



PROPOSTAS DE ESCRITA NA COLEÇÃO NOVO PITANGUÁ – LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÃO RECURSIVA/ PROCESSUAL E INTERATIVA

Emanuelle Solon da Silva¹
Cícero Gabriel dos Santos²

RESUMO

As novas orientações sobre o ensino da produção escrita têm provocado mudanças significativas nas propostas expressas em livros didáticos, tendo em vista a reflexão acerca das etapas que constituem a escrita e sobre sua função interativa. Neste artigo temos por objetivo refletir sobre propostas de ensino da produção de textos escritos que compreendem os processos de revisão e reescrita na coleção de livros didáticos Novo Pitanguá – Língua Portuguesa/Anos Iniciais. Para tanto, recorreremos às orientações do eixo da produção de textos presentes na BNCC, aos estudos relativos ao tratamento da produção textual (ANTUNES, 2003; REINALDO, 2020) e aos processos de revisão e reescrita textual (BRANDÃO, 2007; FIAD, 2006; GASPAROTTO, 2014 e ROCHA, 2008). Para o desenvolvimento do estudo, seguimos o paradigma qualitativo e adotamos a recolha de documentos como o principal procedimento. Para discussão e análise de propostas de escrita presentes na Coleção, estabelecemos dois eixos: 1) Orientações para produção de textos: caracterização da Coleção Novo Pitanguá – Língua Portuguesa à luz do Eixo Produção Escrita na BNCC e 2) Escrita, revisão e reescrita: concepção de escrita subjacente em 1 (uma) proposta expressa no manual do 3º ano. De acordo com os resultados a Coleção prioriza a contextualização da situação comunicativa e as condições de produção; assume o texto como unidade de trabalho e focaliza as diferentes etapas da produção escrita; adota uma concepção recursiva/processual e interativa de escrita, pois, além das etapas da escrita, prevê a participação do outro/colega/professor.

Palavras-chave: Livro Didático de Português, Produção Escrita, Concepção Sociointeracionista.

1. INTRODUÇÃO

O livro didático pode ser considerado um material de apoio para o desenvolvimento da produção textual escrita em sala de aula, quando nele se encontram práticas de linguagem orientadas pela Base Nacional Comum Curricular/Educação Infantil e Ensino Fundamental, doravante BNCC³, e pela literatura que versa sobre as perspectivas de tratamento da produção escrita.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, emanuelles5@hotmail.com. Bolsista PIBIC-UFPB-CNPQ/2020-2021.

² Professor Orientador. Doutor em Linguística. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, cicerogabriel.ufpb@gmail.com

³ Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, os eixos estruturadores de língua portuguesa são oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e da norma padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Enquanto documento orientador, a BNCC compreende

Em relação à produção escrita em sala de aula, essa prática não pode ser desenvolvida de forma descontextualizada, mas deve propiciar situações reais de produção de textos que circulem em diversos campos de atuação humana. Por essa razão, apresentar uma gravura, uma frase ou, até mesmo, um tema não será suficiente para que o aluno desenvolva alguma coisa que se aproxime daquilo que é considerado como texto (SANTOS, 2018). É preciso considerar a situação comunicativa, “os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema” (BRASIL, 2017, p. 93). Para tanto, o livro didático, além de se configurar como um suporte da diversidade de textos que circulam socialmente, pode propiciar o envolvimento do aluno em diversas situações comunicativas em que os textos são requeridos.

Neste artigo, temos por objetivo geral refletir sobre propostas de ensino da produção de textos escritos que compreendem os processos de revisão e reescrita na coleção de livros didáticos Novo Pitangüá – Língua Portuguesa/Anos Iniciais. E por objetivos específicos: a) Discutir as orientações do eixo produção de textos presentes na Base Nacional Comum Curricular/Anos Iniciais e na coleção selecionada e b) analisar uma proposta de ensino da produção de textos escritos que compreendem os processos de revisão e reescrita na coleção de livros mencionada. Organizamos o texto em 5 (cinco) seções: a) introdução, b) metodologia, c) fundamentação teórica, d) seção analítica e e) considerações finais, além das referências.

2. METODOLOGIA

Adotamos o paradigma qualitativo de pesquisa, que consiste em “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17), por meio do qual, é possível explorar “as características dos indivíduos e cenários que não podem ser descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 73), para explicar “o porquê das coisas” GERHARDT; SILVEIRA (2009, p. 32). Por sua natureza, caracterizamos a pesquisa como aplicada, porque objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, direcionados à solução de problemas específicos de uma determinada realidade. Caracterizamos, ainda, como um estudo de caso, por focalizar as orientações teórico-

que o Eixo da Produção de Textos deve reunir práticas de linguagem referentes à interação e à autoria, quer seja individual ou coletiva, do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades (BRASIL, 2017).



metodológicas para o ensino da produção de textos escritos em uma coleção de Livros Didáticos de Língua Portuguesa/Ensino Fundamental/Anos Iniciais.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA COLEÇÃO NOVO PITANGUÁ – LÍNGUA PORTUGUESA/ANOS INICIAIS

- **Título:** Novo Pitanguá – Língua Portuguesa

Autoria: Cristiane Buranello

Editorial: Moderna / 2ª edição / 2019

A Coleção de Livros Didáticos Novo Pitanguá – Língua Portuguesa é composta por 5 (cinco) volumes – 1º ao 5º ano –, sendo cada um deles organizado em 8 (oito) unidades temáticas. Cada unidade é composta por seções e subseções, que representam homogeneidade em relação à abordagem teórico-metodológica: 1) Roda de Conversa, 2) Antes da Leitura, 3) Leitura, 4) Estudo do Texto, 5) Outra Leitura, 6) Lendo de Outro Jeito, 7) Escrita das palavras, 8) Produção Oral/Escrita, 9) Estudo da Língua.

A Coleção adota o texto como unidade de ensino, privilegiando, além da apreensão de conceitos, o entendimento de efeitos de sentido a partir de determinados recursos linguísticos. Quanto à produção escrita, objeto de estudo dessa pesquisa, as propostas reúnem a temática e o gênero enfocados na unidade. Outro aspecto relevante é que a situação comunicativa prever os destinatários, o suporte e a circulação, indo, por vezes, além do espaço escolar. A revisão e a reescrita são contempladas por meio de orientações sobre a estrutura e a organização dos conteúdos do texto, e, em alguns casos, considera o leitor presumido. O momento da avaliação propõe a interlocução sobre a experiência de produção e o alcance dos objetivos.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O livro didático que conhecemos hoje tem como propósito estruturar e facilitar o trabalho do professor, apresentando não somente os conteúdos, mas também as atividades didáticas e a organização, de acordo com a divisão do tempo escolar, em séries/volumes e meses ou bimestres/unidades (SANTOS, 2009). Nesse sentido, esse material didático pode ser utilizado para complementar a prática do professor.

Neste artigo, assumimos uma concepção interacionista de linguagem, da qual deriva o princípio de que “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações

de atuação social e através de práticas de uso da linguagem, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 45). Entendemos que o processo de escrita é uma atividade que ocorre entre interlocutores, numa determinada situação de interação, em que cada um dos sujeitos aciona “intenções, objetivos, pontos de vista e conhecimentos” (VAL; VIEIRA, 2005, p. 25), aspectos que condicionam o texto, enquanto produto dessa interação.

Compartilhamos com Fiad (1997) a ideia de que a produção textual escrita é uma atividade complexa, pois envolve etapas fundamentais, como o planejamento, a própria escrita, a revisão e, conseqüentemente, a reescrita. Nas palavras de Brandão (2006), revisar um texto é torná-lo objeto de nossa reflexão, é pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito. Para Rocha (2008), a revisão contribui para que o escritor iniciante reelabore concepções acerca da estrutura textual, considerando aspectos relativos ao nível de informatividade do texto, à ortografia, à caligrafia e à concordância, entre outros aspectos.

A partir desses estudos, entendemos que, por meio da revisão, a criança assume o papel de avaliador do próprio texto, percebendo, aos poucos, que a produção textual não se finaliza na primeira tentativa. Ainda mais, na etapa da revisão é preciso considerar aspectos relacionados à adequação do texto às finalidades propostas, avaliando o modo de dizer em função do(s) interlocutor(es) pretendido(s), gênero textual e possível portador para o texto a ser produzido.

Com base em Menegassi (2013), Santos (2018) alega que escrever, revisar e reescrever são processos conjugados, visto que a reescrita é uma consequência da revisão. Por essa razão, o decurso dessas etapas envolve a mobilização de estratégias e a tomada de decisões para expressar o que se pretende dizer. Dessa maneira, a reescrita é sempre uma resposta ao trabalho de revisão, o que evidencia sua fundamental utilização no ensino de produção textual (GASPAROTTO, 2014). A partir do texto reescrito, o professor percebe como o aluno compreendeu sua revisão e em que reformulações ela resultou.

Quanto ao desenvolvimento da revisão e da reescrita em sala de aula, essas práticas podem ser desenvolvidas de forma individual ou em pequenos grupos (GASPAROTTO, 2014), pode ocorrer tanto no decurso da produção do texto, como no produto da primeira versão escrita (BRANDÃO, 2006) e pode corresponder a todo o texto ou ser parcial, isto é, a um ou alguns trechos do texto (RUIZ, 2010). Além disso, o escritor iniciante, poderá revisar e reescrever seu texto, levando em conta sua própria revisão ou os apontamentos do professor.

Nessa discussão, entendemos que se faz necessária a investigação acerca de propostas de escrita, que compreendam a etapa de revisão e, conseqüentemente, de reescrita expressas no



Livro Didático de Português/Anos Iniciais. Nesse percurso, é preciso verificar se as propostas expressas no livro didático dialogam com as orientações do eixo produção de textos presentes na BNCC, possibilitando aos aprendizes a compreensão acerca da finalidade do texto que será produzido, do que se deseja comunicar, do gênero adequado para fazer a comunicação, do interlocutor pretendido e do meio em que o texto irá circular.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, é importante destacar que a articulação entre a literatura (base teórica) e as informações expressas na BNCC e no Guia Digital do PNLD possibilitou o estabelecimento de 2 (dois) eixos norteadores para a discussão e análise de propostas de escrita presentes a coleção Novo Pitangua – Língua Portuguesa: 1) Orientações para produção de textos: caracterização da Coleção Novo Pitangua – Língua Portuguesa à luz do Eixo Produção Escrita na BNCC e 2) Escrita, revisão e reescrita: concepção de escrita subjacente em 1 (uma) proposta expressa no manual do 3º ano⁴.

4.1 ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS: CARACTERIZAÇÃO DA COLEÇÃO NOVO PITANGUÁ – LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DO EIXO PRODUÇÃO ESCRITA NA BNCC

A BNCC se configura como um documento normativo, definidor de um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 09). Esse documento orientador assume uma perspectiva “enunciativo-discursiva” de linguagem para o ensino da Língua Portuguesa. Dessa forma, considera diferentes linguagens em contextos de uso, ou seja, que a produção escrita deve supor situações reais de uso (ARAÚJO; NASCIMENTO, NASCIMENTO, 2020).

⁴ O manual do 3º ano reúne 15 de propostas, sendo 07 de produção escrita, 05 de produção oral e 03 de produção oral e escrita. Todas essas propostas foram previamente analisadas. Para escolha dessa proposta, adotamos os seguintes critérios: a situação comunicativa, as condições de produção (quem escreve/para quem escreve, a finalidade, a circulação, o suporte e a organização) e os gêneros do campo de atuação de uma criança do 3º ano. A BNCC expressa que os dois primeiros anos devem ser destinados à alfabetização, para que a apropriação do sistema de escrita alfabética aconteça de modo articulado ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Dessa forma, entendemos que o ensino do sistema de escrita deve ser articulado às situações de leitura e produção de textos, aspecto que deve ser aprofundado/consolidado no fim do período de Alfabetização, pelas razões apresentadas selecionamos o manual do 3º ano, como representante desse momento.



A Coleção de Livros Didáticos Novo Pitangüá – Língua Portuguesa é uma das 13 coleções indicadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD/2019, do Ministério da Educação (MEC). De acordo com o Guia Digital – PNLD/2019, a coleção é composta por cinco volumes, um para cada ano de escolaridade, e apresenta um olhar voltado à perspectiva de alfabetizar letrando, a partir da inserção do sistema de escrita, concomitantemente, à inserção de propostas de produção escrita.

Em relação ao tratamento da Coleção para o eixo da escrita, a obra assume o texto como unidade de trabalho e orienta a produção de diferentes gêneros de circulação social (aviso, bilhete, notícia, entrevista, carta pessoal, verbete criativo, receita culinária, reportagem e texto de opinião, entre outros), mas também evidencia as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reescrita e avaliação). Essa preocupação busca atender aos critérios expressos na BNCC, que apregoa: a) o eixo produção de textos compreende práticas de linguagem relacionadas “à interação e à autoria do texto escrito, oral e multissemiótico com diferentes finalidades” (BRASIL, 2017, p. 74); b) as habilidades de produção escrita devem ser desenvolvidas “por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros” de circulação social (BRASIL, 2017, p. 76); c) O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, dentre elas as “estratégias de produção” (BRASIL, 2017, p. 76).

Na BNCC verificamos que as práticas de linguagem estão relacionadas aos usos da linguagem no contexto social. Tomando por base o fato de que na Coleção Novo Pitangüá “a situação comunicativa é proposta com clareza, prevendo os destinatários, o suporte do texto e a circulação”, conforme expressa a resenha contida no Guia Digital – PNLD/2019, verificamos a evidência de uma concepção interativa de linguagem, ou seja, a produção escrita é vista como “uma atividade interativa de expressão” (ANTUNES, 2003, p. 45). Dessa forma, o produtor deve ter em mente que “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa” (ANTUNES, 2003, p. 46) e, de certo modo, terá finalidades específicas e variáveis do que quer comunicar ao outro, porque não haverá comunicação sem a presença desse(s) outro(s).

A BNCC ressalta, ainda, que a produção de textos deve ser realizada de acordo com os campos de atuação da atividade humana – campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública –, concebendo a inclusão das práticas de uso da linguagem realizadas fora da sala de aula.



Enquanto documento orientador, a BNCC destaca que a produção de textos deve estar relacionada às práticas de uso e reflexão da linguagem, o que representa fazer com que os alunos reflitam sobre o contexto em que a língua está sendo utilizada. Dessa forma, recomenda a abordagem da análise das condições de produção do texto, da dialogia dos textos, da alimentação temática, da construção da textualidade, dos aspectos notacionais e gramaticais e das estratégias de produção – que reúnem o planejamento, a revisão, a reescrita e a avaliação de textos, considerando sua adequação aos contextos de produção: “ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.” (BRASIL, 2017, p. 76).

Com base na abordagem das estratégias de produção, observamos na Coleção Novo Pitangüá que o direcionamento das propostas de escrita apresenta o seguinte comando: a) apresentação do gênero, b) etapa de planejamento, c) orientação para escrita, d) etapa de revisão e reescrita e e) avaliação. Logo, considera que cada gênero textual tem sua particularidade, seja na forma de utilização da linguagem, na estrutura composicional ou no propósito que se pretende atingir.

Elegemos a Coleção Novo Pitangüá – Língua Portuguesa como representativa de um trabalho mais significativo com o desenvolvimento das propostas de produção textual escrita, haja vista a valorização da situação comunicativa de produção do texto escrito, que focaliza os interlocutores, a finalidade, o suporte e a circulação do texto, bem como a revisão e a reescrita, etapas em que a estrutura e a organização dos conteúdos do texto são retomadas tendo em vista o interlocutor.

4.2 ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA: CONCEPÇÃO DE ESCRITA SUBJACENTE EM 1 (UMA) PROPOSTA EXPRESSA NO MANUAL DO 3º ANO

4.2.1 UNIDADE 4: FAMÍLIA É – O GÊNERO CARTA PESSOAL

Com base na organização das unidades temáticas do manual do 3º ano, nos detemos, nesse artigo, na análise da unidade 4 – **Família é** –, que aborda as diferenças entre as famílias. Observamos a existência de uma temática que está presente no contexto social dos alunos dos anos iniciais. Percebemos que a unidade atende aos pressupostos da BNCC no tocante à adoção do texto como unidade de trabalho e à abordagem de gêneros do campo da vida cotidiana, que focaliza a produção escrita do gênero carta pessoal. A proposta de escrita evidencia a situação

comunicativa, as condições de produção (quem escreve/para quem escreve, a finalidade, a circulação, o suporte e a organização) e as etapas do processo de escrita (planejamento, revisão e reescrita e avaliação).

O gênero carta visa ao estabelecimento da comunicação escrita e pode ser classificado em carta pessoal ou familiar, carta comercial, carta de agradecimento, carta de reclamação e carta do leitor, entre outras. Em todos os casos, o que se deseja é “estabelecer um diálogo entre o remetente e o destinatário” (SARMENTO, 2006, p. 23). Quanto à carta pessoal, o gênero é utilizado para comunicação entre amigos e familiares, por essa razão pode apresentar linguagem informal, gírias e expressões populares.

No material didático, a unidade analisada não traz nenhuma definição explícita acerca do gênero. Entretanto, apresenta uma carta pessoal escrita pelo avô para sua neta, convidando-a juntamente com seus pais para o aniversário da avó. Em seguida são apresentadas questões que focalizam elementos das condições de produção (quem escreve/para quem escreve, a finalidade) e da estrutura composicional do gênero (corpo da carta). Há uma breve discussão acerca de situações comunicativas que levam ao uso dos registros formal e informal da língua. Depois, é apresentado o comando da produção escrita. Vejamos a análise da proposta:

Na abertura, a proposta evidencia a situação comunicativa (a produção de uma carta pessoal) e elementos relativos às condições de produção (a finalidade, o interlocutor possível e meio utilizado para que chegue ao destino pretendido). O tópico **planejar** apresenta algumas orientações: a escolha do destinatário/interlocutor; o assunto que será abordado; o registro do chamamento/vocativo e da despedida; o registro adequado à situação comunicativa, de acordo com a familiaridade que o aluno/produtor tem com o interlocutor; a inclusão do endereço de quem irá receber a carta pessoal. O planejamento, contido na proposta, destaca as condições de produção necessárias ao desenvolvimento da escrita do gênero focalizado, ou seja, para quem escrever, o que escrever, como escrever e que recursos utilizar para fazer com que o texto chegue ao leitor pretendido, possibilitando-nos refletir sobre o trabalho com o texto escrito que vem sendo desenvolvido no contexto escolar. Dessa forma, no percurso de produção do texto oral ou escrito é importante para o aluno/produtor “(a) ter o que dizer; (b) ter motivos para dizer o que se tem a dizer; (c) ter um interlocutor, (d) constituir-se como locutor enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e (e) escolher as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)” (ROCHA, 2008, pp. 71-72). Logo, a proposta realça aspectos comunicativos necessários para que o produtor inicie a produção escrita.

O tópico **Escrever** apresenta orientações relativas à estrutura composicional do gênero: descrição do local e da data, expressão de chamamento, expressão de despedida e assinatura do

remetente. Além desses elementos, destaca um componente das condições de produção: o aluno/produtor deve esclarecer a finalidade da escrita do gênero carta pessoal, e um componente linguístico: a paragrafação. Entretanto, a ausência de referência a outros elementos linguísticos – acentuação, sinais de pontuação e organizadores textuais, entre outros –, pode revelar certa fragilidade da proposta quanto à possibilidade de relacionar a escrita às práticas de uso e reflexão sobre a língua, conforme expressa o Eixo Produção Escrita na BNCC. Do mesmo modo, reconhecemos que as orientações expressas no tópico mencionado representam um avanço significativo na proposta de escrita analisada.

O tópico **Revisar e Reescrever** apresenta orientações sobre os elementos composicionais do gênero, destacando a descrição do local e da data, a expressão de chamamento, a expressão de despedida e a assinatura do remetente. Destaca, mais uma vez, a necessidade de o aluno verificar se “deixou claro o objetivo da carta”. Chama a atenção o fato de, nessa etapa, a proposta orienta o estudante para a escrita correta das palavras. Nesse ponto, é importante destacar que a revisão de um texto vai além de uma correção tradicional, deve envolver, além de acentuação, ortografia, caligrafia e aspectos gramaticais, o sentido do que foi escrito, o grau de informatividade e a adequação do texto a finalidade proposta, conforme esclarecem Brandão (2007) e Rocha (2008).

Ainda no tópico **Revisar e Reescrever**, observamos o encaminhamento para o momento da reescrita, cuja orientação consiste em levar o aluno a escrever a versão final do texto com base nos ajustes realizados no momento da revisão. Entretanto, a proposta torna-se superficial quando não oferece explicações sobre que aspectos ainda podem ser melhorados, visto que os aspectos apresentados na etapa de revisão visam, em sua maioria, apenas, à melhoria de elementos da estrutura composicional. Embora reconheçamos que a decisão sobre o que pode ser alterado nos textos das crianças não é uma tarefa fácil, pois elas estão em fase de desenvolvimento da escrita. Por esse motivo, assumimos que o limite entre os aspectos que devem e que não devem ser alterados nos textos “não pode ser feito tomando como base o texto de um adulto” (FIAD, 2006, p. 38), mas deve-se considerar os objetivos de aprendizagem e o nível de escolaridade do aluno/produtor. Há, ainda, orientações para o envio da carta: a aquisição de um envelope, preenchimento dos dados do aluno/produtor no verso do envelope e dos dados do destinatário/interlocutor, na frente do envelope.

O tópico **Avaliar** traz a possibilidade de o aluno/produtor, com o auxílio do professor, analisar o que aprenderam com o desenvolvimento da atividade, favorecendo-lhe a avaliação do próprio desempenho, por meio dos seguintes questionamentos: a) Segui todas as etapas para a produção da carta? b) Pesquisei todas as informações para o preenchimento do envelope? De

modo semelhante à proposta anterior, para respondê-los, o aluno poderá utilizar a seguinte legenda: um pouco, mais ou menos e bastante. Essa avaliação está pautada no cumprimento das etapas da produção da carta e nas informações sobre o preenchimento do envelope, o que limita, em um primeiro olhar, a avaliação do aluno. No entanto, ressaltamos que é preciso evitar o excesso de informações para não transformar a revisão, a reescrita e, conseqüentemente, a avaliação em atividades muito complexas nessa fase de escolarização.

Quanto ao encaminhamento das etapas da produção escrita – planejamento, escrita, revisão, reescrita (individual) e avaliação, essa propositura evidencia uma concepção recursiva/processual e interativa de escrita. O trabalho com o gênero carta pessoal pode ser considerado um atrativo para os estudantes, por apresentar um registro informal, próprio das relações familiares e de amizade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao alcance do primeiro objetivo específico, observamos que na BNCC o texto assume papel central, colocando-se como unidade de estudo e relacionando os textos a seus contextos de produção. Essa perspectiva também é adotada pela Coleção Novo Pitangüá, que assume o texto como unidade de trabalho e orienta a produção de diferentes gêneros de circulação social. A BNCC ressalta, ainda, que as práticas de produção escrita devem reunir dimensões que estão inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão sobre a língua, dentre elas a construção da textualidade e das estratégias de produção. Quanto à primeira, na coleção analisada, verificamos a ausência de orientações sobre que aspectos linguísticos podem ser melhorados na escrita dos alunos nessa fase de escolarização e, quanto à segunda, observamos que as propostas focalizam as diferentes etapas da produção escrita (planejamento, escrita, revisão, reescrita e avaliação), preocupação que revela a adoção da perspectiva do texto enquanto processo (REINALDO, 2020).

No que diz respeito ao alcance do segundo objetivo específico, nos detemos na análise das propostas de escrita expressas na unidade 4 (Família – Produção escrita do gênero carta pessoal). Essa proposta apresenta clareza quanto à situação comunicativa, reúne gêneros que fazem parte do campo da vida cotidiana de estudantes dos Anos Iniciais e acentua a participação de um possível interlocutor, por essa razão transforma a produção escrita em uma atividade significativa para o aluno/produtor. A análise da proposta revela que o encaminhamento das etapas da produção escrita indica que a Coleção Novo Pitangüá assume uma concepção recursiva/processual e interativa de escrita, pois prevê, além do planejamento, escrita, revisão,



reescrita (individual ou em pares) e avaliação, a participação do outro/professor/colega de sala. Quanto à possibilidade de relacionar a escrita às práticas de uso e reflexão sobre a língua, observamos à ausência de referência a elementos linguísticos relativos à textualidade, aspecto que pode revelar certa fragilidade da proposta, porém as orientações acerca da situação comunicativa, do conteúdo temático e da estrutura composicional do gênero representam um avanço significativo.

Para finalizar, reiteramos a necessidade de investigar propostas de escrita expressas em livros didáticos dos Anos Iniciais adotados por escolas públicas, para verificar se essas propostas dialogam com as orientações presentes nos documentos orientadores e na literatura que versa sobre as etapas que constituem o processo de escrita. Além disso, investigar o papel do outro/professor/colega de sala no decurso da produção escrita é fundamental nessa fase de escolarização.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, I. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. *In: Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 39-105.

ARAÚJO, D. L. de.; NASCIMENTO, M. C. do.; NASCIMENTO, A. N. do. Concepção (ões) de escrita na Base Nacional Comum Curricular de Ensino Fundamental. *In: SOUSA, S.; RUTIQUEWISKI, A. (Orgs.) Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020, pp. 113-153.

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. *In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 119-134.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira Versão. Brasília. MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC20dezsite.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros Didáticos (PNLD-2019): língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2018. (Anos iniciais do Ensino Fundamental). Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2019_lingua-portuguesa.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

BURANELLO, C. **Novo pitangüá: língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2019.

DENZIN, K. N.; LINCOLN, Y. S. Introdução. *In: O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e aprendizagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.



FIAD, R. S. (Re)escrevendo: o papel da escola. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de Aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas-SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 1997, p. 71-77.

GERHARDT, T. E.; SIVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GASPAROTTO, D. M. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental**. 2014. 182 f. Maringá, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/dmgasparotto.PDF>. Acesso em: 10/09/2020.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Classificação da pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 69-94.

SARMENTO, L. L. **Oficina de redação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SANTOS, C. G. dos. **A concepção do processo de reescrita do aluno a partir de práticas de sala de aula em uma turma do 3º ano do ciclo de alfabetização**. 2018. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, PB.

SANTOS, C. G. dos. **Livro didático de português: da proposta teórico-metodológica às adaptações no ensino da escrita**. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, PB.

REINALDO, M. A. G. de M. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Livro didático de português: múltiplos olhares**. Campina Grande: EDUFCEG, 2020, p. 89-101.

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

RUIZ, E. D. Introdução. In: RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 11-32.

VAL, M. da. G. C.; VIEIRA, M. L. **Língua, texto e interação: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.