

Ensino de produção de textos na escola e as apreciações dos discentes sobre as atividades realizadas

Teaching text production at school and students' appreciation of the activities carried out

Juliana de Melo Lima
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Natal-Rio Grande do Norte, Brasil
Telma Ferraz Leal
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Recife- Pernambuco, Brasil

Resumo

Neste artigo foram analisadas situações de ensino de produção textual, considerando os diferentes tipos de agrupamento para realização das atividades e as apreciações das crianças sobre o ensino. Foram observados 14 dias de aula de uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental e realizadas 42 entrevistas com crianças. Os resultados apontaram que a professora valorizava diferentes formas de agrupamento dos estudantes, de modo que eram favorecidas situações em que as crianças podiam aprender a produzir textos colaborativamente e em uma perspectiva reflexiva. As crianças reconheceram os efeitos positivos dos modos como a docente organizava as atividades, repercutindo em aprendizagens significativas, de natureza relacional, conceitual, procedimental e atitudinal. Os dados evidenciaram que as crianças são capazes de refletir sobre os efeitos das situações didáticas sobre suas aprendizagens.

Palavras-chaves: Produção de textos; Agrupamentos; Apreciação das crianças; Ensino.

Abstract

This article was created for the situations of different types of textual production, considering the types of grouping to carry out children's activities and how children's appreciations of teaching. 14 days of classes of a teacher of the 3rd year of Elementary School were observed and 42 interviews with children were carried out. The results showed that a teacher valued different ways of grouping students, so that they were favorable to situations in which children could learn to produce texts collaboratively and in a reflective perspective. Children recognize the positive effects of the ways in which the teacher organized the activities, resulting in significant learning, of a relational, conceptual, procedural and attitudinal nature. The data are able to reflect on the effects of situations on their learners.

Keywords: Text production; groupings; Children's appreciation; Teaching.

1. Introdução

Considerando a complexidade dos processos cognitivos e sociais envolvidos nas situações de escrita, foram desenvolvidas, nos últimos anos, pesquisas acerca do ensino e da avaliação de produção de textos, enfocando, sobretudo, as estratégias avaliativas (NASCIMENTO; SUASSUNA, 2021), as concepções de documentos curriculares referentes ao ensino de produção textual (SILVA, 2022), os modos de avaliação da produção textual na alfabetização (PEREIRA, 2019), os tipos de atividades e os saberes envolvidos (ANDRADE, 2015), os modos de lidar com a heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes nas atividades (SILVEIRA, 2013; LEAL; SILVA, 2023), as estratégias de mediação adotadas por docentes ao realizarem produções coletivas (GUERRA, 2009), dentre outros aspectos.

Neste artigo, buscamos analisar as situações de ensino de produção de textos, considerando a mediação docente nos diferentes tipos de agrupamento dos estudantes para a realização das atividades e as apreciações das crianças sobre as formas de agrupamento dos estudantes. Tal escolha é pertinente por possibilitar uma melhor compreensão em relação aos efeitos dos diferentes tipos de agrupamento dos estudantes (duplas, grupos, grande grupo) sobre o ensino e a aprendizagem da escrita, em decorrência, sobretudo, do reduzido número de trabalhos que focam nos agrupamentos em sala de aula (LEAL; SILVA, 2023) e nos dizeres das crianças em relação ao objeto de pesquisa (LIMA, 2016; GIRÃO, 2022).

2. A produção de textos na escola

No contexto brasileiro das últimas décadas, o ensino de produção de textos é reconhecido por diversos autores e documentos curriculares como parte integrante do processo de alfabetização (LEAL; BRANDÃO; CAVALCANTI, 2021), rompendo com concepções escolares em que a escrita de textos ocorria apenas após os estudantes terem domínio de conhecimentos sobre o sistema notacional.

A atividade de produção de textos escritos é complexa, pois envolve conhecimentos sociais, cognitivos e linguísticos (MELO; SILVA, 2007). Neste artigo, partimos do pressuposto de que os modos como os objetos de conhecimento são compreendidos pelos professores e as formas como eles concebem os sujeitos aprendizes trazem implicações sobre os seus fazeres em sala de aula. Para Smolka,

[...] a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas *não* a dizer - e sim, repetir - palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas

escrevam o que dizem, que elas escrevam como dizem (porque o “como dizer” revela as diferenças) (SMOLKA, 2012, p. 153).

A crítica apontada pela autora remete à denúncia de que há certa desconsideração dos sentidos que a escrita pode ter para os aprendizes. Na contramão desse fenômeno, alguns autores defendem o ensino em uma perspectiva discursiva, em que “é necessário fazê-los sentir que podem (isto é, que têm poder) e que devem ousar, que devem correr riscos para que se confirmem como pessoas capazes e se disponham a trocar de lugar conosco, falando, expondo seus saberes, discutindo” (GOULART, 2006, p. 73).

Ao assumir tal perspectiva, o professor valoriza os discursos dos aprendizes, os modos como se apropriam dos objetos de conhecimento e dos sentidos construídos no processo de aprendizagem. “Na perspectiva vygotskyana, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas” (REGO, 2011, p. 110). Desse modo, podemos destacar a importância das interações para a aprendizagem de conhecimentos complexos, como as atividades de produção textual. Assim, concebemos que o ensino de produção de textos pode favorecer variadas aprendizagens, cognitivas, sociais, linguísticas, por meio de estratégias que envolvam diferentes modos de interação em situações organizadas em duplas, grupos, grande grupo. De acordo com Melo e Silva, “as interações e os agrupamentos devem ser pensados tanto do ponto de vista do que se pode aprender durante a atividade, como do ponto de vista das questões que cada aluno pode “levar” para pensar” (2007, p. 88).

Nesse sentido, tem-se como pressuposto que cada forma de agrupamento dos estudantes para realizar atividades pode favorecer apropriações e modos de interação diferenciados, assim como variadas possibilidades de mediação do professor (LEAL; SILVA, 2023). Consideramos também a necessidade de valorizar as vozes dos discentes, pois, através do acesso às palavras das crianças podemos compreender as apreciações que estes têm dos seus professores, das práticas escolares e refletir sobre posturas, atitudes e discursos que sinalizem aspectos positivos e negativos no espaço escolar (LIMA, 2016; GIRÃO, 2022).

Assim, ressaltamos a importância de conhecermos os modos como as crianças atribuem significado às atividades de produção textual, considerando que aspectos metodológicos, interacionais e conceituais estão implicados no processo de aprendizagem, pois ao reconhecermos suas apreciações podemos ter mais subsídio para refletir sobre o que se propõe na escola e sobre os modos como as escolhas são recepcionadas pelos discentes.

3. Metodologia

A pesquisa, aprovada pelo comitê de ética conforme parecer nº 323.517, é de natureza qualitativa. Foram realizadas observações de 14 dias de aulas de uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da Região Metropolitana do Recife, sendo registradas por meio filmagens e gravação de voz. Também foram realizadas entrevistas com 3 crianças em cada dia de observação, totalizando 42 entrevistas, com perguntas sobre as atividades vivenciadas no dia e as apreciações das crianças sobre cada uma delas. As entrevistas aconteceram no término do turno escolar, de forma individual, em que foram selecionadas duas crianças que demonstravam maior envolvimento nas atividades do dia e uma menos, considerando também que não tinham sido entrevistadas no dia anterior.

As análises dos dados foram baseadas em Bardin (1997). A partir da leitura flutuante, foram selecionados relatórios de 05 dias de observação e 15 entrevistas, por terem sido os dias em que aconteceram atividades de produção de textos coletivos, em duplas e em grupos.

4. Agrupamentos dos estudantes nas atividades de produção textual

Por meio da observação das aulas da professora Márcia (nome fictício), identificamos que foram realizadas atividades de produção e revisão de textos escritos em 5 dos 14 dias. Em alguns desses dias foram vivenciadas duas atividades, totalizando sete em diferentes modos de agrupamento.

Quadro 01. Agrupamentos das crianças para a realização de atividades de produção textual

Nº da aula	Atividade	Agrupamentos			
		Grande grupo	Individual	Duplas	Grupos
2	Revisão coletiva do conto dos Três Porquinhos	X			
2	Reconto da Lenda do Tambor Africano		X		X (um trio)
5	Reconto da Lenda do Tambor Africano (Para as crianças que faltaram a aula 2)		X		
5	Revisão do reconto da Lenda do Tambor Africano	X		X	
8	Reconto da Lenda da Galinha d'Angola			X	
9	Revisão coletiva do reconto produzido pelas crianças a partir da Lenda da Galinha d'Angola	X			
14	Produção de instrução de brincadeira africana				X

Fonte: Autoras (2021)

Nas aulas observadas foram abordados textos dos gêneros conto, lenda e instrução de brincadeira. Com exceção da discussão sobre a revisão dos contos, na aula 2, todas as demais estavam relacionadas ao projeto didático que a turma estava desenvolvendo sobre culturas africanas. O projeto tinha como principal objetivo abordar textos literários sobre

culturas africanas, pois, segundo a professora, as crianças tinham mais referências de narrativas e personagens europeus, surgindo assim a necessidade de ampliar os conhecimentos de outras culturas e o repertório de leitura. Destacamos a relevância social das proposições das atividades para as crianças, considerando as práticas de preconceito e racismo presentes na sociedade.

As atividades de escrita da primeira versão dos textos foram realizadas individualmente, em duplas e em grupos, e as atividades de revisão aconteceram de forma coletiva, em grande grupo, e em duplas. Houve, assim, diversificação de propostas de atividades. Nas seções a seguir, as análises serão expostas.

4.1. Atividades realizadas em grande grupo

As atividades em grande grupo aconteceram nas aulas 2, 5 e 9, em situações de revisão textual, e permitiram que as crianças tivessem acesso aos conhecimentos dos colegas, pudessem confrontar suas opiniões com as deles, trocassem informações com um maior número de pessoas. Esse tipo de atividade possibilitou que a professora realizasse intervenções gerais para toda a turma, utilizando, muitas vezes, exemplos pontuais de um determinado grupo, mas que serviam para integrantes dos demais estudantes, e adotando “uma postura de mediador na sala de aula, constituindo um espaço de mútua colaboração e comunicação” (GUERRA, 2009, p. 61). Nessas situações, a professora pôde incentivar a participação dos estudantes, evidenciando uma concepção de que a criança “precisa ocupar o espaço como protagonista, interlocutora, como alguém que fala e assume o seu dizer” (SMOLKA, 2012, p. 129). Um exemplo do modo como essas atividades eram conduzidas foi a atividade de revisão, na aula 5, em que a professora retomou os textos produzidos na aula 2, pedindo que as crianças lessem para a turma o que produziram. Em seguida, ela também leu, fazendo comentários sobre os textos, como pode ser visto abaixo.

P - Quem gostaria de ser o primeiro a fazer a sua socialização?

C - Eu!

P - Duas pessoas já fizeram, Leonardo e Luiza, mas vão fazer de novo. Vem Antônio.

C - “Era uma vez quatro irmãos. Quatro macacos irmãos. Eles queriam trazer a lua para a Terra. O menor conseguiu... subiu na lua. Aí no outro dia ele pediu a lua para amarrar uma corda. Os quatro macacos foram descendo e passando na Argentina, Espanha, Itália, Japão, Brasil... fim da história.”

P - Presta atenção! [leitura pela professora] “A lenda do tambor africano [título]. Era uma vez quatro macacos irmãos que queriam trazer a lua para a Terra. O menor conseguiu subir na lua. Depois de cinco dias ele sentiu falta e

Ensino de produção de textos na escola e as apreciações dos discentes sobre as atividades realizadas

pediu para a lua para amarrar a corda. Os quatro macacos foram descendo, ficaram...”

C – Tia, eu posso falar um negócio?

P – [continua a leitura] “Vieram de cantos de toda a Terra. Vieram da Argentina, Espanha, Itália, Japão, Brasil.” Certo, Antônio. Agora eu acho que nessa sua história faltam partes, né? E presta atenção no que você escreveu aqui: “O menor conseguiu subir na lua.” Eram quatro macacos no começo da história, não era?

C – Era isso que eu queria falar, tia. Ele botou “o menor subiu na lua”. Aí depois botou os quatro irmãos desceram. [Risos]

P – Como é que subiu um e desceu quatro?

C – Foi, tia.

P – Já tinham esses macacos lá? Tem isso aqui na história? Tem como a gente saber? Se eu lesse a história eu ia saber disso? Eu ia achar, feito Fábio, que pulou partes da história. Não explicou como foi que os macacos chegaram lá. Por isso que ele tá questionando isso aqui. Então, assim, a gente vai melhorar a história hoje. Hoje, a gente vai poder ajudar Antônio.

Ao solicitar que a criança socializasse o texto produzido, a docente possibilitou que as demais observassem aspectos que poderiam ser revisados. A coerência do enredo foi o foco de atenção, sendo destacado por uma criança e pela docente. As intervenções da professora favoreceram que as crianças refletissem sobre a ordem da narrativa, e que vissem o momento como oportunidade de colaborar com o texto de um colega, ajudando-o a escrever de forma mais adequada. Neste sentido, a docente demonstrou em sua prática que, “revisar um texto é torná-lo objeto de 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” (BRANDÃO, 2007, p. 120).

Após a revisão coletiva do texto, a professora registrou no quadro, com o auxílio dos estudantes, aspectos que precisariam ser revisados. Explicou cada um deles e após esse momento, as crianças formaram duplas para revisarem os textos. Depois, a professora retomou a socialização das revisões coletivamente, tendo novo bloco de leitura e sugestões. A professora fazia perguntas, embora, em alguns momentos, antecipasse as respostas. As intervenções coletivas favoreceram que todos refletissem sobre o processo de revisão e que observassem aspectos diversos.

Nos extratos das entrevistas a seguir, consideramos que as crianças valorizaram as atividades de revisão de forma coletiva, por possibilitar a tomada de consciência de que é necessário ter critérios de revisão e a sistematização dos aspectos que eles precisariam prestar atenção.

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – Foi essa, do reconto.

E – Por que?

C – Porque fala um reconto para a gente aprender como é a pontuação e escrever, prestar atenção. (Giovana)

E – Depois a professora perguntou para vocês o que era preciso para revisar um texto, o que era preciso fazer na hora da revisão do texto. Ela escreveu algumas coisas no quadro.

C – Ela botou que a gente não pode esquecer de revisar.

E – O que você achou dela ter perguntado para vocês e vocês terem dito o que é que não pode faltar na revisão do texto?

C – Eu achei bem bom, porque ela falou que é a gente que tem que saber, não ela. Ela já sabe, mas a gente tem que aprender (Marina).

As crianças valorizavam as interações colaborativas, sendo este aspecto muito relevante, pois “[...] ganham força as funções interativas, instauradoras e constituidoras do conhecimento na/pela escrita.” (SMOLKA, 2012, p. 85-87). As leituras e discussões de diferentes produções promoveram muitas trocas de informações. A professora mostrou às crianças que elas também são responsáveis pelas suas próprias aprendizagens. Isso foi reconhecido por Marina, que demonstrou um olhar aguçado sobre a situação de ensino, dialogando com as produções dos colegas e percebendo o papel de mediadora da docente. Giovana também mostrou sua compreensão ampliada do processo pedagógico, ao indicar a importância da revisão textual, que é “uma habilidade metacognitiva complexa, que implica tornar-se consciente e pensar sobre processos e decisões tomadas durante a escrita de um texto” (BRANDÃO, 2007, p. 121).

Na aula 9, outra atividade de revisão coletiva também foi reflexiva. A professora selecionou um texto produzido em dupla na aula 8, escreveu no quadro da mesma forma que estava registrado na folha e iniciou a conversa com as crianças:

C – Tia, a história tem começo, tem meio e não tem fim.

P – Vamos prestar atenção? Vamos trabalhar com o texto de Felipe, porque ele conta a história dele, mas a gente tem que prestar bastante atenção, por que o que eu falei para vocês? A gente pensa mais rápido do que escreve.

C – É verdade.

Após esse momento inicial, a professora pediu que alguns estudantes fizessem leitura compartilhada do texto no quadro e, ao término, indagou sobre o que tinham achado da produção, favorecendo um momento de avaliação coletiva:

Ensino de produção de textos na escola e as apreciações dos discentes sobre as atividades realizadas

P – A história de Felipe, ela tem a ver com a história que a gente escutou [texto base para a produção]?

Cs – Sim.

P – Em que sentido?

C – Da Galinha d'Angola.

C – Mas ele fala só um pouco dela.

P – Vamos lá. [Fez um resgate sobre a lenda da Galinha d'Angola] (...)

P – Agora, vamos ver aqui o texto [quadro] de Felipe.

C – Não chame só meu nome não, porque ele [Jorge] também participou [dupla].

P – Foi. Vamos ver se o título vai trazer o que a história conta. O título tem que ter a ver com a história?

C – Excelente.

P – A primeira coisa que a gente vai ver é na escrita do texto. Márcio disse assim: O texto tem começo, tem meio, mas não tem final.

C – É.

C – Tia, eu queria que ele participasse [Felipe se refere a Jorge, porque a professora só fez menção a autoria do texto como se fosse de Felipe].

P – Não se preocupe não, Felipe, não vai ser uma crítica para você não. A gente vai fazer assim, vai revisar coletivamente, todo mundo junto, e depois a gente vai colocar algumas ideias que vocês achem que podem completar o texto de Felipe e Jorge. Vamos lá, vamos começar? Vamos ver como está o comecinho da história.

[A professora fez a leitura de cada parte do texto e questionou sobre o que precisava revisar. As sugestões das crianças eram registradas numa parte do quadro].

A seleção de diferentes textos das crianças para revisão coletiva nas aulas oportuniza reflexões variadas, tanto em relação a aspectos relativos ao conteúdo textual (suficiência e progressão textual) quanto aspectos linguísticos. No entanto, na situação descrita, surge um questionamento por parte de uma criança sobre a forma como a professora se referia à autoria do texto, deixando indícios da necessidade de a criança dividir a responsabilidade sobre o conto que estava sendo analisado. Ficou evidente que a utilização do texto na atividade coletiva de revisão provocou certo desconforto em uma criança – Felipe. A mediação docente foi crucial para que ele se tranquilizasse e participasse da atividade. Desse modo, a docente favoreceu o desenvolvimento de atitudes mais colaborativas e não autoritárias e competitivas. A atividade coletiva favoreceu aprendizagens importantes sobre produção de textos, mas também possibilitou amadurecimento quanto à dimensão emocional das relações entre as crianças.

Após as sugestões de revisão, a professora fez a leitura do texto, com algumas interrupções, de modo que ela e as crianças se posicionaram sobre as mudanças, fazendo

novamente algumas trocas. Depois, a professora solicitou a produção do desfecho do texto de forma coletiva. Com o término, fez uma avaliação no final da atividade:

P- E aí o que vocês acham?

C- Achei bem legal!

P- Essa parte aqui [desfecho] a gente coloca mais alguma coisa ou vocês acham que tá bom?

C- Tá bom!

P- Prestem atenção, esse texto aqui é uma produção coletiva, a gente pegou o texto básico de Felipe e de Jorge e criou, acrescentou algumas coisas, melhorou. (...) Por isso que quando a gente escreve é importante que a gente dê para um amigo ler! Porque o amigo também pode olhar.

No momento final da revisão coletiva, a professora demonstrou interesse em saber como os estudantes avaliaram a atividade e reforçou a necessidade do trabalho em parceria. Desse modo, destacou a importância do trabalho colaborativo, contribuindo para que as crianças construíssem uma postura de maior autonomia, com capacidade crítica.

Colomina e Onrubia (2004, p. 292) indicam que uma forma de intervenção do professor nos momentos de interação “tem a finalidade de ajudar o grupo a redimensionar seu trabalho em um sentido produtivo ou assegurar que todos os membros do grupo estejam envolvidos na interação”. Nas entrevistas desta aula, as crianças apreciaram de forma positiva atividade.

E – Do que você mais gostou?

C – Da atividade do quadro.

E – Da revisão do texto?

C – É.

E – Por que?

C – Porque melhorou o texto “de eu” e da minha dupla, que era Jorge.

E – Você gostou do seu texto ter sido selecionado para revisar?

C – Sim, por causa que era uma coisa que eu e meu amigo tinha ‘escrito’. Isso daí acho que podia melhorar nosso texto (Felipe)

Felipe valorizou a atividade coletiva por ter tido contribuição para a melhoria do seu texto, resultando em um maior engajamento ao aprender. O extrato abaixo exemplifica outros aspectos mencionados por outra criança.

E – Do que você mais gostou?

C – Foi o texto de Felipe, que eu fui fazer muitas perguntas.

E – Por que?

C – Porque é muito interessante. Aí ele errou, ela mandou a gente consertar. Aí a gente tava ajudando meu amigo.

E – Do que você não gostou?

Ensino de produção de textos na escola e as apreciações dos discentes sobre as atividades realizadas

C – Não gostei porque tia disse que a gente ia realizar a leitura e não realizou do nosso, não teve tempo. A gente ficou trabalhando no negócio de Felipe muito, muito, muito, muito. Aí ficou porque o de Felipe era muito grande. (...)

E – Por que foi bom trabalhar com esse texto?

C – Porque tinha mágicos, galinhas, passarinhos, pós mágicos, rios, essas coisas divertidas.

E – Nessa atividade da revisão de hoje, como você achou a atividade?

C – Foi fácil e difícil. A metade foi boa mesmo, foi fácil mesmo. Depois foi difícil.

E – O que foi fácil?

C – Da gente falar e depois foi difícil da gente pensar das ideias da nossa cabeça, a gente não conseguia. (...)

E – O que você aprendeu hoje?

C – Eu aprendi hoje como a gente vê os textos do nosso amigo. Reler, ler seis vezes ou mais e responder...ver as que estão erradas e as que não são.

E – Foi importante para você fazer essa atividade coletiva, com o texto de Felipe?

C – Foi boa, que Felipe ele errou algumas. Aí eu, quando quase larguei, eu falei com ele: “Felipe, tem que ler”. Ele disse que não lê não (Fábio).

Fábio apreciou positivamente a revisão coletiva, mencionando que os textos podem ser bem escritos e que as trocas de sugestões favoreceram as reflexões sobre a escrita, reconhecendo também a importância da ajuda mútua e do diálogo entre os pares. Percebeu que não era fácil sugerir novas estratégias de escrita, de mudanças no texto, o que sinaliza, a partir da voz da criança, a complexidade da atividade de produção e de seu caráter processual. A importância da leitura no processo de revisão foi destacada por ele, evidenciando que se o colega tivesse mais este tipo de estratégia seu texto poderia ficar mais bem escrito. Assim, a atividade realizada coletivamente trouxe ganhos para a turma sobre as interações entre as crianças e a professora e sobre o texto em si. Nesse sentido, corroboramos que “não basta que os alunos sejam solicitados a escrever, eles precisam ser auxiliados no processo de escrita” (GUERRA, 2009, p. 185). A docente demonstra em sua prática tal intencionalidade.

Paula também ressaltou apreciações positivas na atividade de revisão.

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – Eu acho que foi a do texto.

E – Qual?

C – A do texto da revisão, que fala porque o nosso amigo fez. Agora só que faltou várias coisas, que tinha que botar nas palavras que estavam erradas.

E – Por que você gostou mais dessa atividade?

C – Porque essa atividade textual como foi um amigo nosso que fez ele já foi aprendendo novas coisas também, os pontos, as palavras que estavam erradas.

Aí ele foi aprender, foi bom. Ele fez o texto certo, tudo e tal, mas faltava muitas

coisas, palavras erradas, incorretas. Então, a gente fez uma correção coletiva com todo mundo, dando a sua palavra para cada coisa no texto (Paula)

A apreciação positiva de Paula foi decorrente do modo como a atividade foi realizada, por ser uma produção de um dos seus pares e por corresponder às necessidades específicas de um colega, mas que podem ser da turma. Destacou a importância de terem falado suas sugestões, reconhecendo que houve colaboração da turma para melhoria do texto. O vínculo com o colega e a situação de realizar a atividade coletiva com suas formas próprias de contribuição proporcionou um valor positivo em torno da aprendizagem. As apreciações de Paula dialogam com as defesas de Colomina e Onrubia (2004, p. 287), ao afirmarem que “a interação entre alunos pode promover não apenas processos de construção de significados, mas também de atribuição positiva de sentido à aprendizagem escolar”.

Desse modo, reconhecemos na prática da professora, ao propor atividades em grande grupo, a valorização dos conhecimentos das crianças, o estímulo à participação delas durante a atividade, uma postura colaborativa entre todas, o respeito à exposição dos textos e o ensino reflexivo da escrita ao revisar os textos. Nesse sentido,

Com o exercício do dizer das crianças pela escritura, das várias posições que elas vão ocupando, dos distintos papéis que elas vão assumindo – como leitoras, escritoras, narradoras, protagonistas, autoras... – vão emergindo e se explicitando não só as diferentes funções, mas as diversas “falas” e “lugares” sociais (SMOLKA, 2012, p. 154).

Essa forma de realizar as atividades, a partir de uma mediação docente que reconhece as capacidades das crianças de refletir, encorajando-as a dizer o que pensam, possibilita uma visão das crianças como sujeitos produtores de conhecimentos, como protagonistas, com direito à voz social no contexto escolar.

4.2. Atividades realizadas em grupos

As atividades em grupos foram realizadas em duas aulas. Na aula 2, esse agrupamento foi apenas para três estudantes; os demais trabalharam individualmente. A realização da atividade em trio aconteceu com as crianças que ainda não tinham o domínio do Sistema de Escrita Alfabética.

Na aula 14, a professora organizou as crianças em seis trios pré-definidos por ela, sem explicitar o critério, para que produzissem instruções de brincadeiras. Durante a atividade, a professora acompanhou todos os grupos, repetindo o comando da atividade, lembrando o

Ensino de produção de textos na escola e as apreciações dos discentes sobre as atividades realizadas

nome da brincadeira, chamando a atenção para algumas crianças que ainda não tinham iniciado a atividade e sobre o modo de interagir em grupo. A professora, assim, assumiu um papel importante de monitorar as aprendizagens dos estudantes durante o processo, auxiliando-os, e ajustando a atividade às suas necessidades de aprendizagem, como está ilustrado no trecho a seguir.

P – Uma pessoa vai ser a escriba. Uma pessoa escreve. Cadê, Maria Eduarda? Uma pessoa escreve. Depois as outras copiam. Você vai explicar como se brinca a brincadeira Mamba [brincadeira africana]. A sequência da atividade é escrever, depois desenha. Qual é o nome da brincadeira?
C – Mamba.

A docente, ao falar sobre o papel do escriba, direcionou a ação para uma criança, enfatizando que inicialmente precisariam explicar como era a brincadeira. Não houve, no entanto, orientações mais detalhadas sobre como escrever o texto, o que poderia mobilizar outros saberes por parte das crianças, como a ordem das informações e para quem estavam escrevendo. Concordamos com os autores Melo e Silva (2007), ao afirmarem que o planejamento do ensino de produção de textos escritos deve fundamentar-se em alguns princípios básicos, que poderiam ter sido mais explicitados pela docente:

1. Escrever com finalidades e destinatários claros, aproximando as situações de escrita na escola das que ocorrem fora da escola.
2. Escrever para atender a finalidades, destinatários e situações diversificadas, desenvolvendo capacidades variadas, próprias dos diferentes contextos de interação social.
3. Desenvolver capacidades de reflexão sobre os textos escritos e sobre as ações que realizamos ao escrever (MELO; SILVA, 2007, p. 82-84).

Nas intervenções por grupo, algumas crianças recorriam à professora para informar que os colegas não estavam colaborando. A docente informava que a atividade não era individual. Essa orientação favorecia o gerenciamento das interações, porém, neste caso específico, poderia ter sido mais enfatizada pela professora com o grupo, problematizando sobre o que significa trabalhar deste modo. Tal aspecto pode ser visto a seguir.

C – Tia, Bárbara não quer aceitar as minhas ideias não.
P – Bárbara, não é pra fazer só. A atividade é em grupo. Você conversa com eles, não é sozinha. Converse primeiro como foi que a gente brincou, depois você escreve.
P – Eu vou passar nesse grupo aí. Vamos?

C – *Esse menino não tá ajudando não. (...)*

P – *Já colocou todas as regras da brincadeira aí? O que que tá faltando?*

C – *Só falta uma.*

P – *Leia e veja o que tá faltando. Tá escrevendo o quê? Tem que pegar no ombro da criança [regra da brincadeira]. Leia e veja o que está faltando.*

As crianças demonstraram uma postura mais denunciativa em relação a alguns estudantes do grupo por não aceitarem ideias ou não realizarem a atividade. As intervenções da professora não foram enfáticas quanto à importância de compartilhar tarefas e negociar o que colocar no texto, embora fale sobre isso de forma mais superficial no grupo de Bárbara. Tal dado alerta para a necessidade de reconhecer que é necessário, neste tipo de situação, conciliar intervenções de diferentes tipos, tanto em relação às interações durante a situação, quanto em relação aos diferentes saberes envolvidos na produção de textos, como é exposto por Leal, Guerra e Lima:

Ao explicitar um saber, as crianças não apenas reconstróem seus próprios, como auxiliam seus colegas a se apropriar do que elas sabem. Quando um professor problematiza um conhecimento, com questões pertinentes, ele desafia crianças a elaborar hipóteses e mobilizar saberes necessários à participação nas atividades propostas (2012, p. 102).

Esse tipo de agrupamento favorece uma maior interação entre as crianças e possibilita ao professor realizar atendimentos mais individualizados, o que pode ser favorável para a identificação de demandas dos grupos, favorecendo diferentes formas de pensar, a divisão de tarefas, a negociação de pontos de vista. Nesse sentido, Vygotsky ressalta que,

o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (1989, p. 101).

Nas entrevistas, as crianças valorizaram essa estratégia de agrupamento:

E – *Você gostou de ter feito a atividade em grupo?*

C – *Sim.*

E – *Por que você gostou?*

C – *Porque ajudam a gente (Lucas)*

As crianças demonstraram apreciar positivamente as estratégias da professora, reconhecendo que potencializaram a aprendizagem, corroborando que as interações são

Ensino de produção de textos na escola e as apreciações dos discentes sobre as atividades realizadas

condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e a troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que impliquem na divisão de tarefas onde cada um tem responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula (REGO, 2011, p. 110).

4.3. Atividades realizadas em duplas

As crianças foram organizadas em duplas em duas aulas. Na aula 5 revisaram os textos produzidos na aula 2, sobre a lenda do tambor africano, e na aula 8 produziram recontos a partir de um texto sobre a lenda da Galinha d'Angola. A formação das duplas foi escolhida pela professora, sem justificativa para as crianças. No entanto, foi possível verificar que o critério nível de conhecimentos dos estudantes subsidiou sua escolha.

Na aula 5, as crianças teriam que ficar em duplas e escolher o texto de um integrante para revisar. A escolha de qual texto revisar primeiro seria das crianças, sendo esta uma primeira decisão a ser tomada entre eles, o que contribui para o desenvolvimento da capacidade de negociação. Segue abaixo extrato da aula 5:

P – Primeiro vocês vão escolher um texto para ler e revisar. Eu vou prestar atenção em quê? Eu vou prestar atenção na repetição de palavras? Eu vou prestar atenção nos sinais de pontuação? Lembra também que você disse o seguinte: tem que ler. Eu vou colocar aqui o que ela falou. Realizar a leitura várias vezes. Eu escrevi um pedacinho, eu vou ler. Aquele pedacinho ficou legal, eu vou para o outro. (...)

P – Você lê junto com ela. Você tem que pensar qual é o erro que ela cometeu. Você discute com ele. Jorge, você pega um outro papel, qual é o texto que vocês vão revisar? O seu ou o dele? (...) Você vai pensar junto com ele. Não vai pensar sozinho, e nem ele vai pensar a resposta para você, porque assim você vai fazer outro texto e não vai adiantar. (...)

C – Tia, ela disse: pensa, pensa, pensa!

P – Isso mesmo! É para ajudar o outro. E aqui? Tem uma coisa aqui que a gente esqueceu de colocar. Vou botar aqui ó [quadro]: Prestar atenção também no uso da pontuação...

A professora orientou sobre a revisão textual, destacando alguns aspectos, como a ortografia, o uso de letra maiúscula, o uso de palavras repetidas, a clareza da narrativa, delimitando, assim, as prioridades na revisão e favorecendo a reflexão de forma mais específica sobre cada uma. Sinalizou também que a revisão fosse feita com cautela, mediada por processos de leitura e discussão, para dar continuidade à escrita do texto, o que dá mais evidência ao caráter processual da escrita. Também orientou sobre os modos de interagir em

dupla, enfatizando que as crianças precisavam estar atentas às etapas, lendo os textos, escolhendo qual seria revisado, fazendo novas leituras, reescrevendo, observando aspectos positivos e os que precisariam mudar, de modo que um ajudasse o outro. A professora, portanto, oportunizou um trabalho em parceria e colaboração. Inclusive, alertou que o papel delas não era só de verificação, mas de troca, pois precisavam pensar juntas. Isto demonstra que as crianças podem vivenciar boas situações de interação em que os próprios estudantes sejam mediadores das aprendizagens dos outros. Nesse contexto, "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (VYGOTSKY, 1989, p. 99).

Emerge, assim, a visão de que quem ensina não é apenas o professor. Em dupla, crianças com níveis de conhecimento diferentes podem se ajudar na realização de atividades. Segundo Leal, Sá e Silva (2018),

a heterogeneidade de conhecimentos infantis é transformada em potencializadora de interações produtivas entre professores-crianças e entre as próprias crianças e de incentivo à coaprendizagem e autonomia como posturas positivas de serem adquiridas pelos estudantes (LEAL; SÁ; SILVA, 2018, p. 43).

Além disso, concordamos com Leal e Luz (2001, p. 29), ao afirmarem que "o trabalho em pares pode favorecer a tomada de consciência acerca das decisões a tomar, pois ideias conflitantes desautomatizam a tarefa da escrita". Podemos concluir, com base nas entrevistas, que o agrupamento em duplas foi apreciado de forma positiva pelas crianças, por permitir ajuda mútua, socialização de saberes e afetividade entre elas.

E –A professora pediu para que algumas pessoas formassem duplas para que vocês fizessem uma revisão do texto. O que você achou desse momento?

C – Eu gostei, porque podia ajudar também e dar ideia. (Giovana)

E –O que você achou de ter feito a revisão em dupla?

C – Eu achei legal, porque Giovana é legal, ela sabe muito, ela é legal (Marina)

Esses dados indicam que em uma mesma atividade as crianças podem ter aprendizagens simultâneas, de natureza relacional e/ou conceitual e/ou procedimental e/ou atitudinal. A professora enfatizou que a atividade em dupla é de parceria. Nesse sentido,

a aprendizagem escolar é concebida como um processo construtivo que tem um caráter intrinsecamente social, interpessoal e comunicativo, e o ensino, como um processo complexo de estruturação e guia, mediante apoios e suportes diversos, dessa construção; portanto, um processo no qual os outros alunos têm um papel natural com fontes potenciais de ajuda educacional (COLOMINA; ONRUBIA, 2004, p. 280).

Ensino de produção de textos na escola e as apreciações dos discentes sobre as atividades realizadas

Na aula 8 também houve orientações quanto ao agrupamento em duplas. As crianças recontaram a lenda da Galinha d'Angola.

P - Não é porque está Antônio e Clara que Antônio vai deixar Clara fazer tudo não.

(...) Pode ser que Amanda escreva, mas você vai colaborar com ela. Você vai fazer em dupla, qual é o sentido de fazer em dupla?

C- Um escreve e outro fala!

P- Não, não é esse sentido não. É para ampliar ideias, tirar dúvidas. Paula pode ser a que vai escrever e os dois vão pensar na história.

C- Eu vou escrever!

P- Se não conversarem, não dá para trabalhar. É para se ajudar. Lucas está tendo uma ideia, aí você ajuda, entendeu? Fale para ele como você começou.

A professora, mais uma vez, destacou a importância de posturas colaborativas entre os discentes, abordando o significado de trabalhar em dupla, reafirmando várias vezes que eles precisavam pensar juntos, desenvolver atitudes de ajuda mútua. Inclusive, ao perguntar às crianças “Qual é o sentido de fazer em dupla?” e uma criança responder com uma visão individual, ela informou que não é da forma como ela pensou. A professora enfatizou que uma das crianças tinha a função de escriba, mas que não deveria se limitar a ela. Além disso, incluía orientações sobre a atividade, conforme exemplo a seguir:

P - Presta atenção, vocês vão fazer o início da história, que pode ser parecida um pouco com a da lenda, vão criar a situação que vai desestruturar a paz e a harmonia da história, e no meio da história eu quero que vocês coloquem mais coisas. Por exemplo, vocês veem algum tipo de diálogo entre as aves? Tem alguma conversa? Vocês podem criar isso no reconto de vocês.

C- Pode fazer mais coisas e criar diferente, não é professora?

P- Vocês lembram da história que Giovana criou? Ela botou vários diálogos entre a lua e o macaquinho? (...) Presta atenção nos parágrafos e cuidado com a escrita. Quando vocês forem escrevendo vão lendo e escrevendo. Lembra que Marina falou quando a gente foi fazer a revisão?

Na orientação da atividade do reconto, a professora destacou a importância da autoria das crianças, inserindo novos elementos no enredo, com foco nos diálogos entre os personagens, assim como enfatizou sobre a revisão em processo e a organização dos parágrafos. Nas entrevistas, após essa aula, as crianças mencionaram sobre o tipo de atividade e o modo de realização.

E – Você gostou da atividade com o reconto da galinha d'Angola?

C – Muito bom. Eu escrevi, eu fiz uma dupla com uma pessoa muito inteligente. Ela me deu ideias muito boas (Clara)

E – Você gostou de ter feito a atividade em dupla?

C – Sim.

E – Por que?

C – Eu não gosto tanto não, mas é bom.

E – Por que você não gostou?

C – É porque uma pergunta e a outra, na hora que vai escrever, é um pouco mais difícil...a outra fala mais rápido e a pessoa fica escrevendo e tentar pegar onde ela tá (Marina)

Clara percebeu o modo como a sua colega interagiu, valorizando os conhecimentos compartilhados pela outra estudante como importantes para a sua aprendizagem, evidenciando que uma aprendizagem compartilhada é possível. Marina destacou a confluência de aspectos cognitivos e motores ao realizar a atividade em dupla, enfatizando os desafios sentidos ao coordenar ações de escrever e gerar ideias e a falta de sincronia com o ritmo de realização da atividade pela colega. Fica evidente, portanto, que há diferentes tipos de interação entre as crianças. Leal e Luz (2001), ao abordarem sobre esse tipo de interação, afirmam que diferentes composições das duplas implicam em diferentes resultados de aprendizagem, mas, de modo geral, “os sujeitos envolvidos percebem que existem respostas diferentes das suas e que a partir dessas diferenças podem trocar ideias e refazer tais respostas” (p. 44).

Nas atividades em duplas, as crianças têm possibilidades de perceber modos semelhantes e diferentes de pensar sobre uma mesma atividade. No caso das atividades de escrita e revisão textual de recontos, essas trocas permitiram o compartilhamento de ideias advindas da imaginação das crianças, além de outros conhecimentos relacionados ao texto. Os dados obtidos a partir das entrevistas com as crianças nos fornecem indicativos de como elas percebem os outros e a si mesmas na interação. São informações singulares para que possamos refletir sobre a mediação docente, considerando as especificidades das atividades.

5. Considerações finais

Tivemos como objetivo neste artigo analisar as situações de ensino de produção de textos, considerando a mediação docente nos diferentes tipos de agrupamento dos estudantes para a realização das atividades e as apreciações das crianças sobre as formas de agrupamento dos estudantes. A professora demonstrou conceber as crianças como sujeitos ativos e valorizar diferentes tipos de situação de interação social na sala de aula. Sua postura mediadora sinalizou, a partir do que propôs às crianças, que elas precisam aprender com

Ensino de produção de textos na escola e as apreciações dos discentes sobre as atividades realizadas

desafios ajustados aos seus conhecimentos, de modo reflexivo sobre a escrita, com intencionalidade e sistematização. No entanto, em algumas situações, as orientações eram mais gerais, não contribuindo de modo mais aprofundado em aspectos essenciais da aprendizagem da escrita de textos ou mesmo não dando orientações mais específicas sobre os modos de participação das crianças nas atividades. Apesar disso, foram identificadas intervenções favorecedoras de aprendizagens de natureza relacional, conceitual, procedimental e atitudinal.

As formas de agrupar as crianças para a realização das atividades, considerando a natureza do tipo de atividade, implicam modos específicos de mediação, envolvendo um conjunto de ações docentes, como: a coordenação e o atendimento diferenciado aos grupos e às duplas, quando estão organizados dessas formas; o estímulo à participação dos estudantes, conciliando diferentes sugestões nas atividades coletivas; a realização de atividades de acordo com as especificidades das crianças, atentando para os diferentes níveis e tipos de conhecimentos, avaliando as produções e fazendo intervenções nas atividades individuais. A diversidade de agrupamentos presentes na prática da professora, ao ensinar as crianças a produzirem textos, revelou a complexidade da ação docente, considerando as interrelações de saberes envolvidos.

Quanto aos dados acerca das apreciações das crianças sobre as atividades de produção textual, foi possível concluir que elas reconheceram os efeitos positivos dos modos como a docente organizava as atividades e agrupava os estudantes, evidenciando aprendizagens de diferentes ordens, a partir de propostas de atividades ancoradas em princípios sociointeracionistas, valorizando os agrupamentos e os modos de interação. Os dados evidenciam que os estudantes são sensíveis aos efeitos das escolhas pedagógicas e didáticas da professora e à complexidade do trabalho colaborativo, demonstrando expectativas sobre as ações da docente e dos pares, reagindo aos modos como as atividades são orientadas e mediadas.

Referências

ANDRADE, Renata Maria Barros Lessa de. **Produção de textos escritos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a ação docente no Brasil e em Portugal**. 337f. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de Textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COLOMINA, Rosa; ONRUBIA, Javier. Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. In: COLL, C. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, v. 3, 2004.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. **LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos produzidos por crianças e professoras em processos de aprendizagem compartilhada**. 415f. 2022. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Oralidade, escrita e letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena de (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 72-75.

GUERRA, Severina Érika Morais Silva. **Produção coletiva de carta de reclamação: interação professoras / alunos**. 183f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; CAVALCANTI, Ana Paula de Holanda. O ensino da produção de textos no Ensino Fundamental: reflexões sobre os documentos curriculares brasileiros In: LIMA, Ana; MARCUSCHI, Beth. **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. 1 ed. Recife: Ed. UFPE, 2021, v.1, p. 173-196.

LEAL, Telma Ferraz; GUERRA, Severina Erika Morais Silva; LIMA, Juliana de Melo. Atividades em grupo: que benefícios podem trazer ao processo de aprendizagem? In: FERREIRA, Andrea Tereza B.; ROSA, Ester C. de Sousa. **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica 2012.

LEAL, Telma Ferraz; LUZ, Patrícia Santos da. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 27-45, jan./jun. 2001.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; e SILVA, Elaine Cristina Nascimento da (orgs.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Maria Daniela da. Agrupamentos em sala de aula: como e para quê? In: LEAL, Telma Ferraz e PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves. **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: o ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

LIMA, Juliana de Melo. **Práticas docentes na alfabetização e as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino**. 527f. 2022. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

Ensino de produção de textos na escola e as apreciações dos discentes sobre as atividades realizadas

MELO, Kátia Leal Reis de; SILVA, Alexsandro da. Planejando o ensino de produção de textos e escritos na escola In: LEAL, Telma F.; BRANDÃO, Ana Carolina P. (org.) **Produção de textos na escola reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREIRA, Vanessa Brandão. **Modos de avaliação da produção textual em turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização**. 243f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Elaine Cristina Nascimento da; SUASSUNA, Lívia. Estratégias avaliativas utilizadas por professores no processo de produção textual. In: LIMA, Ana; MARCUSCHI, Beth (organizadoras). **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife: Ed. UFPE, 2021.

SILVA, Maria Daniela da. **A Base Nacional Comum Curricular, a Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender: Concepções de produção de textos escritos e orientações relativas ao seu ensino nos anos iniciais**. 153f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVEIRA, Renata da Conceição. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. 207f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.

YIGOTSKY, Lev Semionovitch. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. e SOUBERMAN, E. (org.). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Sobre as autoras

Juliana de Melo Lima

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestre em Educação pela mesma instituição. É professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos. E-mail: ju.mlima@yahoo.com.br Orcid: 0000-0002-1684-8861

Telma Ferraz Leal

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. É professora na Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. Atua na Pós-Graduação em Educação e na Pós-

Graduação Profissional em Educação Básica da UFPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE). E-mail telma.leal@ufpe.br Orcid: 0000-0002-5474-1360

Recebido em: 13/07/2023

Aceito para publicação em: 25/04/2023