	0	3	6	
Total		**6**	**5**	**1**	**12**		**94**

Fonte: Autora. Dados da pesquisa, 2017.

Para os conteúdos "**formais**" (50) temos 30 ocorrências ortográficas e 20 distribuídas em pontuação, acentuação, parágrafo e concordância (nominal e verbal); para "**textuais**" a relevância está em 13 comentários sobre a estrutura do texto; e para os "**periféricos**", 13 ocorrências sobre o preenchimento do cabeçalho na tarefa.

O que se observa na intervenção feita nos textos dos alunos são "correções" de aspectos ortográfico e estrutural do texto que têm pouco significado sobre a construção textual.

5.3.1 Conteúdos formais

A respeito dos "**conteúdos formais**" explorados na devolutiva dos manuscritos, a Escola 3 fez 25 comentários. Mas, se considerarmos o total de 28 comentários feitos pela professora na efetivação das seis propostas de produção, teremos uma média de quatro comentários por produção. Além do número baixíssimo de comentários, a sua prioridade foi a questão da ortografia, com 14 ocorrências.

Em seguida, temos a Escola 1 com 16 ocorrências para os aspectos formais, com destaque em ortografia (12). Esses comentários ocorreram principalmente na efetivação da Proposta 3, sendo nove sobre ortografia. Nas Propostas 1, 4 e 6 ocorrem três comentários, um em cada, e nas Propostas 2 e 5, nenhum registro. Por que somente a Proposta 3 teve um número elevado de comentários? Esses comentários têm relação com a proposta de produção efetivada com os alunos.

Para essa Proposta 3 (ANEXO 7), escrita de uma **carta**, foi dada a seguinte orientação:

Consigna escrita

Agora é a sua vez!

Escreva uma carta para alguém que mora distante, um amigo, um parente... contando as novidades. Se você não conhecer pessoas em outras cidades, escreva para pessoas de sua cidade mesmo, não tem problemas.

Faça um rascunho nas linhas a seguir; depois corrija a sua carta em uma folha a parte, preencha o envelope com endereço completo, seu e do destinatário. Coloque a sua carta no correio e aguarde a resposta.

(Escola 1, Proposta 3, 2013)

Essa consigna escrita pede para o aluno escrever uma carta e diz para quem escrever. Além da indicação do gênero e de possíveis interlocutores, dá algumas orientações didáticas: fazer o rascunho da carta nas linhas dispostas sobre o suporte textual, corrigir o texto, passá-lo a limpo, preencher o envelope e enviar a carta pelo correio.

Pelo fato de a carta ter previsto um destinatário (parente ou amigo), essa situação exigiu que fosse feita a correção do texto. Isso justifica a devolutiva da carta feita aos alunos, com um quantitativo de duas a seis ocorrências por aluno.

Essa proposta de passar a limpo a primeira versão da carta tem o propósito de corrigir alguns problemas ortográficos e possíveis marcas de rasuras que pudessem comprometer a estética e a compreensão do texto pelo leitor, o receptor da carta. Assim, o rascunho foi utilizado somente para fazer a correção dos aspectos formais do texto. Os rascunhos podem colaborar com essa necessidade imediata da escrita de um texto, mas será importante propor a reformulação de um texto em outras versões para aprender como escrever e revisar textos durante o processo de escritura.

Nessa aula da produção da carta (Proposta 3) estavam presentes 21 alunos. 15 alunos receberam devolutiva e seis não tiveram nenhum tipo de intervenção. Desses seis alunos, não foi registrado no vídeo o momento do recebimento dos manuscritos de três alunos devido à posição da câmara na sala de aula; a professora olha e guarda o texto de um aluno; e foram feitos comentários dos textos de dois alunos, mas sem devolutiva.

A professora, quando conversa com esses últimos dois alunos, demonstrou não valer apena dizer algo sobre os problemas dos textos. Apenas falou: para um, - "Oh, Jesus! Que nome é esse aqui? Não! Não! Deixa! Deixa pra não passar corretivo"; e para o outro, que entregou o texto em seguida: - "E esse daqui é pior ainda [RINDO]. Que letra é essa? Não olhe pra mim assim não! Certinho". Após cada comentário, guardava o texto.

Ao final da produção foram recolhidos os manuscritos de todos os alunos. As cartas seriam passadas a limpo em outra aula junto ao preenchimento dos envelopes para serem enviadas pelo correio[59].

Os Fragmentos 11 (Escola 1) e 12 (Escola 3), a seguir, mostram o tratamento dado aos comentários "formais" (ortografia) durante o recebimento dos manuscritos:

[59] De fato, constatamos o envio das cartas pelos alunos e a resposta dos interlocutores a partir da discussão entre a professora e os alunos durante as filmagens posteriores a essa aula de produção de texto.

Fragmento 11

Proposta: escrever uma carta para um amigo ou um parente.

PROF: [EM SUA MESA, RECEBE O TEXTO, LÊ E DEVOLVE-O] Olha que tá tudo junto aqui, oh! Esse nome daqui, oh. Por que esse aqui tá letra maiúscula? Por que essas palavras tão tudo colada? Olhe, preste atenção, vai apagando. Vai apagar todinho e vai fazendo as palavras separadas. Porque depois ninguém vai entender nada aí. Preste atenção! Preste atenção. Dê uma distância de uma palavra pra outra.

(Escola 1, Proposta 3, Manuscrito 3, 2013)

Fragmento 12

Proposta: escrever sobre a preservação ambiental a partir de uma imagem.

PROF: [EM PÉ, FRENTE À TURMA, RECEBE TEXTO, LÊ E DEVOLVE AO ALUNO] Terminou? Se eu digo aqui: vamos preservar. Preservar tem um R aqui depois do E.

(Escola 3, Proposta 4, Manuscrito 13, 2013)

No Fragmento 11, a Professora A aponta a inadequação para o uso da letra maiúscula no texto e para a ausência do espaçamento entre as palavras, ao mesmo tempo em que diz como resolver esses problemas. Ela pergunta: - "Por que esse aqui tá letra maiúscula"? Logo, caberá ao aluno escrever com a letra minúscula. Quando determina que o aluno "Dê uma distância de uma palavra pra outra", a professora pressupõe que ele saberá como fazer.

No Fragmento 12, para a questão da convenção ortográfica, a Professora C afirma: - "Preservar tem um R, aqui, depois do E". Depois, cabe ao aluno somente fazer a devida alteração.

Essa prática de correção dos problemas ortográficos no texto do aluno mostra que "é preciso deslocar o olhar do professor sobre o texto do aluno e desfazer uma concepção de 'intervenção' como sinônimo de 'correção' preocupada, exclusivamente, em evitar o erro ortográfico" (CALIL, 2000, p.1).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004),

> A questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno, que, preocupado sobretudo com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que está realizando, isto é, a redação de um texto que responde a uma tarefa de linguagem. Em segundo lugar, para o professor, cujo olhar, atraídos pelos "erros ortográficos", não se deterá nem na qualidade do texto, nem em outros erros mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação etc. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.117-118).

Apesar da variação dos gêneros (conto, carta, história em quadrinhos, *e-mail* e poema) na prática de textualização dessa Escola 1 não há exploração das particularidades de escrita de cada um deles. O que se percebe é a fragilidade da didática adotada para o ensino da escrita tanto no encadeamento dos procedimentos didáticos da efetivação das propostas como na devolutiva dos textos aos alunos, que só se preocupa com as questões formais do texto.

As outras produções, por não terem um interlocutor previsto, como na carta, cumpriram com a função de simplesmente escrever. Essas propostas de produção não expressam objetivos e procedimentos didáticos diferenciados para o ensino e a aprendizagem da escrita de cada um dos gêneros propostos.

Na efetivação das propostas de produção, os professores identificavam os problemas formais na escrita das palavras e pediam aos alunos para fazerem a correção.

5.3.2 Conteúdos textuais

Em "**conteúdos textuais**" (Tabela 8), registramos 20 comentários: quatro semânticos, três referente ao tamanho e 13 sobre a estrutura do texto. Desse quantitativo de comentários sobre a "estrutura" do texto, quatro foram da Escola 1, um da Escola 3, oito da Escola 4 e nenhum da Escola 2.

A professora da Escola 4 fez oito comentários: seis para Proposta 1; um para Proposta 2; e um para Proposta 5. Dessas propostas, analisamos a Proposta 1 (ANEXO 8), com maior número de comentários com devolutiva (6) sobre a "estrutura" das fábulas produzidas pelos alunos.

A proposta de produção de fábulas relacionada a esses comentários:

Consigna escrita

PRODUÇÃO DE TEXTO: Fábulas

Crie e escreva uma história em forma de fábulas. Você escolhe os personagens e desenvolve o texto. A ideia é a seguinte:

O personagem principal tem tudo o que alguém pode querer, mas é muito egoísta. Por ser tão egoísta acaba ficando sozinho e não tem com quem dividir as brincadeiras.

Quem era o personagem? Quem eram os amigos? Que atitude egoísta ele tomou para que os amigos se afastassem? O que ele fez para reconquistar os amigos? Que lição todos aprenderam?

(Escola 4, Proposta 1, 2013)

Inicialmente a Professora D leu as fábulas "A galinha dos ovos de ouro" e "O sapo e a raposa" como modelos para a escrita dos alunos. Distribuiu a tarefa, leu e explicou a consigna escrita. Depois registrou na lousa 10 títulos de fábulas conhecidas (A cigarra e a formiga; A tartaruga e a lebre; O asno e a rã; A raposa e as uvas; A menina do leite; O leão e o rato; O burro juiz; O pastor e o leão; A galinha dos ovos de ouro; As duas cachorras) afirmando que assim seria "mais fácil" escrever.

A Tabela 9, a seguir, mostra os títulos das fábulas produzidas pelos 22 alunos que participaram dessa aula de produção de texto.

Tabela 9 - Fábulas produzidas pelos alunos

Categorias	Títulos das fábulas	Total
Sugeridos pela professora	O leão e o rato	6
	A tartaruga e a lebre	3
	A cigarra e a formiga	2
	A galinha dos ovos de ouro	1
	A menina do leite	1
	A raposa e as uvas	1
Relacionados aos títulos	A tartaruga e o rato	1
	O leão e o veado	1
Elaborados pelos alunos	O tejo e tatu	1
	O cão e o osso	1
	O rico e o pobre	1
	O casal egoísta que gostam de leite	1
	Era uma vez o cão que era muito querido	1
	O rico egoísta mais vira um homem feliz	1
Total		**22**

Fonte: Autora. Dados da pesquisa, 2017.

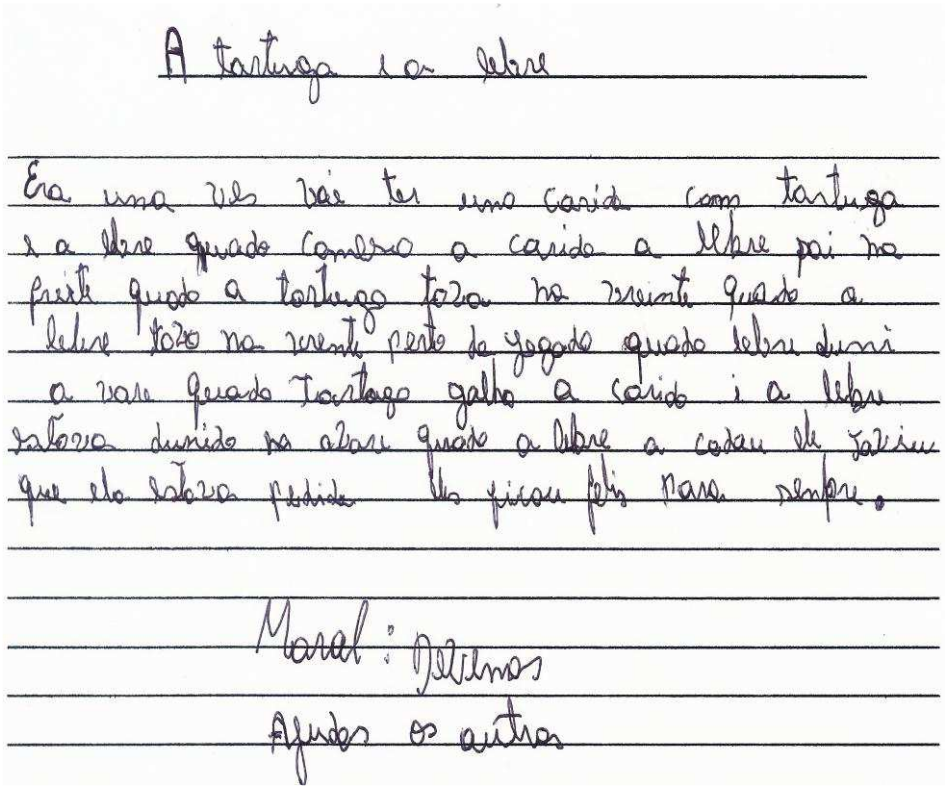
De um total de 22 alunos nessa aula de produção, 14 escolheram os títulos “sugeridos pela professora” (“O leão e o rato”, seis; “A tartaruga e a lebre”, três; “A cigarra e a formiga”, dois; “A galinha dos ovos de ouro”, um; “A menina do leite”, um; “A raposa e as uvas”, um); dois alunos produziram títulos “relacionados aos títulos” (“A tartaruga e o rato”, “O leão e o veado”) expostos na lousa; e seis foram “elaborados pelos alunos”.

Com relação a essa última categoria, três preservam a estrutura dada como referência: “O tejo e tatu” e “O cão e o osso”, constituídos de novos personagens/animais; e “O rico e o pobre”, com características da condição econômica de dois homens, um pobre e um rico, para o título e personagens; e por fim, três títulos que não se configuram na estrutura comum de títulos de fábulas: “O casal egoísta que gostam de leite”; “Era uma vez o cão que era muito querido”; e “O rico egoísta mais vira um homem feliz”.

Apesar da consigna escrita pedir para o aluno “escolher os personagens e escrever o texto”, os personagens foram dados, visto que título e personagens em fábulas costumam ser os mesmos. Caberia aos alunos apenas escreverem o texto.

Esses títulos, sugeridos pela professora ou elaborados pelos alunos, expressam informações relacionadas às virtudes e defeitos de seus personagens, que serão responsáveis pela construção da narrativa a cada etapa (situação inicial, conflito, resolução, moral) do texto produzido. Apesar dessa orientação para a escolha dos personagens e do roteiro dado em forma de perguntas (consigna escrita) para a produção da fábula, o processo de construção e revisão do texto enquanto se escreve será complexo e diz respeito à particularidade de escrita de cada um dos alunos.

Durante o recebimento dos manuscritos, a Professora D leu e fez comentários sobre as fábulas para seis alunos: para dois, apenas pede para escreverem a moral; para outros dois, pede para escreverem a moral e explica que é “uma lição de vida”; e para os dois últimos alunos dialogou sobre a moral produzida pelos alunos. Desses últimos alunos, um deles escolheu o título “A tartaruga e a lebre”, exposto na lousa, e reescreveu essa fábula:


A tartuga i a lebre

Era una ves vai ter una carida com tartuga
e a lebre quado comeso a carida a lebre sai na
frente quado a tartuga tava na vreinte quado a
lebre tava na vrente perto da jegada quado lebre dumi
a vore quado tartuga galho a carida i a lebre
estava dunido na avore quado a lebre a codou ele javiu
que ela estava pedido eles ficou felis para senpre.

Moral: Devemos
Ajudar os outros

Transcrição da fábula

A tartuga e a lebre

Era una ves vai ter una corida com tartuga
e a lebre quado comeso a corida a lebre sai na
frente quado a tartuga tava na vreinte quado a
lebre tava na vrente perto da jegada quado lebre dumi
a vore quado tartuga galho a corida i a lebre
estava dunido na avore quado a lebre a codou ele javiu
que ela estava pedido eles ficou felis para senpre .

Moral: Devemos
Ajudar os outros

De acordo com a transcrição do recebimento dos manuscritos (ANEXO 9), a professora recebeu esse texto do aluno, leu e comentou:

Fragmento 13

Proposta: criar e escrever uma fábula.

PROF: [EM SUA MESA, RECEBE E LÊ O TEXTO] O que você aprendeu? Que lição você tirou para você?
ALUNO: Que ela pode ajudar os outros.
PROF: [DEVOLVENDO O TEXTO] Bote aqui a moral: devemos sempre ajudar um ao, aos outros ou os outros.

(Escola 4, Proposta 1, Manuscrito 17, 2013)

Quando o aluno foi questionado sobre a lição que a história teve para ele, respondeu: - "Que ela pode ajudar os outros", referindo-se à personagem da fábula. A professora reorganiza o discurso do aluno, falando: - "Devemos sempre ajudar uns aos outros". Depois aponta no suporte textual onde deverá escrever a moral. Ele escreve: "Devemos ajudar os outros".

Nessa intervenção, passa despercebida a relação de sentido entre a moral e o texto produzido. A moral construída pelo aluno "Devemos ajudar os outros", com a interferência da professora, refere-se mais à proposta de produção de escrever um texto com personagem egoísta sugerida pela professora do que a reescrita da fábula "A tartaruga e a lebre" produzida pelo aluno.

Observa-se, assim, que o professor parece não se dar conta dessa intervenção feita ao texto do aluno. Essa questão mostra uma escrita desprovida de tratamento didático de ensino da linguagem escrita.

Pedir ao aluno para escrever a moral indica mais uma preocupação em fazê-lo cumprir a tarefa, escrever o que falta, do que mesmo aprender como se escreve texto.

Na revisão desse texto outros procedimentos didáticos de reflexão sobre a escrita poderiam ser adotados: pedir para o aluno ler e identificar no texto o que poderia ser mudado para melhorar a sua escrita (marcar no próprio texto ou numa folha avulsa); depois reler o conto **A tartaruga e a lebre** para o aluno, questionar se teria algo a acrescentar na lista de pontos a serem reformulados no texto; ler o primeiro parágrafo do texto modelo (fábula) e do texto do aluno e pedir que ele estabeleça relação entre um e outro para perceber a falta de informação em seu texto e refletir a forma como escreve o autor.

Nesse momento, deixar que o aluno (re)elabore o texto sem direcionar o que será pensado, dito e escrito por ele, pois a abertura para a construção de sentido do texto dependerá da "'escuta' de quem lê" (CALIL, 2000). E, quando receber o texto revisado (segunda versão), estabelecer relação entre o que foi discutido e o que realmente modificou no texto para perceber a progressão no texto como resultado das interferências do professor e, principalmente, da escuta do aluno ao ler e revisar seu próprio texto.

Nesse processo de reflexão sobre o texto, poderiam ainda discutir: os marcadores de contos de fadas ("Era uma vez" e "foram felizes para sempre") no início e final do texto; a pontuação, a paragrafação, o uso de letra maiúscula, a segmentação (*a vore, a codou, javiu*) e ortográfica de algumas palavras. Para o uso da pontuação no texto, pedir ao aluno para pontuar o texto segundo seus critérios e, depois, a partir das orientações do professor, refletir sobre as alterações feitas. Esses procedimentos didáticos de revisão do texto pelo aluno não se esgotariam nesse texto, pois poderiam ser utilizados em outras atividades de revisão de textos produzidos pelos alunos durante o processo de aquisição da linguagem escrita.

Os oito comentários com devolutiva feitos sobre os textos produzidos pelos alunos foram somente para escrever a moral. Sobre o título, a relação do título com o texto e deste com a moral não foram feitas intervenções que possibilitassem reflexões sobre a construção de sentido do texto.

Reflexões em torno da significação do texto explorariam conteúdos em função dos objetivos da produção, das características do gênero e dos procedimentos didáticos específicos para o ensino da escrita. Desta forma, seriam adotadas ações particulares de ajustamento ao objeto em função das necessidades dos alunos naquela situação de escrita. Ao contrário, os problemas comentados sobre os textos foram, em geral, identificados e, em seguida, dada a solução pela professora. Essa produção de fábulas pelos alunos ocorre numa única etapa (escrita) e sem passar pela "revisão de textos".

Os comentários feitos na devolutiva dos textos mostram que o desconhecimento das características linguístico-discursiva desse gênero, bem como da didática de ensino da escrita, torna difícil para o professor compreender o que o aluno escreveu e adotar intervenções para fazê-los avançar na escrita do texto. Práticas dessa natureza utilizam os gêneros para o ensino da escrita, mas pouco se aprende como escrevê-los.

5.3.3 Conteúdos periféricos

Sobre os "**conteúdos periféricos**" (Tabela 8), houve destaque para o preenchimento do "cabeçalho" nas tarefas pelos alunos. Dos 13 comentários levantados, foi pedido para um aluno escrever a data e o seu nome; para os outros 12, que escrevessem o nome ou a data no cabeçalho. A Escola 4 teve maior pontuação nesse tipo de comentário, com sete ocorrências, sendo quatro na Proposta 5. Em seguida, temos a Escola 1, com quatro, e, por fim, as Escolas 2 e 3, com um comentário cada.

A tarefa de produção materializada na folha de papel se organiza em três partes: *cabeçalho*, texto situado na parte superior da folha; *consigna escrita*, prescrição para a proposta de produção; e *espaço com linhas* (ou não), reservado para o texto que será produzido pelo aluno. No cabeçalho deveriam constar os nomes da escola, do aluno e da professora, a data (dia, mês e ano), a série/ano, a turma e o turno em que o aluno estuda. Mas, algumas tarefas exigiam que o aluno escrevesse o seu número da lista de frequência, o nome da cidade e do Estado. A utilização de alguns desses itens no cabeçalho permite a diferenciação entre as tarefas dos alunos. No entanto, não fará sentido o aluno escrever todos eles no próprio caderno sempre que realizar uma tarefa, visto que nele já constam seus dados de identificação.

Em algumas propostas de produção, o cabeçalho, texto constituído de dados de identificação (pessoais e escolares) do aluno, foi preenchido pelos alunos e em outras situações eles produziam o texto completo.

Outra questão que se destaca na Tabela 8 está relacionada aos comentários (seis) sobre a "pintura" dos desenhos que faziam parte das propostas de produção, que os alunos deveriam pintá-los. Nesses seis comentários, as professoras das Escolas 2 e 4, com três cada, apenas perguntavam: - "Vai pintar, não?" (Escola 2, Proposta 3, Manuscrito 14) e - "Vai pintar?" (Escola 4, Proposta 5, Manuscrito 2).

Para o tratamento desses conteúdos (formais, textuais e periféricos) foram adotadas condutas para o ensino da escrita, que, do ponto de vista pedagógico, valem por si mesmo, com comentários que possivelmente valeriam para qualquer texto. Ao contrário, "não se aprende a escrita em geral, mas em função dos textos a serem produzidos e das situações de

comunicação em que são postos em funcionamento" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.18).

Essa forma de ensino da linguagem escrita, sem uma didática específica para a produção de texto, impede que se estabeleça relação entre conteúdos, procedimentos didáticos e objetivos definidos para a proposta de produção, caracterizando-se como ação genérica que fará pouca diferença se utilizada em outros textos, tarefas ou mesmo situações de escrita de outras disciplinas.

Ao observar o processo de interação entre professor e alunos no momento do recebimento dos manuscritos, foi constatado que apenas alguns alunos receberam comentários com devolutiva sobre os textos e os dispositivos adotados para a produção textual. Mas, quem foram esses alunos que receberam devolutiva dos textos produzidos?

5.4 Alunos que receberam devolutivas

A relação número de comentários com devolutivas por escola é baixíssima se comparada ao total de manuscritos recebidos por cada escola 31 (Escola 1, 110); 7 (Escola 2, 136); 28 (Escola 3, 116); e 28 (Escola 4, 142).

Tabela 10 - Quantitativo de comentários com devolutiva

Escolas	Propostas de produção						Total
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
Esc1	2	4	15	4	4	2	31
Esc2	0	2	1	2	1	1	7
Esc3	2	2	4	7	5	8	28
Esc4	7	4	4	1	10	2	28
Total							**94**

Fonte: Autora. Dados da pesquisa, 2017.

Na Tabela 10, acima, constatamos o quantitativo extremos de comentários com devolutiva em algumas aulas de produção de textos: 15 alunos na Escola 1 (Proposta 3) e nenhum aluno na Escola 2 (Proposta 1). Quanto às outras escolas, há uma variação entre um e 10 alunos que receberam comentário com devolutiva: 10 comentários na Proposta 5 (Escola 4); oito, na Proposta 6 (Escola 3); sete comentários na Proposta 4 (Escola 3); e sete na Proposta 1 (Escola 4).

Se dividirmos o total de alunos que receberam comentários com devolutivas (94) pelas 24 produções filmadas nas quatro escolas, teremos uma média de quatro devolutivas por proposta. Um número expressivo por si mesmo, o que nos permite concluir a inexistência de um trabalho com o texto na sala de aula das escolas acompanhadas.

Esse aspecto pode estar relacionado à baixa pontuação na Prova Brasil (BRASIL, 2011) e no IDEB (BRASIL, 2011): 4.2, Escola 1; 4.4, Escola 2; 2.7, Escola 3; e 4.1, Escola 4. Considerando o número de alunos por sala, mínimo de 24 e máximo de 33, esse quantitativo de comentários (quatro por produção) revela que poucos alunos receberam intervenção sobre o que escreveram.

Diante do texto de transcrição e da observação da sequência de entrega dos manuscritos nos vídeos, identificamos os alunos que receberam comentários sobre os textos produzidos, como demonstra a tabela abaixo.

Tabela 11 - Alunos que receberam devolutiva

Alunos / Escolas	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º	14º	15º	16º	17º	18º	19º	20º	21º	22º	23º	24º	25º	26º	27º	28º	29º	30º	Total
Esc1	4	2	3	3	2	3	2		1	2	3	1	1	1	1	1	1														31
Esc2	3			1	1	1																						1			7
Esc3	3	1	2	1	1	1	2	2	3	2	2	1	2	1	1	1	1	1													28
Esc4	3	5	3	3	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1			1														28
Total	**13**	**8**	**8**	**8**	**5**	**6**	**6**	**3**	**6**	**6**	**6**	**3**	**4**	**3**	**2**	**2**	**3**	**1**										**1**			**94**

Fonte: Autora. Dados da pesquisa, 2017.

A Tabela 11, acima, mostra que somente os primeiros alunos tiveram acesso a comentários sobre os textos que escreveram. Essa questão é perceptível se observarmos a ordem decrescente (de 13 a 1) do quantitativo de alunos com devolutiva.

O 1º aluno a entregar o texto e receber comentários nas quatro escolas resultou no maior número de devolutivas (13). Essa postura, centrada no 1º aluno, foi adotada pelas quatro escolas, inclusive a Escola 2, que quase não deu devolutiva aos textos dos alunos. Considerando o total de 136 manuscritos recebidos pela Escola 2, a Professora B fez pouquíssimos comentários (7) aos textos dos alunos.

Esse tratamento dado à devolutiva dos textos aponta alguns fatores que podem de alguma maneira justificar o motivo dos professores fazerem comentários apenas nos primeiros manuscritos recebidos. São eles:

1. a proposta de produção se restringe a uma única versão do texto escrito pelos alunos, o que leva o professor a fazer uso de alguns dispositivos: pedir para ler o texto e fazer correções, principalmente ortográficas, nessa etapa da produção (escrita). Esses aspectos poderiam ser trabalhados de forma sistemática em outras etapas da escrita, numa segunda versão, por exemplo, ou na revisão final do texto.

2. quando o professor devolve o texto aos alunos demonstra uma preocupação em mantê-los ocupados[60], uma vez que os outros ainda não tinham concluído o texto. E quando acontecia de a maioria já ter entregue os manuscritos e ficado sem ocupação, geralmente conversando e circulando na sala de aula, o professor apressava os outros alunos para concluírem a tarefa. Essa questão mostra que os primeiros alunos que entregaram seus textos, escrevendo bem ou não, tiveram algum retorno sobre o que escreveram. O modo como o professor lida com essa situação, a relação entre o tempo previsto para a tarefa e o tempo de cada aluno realizá-la, indica despreparo didático.

3. a escrita de texto pelo aluno, que começa após a consigna da tarefa até o último aluno concluir e entregar o texto ao professor, teve o mínimo de duração[61] (34 minutos para escrever sobre a puberdade: "transformações no corpo da menina e transformações no corpo do menino", na Escola 2, Proposta 1) e o máximo (1h58 min para transformar o conto Chapeuzinho Vermelho numa história em quadrinhos, na Escola 1, Proposta 2). Na Proposta 1, com duração de 34 minutos, o primeiro aluno escreveu e entregou os dois textos (redações) em 17 minutos, e esperou por 17 minutos que todos concluíssem a tarefa. Na Proposta 2, com duração de quase 2 horas (1h58 min), o primeiro aluno entregou o texto (história em quadrinhos) em 1h5 min. A professora

[60] Essa observação tomou como referência as ações dos professores, principalmente no início do recolhimento quando recebiam os manuscritos dos primeiros alunos que terminavam de escrever seu texto. Nesse momento, falavam o seguinte: "Quer dar mais uma lida?"(...) Quer mais?", referindo-se as folhas que estava distribuindo aos alunos para a produção (Escola 1, Proposta 1, 1º aluno a entregar o manuscrito); "Não quer ilustrar não?"; (Escola 2, Proposta 4, 1º aluno a entregar o manuscrito); "Terminou Boaz? Quer dar uma olhadinha, Boaz? Dê uma lidazinha. Depois você me entrega" (Escola 3, Proposta 2, 11º aluno a entregar o manuscrito); "Vai pintar"? (Escola 4, Proposta, 1º aluno a entregar o manuscrito.

[61] O tempo de realização de cada produção textual consta nos registros das escolas participantes dessa investigação.

pede para completar o cabeçalho, e ele fez isso em 22 minutos, totalizando 1h27 min gastos para a sua escrita (entrega e devolutiva do texto). Significa que ele ficou 31 minutos desocupado na sala, esperando os outros terminarem a tarefa. A duração da produção de texto tem relação com o tipo de proposta, mas ela é determinada, sobretudo, pela conduta do professor e pelo ritmo de escrita e interesse dos alunos durante a atividade.

A devolutiva dos manuscritos dos alunos estava voltada para o cumprimento da tarefa, e não para o retorno ao texto, isto é, para quem escreve, como escreve e a finalidade do texto naquele contexto de escrita. A proposta de produção se torna uma mera atividade, sem a clareza da relação conteúdo e didática para o processo de ensino e aprendizagem de revisão de textos.

O que essa questão nos mostra é que o tratamento didático adotado pelos professores, quando estão de posse dos textos dos alunos, não se diferencia entre eles. Isso significa que o tratamento dado não considera o texto e a particularidade dos alunos.

Esses manuscritos entregues aos professores foram resultados de quais propostas de produção? Quais dispositivos foram adotados na sua elaboração?

5.5 Práticas de textualização

As 24 propostas de produção de textos efetivadas em quatro salas de aula receberam os seguintes encaminhamentos: inicialmente, lia-se a consigna escrita registrada no suporte textual, seguida da consigna oral ou vice-versa, com extensiva explicação sobre o que (assunto) os alunos deveriam escrever. Posteriormente, eram distribuídas as tarefas organizadas pela professora ou eram destacadas folhas do caderno dos alunos, onde ali deveriam produzir individualmente o texto que lhes foi proposto.

5.5.1 Propostas de produção efetivadas

No Quadro 3 constam as 24 propostas de produção de textos feitas aos alunos:

Quadro 3 - Propostas de produção efetivadas nas escolas

Escolas	Gênero	Consigna escrita
Esc1	Conto	Reescrita[62].
	História em quadrinhos	Reescrever[63] o conto chapeuzinho vermelho em forma de história em quadrinhos.
	Carta	Agora é a sua vez! Escreva uma carta para alguém que mora distante, um amigo, um parente... contando as novidades. Se você não conhecer pessoas em outras cidades, escreva para pessoas de sua cidade mesmo, não tem problemas. Faça um rascunho nas linhas a seguir; depois corrija a sua carta em uma folha a parte, preencha o envelope com endereço completo, seu e do destinatário. Coloque a sua carta no correio e aguarde a resposta.
	E-mail	Escreva um e-mail para Maurício como se fosse Suzane e tente tirar as dúvidas dele.
	Poema	**Escrevendo uma poesia** Que tal você se transformar em um poeta também? Agora é sua vez. Escreva uma poesia individualmente decida qual será o tema (pode ser o mesmo do texto analisado, água, ou outro de livre escolha).
	Poema	Leia novamente o poema "Quem tem caixa vai à China", leia a última estrofe e continue a escrever a aventura de Daniel. Que outros lugares ele vai conhecer? O que ele vai encontrar na rota de sua viagem? Não esqueça de que o texto é em verso. Pense nisso antes de escrever. *Quem tem caixa vai à China* *Viajar de caixa me deu dor nas costas!* *Eu me deitei no capim.* *De repente, um barulhão! Lá no céu...* *Aviões! Um bando! Grande!* *Grandão assim...passou voando.* *Indo e vindo. Dando voltas. Lindo!* Daniel continua viajando...
Esc2	Redação	Chegou a sua vez de produzir dois pequenos textos partindo do princípio do corpo dos meninos e das meninas durante a puberdade. Aproveite para ilustrá-los, se quiser. Para isso, observe você e seus colegas e capriche na sua pequena produção.
	Redação	Você tem ou teve um brinquedo pelo qual tenha tido grande apego? Conte nas próximas linhas detalhes dessa relação afetiva que você com um de seus brinquedos e que se tornou inesquecível para ti. Narre com detalhes: cor, tamanho, modelo forma, quem te deu, enfim, tudo que você recordar.
	História	Observe a cena e escreva um texto. Colorir a mesma.
	Redação	Tema: que pais quero ajudar a construir?
	Redação	
	Mito	Reconto do mito O Boitatá.
Esc3	Poema	**PRODUÇÃO DE TEXTO** Em nossas aulas estudamos alguns poemas de grandes poetas brasileiros. O poema é um texto escrito de uma maneira especial; nele as palavras estão

[62] Do conto Chapeuzinho Vermelho.
[63] Transformação do conto em história em quadrinhos.

		organizadas de um jeito que nos leva a perceber a beleza das coisas. O texto poético geralmente está organizado em estrofes e versos e também aparecem as repetições de palavras e as rimas. A poesia pode estar em todos os lugares e em todas as coisas. Leia o poema abaixo: ELE MORA NA TRIBO / CONTENTE E FELIZ / CAÇANDO E PESCANDO / COMENDO RAIZ / O SOL É O GUARACI / A LUA É JACI / A LÍNGUA QUE ELE FALA / É O TUPI GUARANI / ELE FOI O PRIMEIRO / HABITANTE DO BRASIL / VIVA O DIA DO ÍNDIO / DIA 19 DE ABRIL! Seja hoje um poeta ou uma poetiza e escreva um poema sobre os primeiros habitantes do brasil. o seu poema deve conter duas estrofes e oito versos. Não se esqueça de dá um belo título ao seu poema. Lembre-se no poema os versos são curtos.
	Autobiografia	Autobiografia é um gênero literário em que o autor expõe a sua própria história. Que tal você escrever sua autobiografia? Siga o roteiro abaixo: 1º Parágrafo 1 - Seu nome. 2 - Sua idade. 3 - Onde você mora. 4 - Quantos irmãos você tem. 2º Parágrafo 5 - O que mais gosta de fazer. 6 - Quem é seu melhor amigo e sobre o que vocês conversam. 7 - O que o deixa triste. 3º Parágrafo 8 - Como é a casa que você mora. 9 - Como você gostaria que ela fosse? 10 – Seus pais trabalham? 11 - Qual suas profissões? 4º Parágrafo 12 - Como é sua escola. 13 - O que você gosta de fazer. 14 - Que profissão você vai querer exercer. 5º Parágrafo 15 - Você acredita em Deus? 16 - Quem é Deus para você? 17 - O que o deixa feliz. 18 - O que você gostaria de ter e não tem? 19 - Se pudesse o que faria para melhorar o mundo?
	História	Observe a cena e crie uma história. Não se esqueça de dar um título. Muita atenção com a paragrafação. Capriche!
	Redação	Veja a figura abaixo e faça um texto sobre a preservação ambiental. Tente explicar duas coisas: a importância da natureza para a nossa vida; o que podemos fazer para preservar a natureza. Seu texto dever ter no mínimo 8 linhas. Faça com uma letra caprichada e respeite as margens da folha. Muita atenção na pontuação e na paragrafação.
	História	DAR ASAS À 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. PRODUÇÃO DE TEXTO
	História em quadrinhos	PLANETA TERRA Seja criativo e escreva nos balões o diálogo entre os personagens.
Esc4	Fábula	PRODUÇÃO DE TEXTO: fábulas Crie e escreva uma história em forma de fábulas. Você escolhe os personagens e desenvolve o texto. A ideia é a seguinte:

		O personagem principal tem tudo o que alguém pode querer, mas é muito egoísta. Por ser tão egoísta acaba ficando sozinho e não tem com quem dividir as brincadeiras. Quem era o personagem? Quem eram os amigos? Que atitude egoísta ele tomou para que os amigos se afastassem? O que ele fez para conquistar os amigos? Que lição todos aprenderam?
	História	Escreva uma história da cena abaixo.
	História	Produção textual através de figuras[64].
	Redação	A nossa produção de texto hoje: vocês vão desenhar. Cada um vai fazer o seu cenário junino. E vai desenvolver o texto. Vocês vão falar sobre o desenho que vocês fizeram. Não esqueçam do título.
	História em quadrinhos	
	Poema	

Fonte: Autora. Dados da pesquisa, 2017.

Dessas 24 propostas de produção, 21 consignas foram escritas na tarefa (duas foram escritas na lousa, Escola 2, Propostas 4 e 6, para o aluno escrever na folha de chamex) e três foram feitas oralmente (Escola 2, Proposta 5; Escola 4, Propostas 5 e 6[65]). Vale salientar que todas as propostas com consignas escritas na tarefa se utilizaram de prescrições orais para a sua efetivação em sala de aula.

Seguem as três propostas de produção feitas oralmente aos alunos:

Consignas orais

Vocês vão contar em que época acontece, os santos homenageados, as comidas típicas que são consumidas nessa época, a decoração, as danças, as roupas. Tudo com as palavras de vocês. Como é esse evento.

(Escola 2, Proposta 5, 2013)

É uma história em quadrinho, onde vocês vão escrever dentro dos balões.

(Escola 4, Proposta 5, 2013)

Vocês vão observar a figura e vocês vão criar um texto, um verso, uma rima, uma poesia.

(Escola 4, Proposta 6, 2013)

[64]De livros didáticos utilizados para recortes.
[65] Consta na folha escrito “Festa Junina”.

Das consignas escritas, expostas no Quadro 3, acima, as Propostas 1, 2 e 4 (da Escola 3), em forma de roteiro (questões), mostram um controle sobre a escrita dos alunos. As orientações das Propostas 1 e 4 determinam sobre o que os alunos devem escrever a respeito dos índios e da preservação ambiental. Essa questão se intensifica mais ainda durante as prescrições feitas oralmente. A Proposta 2 toma como foco o conteúdo temático e a estrutura da autobiografia, ao dar um roteiro com 18 questões para o aluno saber o que dizer e a ordem em que deverá escrever o texto. Ele escreverá "seu nome", "idade" etc. e finalizar com a exposição de alguns de seus desejos. A produção do texto pelo aluno se restringe a responder as questões dadas previamente.

Do total de 24 propostas de produção efetivadas, 11 adotaram a imagem (desenho ou gravura) como apoio para a escrita do texto. Dessas 11 propostas, seis redações (Escola 2, 4 propostas; Escola 3, 1 proposta; e Escola 4, 1 proposta) foram produzidas a partir de um tema discutido em sala de aula.

5.5.2 A imagem como dispositivo didático

Para esse recurso didático se pede para:

a) escrever e desenhar
b) desenhar e escrever
c) escrever a partir de desenho ou gravura

Para o aluno "**escrever e desenhar**" sobre o que produziu foram registradas **três** ocorrências (Escola 2); "**desenhar e escrever**", **três** ocorrências (Escola 2, 3 e 4), uma para cada escola; e "**escrever a partir de desenho ou gravura**", **cinco** ocorrências (Escola 2, 1; Escola 3, 1; e Escola 4, 3). Neste último dispositivo didático, o aluno deveria escolher e recortar uma gravura de livros didáticos, materiais reservados para esse tipo de trabalho, para depois fixá-la sobre o suporte textual e ali escrever um texto sobre aquela figura.

As propostas de produção prescritas pelas professoras ilustram cada uma dessas formas de escrita, como é possível observar a seguir:

a) Escrever e desenhar

Chegou a sua vez de produzir dois pequenos textos partindo do princípio do corpo dos meninos e das meninas durante a puberdade. Aproveite para ilustrá-los, se quiser. Para isso, observe você e seus colegas e capriche na sua pequena produção: transformações no corpo dos meninos; transformações no corpo das meninas.

(Escola 2, Proposta 1, 2013)

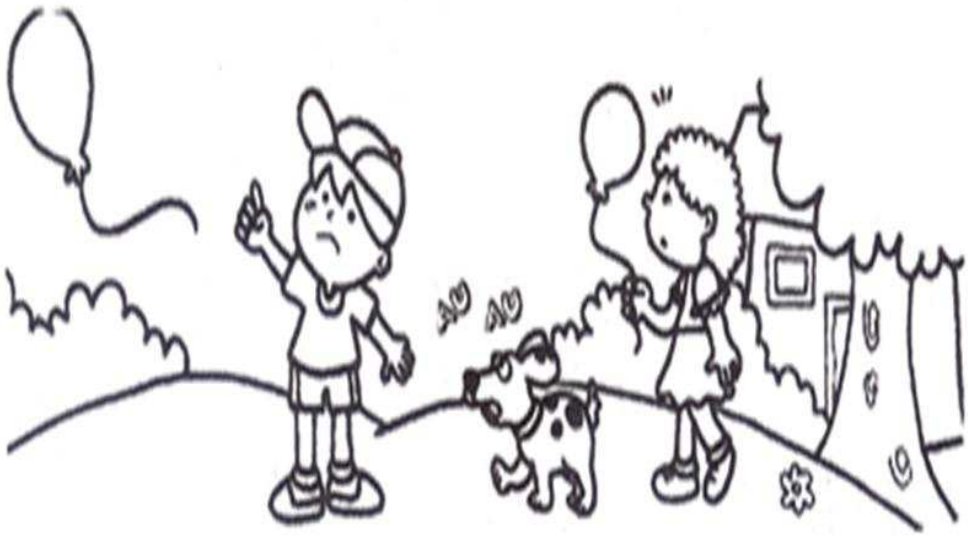
b) Desenhar e escrever

A nossa produção de texto hoje: vocês vão desenhar. Cada um vai fazer o seu cenário junino. E vai desenvolver o texto. Você vai falar sobre o desenho que você fez. Não esqueçam do título.

(Escola 4, Proposta 4, 2013)

c) Escrever a partir de desenho ou gravura

Observe a cena e crie uma história. Não se esqueça de dar um título. Muita atenção com a paragrafação. Capriche!



(Escola 3, Proposta 3, 2013)

Essas consignas que pedem para o aluno "**escrever e desenhar**" (a) sobre as transformações no corpo dos meninos e as transformações no corpo das meninas, "**desenhar sobre o que escreveu**" (b) a respeito dos festejos juninos e "**escrever a partir de desenho**" (c) foram registradas no suporte textual e dadas orientações oralmente pela professora.

Pela relação de complementaridade entre as consignas orais e as consignas escritas, muitas das orientações escritas se definem oralmente. A exemplo da Proposta 5 (Escola 3) em que a consigna escrita se dedica exclusivamente a orientar o desenho a ser feito pelos alunos, apesar de escrito abaixo "produção de texto".

Consigna escrita

DAR ASAS À 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.

PRODUÇÃO DE TEXTO

(Escola 3, Proposta 5, 2013)

Somente pelo acesso ao discurso oral do professor, durante a efetivação da proposta, os alunos receberam orientações para a produção do texto.

Consigna oral

Quando você concluir o seu desenho, aí tem o nome produção de texto. Você vai dar um título. Além de criar desenho, você vai criar uma história, um texto, a partir do desenho que você criou. Tá? Aí você vai dar um título, começando com parágrafo grande, letra maiúscula (...).

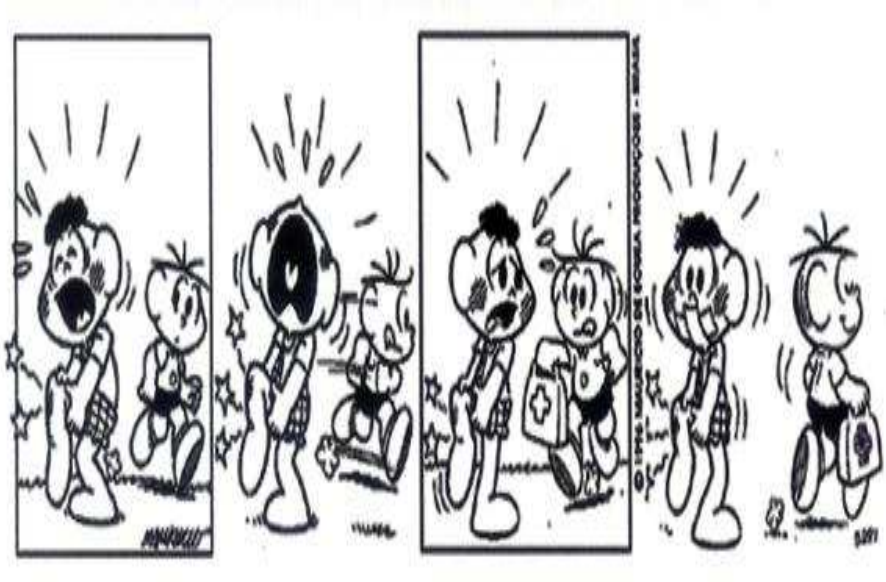
(Escola 3, Proposta 5, 2013)

Observa-se, no Quadro 3, que o desenho foi um recurso didático muito utilizado pelos professores na efetivação das propostas de produção de textos. Somente a Escola 1 não utilizou o desenho como estratégia pedagógica em suas propostas de produção de texto. As propostas de produção dessa escola estavam interligadas às práticas de leitura de textos pertencentes ao gênero textual de referência, isto é, os alunos tinham acesso a um repertório de textos para serem tomados como referência discursiva para a sua escrita.

A consigna escrita da Proposta 2 (Escola 4), a seguir, pede para produzir um texto a partir da imagem:

PRODUÇÃO TEXTUAL: história sequenciada.

ESCREVA UMA HISTÓRIA DA CENA ABAIXO.



(Escola 4, Proposta 2, 2013)

Pelas restrições impostas pela própria imagem e orientação didática, essa proposta impõe ao aluno a condição de descrever a cena, e, qualquer semelhança que o texto produzido possa ter com uma história, estará vinculada às referências textuais construídas anteriormente, em outras situações de aprendizagem da escrita.

Geraldi (1997, p.139), contrapondo-se à ideia de utilização da imagem como apoio para a escrita de texto, afirma que essa questão está relacionada à condição de oferecer ao aluno "conteúdos a dizer" e "razões ou motivações para dizer". Esses aspectos, reduzidos à descrição da imagem, descaracteriza a função social da escrita.

Geraldi (1997, p.136) se contrapõe à redação, termo muito utilizado na década de 1980, quando afirma que "produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola". O autor defende que para produzir texto é necessário saber o quê, por que, para quem e como dizer aquilo que se propõe a escrever. Ainda segundo Geraldi (1997), esses aspectos pressupõem a valorização das condições de produção de texto como prática discursiva que cumpre com sua função interlocutiva, ao contrário da redação que está desvinculada de qualquer necessidade real de interação e de referência textual. Propor uma tarefa que defina esses aspectos não será suficiente para aprender a escrever textos.

A determinação sobre o que deve constar no texto a ser produzido pelo aluno desconsidera as condições interlocutivas do processo de escrita. A escrita assume, assim, a função de fazer circular informações que pouco colaboram com a efetiva e complexa tarefa de produzir texto.

Apesar dessas mudanças de tratamento para o ensino e a aprendizagem da escrita na escola - de produto ao processo -, escrever ainda se caracteriza como atividade escolarizada, cujo objetivo é dar conta de conteúdos temáticos de leituras feitas previamente ou de aspectos gramaticais trabalhados, sem levar em conta as características linguístico-discursivas do gênero textual adotado e seu propósito comunicativo.

Essa prática potencializa a forma gradativa com que o aluno tem acesso à língua. E o tratamento dado às produções de textos, marcado sempre por um olhar corretivo, exclui, de certo modo, a possibilidade de reconhecimento da linguagem como heterogênea, como manifestação de sentidos no/pelo sujeito na escrita de texto.

A escrita do aluno, vista como algo que se movimenta em torno da repetição, através de princípios de regularidade da língua, é resultado de uma relação com a linguagem genérica, passiva e imediata. Essa questão, talvez, possa justificar, em parte, a dificuldade que as escolas públicas brasileiras têm demonstrado ao longo dos anos ao lidar com a questão da escrita nas diversas etapas da Educação Básica.

Escrever textos sobre a perspectiva de um tema relacionado a uma imagem, sem referências discursivas textuais e a utilização de procedimentos didáticos de escrita que permitam a (re)construção de discursos coerentes com o conteúdo e a forma do gênero visado, distancia os escreventes de situações reais de uso da linguagem escrita.

A prática de escrita a partir de imagens oferece ao aluno a condição de escrever basicamente sobre os elementos em evidência na figura ou no desenho, o que dificulta o acesso a procedimentos didáticos específicos responsáveis pela construção de discursos pertinentes aos tipos de textos que constituem cada um dos gêneros trabalhados.

Nesse trabalho de produção de diferentes gêneros, Bazerman (2011) comenta que

> Os gêneros que atuam na sala de aula são mais do que uma repetição ritual de proposições padronizadas. Se eles falham em ser mais do que isso, é porque nós esvaziamos de tal forma o sentido da atividade de sala de aula, que as produções genéricas se tornam meros exercícios formais (BAZERMAN, 2011, p.30).

Essa ausência de referências textuais e tratamento didático adotado para ensinar a escrever textos distanciam ainda mais os alunos da compreensão das características específicas da linguagem escrita dos textos a serem produzidos.

A escrita significa que um texto passa por um longo processo de construção, por várias etapas, e que há diálogo entre o escrevente e seu interlocutor, uma interlocução enunciativa entre ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Nessa perspectiva processual, a escrita torna-se referência para pesquisadores que denominam e descrevem esse processo de diferentes formas: planejamento, escrita e revisão/reescrita (ANTUNES, 2003), ensaio, esboço, revisão e edição[66] (CALKINS, 1989), dentre outras.

Nesse sentido, parte-se das referências textuais para se produzir texto, cabendo ao professor se debruçar sobre o processo de construção do texto, isto é, a utilização de diferentes estratégias de ensino da escrita para que os alunos produzam possíveis efeitos de sentido sobre o texto que está sendo escrito e/ou revisado.

5.5.3 Sobre a revisão dos textos

Durante a coleta de dados, as professoras afirmaram que faziam intervenção nos textos dos alunos, como mostram os fragmentos do discurso de cada um deles:

O que os professores fazem com os textos dos alunos

Professora A	"Escolho uma produção, peço permissão ao aluno, e faço um trabalho coletivamente. Quando leio os textos dos alunos procuro ver a coerência".

[66] Esses termos são utilizados por Donald Murray (1980).

Professora B	"Não interfiro no texto do aluno enquanto escreve. Pego os erros mais frequentes e trabalho sobre o que observo. Ofereço a eles a oportunidade de rever seus erros".
Professora C	"Depois da produção, recolho os textos e faço a correção. Circulo as palavras erradas e peço para eles lerem".
Professora D	"Eu sempre faço intervenção. Eles não têm o texto de volta, individualmente. Eu pego os erros da turma e trabalho a ortografia".

De acordo com o discurso das professoras, acima, todas afirmam que dão retorno aos textos dos alunos. No entanto, os alunos receberam, ao final do semestre, seus manuscritos de volta sem nenhuma evidência de retorno aos textos que escreveram.

Das quatro professoras, duas evidenciam a postura de corrigir a ortografia dos textos dos alunos: - "Circulo as palavras erradas e peço para eles lerem" (Professora C); e - "Eu pego os erros da turma e trabalho a ortografia" (Professora D). A Professora A, apesar de dizer que prioriza a coerência dos textos produzidos pelos alunos, preocupou-se também com a correção dos problemas ortográficos.

Durante o recebimento dos manuscritos, essas professoras (A, C e D), preocupadas com a "higienização" (JESUS, 2004) das convenções linguísticas dos textos produzidos pelos alunos, promovem "relações entre sujeito e texto, de forma linear, higiênica, objetiva e homogênea" (CALIL, 2000, p.1).

Os programas de formação de professores (BRASIL, 2003; BRASIL, 2007; BRASIL, 2008) e o livro didático adotado (BASSO; TORRES; COSTA, 2011) orientam as etapas para a construção do texto (planejamento, escrita e revisão), mas a prática de produção de textos efetivada pelos professores nas quatro escolas participantes se distanciam de suas orientações.

O tratamento didático dado ao texto como produto de uma proposta de produção, preocupado exclusivamente com a "higienização" das normas gramaticais, foi uma prática adotada pelas escolas sem a utilização da escrita do texto em outras versões. Exceto a Escola 2, que não teve ocorrência de comentários sobre ortografia pelo fato da professora não dar retorno aos alunos sobre os textos produzidos.

A valorização do texto como produto desconsidera as etapas previstas de uma escrita, sem reflexão sobre o que se escreveu/escreve e principalmente sobre como reescrever para aprender a produzir texto. A mudança de tratamento didático do texto, de produto para processo, exige "uma posição de 'professor-corretor' para a assunção de uma posição de 'professor-mediador'" (CALIL, 2008b, p.9).

Ao discutir como os conteúdos de ensino da escrita são trabalhados em sala de aula, Bucheton (2008, p.9) defende "a clareza quanto à natureza dos saberes ensinados, transposição didática e sobre maneiras de ensinar[67]". Para isso, torna-se necessário estabelecer relação entre a tarefa e a atividade, os procedimentos didáticos de ensino e os procedimentos didáticos de aprendizagem da linguagem escrita, isto é, como o aluno escreveu e as interferências didáticas de revisão adotadas pelos professores.

A interação entre alunos e escrita garantirá a significação do objeto de estudo se o professor considerar as experiências de escrita individuais dos alunos, como forma de engajamento na atividade, e o desejo de cada um na ressignificação dos conteúdos em função de sua própria aprendizagem.

Uma prática de escrita precisa mobilizar não somente os conteúdos linguístico-discursivos previstos para a produção textual em evidência no texto/gênero, mas também, e principalmente, as "maneiras de ensinar" (BUCHETON, 2008). Serão necessárias estratégias didáticas para promover a relação entre o aluno e o objeto de estudo (escrita) em cada uma das etapas da produção, condição necessária para o escrevente "pensar para aprender" (CHABANNE; BUCHETON, 2008) a escrever textos.

Daí a importância de considerar a articulação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (BRASIL, 1997a) na prática de ensino da escrita de texto para perceber que o modo como se escreve o que se pretende escrever está relacionado aos procedimentos didáticos de ensino e procedimentos didáticos de aprendizagem da linguagem escrita. Não basta prescrever sobre o que escrever e dar um modelo de texto para a escrita, mas proporcionar ao aluno reflexões sobre como escrever para nesse processo aprender efetivamente a escrever textos.

---

[67] "La clarté sur la nature des savoirs enseignés, sur leur transposition didactique et sur les manières de les enseigner".

Chabanne e Bucheton (2008, p.18), ao destacarem que o trabalho do professor não se restringe ao cognitivo, mas também à apropriação subjetiva e o engajamento do aluno na atividade, afirmam que seu trabalho "não se reduz a função de organizador de dispositivos, observador distante ou regulador mínimo. Seu lugar nas interações é decisivo"[68]. Isto significa que o ensino da escrita exige uma didática que promova a relação do aluno com a linguagem escrita durante o seu processo de escritura.

Na condição de "organizador de dispositivos" e "observador distante" da produção do aluno, a Professora B comenta durante a efetivação das propostas de produção apenas 11 textos recebidos dos alunos, dos quais só seis foram lidos. As demais Professoras (A, C e D) fazem comentários restritos aos aspectos formais dos textos produzidos pelos alunos.

Os comentários feitos pelos professores durante a efetivação de suas propostas de produção não levam em consideração o tipo de proposta, as características do gênero discursivo e as particularidades dos alunos na escrita de textos.

Os conteúdos que estão em jogo numa escrita não se restringem somente à prescrição da tarefa, ao texto lido como modelo antes da atividade e ao tema estudado previamente, mas também ao que se faz durante o processo de escritura, isto é, o modo como se promove a interação entre o objeto (escrita) e os escreventes. Desta forma, os procedimentos didáticos de ensino e procedimentos didáticos de aprendizagem da linguagem escrita contribuem para a qualidade do texto que se produz.

[68] "N'est pourtant pas réduit ao rôle d'organizateur de dispositifs, d'observateur distant, ou de régulateur a *minima.* As place dans les interactions est décisive".

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em torno da ideia de que a linguagem é reflexiva por natureza, Chabanne e Bucheton (2008, p.4) afirmam que "algumas práticas escolares de linguagem são *mais* reflexivas do que outras: elas estão ligadas a aprendizagens *mais* intensas, *mais* duradouras, *mais* complexas, aquelas ligadas a transformação do sujeito *mais* notáveis[69]". Dessa maneira, na elaboração de propostas de produção será necessária a definição de procedimentos didáticos significativos para a aprendizagem da linguagem escrita dos alunos.

Nesse sentido, "escrever uma história da cena abaixo", como propõe a Professora D (Escola 4, Proposta 2), diferencia-se da proposta de "reescrever o conto Chapeuzinho Vermelho em forma de história em quadrinhos" (Escola 1, Proposta 2). A produção dessa história em quadrinhos exige do aluno um complexo processo de transformação de um gênero em outro, do conto em história em quadrinhos, ao ter que conciliar, durante a construção do texto, a relação de sentido entre recursos verbais e não verbais, tomando como base o texto-fonte. Ao final da produção desses dois textos, a Professora D pediu a dois alunos que escrevessem o título da história enquanto a Professora A (Proposta 2) reclamou das histórias em quadrinhos de três alunos. Para um dos alunos, essa professora comenta: - "Por favor, vá fazer o certo"; e para o outro, pergunta: - "Quando é que você vai ter responsabilidade?". Os alunos retornam à mesa, passam uma média de 20 minutos com o texto; depois, a professora recebe os textos e os guarda. Para o terceiro aluno, fala: - "Você acha que esse trabalho tá certo?". Em seguida, guarda o texto.

Esse tratamento adotado para os textos dos alunos desconsidera o grau de reflexividade de cada proposta, as características da linguagem escrita do gênero trabalhado e a particularidade do aluno em produzir textos. Escrever torna-se, então, uma atividade de poucos efeitos sobre a escrita dos alunos.

As propostas de produção efetivadas pelas professoras participantes dessa investigação não têm relação entre si, pois, o aluno produziu um novo gênero a cada aula de produção textual. Seria necessária uma prática que contribuísse para a progressão da escrita de um texto, e da relação desse texto com os outros a serem produzidos, tendo como foco os parâmetros estabelecidos para a aprendizagem da escrita naquele ano escolar. Do ponto de

[69] "Certaine pratiques langagières scolaires sont *plus* reflexives que d'autres, qu'elles sont le lieu d'aprentissages *plus* intenses, *plus* durables, *plus* complexes, qu'elles sont le lieu de transformation du sujet *plus* notables".

vista didático, essa conduta permitiria estabelecer relação entre a escrita inicial do aluno e aquela conquistada a cada texto produzido.

Dos manuscritos entregues ao final da produção, 70% não foram comentados e somente 30% deles receberam comentários. Somando 70% dos textos recebidos sem comentários aos 12% com comentários genéricos de apreciação e reclamação sobre o texto/desenho e perguntas para saber se gostariam de escrever mais, ler o que escreveu ou pintar o desenho vinculado à produção de texto, teremos 82% dos textos escritos sem devolutiva aos alunos sobre o que produziram nas quatro escolas durante um semestre de aulas de produção de textos.

A conduta dos professores de "comentar e guardar" e "comentar e devolver" os textos dos alunos não se diferencia muito porque o tipo de comentário feito com devolutiva não contribui para a revisão do texto e, menos ainda, para o processo de escritura dos alunos. A relação que os professores mantêm com o texto do aluno parece bastante problemática porque não focam seus comentários sobre o que realmente foi escrito, o sentido do texto. A escrita resulta da consigna dada à tarefa sem uma interação entre professor e aluno que potencializasse o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita em sala de aula.

Essa forma de recebimento dos manuscritos não valoriza a didática da escrita para aprender sobre o que e como escrever textos. De acordo com Bucheton e Soulé (2009, p.30), "normalmente na atuação em sala de aula, os conteúdos de ensino (quer sejam objetos de saber, métodos, práticas, atitudes, etc) são indispensáveis e mesmo indissociavelmente relacionados às condições de ensino e apropriação[70]". Há, assim, a necessidade de tratamento didático específico para promover a relação entre o aluno e a escrita.

Isso evidencia a importância de uma didática de ensino da escrita que potencialize a relação entre o aluno e a linguagem do texto, não somente quando os textos são recolhidos, mas também nas etapas que antecedem e/ou procedem cada evento de escrita. A produção de texto como processo de construção e reflexão da linguagem escrita que se realiza em várias versões exige intervenções a serem feitas pelo aluno não ao final do texto (produto), mas em todo o processo da escrita.

---

[70] "Dans l'ordinaire de l'agir dans la classe, les contenus d'enseignement (que ce soit des objets de savoir, des méthodes, des pratiques, des atitudes, etc.) sont indissociables et même inextricablement liés aux conditions de leur enseignement et appropriation".

As 24 propostas de produção efetivadas em sala de aula pelos professores participantes dessa investigação foram efetivadas sem definição de conteúdos e orientação didática que privilegiassem a revisão do texto escrito pelos alunos. Uma prática de escrita resultante da relação imediata entre o que se pede para escrever e o que o aluno escreve, sem retorno ao que escreveu e como escreveu, pouco colabora para o processo de construção de significados durante a escrita de textos. Se os textos escritos pelos alunos não são lidos pelo professor não se tem como avaliar o processo de aquisição da linguagem escrita e propor intervenções que atendam as suas necessidades de escreventes. O texto do aluno como objeto de estudo e reflexão permitiria ao professor estabelecer relação entre as prescrições das tarefas e os objetivos previstos para a aprendizagem da escrita. Esse tratamento didático serviria de parâmetro tanto para o professor compreender a proposta de produção e sua efetivação em sala de aula quanto para o aluno acompanhar a sua progressão ao longo da escrita de um texto e do seu processo de aquisição da escrita.

Outro aspecto observado nas práticas de textualização se refere a não utilização das propostas de produção de textos sugeridas pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa adotados pelas escolas participantes dessa investigação. Considerando que a formação docente (inicial e em serviço) pouco contribui para o ensino da escrita de textos, se os professores usassem o livro didático adotado e seguissem as suas orientações para a produção de textos, poderiam efetivar situações de escrita mais significativas do que aquelas propostas aos alunos.

A não utilização do livro didático poderia significar autonomia do professor na elaboração e efetivação das propostas de produção de textos. No entanto, essa prática revela um distanciamento entre o que propõe o Livro Didático de Língua Portuguesa (BASSO; TORRES; COSTA, 2012) adotado e o que fazem os professores em sala de aula. Diante dessa constatação, um aspecto a ser questionado é o fato de a escola ter recebido o Livro Didático de Português escolhido pelos próprios professores e, mesmo assim, permitir a não utilização desse material nas aulas de Língua Portuguesa.

A forma de elaboração e de efetivação das propostas de produção de textos, especificamente o tratamento didático adotado para o retorno aos textos produzidos pelos alunos, está relacionada à formação desses professores. Pressupomos que a formação docente na graduação, há mais de duas décadas, e na pós-graduação, anos depois, não tenha contribuído para a prática desses professores. E, apesar das orientações teórico-metodológicas

sobre o trabalho com a linguagem escrita dadas pelos programas de formação do Ministério de Educação (MEC/BRASIL) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/MACEIÓ-AL), os professores demonstram não saber o que fazer com os textos produzidos pelos alunos. A formação inicial também é um indicador de que não se discute, de forma consistente, os fundamentos teórico-metodológicos de ensino para o processo de aquisição da linguagem escrita nas aulas de produção de textos.

A didatização da escrita, processo de transformação de um 'saber a ensinar' num 'saber ensinado', acaba interferindo no tipo de proposta de produção, modo de efetivação e tratamento didático dado ao texto durante a escrita e a revisão para a construção de outras versões.

Assim, a efetivação de propostas de produção de textos em sala de aula, por se tratar de uma questão de transposição didática, exige, do ponto de vista teórico e tecnológico, estudos e pesquisas emergenciais para identificar os problemas de escrita e buscar alternativas para resolvê-los.

REFERÊNCIAS

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

_____. Em busca de pistas. In: ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de Aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas/SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB). Mercado de Letras, 1997.

ALTENFEIDER, Anna Helena. **Poetas na escola**. Caderno do Professor: Orientação para a produção de textos. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília/DF: MEC, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP: Papirus, 1995.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASSO, Rosa Maria et al. **Coleção Brasiliana**: Língua Portuguesa. 5º ano do Ensino Fundamental. 2ª ed. São Paulo: IBEP, 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça. **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Trad.: Judith Chambliss Hoffnagel. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Ensino Fundamental. V. 1. Brasília: 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. V. 2. Brasília: 1997b.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/PROFA.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2003/2004.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/PROFA**. Coletânea de textos. Módulo 2. "Aprender a linguagem que se escreve". Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2003/2004.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/PROFA**. Coletânea de textos. Módulo 2. "Uma estratégia para auxiliar a revisão de aspectos discursivos dos textos produzidos pelos alunos". Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2003/2004.

_____. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Série Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** Brasília: Ministério da Educação Básica, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. As capacidades linguísticas da alfabetização. In: BRASIL. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Série Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação Básica, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Olimpíadas da Língua Portuguesa**: Escrevendo o Futuro. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** - SAEB, Prova Brasil e IDEB/INEP. Relatório de Língua Portuguesa. Brasília: 2011.

_____. **Guia de Livros Didáticos: Letramento e Alfabetização e Língua Portuguesa.** Ensino Fundamental/Anos Iniciais. Programa Nacional do Livro Didático/PNLD. Brasília: 2012.

BRONCKART, Jean-Paul**. Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo dialógico. 2ª ed. Trad.: Ana Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BUCHETON, Dominique. **Conduites d'écriture en College et lycée professionnel.** CRDP CDDP de Versailles, 1997.

_____. Les gestes professionnells: petite histoire d'une aproche didactique nouvelle. In: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER Olivier (Orgs.). **Le développement des gestes profissionnels dans l'enseignement du français**: un défi pour la recherche et la formation. De Boeck. Bruxelles, 2008.

BUCHETON, Dominique; SOULÉ, Yves. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Éducation et didactique. [En línea], v.3, n.3 | Octobre 2009, Puesto en línea el 01 octobre 2011. Acesso em: 10 jul 2011. Disponível em: <http://educationdidactique.revues.org/543>.

BUCHETON, Dominique; DEZUTTER Olivier (Orgs.). **Le développement des gestes profissionnels dans l'enseignement du français**: un défi pour la recherche et la formation. De Boeck. Bruxelles, 2008.

CALIL, Eduardo. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. In: MOURA, Denilda (Org.). **Língua e Ensino**: dimensões heterogêneas. Maceió: EDUFAL, 2000.

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

_____. A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de 2ª série. In: Zozzoli, Rita; OLIVEIRA, Maria Bernadete (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008b.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**: o desenvolvimento do discurso escrito. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CARVALHO, Carmen Silvia C. Torres de. et al. **Construindo a Escrita**: textos, gramática e ortografia. Língua Portuguesa. 2ª Série do Ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 2001.

CHABANNE, Jean-Charles; BUCHETON, Dominique. **Parler e écrire pour penser, aprendre 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.

CHEVALLARD, Yves; JOHSUA, Marie-Albert. Um exemplo de análise da transposição didática: a noção de distância. In: CHEVALLARD, Yves**. La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: Éditions La Pensée Sauvage. 1991.

COSTA VAL, Maria das Graças; ROCHA, Gladys (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito auto. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008.

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

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad.: R. Rojo; G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, B; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad.: R. Rojo; G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOMÍNGUEZ, Estefanía. **L'enseignant de FLE et l'activité de prescription**: multimodalité (pré)réfléchie? Paroles sur l'agir professoral. Université Angers. 2013. Acesso em: 15 maio 2017. Disponível em: <http://dune.univ-angers.fr/fichiers/20097748/20132MDLA1555/fichier/1555F.pdf>

ESTÁCIO, Eliene Santos. **Livro Didático de Português**: análise das práticas de textualização efetivadas pelos professores em salas de aula de 2ªs Séries do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Maceió: PPGE/UFAL, 2006.

FABRE, Claudine. "**Des variantes de brouillon au cours préparatoire**". Études de Linguistique Appliquée. (E.L.A.). Paris: Didier Érudition, 1986.

FIAD, Raquel Salek. O estilo escolar. In: ABAURRE, Maria Bernadete. M.; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o

trabalho com o texto. Campinas/SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB). Mercado de Letras, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, Carlo. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A. (Orgs.). **O signo de três: Dupin, Holmes, Peirce.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

GOMES, Solange. **Vitória-Régia**: Língua Portuguesa. 2a Série do Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2001.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). **Aprender e ensinar com textos**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEPLAT, Jacques; HOC, Jean-Michel. **Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations**. Cahiers de psychologie cognitive, 3, 1, 49-63, 1983.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

MARTOS, Cloder Rivas; AGUIAR, Joana D'Arque de G. **Viver e Aprender Português**. Língua Portuguesa. 2ª Série do Ensino Fundamental. São Paulo: Saraiva, 2001.

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? A natureza ativa e construtiva do conhecimento. In: COLL, César. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

OLIVEIRA, Maria José Houly Almeida de. **As propostas de produção textual no livro didático**: uma reflexão sobre as práticas efetivadas pelos professores formados pelo PROFA. Dissertação de Mestrado. Maceió: PPGE/UFAL, 2008.

REUTER, Yves. Transposition didactique. In: REUTER, Yves. **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**. Bruxelles. De boeck, 2010.

RIVIÈRE. Véronique. **L'activité de prescription en contexte didactique**. Analyse psycho-sociale, 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. Acesso em: 24 jan. 2017. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00374551/document>.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys (Orgs.). **Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008.

ROJO, Roxane. **Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso**: um enfoque enunciativo. II Congresso da Nacional da ABRALIN. Florianópolis: 25-27 fevereiro, 1999. TELA - Textos em Linguística Aplicada. [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

_____. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER, J. L et al. Gêneros: teorias, métodos, debates. 1a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

_____. Revisitando a produção de texto na escola. In: COSTA VAL; ROCHA (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.

SARGENTIM, Hermínio Geraldo. **Montagem e Desmontagem de Textos**. Língua Portuguesa. 2a Série do Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad.: R. Rojo; G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad.: R. Rojo; G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad.: R. Rojo; G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SILVA, Antônio de Siqueira et al. **Linguagem e Vivência**: Língua Portuguesa. 2ª Série do Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2001.

SILVA, Thatyana Angélica dos Santos. **Práticas de Textualização na escola: limites ou possibilidades?** Dissertação de Mestrado. Maceió: PPGE/UFAL, 2008.

SILVA, Wedlany Roberto da Silva. **Práticas de Textualização em 1as séries**: Escrever? Para quê? Dissertação de Mestrado. Maceió: PPGE/UFAL, 2009.

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

VERGNAUD, G. Au fond de l'action, la conceptualization. In: BARBIER, J. M. **Savoirs théoriques, savoirs d'action.** Paris: PUF, 1996.

VERRET, Michel. **Le temps des études**. Paris, Librairie Honoré Champion. 1975.

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos**.** In: COLL, César. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

ANEXOS

ANEXO 1 - TRANSCRIÇÃO DA CONSIGNA ORAL

TRANSCRIÇÃO DA CONSIGNA ORAL
Escola 1, Proposta 5, 2013

Professora: Olhe, hoje, a gente vai fazer um trabalho. O nosso trabalho hoje vai ser falando sobre poesia. É. A gente tem várias datas comemorativas esse mês. Tem uma data específica que todos os filhos... Eles quando chegam perto daquela pessoa... Se ele fala grosso ele vai vir falando devagar, já vem falando mansinho, já vem falando... É. Todo meloso. Todo filho, quando chega falan... chega perto da mãe...[SENTE ALI, MINHA FLOR. NESSA AQUI. FALANDO COM A ALUNA QUE CHEGA ATRASADA]. Todo filho, quando chega perto da mãe... Se ele vem com raiva, quando chega perto da mãe, ele já vem falando: olhe mãe [FALANDO BAIXINHO], bem devagarinho, bem carinhoso, já é com aquela pena, que é pra mãe... É, dar excesso de carinho a ele. Não é isso? Então, sabendo que é dia das mães, a gente vai fazer um trabalho sobre poesia. A gente já fez. É, várias produções e a de hoje a gente vai especificar poesias. A próxima semana, a gente fala sobre contos. Tá certo? Não contos, é, é, causos, contos, é, em relação às histórias infantis. Não. A gente vai falar, na próxima aula, sobre poemas. Tá certo? A gente já falou sobre contos, a gente já falou sobre história em quadrinhos, gibis, bilhetes, bilhetes enigmáticos, carta, e-mails e agora a gente fala sobre poesias. A gente vai estudar detalhadamente. Caneta em cima da cadeira. [DISTRIBUINDO AS TAREFAS AOS ALUNOS] Pessoal, quem terminou vai para a última parte. É onde a gente vai fazer a produção textual. Essa produção, ela diz assim: [LENDO A CONSIGNA ESCRITA NA FOLHA] "**Que tal você se transformar em poeta também? a) Agora é a sua vez. Escreva uma poesia individualmente"**.

Decida qual será o tema (pode ser o mesmo do texto analisado, que é o da água, ou outro, da sua livre escolha). Tá certo? Então, você vai fazer um poem... uma poesia com a característica de poesia. Entendeu? Preste atenção! Agora eu quero ver o trabalho de vocês. Vamos lá.

ANEXO 2 - CAPACIDADES DE ESCRITA

Produção: capacidades, conhecimentos e atitudes			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	**1º ano**	**2º ano**	**3º ano**
Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros	I/T/C	T/C	T/C
Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:	I	T/C	T/C
(i) Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas	I	T/C	T/C
(ii) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas	I/T/C	T/	T/C
(iii) Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos	I/T/C	T/C	T/C
(iv) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuaisna sociedade	I/T/C	T/C	T/C
(v) Usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e a gramática	I/T/C	T/C	T/C
(vi) Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto	I/T/C	T/C	T/C
(vii) Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos	I	T/C	T/C

Fonte: BRASIL, 2007, p. 47.

ANEXO 3 – PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE POEMAS

Escola
Professora
Aluno(a)

Ano: 5º Turma - Turno
Data: 07/04/2013

Fique sabendo !!!

O poeta e a poesia

Fernando Pessoa, um importante poeta português, escreveu que "o poeta é um fingidor". Muitas vezes o próprio poeta sente o que expõe em sua poesia — mesmo que esses sentimentos tenham sido criados por ele mesmo.

A poesia nos revela sensações profundas — sejam de alegria, tristeza ou desapontamento — e parece impossível separar o poeta da narração. Nós mesmos acabamos nos entregando totalmente à poesia, rindo, parando um pouco para pensar, e até chorando, se ela nos remete a algo triste.

Talvez esta seja a função da poesia: falar de sensações, de pequenas coisas que emocionem e nos façam perceber a importância que a palavra e a literatura têm em nossas vidas.

Cada um dos poetas deste livro fala com uma maneira própria para o mundo. Lendo suas poesias, você pode pensar e descobrir o mundo com novos olhos, enxergando em pequenas ações motivos — por que não? — para seus próprios versos.

Vale a pena ficar sabendo:

José Paulo Paes nasceu em Taquaritinga, São Paulo. Vive atualmente na cidade de São Paulo. Colabora em jornais e revistas, como escritor e tradutor.

Principais obras que escreveu para crianças: *É isso ali*; *Poemas para brincar*; *Olha o bicho*.

Vale a pena ficar sabendo:
Fernando Antonio Nogueira Pessoa, escritor e poeta. Nasceu em 13 de julho em Lisboa (Portugal) e morreu, na mesma cidade em 30 de novembro de 1935.
Foi um dos mais importantes poetas portugueses.

Convite

José Paulo Paes

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

Conheça alguns poetas

Motivo

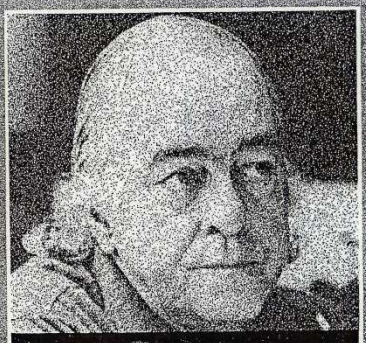
Cecília Meireles

O espelho

Mário Quintana

O tempo é um fio

Henriqueta Lisboa



Soneto de aniversário

Vinícius de Moraes

Roberto Loffel/Abril Imagens

José Paulo Paes

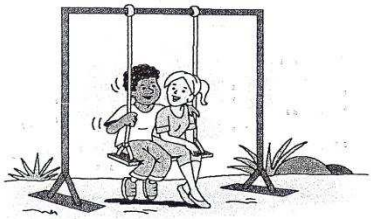
PEDRO BANDEIRA

Momento de poesia

Um poema em movimento

Os dois apaixonados
Naquele jeitinho manso
Bem grudados, grudadinhos
Namoravam no balanço.

Abraço vai...



...Abraço vem

Naquele abraço apertado
Os dois com jeito maroto
Pois não é que aquele balanço
Começou a ficar T ?
O
R
T
O
E de tão apaixonados
Casaram-se até que enfim
Mas o namoro no balanço
Parece nunca ter FIMMMM...

Texto de Luis Fernando de Moraes Terni, escrito especialmente para esta obra.

Este texto é uma poesia concreta, isto é, utiliza imagens e palavras ilustradas que auxiliam no entendimento.

Trabalhando o texto

1 Por que o título do texto é "Um poema em movimento"?

Por que os dois está balançando no Balanço todos dois no balanço

2 Pela maneira como está escrito, como você acha que era o movimento do balanço?

porque o Balanço vai balançar bem

Vamos pensar sobre o tema

Se o autor não tivesse escrito como era o movimento do balanço, você teria entendido?

não porque não dizer para os dois está inclinado

O recurso utilizado deixa o poema chato ou engraçado? Por quê?

Engraçado porque tem os dois no Balanço e Balanço

UMA FONTE DE VIDA

Antes de ler

Observe o título e o perfil do texto. Responda oralmente:

. O que você acha que vai ler agora? Como são chamados textos como esse?

2. De que assunto o texto parece tratar?

O sono das águas

João Guimarães Rosa

Há uma hora certa,
no meio da noite, uma hora morta,
em que a água dorme.

Todas as águas dormem:
no rio, na lagoa,
no açude, no brejão, nos olhos-d'água,
nos grotões fundos.
E quem ficar acordado,
na barranca, a noite inteira,
há de ouvir a cachoeira
parar a queda e o choro,
que a água foi dormir...
Águas claras, barrentas, sonolentas,
todas vão cochilar.

Dormem gotas, caudais, seivas das plantas,
fios brancos, torrentes.
O orvalho sonha
nas placas da folhagem.
E adormece
até a água fervida,
nos copos de cabeceira dos
agonizantes...

Mas nem todas dormem, nessa hora
de torpor líquido e inocente.
Muitos hão de estar vigiando,
e chorando, a noite toda,
porque a água dos olhos
nunca tem sono...

GUIMARÃES ROSA, João. *Magma*.
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

Quem é o autor?

João Guimarães Rosa: nasceu em Cordisburgo, Minas Gerais, em 1908. É considerado um dos mais importantes escritores brasileiros de todos os tempos. Foi também médico e diplomata. Escreveu contos e romances ambientados no sertão brasileiro. Inovou temas e a linguagem da prosa tanto pela influência da cultura popular em seus textos, como também pela inserção de falares populares e regionais. Faleceu no Rio de Janeiro, em 1967.

Para entender melhor

brejão: brejo extenso; terreno alagadiço, pântano.
grotões: grota grande; vale profundo ou plano inclinado entre duas montanhas.
olho-d'água: nascente de água no solo; fonte natural.
torpor: entorpecimento; enfraquecimento.

Pensando sobre o texto

1. Uma das características essenciais do texto poético é a linguagem figurada, ou seja, a utilização de palavras e expressões fora de seu sentido usual. Dessa maneira, criam-se imagens poéticas, sugestivas, por meio dos versos. O poeta repete uma imagem. Leia:

Há uma hora certa,
no meio da noite, uma hora morta,
em que a água dorme.

Todas as águas dormem:
[...]
E quem ficar acordado,
na barranca, a noite inteira,
há de ouvir a cachoeira
parar a queda e o choro,
que a água foi dormir...

O que quer dizer essa imagem: "as águas dormem"?

por que elas dormi por que elas para de fica andando e elas dormir quando ela quer

2. Compare os versos anteriores com estes:

Mas nem todas dormem, nessa hora
de torpor líquido e inocente.
Muitos hão de estar vigiando,
e chorando, a noite toda,
porque a água dos olhos
nunca tem sono...

Segundo o poeta, qual o único tipo de água que não dorme? Por quê?

as lagrimia por que quando agente está chorando e parice que ela no dormir no olho da gente

Estudando a poesia

1. A poesia é um texto em que o poeta manifesta sua visão pessoal, subjetiva, intimista, ao retratar o mundo ao seu redor ou a si mesmo. Essa característica está presente nos versos de Guimarães Rosa?

Porque ele quando agente pão água agente ver ela linpa e quando agente pega pela ela ficar pretar

2. Leia o poema observando a sonoridade: as rimas, a musicalidade de cada estrofe, o ritmo.

   a) Quantos versos e quantas estrofes têm esse poema? 28 v. — E

   b) Há rima constante? Tem muitas rimas na poesia.

3. Que versos chamaram mais a sua atenção? Copie-os e escreva ao lado o porquê dessa escolha.

Há uma hora certa,
no meio da noite, uma hora morta,
em que água dorme

Eu amei esse verso Eu gostei dela ela e linda

Produzindo texto oral e escrito

Poesia

A poesia "O sono das águas" desafia nossa imaginação ao retratar a água.

Fique ligado!!!

Primeiro façam individualmente uma leitura silenciosa. Observem a escrita, a sonoridade, a organização dos versos em estrofes. Então, conversem sobre o que leram: destaquem os aspectos formais, ou seja, a organização do texto escrito, e as ideias neles contidas.

Saiba mais...

Verso – é cada linha do poema.
Estrofe – é cada conjunto de versos.
Rima – é a repetição do mesmo som no fim da palavra ou verso.

Escrevendo uma poesia

Que tal você se transformar em poeta também?

a) Agora é sua vez. Escreva uma poesia individualmente decida qual será o tema (pode ser o mesmo do texto analisado, a água, ou outro, de livre escolha).

o texto eu gostei muito dele ele foi legal e Bom
eu fiz tudo eu gostei muito
e esse texto da água eu gosto tambem do texto do Balanço
eu não gostei dos texto

Eu faço coisa que negem faiz na sala por que
eu estudo e não fico o tempo todinho na rua
eu leio os livro de casa e faço
tarefa de Escola e respeito minha mãe e fim.
eu nunca gostei de não fazer a minha tarefa

Mais so que o outro cavalo
so que eu peguei eu fiz
muita coisa com ele

ai eu dei o capim a ele
e dei a água e fim.

Era uma vez um cavalo chamado de gado
o cavalo e ele era Bem calmo e Bonito
ele era Branco meio marom olho verde
eu saia com ele todo dia leva e para
posia

e ele nunca dei um coice em niguém
e quando eu sai com ele Bem calmo
ai o menino foi mecha com ele foi e deu
um coise no menino ai eu nem sabia dico
ai ele pegou carera ai eu parei ele

ai fiquis ele fica muito calmo ai ele
lavei ele para come capim ai ele comeu
ai depois eu dei água a ele ai ele ficou Bem forte
ai eu foi pega outro cavalo Bem Bonito ai eu fui passeia com o outro

ANEXO 4 - TRANSCRIÇÃO DO RECEBIMENTO DOS MANUSCRITOS

ESCOLA 1
GRAU DE ESCOLARIDADE: 5º ANO
PROFESSORA: A
FILMAGEM: 1ª
TEXTO: CONTO CHAPEUZINHO VERMELHO
DATA: 06/03/13
CAMERAMAN: Eliene Estácio
TRANSCRIÇÃO: Eliene Estácio
TEMPO: 02:20:25

TRANSCRIÇÃO DO RECEBIMENTO DOS MANUSCRITOS

ALUNO	TEMPO	O QUE DIZ O PROFESSOR AO RECEBER OS TEXTOS DOS ALUNOS
1º	01:29:54	**ALUNA:** [SENTADA] Tia, terminei **PROF:** HUMM! [LEVANTA-SE, VAI ATÉ A ALUNA, RECEBE O TEXTO, LÊ E FALA] Quer dar mais uma lida? Aí você preste atenção: a questão da letra maiúscula, a questão do M, do N. Vá fazendo só, só ajustes. Vá fazendo linha por linha.
	01:33:44	**2ª VEZ** **ALUNA:** [ESTENDE O MANUSCRITO À PROFESSORA ENQUANTO ELA PASSAVA POR SUA BANCA] **PROF:** Quer mais? [REFERINDO-SE AS FOLHAS QUE ESTAVAM DISTRIBUINDO AOS ALUNOS PARA A PRODUÇÃO] Falou tudo? Tudo que lembrou. [RECOLHE E GUARDA O TEXTO]
2º	01:32:15	**PROF:** [PASSANDO PELA ALUNA, RECEBE O TEXTO, LÊ E, AO SE POSICIONAR FRENTE A TURMA, FALA] É. Pessoal, se quiser mais folha eu dou, viu. Se quiser falar mais. Tem bastante folha. [VOLTANDO-SE PARA A ALUNA] Pra você não falar muito resumido. [APONTANDO PARA O TEXTO] Aqui talvez esteja resumido [LÊ NOVAMENTE O TEXTO, SE APROXIMA DA ALUNA E FALA] Você quer dar uma, uma lida? Ou você acha que já tá bom? Tá?

		ALUNO: [RECUSA. FORA DO ALCANCE DA CÂMARA] **PROF: [GUARDA O MANUSCRITO]**
3º	01:38:14	**ALUNA:** [SENTADA] Professora, terminei. **PROF:** [ATENDENDO UM ALUNO, FALA] Quer mais outra folha? **ALUNA:** [RECUSA, BALANÇANDO A CABEÇA] **PROF:** Tão tudo com preguiça de falar, é? Tem tanta coisa pra gente escrever. [APÓS ATENDER O ALUNO, VAI ATÉ A ALUNA, RECEBE, LÊ E GUARDA O TEXTO]
4º	01:52:13	**ALUNA:** [SENTADA] Tia. **PROF:** [SE APROXIMA, RECEBE O TEXTO, LÊ, RI PARA A ALUNA E GUARDA-O]
5º	01:54:33	**ALUNA:** Tia [SENTADA] **PROF:** [SE APROXIMA, RECEBE, OLHA E GUARDA O TEXTO]
6º	02:16:40	**ALUNA:** [MANDA O TEXTO POR UMA COLEGA PARA SER ENTREGUE A PROFESSORA] **PROF:** [RECEBE E OLHA O TEXTO] Carla, seu nome completo. [VAI ATÉ A ALUNA E ENTREGA A FOLHA]
	02:17:06	**2ª VEZ** **PROF:** [ESPERA A ALUNA ESCREVER O NOME NA TAREFA. RECEBE E GUARDA O TEXTO]
7º	02:01:50	**PROF:** Quer outra folha? [SURGE DO FINAL DA SALA COM O TEXTO EM MÃOS E GUARDA-O]
8º	02:03:37	**ALUNA:** [SENTADA, PRÓXIMA A MESA DA PROFESSORA, ERGUE O BRAÇO E ENTREGA O MANUSCRITO] **PROF:** [PEGA E GUARDA O TEXTO]
9º	02:05:22	**ALUNA:** [SENTADA, ENTREGA O MANUSCRITO À PROFESSORA, QUE PASSAVA PRÓXIMO] **PROF:** [RECEBE E GUARDA O TEXTO]
10º	02:10:02	**PROF:** [SURGE DO FINAL DA SALA, LENDO O TEXTO. DEPOIS GUARDA-O]
11º	02:13:28	**ALUNA:** [SENTADA, ENTREGA O MANUSCRITO À

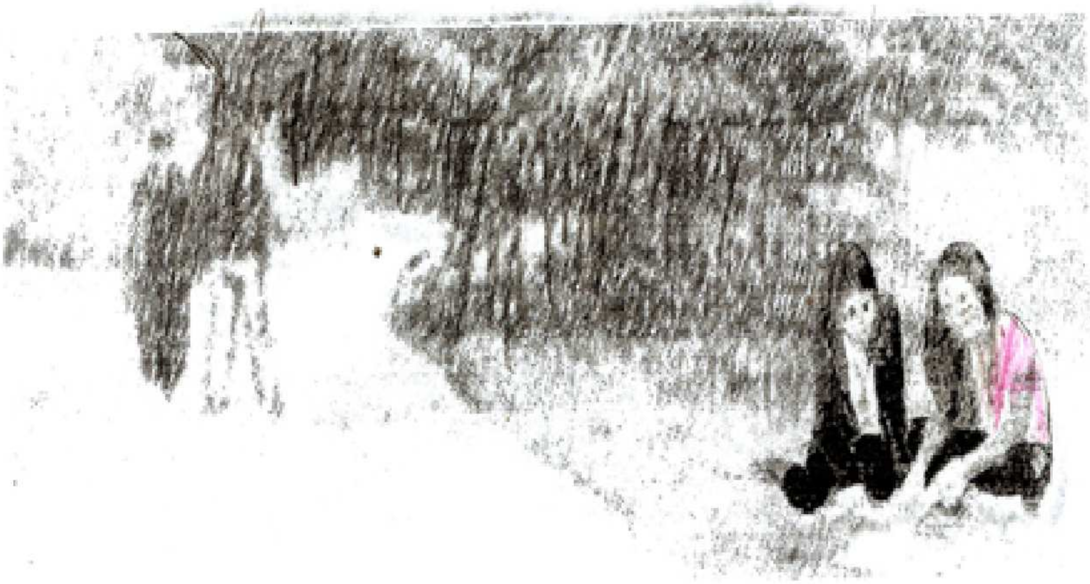
		PROFESSORA QUE PASSAVA PRÓXIMO] **PROF:** [LÊ E GUARDA O TEXTO]
12º	02:15:31	**ALUNO:** [SENTADO] Tia, terminei. [ENTREGANDO O MANUSCRITO À PROFESSORA QUE PASSAVA PRÓXIMO] **PROF:** [RECEBE, OLHA E GUARDA O TEXTO]
13º	02:16:03	**ALUNO:** [SENTADO] Professora, terminei. **PROF:** [VAI ATÉ O ALUNO, RECEBE E GUARDA O TEXTO]
14º	02:19:57	**ALUNO:** [SENTADO] Professora. **PROF:** [VAI ATÉ O ALUNO, RECEBE E GUARDA O TEXTO]
15º	02:20:16	APÓS A CÂMARA SER DESLIGADA, O ALUNO, QUE CHEGOU ATRASADO NA AULA, CONTINUOU ESCREVENDO.
16º	__	NÃO IDENTIFICAMOS O MOMENTO DE ENTREGA DA TAREFA PELO ALUNO. ELE ESTEVE POR MUITO TEMPO DE CABEÇA BAIXA.
17º	__	DEVIDO A POSIÇÃO DA CÂMARA NA SALA DE AULA, NÃO IDENTIFICAMOS O MOMENTO DO RECOLHIMENTO DO MANUSCRITO.

ANEXO 5 – PROPOSTA DE PRODUÇÃO

Aluno (a): -- Série: 5º Ano B

Professora: -- Data: 05/06/2013

Observe a cena e escreva um texto. Colorir a mesma.



Titulo: O menino que queria Ter uma irmã

Era uma vez um menino que queria muito Ter uma irmã, um serto dia ele disse al pai e mãe Pai da um irmão pra mim eles disseram

— Na nossas condissões nós não podemos cuidar de mais ninguém

um serto dia ele resolveu fugir de casa foi andando, andando durou 48 horas acabou caindo no sono quando acordou percebeu que não estava no mesmo lugar tinha uma menina que tinha encontrado ele e levou para outro lugar mas ele disse que estava perdido a menina perguntou onde

ANEXO 6 – PRESCRIÇÃO ORAL

TRANSCRIÇÃO DA CONSIGNA ORAL
Escola 2, Proposta 3, 2013

PROFA: Gente, olha só... Hoje, a tia [A[71]] vai trabalhar com vocês na produção de texto... Olha, a aula já começou. Tá certo? Tá certo. Virem pra mim e olhem pro quadro. A tia [A] vai fazer um comentário sobre um artista, que ele é pintor. E esse pintor ele foi... Gente, eu tô ouvindo conversa. Pessoal, eu estou ouvindo... Acabou. [FALANDO COM UM ALUNO] Eu disse que não tinha pra todo mundo. Bote a sua cadeira, ali, por favor. Olhe só. Todo mundo em silêncio colaborando com a aula, colaborando com a professora. Hoje a tia [A] não trouxe o sonzinho. Tá certo? Que eu vim muito rápido porque eu tive um processo alérgico devido a inalação de uma fumaça de ervas que eu esqueci no fogo. Queimaram e ficou no ar aquela fumaça. E eu tive uma reação alérgica. Então, por isso que a tia [A] não veio ontem. Tá certo? E antes de ontem eu fui pra dentista. Vocês sabem que eu tô fazendo um tratamento que eu tava naquele dia me acabando de dor de dente, não foi? Então, vejam só, gente. A nossa aula de hoje, da produção de texto, seria sexta feira. Eu só tô antecipando em virtude da tia Eliene não ter podido vir em outros momentos. E, e a tia [A] também porque houve imprensado, né? Quinta foi feriado; foi imprensada a sexta. Então, a gente vai falar hoje de um artista e o nome dele é Georges Seurat. Tá certo? Esse artista criou uma técnica de pintura chamada pontilhismo. O que é isso? Ele fazia uso de pontos para criar as suas produções. As suas artes. Então, ele foi o pioneiro nessa técnica. O que é ser pioneiro?

ALUNO: Primeiro.

PROFA: Primeiro, né... [CHAMANDO A ALUNA PELO NOME]? Muito bem. Então, ele foi o primeiro artista que fez uso do pontilhismo para criar pinturas, criar quadros. Então, ele não usava linhas. Vocês sabem que na arte existem muitos elementos visuais: a pintura, é, o ponto, as linhas, as formas. São elementos visuais que o artista utiliza pra fazer surgir a sua ideia. Certo? Por exemplo, se eu quero

[71] A letra "A" corresponde a Professora da Escola 1, em substituição ao nome da professora.

desenhar uma mão... [ESTENDENDO SUA MÃO NA LOUSA] Vou desenhar o contorno da minha mão. Tem até aquela música de Touquinho. [E COMEÇA A CANTAR]

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo

ALUNO: Uma mão.

PROFA: Com o lápis em torno da mão e me dou uma luva
E se faço chover com dois riscos tem um guarda chuva
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu
Vai voando... [DIGA QUE TÁ FALTANDO O DE PORTUGUÊS – FALANDO COM UM ALUNO SOBRE OS LIVROS QUE A ALUNA DE OUTRA SALA ENTREGOU NAQUELE MOMENTO]...contornando a imensa curva norte-sul
Vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul.
Pinto um barco a vela sigo navegando
É tanto céu e mar... [SOLTA UM BEIJO PARA OS ALUNOS] ...num beijo azul
Que descolorirá.

Olha só. Então veja que, através da música, o artista pode também representar as ideias que tão sendo lançadas na música. E eu posso, como eu fiz a luva, fiz o guarda chuva, pra que vocês pudessem visualizar, eu usei aqui alguns elementos visuais. Eu usei linhas. Eu usei pontos. Eu usei formas para impor a ideia central da música, dos elementos que apareciam no decorrer da letra dessa música. Então, Georges Seurat ele criou a técnica do pontilhismo. A tia [A] aqui usou linhas. Já deu uma forma. George Seurat ele não usava linhas. O que é que ele fazia? Ele pintava apenas usando pontos. Por isso que o nome da técnica é pontilhismo. [ESCREVENDO NA LOUSA TÉCNICA DO PONTILHISMO] Oh, técnica do pontilhismo significa criar uma ideia partindo do uso de pontos. Apenas pontinhos. Observe o que eu vou fazer. Vocês vão dizer o que é que vai surgir. Fiquem observando atentamente. Eu não tô desenhando. Eu estou usando...

ALUNOS: Pontinhos. [FALARAM]

PROFA: Pontinhos. Só estou usando pontinhos. Eu tô dando leves batidinhas com o piloto no quadro. Alguém já disse que eu tô fazendo o quê?

ALUNOS: Uma bola.

PROFA: Uma bola, não é?

ALUNO: Pra mim é uma flor

PROFA: Pronto. Não terminei ainda.

ALUNO: Eu acho que é uma flor.

PROFA: Vamos ver o que é que vai surgir. A tia [A] não está usando linhas. Eu não estou usando...

ALUNO: É uma flor.

PROFA: ...nenhuma forma definida. Eu tô usando...

ALUNO: Pontinhos.

PROFA: ...pontinhos.

ALUNOS: Uma árvore. [FALARAM DOIS ALUNOS]

ALUNO: Aquele é o sol. Ali é uma árvore.

PROFA: Vamos ver o que é que vai acontecer.

ALUNA: Ô, tia, você deveria ser artista plástica.

PROFA: Vamos ver. A tia [A] tá usando o quê? A técnica... A técnica de quê?

ALUNOS: ...do pontilhismo.

PROFA: ...do pontilhismo. Quem foi que criou essa técnica?

ALUNOS: George Seurat.

PROFA: Ele foi o que dessa técnica?

ALUNO: Pioneiro.

PROFA: Pioneiro. Muito bem.

ALUNO: É outra árvore.

ALUNO: Um avião.

PROFA: Preste bem atenção, tá?

ALUNOS: Acho que é uma árvore. É um lago. É uma planta... barco, mapa do Brasil, o mar, navio...

PROFA: Olha só. Quem que surgiu diante dos olhos de vocês?

ALUNOS: O sol... [OS ALUNOS FALAVAM E A PROFESSORA ESCREVIA O NOME AO LADO DE CADA DESENHO]

PROFA: barcos, barquinhos, né? E o rio, não é? Posso imaginar um rio. Observe. A tia [A] não fez... Preste atenção. A tia [A] não fez o desenho de linhas, composto por linhas. A tia [A] fez o desenho utilizando a técnica do pontilhismo. Técnica esta criada por Georges Seurat. Só um minutinho. Vá, meu amor, entre. Gente, só um minutinho

que a tia [FUNCIONÁRIA DA ESCOLA] vai fazer a contagem do lanche. Enquanto isso eu molho o bico. [TOMA ÁGUA DA SUA GARRAFA] Psiu! Gente, silêncio, por favor. Obrigada. [A FUNCIONÁRIA AO SAIR DA SALA] De nada, meu bem. Então, vejam só. Aí a tia [A] utilizando... É porque essa porta... [INDO AJUDAR A FUNCIONÁRIA ABRIR A PORTA] A tia [A] utilizando a técnica do ponti... [CHAMA A ALUNA PELO NOME] Fulana, sente direito. Veja só. A tia [A] utilizando a técnica do pontilhismo fez com que vocês observassem alguns desenhos que foram surgindo: o sol, as árvores, os pássaros, alguns barquinhos. Eu não completei o rio. Até pra que vocês pudessem destacar os barcos, que eu ia fechar todo o rio com pontos. Quando a gente usa pontos, numa produção, na produção de uma pintura, está, estão fazendo uso dessa forma, da técnica do pontilhismo, mas ao mesmo tempo a gente não dá ao desenho a forma definida. É preciso a gente observar atentamente pra descobrir o que surge diante dos nossos olhos. É como um outro artista chamado Monet. Ele não usa a técnica do pontilhismo, exatamente, mas ele utiliza a... manchas de tintas e pontos também para causar, é, impressão. O nome desse artista é Claude Monet. Ele trabalha com o estilo ê, impressionista. Ele impressiona, na beleza dos seus quadros, através dessas manchas de tinta. Olhando de perto, você tem a sensação de que ali são apenas borrões. Mas quando você se distancia da tela, vo... surge diante dos seus olhos, um cenário maravilhosos, belíssimo. Essa técnica, ela a essa ilusão, de quando a gente se aproxima vê pontos mas quando gente se distancia a gente vê surgir as imagens que o artista gostaria de revelar pra gente. Então, Georges Seurat fazia isso com perfeição, com a técnica do pontilhismo, e Monet fazia isso com manchas de tinta através de pinceladas, é, em... formando manchas e pontos pra trabalhar a técnica do impressionismo. Que na verdade não é uma técnica, mas é uma, um estilo, da pintura. Tá certo? [VIRANDO-SE PARA A FUNCIONÁRIA NA PORTA] Pois não, Fulana [CHAMA PELO NOME DA FUNCIONÁRIA]

FUNCIONÁRIA: Ô fulana [CHAMA PELO NOME DA PROFESSORA] Tem alguém faltando fora o fulano [PRONUNCIA O NOME DO ALUNO]?

PROFA: Olhe, era o fulano (1) [ALUNO CITADO], é...fulano (2) [CITA OUTRO ALUNO]. Segundo me disseram, viu fulana, [CHAMA PELO NOME DA FUNCIONÁRIA] o fulano (2) não f... ele passou umas duas semanas sem vir a escola. Segundo eu ouvi... me falaram que ele vivia na rua.

FUNCIONÁRIA: Vou falar com a mãe dele.

PROFA: Então, a gente precisa saber. E (?) fulano (3) [OUTRO ALUNO] estava doente de (?). Mas não trouxe atestado, não trouxe nada que me provasse que eles estavam realmente doente.

FUNCIONÁRIA: Vou ligar pra ela agora.

PROFA: Não é Fulano (4) [OUTRO ALUNO]

FUNCIONÁRIA: [FALA ALGO (?)]

PROFA: Foi com a Graça.

FUNCIONÁRIA: [FALA ALGO (?)]

PROFA: É.

FUNCIONÁRIA: [CONTINUA FALANDO]

PROFA: É verdade. Vem passear e vem quando quer. Não pode ser assim que a escola tem normas e tem regras, não é Fulano (1)? Você já foi oportunizado, mas parece que essa oportunidade.

FUNCIONÁRIA: Vem um dia e passa 8 dias sem vir. E sabe que tá reprovado. E vem fazer o que aqui na escola? [DEIXANDO A SALA]

PROFA: É verdade. Vamos lá gente. Continuando. Então olha só. Na nossa produção de texto de hoje a tia Kélia tem justamente aqui uma imagem que foi feita partindo da técnica do pontilhismo. Quando olhamos de lon... de perto... Eu quero que vocês façam essa experiência assim que vocês receberem essa atividade, peguem e coloquem assim bem perto de vocês. Depois vocês distanciam, o máximo que vocês puderem, e vocês vão perceber que o que vai surgir. Eu não vou dizer o que é. Tá certo? Vocês vão observar. Eu vou entregar. Vocês vão pôr o nome, o seu nome, que é aluno, professora, série, a data de hoje. São 5 do 6 de 2013. “Observe a cena e escreva um texto. Colorir a mesma”. [LENDO A CONSIGNA ESCRITA NA FOLHA] Se vocês quiserem. Aí, então, tem as linhas. Vamos obedecer o número de linhas. Cada produção de texto que eu dou pra vocês, eu sempre dou com um limite de linhas. Às vezes menor, às vezes maior. É que eu quero que vocês tenham essa liberdade de criação que vocês possam criar sem ultrapassar porque quando vocês forem adultos, estiverem prestando concurso pro vestibular, que tiver prova de redação, vocês não vão puder escrever quantas linhas quiserem. Existe um limite determinado pela prova, né, pela equipe que organizou as provas de redação. Então, vocês precisam tentar aproveitar espaço que foi dado a vocês com o título do texto, a

introdução, o desenrolar da história e a conclusão. Porque toda escola deve ter começo, meio e fim. Vocês vão criar um texto partindo do uso dessa imagem. Façam a experiência de olhar de perto, de olhar distanciando a folha pra vocês perceberem o que vai surgir.

ALUNO: Posso entregar, tia?

PROFA: Pode. Eu vou ficar com uma. Só pode fazer de caneta, tá pessoal? Porque a tia Eliene, ela, ela não consegue scannear, ela não consegue tirar cópias, quando é feita a lápis. Por favor, procurem escrever as palavras de forma clara. Crie a história de vocês que ela se torne uma história engraçada, inteligente, bem elaborada. Certo? Vocês já sabem como é que se escreve um texto. Procure escrever as palavras com a grafia correta. Muita... eu não faço... Veja que toda produção de texto a tia [A] não interfere. Eu não tiro uma vírgula. Nem acrescento e nem coloco. Eu não corrijo. Do jeito que vocês fazem eu entrego a tia Eliene. Então, é um documento que tá sendo doado pra universidade. Procure escrever com clareza pra que as pessoas quando começarem a ler sua produção consigna entender a sua grafia e principalmente as suas ideias. Tá certo? Então, vocês vão olhar a imagem...

ALUNO: ? [PERGUNTA ALGO]

PROFA: Foi o que a tia [A] disse, Fulano [ALUNO]. O que foi que eu disse? Que essa imagem foi criada a partir de que técnica?

ALUNO: Do pontilhado.

PROFA: Do pontilhismo. Quando a gente olha bem de perto a gente não entende bem a, o desenho que está posto, mas quando a gente distancia um pouco a folha, a gente consegue entender o que está aí. Observe atentamente.

ALUNO: Quem senta aqui, em? [ALUNA DISTRIBUINDO AS FOLHAS PARA A PRODUÇÃO]

PROFA: Dois, cinco minutinhos só pra leitura da imagem.

ALUNO: Dois meninos.

PROFA: Fulano [ALUNO] não pode me dizer. Você vai dizer na história. Você vai contar a sua história. Ok, turma? Então, por favor, observem a cena, veja o que vocês estão vendo, olhem várias vezes não criar uma história que não tem nada a ver com a imagem. Não é verdade? Então, você tem que escrever a história de acordo com o que vocês estão observando nesta imagem. Olhem os cinco minutinhos pra o seu

desenho, o seu trabalho. Não é mostrando ao colega. O que tem na sua folha tem na do seu colega. Nesse momento é você e o seu texto. É você e a sua produção.

ALUNA: ? [FALA ALGO]

PROFA: Não tem nada aí, fulana? Tem certeza que não tem nada aí?

ALUNO: Tem não mesmo.

PROFA: Mas aí é que está: o mistério e o segredo dessa atividade vai ser a observação atenta. Vocês farão agora a leitura de uma imagem que não está bem definida pelo fato de ter sido criada partindo da técnica do pontilhismo, mas com olhar atento, com olhar direcionado, com a sua sensibilidade, você vai perceber o que vai surgir diante dos seus olhos. Mas a gente só consegue compreender se fizermos silêncio, se não olharmos de lado e se nós nos determos apenas na imagem. Agora é uma leitura sua. Exclusiva sua. É você e o seu texto.

ALUNO: Ô tia, eu posso fazer de lápis?

PROFA: Não. Tem que ser de caneta, fulano.

ALUNO: Ô tia, já sei o que é.

PROF: Olhe, quem já sabe já pode começar a escrever a história. Inclusive criando um texto. Gente, alguém teria mais uma caneta pra emprestar a fulano? Olhe, eu tô com duas aqui. Alguém quer uma? Aqui. [DISTRIBUINDO-AS] Pronto? Depois me devolvam. Gente, silêncio absoluto. Tá? Agora é com você e o seu texto. Leia, faça essa leitura. Vocês sabem que existem vários tipos de textos. A imagem é uma forma de texto de texto.

ALUNO: É cinco. É cinco hoje, né tia?

PROFA: Hoje são cinco. Boa sorte. Façam no capricho a interpretação dessa imagem, criando um texto por meio dela.

ALUNO: Tia, é do 6 ou é do 5?

PROFA: Do seis. Já estamos no mês de junho.

ALUNO: Do 6, tia? Coloquei cinco.

PROFA: Já estamos no mês de junho. Num instante, né? Agora, vamos fazer silêncio pra que vocês possam produzir. Não tenham pressa, tá, meus amores. A pressa é inimiga de quem?

ALUNOS: Da perfeição.

PROFA: Exatamente.

ALUNA: Tia, isso é um provérbio não é?

PROFA: É.

ALUNO: O que é isso?

ALUNA: Da bíblia! [RESPONDE A ALUNA QUE FALOU]

PROFA: Agora vamos fazer silêncio.

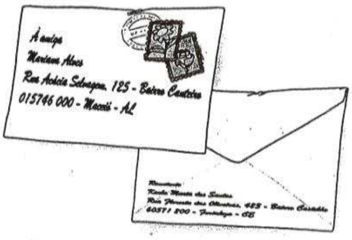
ANEXO 7 – PROPOSTA DE PRODUÇÃO DA CARTA

Para que a carta chegue ao seu destino, devemos colocá-la no envelope e enviar pelo correio.

O envelope deve ser preenchido corretamente.

a) Frente: nome, endereço, cidade, estado e CEP do **destinatário** (aquele que recebe a carta).

b) Verso: nome, endereço, cidade, estado e CEP do remetente (aquele que envia a carta).



1 Agora é a sua vez!

Escreva uma carta para alguém que mora distante, um amigo, um parente... contando as novidades. Se você não conhecer pessoas em outras cidades, escreva para pessoas de sua cidade mesmo, não tem problema.

Faça um rascunho nas linhas a seguir, depois corrija a sua carta em uma folha à parte, preencha o envelope com endereço completo, seu e do destinatário. Coloque a sua carta no correio e aguarde a resposta.

Maceió 09 de abril de 2013.

Igor Leonardo

Igor como está ? Eu estou bem
Estou Te escrevendo para ter convida para bater uma pelada na praia aquela turma vai e nosso time não poder perder, e você como goquei uo não deixa passar uma.
A turma está confiando em você se você não vier estamos perdidos, vamos aponta fico e as meninas vão rir pouco da gente
cara não faça desfeita com a gente!

Te aguardamos

Anderson

Depois de escrever a carta, coloque-a no envelope, preenchendo-o corretamente.

FRENTE

SELO

Solange Barros
Rua André Azevedo,55 – Centro
Campinas – SP – Brasil
CEP 02551-000

VERSO

Remetente: Amanda Lacerda
Endereço: Rua João XXIII,15 – Centro
João Pessoa – PB – Brasil
CEP 04525-005

ANEXO 8 – PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE FÁBULAS

Jesus

Escola_____

Aluno(a)

Data 29 / 04 / 2013 **Série:** 5º **profª**_____

PRODUÇÃO DE TEXTO: Fábulas

Crie e escreva uma história em forma de fábulas. Você escolhe os personagens e desenvolve o texto. A idéia é a seguinte:

O personagem principal tem tudo o que alguém pode querer, mas é muito egoísta. Por ser tão egoísta acaba ficando sozinho e não tem com quem dividir as brincadeiras.

Quem era o personagem? Quem eram os amigos? Que atitude egoísta ele tomou para que os amigos se afastassem? O que ele fez para reconquistar os amigos? Que lição todos aprenderam?

O leão e o rato

Um dia um leão estava procurando comida para sia alimentar ai ele não achou. Um pouco tempo passou um rato ele disse esto leão esta tão magro emelhor eu sair dogo antes que o leão se a a corde por que para que não comda animais eu tem eu e ele mas eu não vou deicha por que ele e meu amigo e eu vou tira ele do armadilhão eu vou roe a corda e vou vou tar ele amigos pra sempre.

Moral

Que ele tem que a juadar um anotro.

ANEXO 9 - TRANSCRIÇÃO DO RECEBIMENTO DOS MANUSCRITOS

ESCOLA 4
GRAU DE ESCOLARIDADE: 5º ANO
PROFESSORA: D
FILMAGEM: 1ª
TEXTO: FÁBULA
DATA: 29/04/13
CAMERAMAN: Eliene Estácio
TRANSCRIÇÃO: Eliene Estácio
TEMPO: 02:00:51

TRANSCRIÇÃO DO RECEBIMENTO DOS MANUSCRITOS

ALUNO	TEMPO	O QUE DIZ O PROFESSOR AO RECEBER OS TEXTOS DOS ALUNOS
1º	00:47:10:03	**PROF:** [EM SUA MESA, RECEBE, LÊ E GUARDA O TEXTO] Muito bem, Guilherme. [FALANDO PARA A TURMA] O Guilherme já fez.
2º	00:58:37:01	**PROF:** [EM SUA MESA, RECEBE E LÊ O TEXTO, COMENTANDO ALGO MUITO BAIXINHO] (?) **ALUNO:** [ALI MESMO O ALUNO CORRIGE O TEXTO] Certo, tia? [VOLTA A SUA BANCA]
	01:01:01:04	**2ª VEZ** **ALUNO:** Tia (?) [DEIXA O TEXTO SOBRE A MESA] **PROF:** [PEGA, OLHA E GUARDA O TEXTO]
3º	00:58:49:10	**PROF:** [EM SUA MESA, RECEBE E LÊ O TEXTO] (?) Muito bem. Escreva aqui, Michel: moral... moral.
	00:59:33:05	**2ª VEZ** **ALUNO:** [COLOCA O TEXTO SOBRE A MESA DA PROFESSORA ENQUANTO ELA ESTÁ LENDO ALGO. DEPOIS DE CERTO TEMPO GUARDA-O]
4º	01:01:56:07	**PROF:** [EM SUA MESA, RECEBE, LÊ E GUARDA O TEXTO]
5º	01:11:41:16	**PROF:** [RECEBE O TEXTO] Já? [LÊ E GUARDA]
6º	01:12:00:04	**PROF:** [EM SUA MESA, RECEBE, OLHA E GUARDA O TEXTO]
7º	01:13:36:13	**PROF:** [EM SUA MESA, RECEBE E LÊ O TEXTO] Pronto.

		Agora a moral.
	01:15:16:07	**2ª VEZ** **PROF:** [RECEBE E GUARDA O TEXTO]
8º	01:14:12:09	**PROF:** [EM SUA MESA, RECEBE E LÊ O TEXTO] Qual é a moral da história? **ALUNO:** (?) É... (?) **PROF:** Vá pensar numa moral. (?) moral. Uma lição de vida.
	01:21:59:17	**2ª VEZ** **PROF:** [LENDO O TEXTO] Como é? *Que nem um outro*... Pronto.
9º	01:16:11:12	**ALUNO:** [NA MESA DA PROFESSORA] Tia, terminei. (?) **PROF:** Vou passar um corretivozinho aqui pra... [PASSANDO CORRETIVO NO TEXTO] **ALUNO:** Tá bom, tia? [VOLTA PRA SUA BANCA] **PROF:** Eu vou ler. **ALUNO:** [VOLTA PRA SUA BANCA] **PROF:** [LENDO] Ô, Ô Félix, tá ótimo! Tá faltando só a lição de vida. A moral da história. Qual a moral da história? O que foi que você quis dizer? Qual mensagem que você quis passar com essa sua história do, do rico e do pobre? **ALUNO:** Porque o rico não pode ter muita, é... Sei não, tia. **PROF:** Vá pensar direitinho o que você... que mensagem você quer passar com a sua, com a sua história. **ALUNO:** É pra escrever aqui, é? **FROF:** É. Você bota moral, dois pontos. Aí bota a mensagem que você quer.
	01:20:49:03	**2ª VEZ** **PROF:** [COMEÇA A LER O TEXTO, MAS FOI INTERROMPIDA POR OUTROS ALUNOS EM SUA VOLTA] **ALUNO:** Olhe, tia, lê. Já leu? **PROF:** Já. **ALUNO:** A mensagem. (?) a moral. **PROF:** [LENDO] Muito bem.

10º	01:21:07:12	**PROF:** [EM SUA MESA, RECEBE, LÊ E GUARDA O TEXTO] Pronto, Claudemir. Vá sentar.
11º	01:24:31:03	**PROF:** [EM SUA MESA, RECEBE, OLHA E GUARDA O TEXTO]
12º	01:25:14:18	**PROF:** [EM SUA MESA, RECEBE, LÊ E GUARDA O TEXTO]
13º	01:26:07:12	**ALUNO:** [SENTADO AO LADO A PROFESSORA, ERGUE O TEXTO] **PROF:** Terminou? [PEGA O TEXTO E FALA] Você conversa muito. É por isso que você se atrapalha. Você conversa demais. [LENDO O TEXTO] Você é muito inteligente, mas a sua conversa lhe atrapalha. Dá pra fazer uma fábula, não dá não? Se prejudica por isso.
14º	01:30:47:00	**PROF:** [EM SUA MESA, RECEBE E LÊ O TEXTO] **ALUNA:** [AO OUVIR A PROFESSORA PEDIR A OUTRA ALUNA PARA FAZER A MORAL] É pra escrever aqui também, é? **PROF:** É. A moral, da história. O que você aprendeu.
	01:33:06:02	**2ª VEZ** **PROF:** [LENDO A MORAL] Muito bem. Tá ótimo.
15º	01:40:06:11	**ALUNO:** [DEIXA O TEXTO SOBRE A MESA DA PROFESSORA]
16º	01:43:48:19	**PROF:** [EM SUA MESA, RECEBE, OLHA E GUARDA O TEXTO] Muito bem.
17º	01:44:03:20	**PROF**: [EM SUA MESA, RECEBE E LÊ O TEXTO] O que você aprendeu? Que lição você tirou para você? **ALUNO:** Que ele pode ajudar os outros. **PROF:** [DEVOLVENDO O TEXTO] Bote aqui a moral: devemos sempre ajudar um ao, aos outros ou os outros.
	01:46:00:11	**2ª VEZ** **PROF:** [RECEBE E GUARDA O TEXTO]
18º	01:44:24:20	**PROF:** [EM SUA MESA, RECEBE, LÊ E GUARDA O TEXTO]
19º	01:48:39:18	**PROF:** Já? [EM SUA MESA, RECEBE E LÊ O TEXTO]
20º	01:53:58:11	**PROF:** [EM SUA MESA, RECEBE, OLHA E GUARDA O

		TEXTO]
21º	01:54:54:15	**PROF:** [EM SUA MESA, RECEBE, OLHA E GUARDA O TEXTO]
22º	01:56:16:20	**PROF:** [EM SUA MESA, RECEBE, OLHA E GUARDA O TEXTO]