Produzir textos sem saber escrever? Por quê?
Um estudo de caso sobre produção de textos com alunos não-alfabéticos.

Renata da C. Silveira[1]
Vera Lúcia de O. Aires[2]
Telma Ferraz Leal[3]

RESUMO
Este trabalho teve como objetivo geral analisar situações de produção de textos em uma seqüência didática conduzida por uma professora do 1º ano do 2º ciclo, investigando como seus alunos não alfabéticos participam dessas atividades e que estratégias ela usa para viabilizar isso. A seqüência foi executada pela professora em oito aulas. Foi enfocado mais diretamente um grupo de seis alunos que ainda não se encontravam na hipótese de escrita Alfabética. Além das observações, analisamos também uma pequena entrevista feita com a professora anteriormente à seqüência. Os resultados mostraram que a professora desenvolveu algumas estratégias que tornavam viável a participação dos alunos nessas situações. Consideramos, então, que, quando há um empenho em atender ao aluno em suas especificidades ao mesmo tempo em que se busca sua inserção no grupo através da interação com os demais, muitos objetivos podem ser alcançados, inclusive o de produzir textos sem saber escrever.
Palavras-Chaves: Produção de textos, Apropriação do S.E.A., Seqüência Didática

Introdução

Análises de relatórios elaborados em situações de observação de aula, para realização de trabalhos de pesquisa no âmbito da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, evidenciaram que muitas professoras encontravam dificuldade em trabalhar produção de textos com alunos que ainda não dominavam o Sistema de Escrita Alfabética. Também durante reuniões do Grupo de Estudo em Argumentação e Ensino, depoimentos de professoras mostraram insegurança das docentes para desenvolver certas atividades de produção de textos com alunos que ainda não se encontravam alfabetizados.

Nesse estudo, buscamos, então, analisar situações de produção de textos em uma turma do 1º ano do 2º ciclo para identificar algumas estratégias da professora em lidar com os alunos não alfabetizados e buscar entender os modos de participação desses nas atividades. Objetivaremos, desse modo:

- Analisar situações de produção de textos em uma seqüência didática conduzida por uma professora do 1º ano do 2º ciclo, investigando como

[1] Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. renatha2007@yahoo.com.br
[2] Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. airesvera@hotmail.com
[3] Professora Doutora do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais – Centro de Educação – UFPE. tfleal@terra.com.br

alunos que ainda não dominam o Sistema de Escrita Alfabética participam da atividade.

- Analisar as estratégias de mediação adotadas pela professora junto aos alunos que não dominam o Sistema Alfabético de Escrita.

1. Referencial Teórico

Buscaremos embasar as reflexões acerca da produção de textos com crianças que não dominam o S.E.A.[4] em duas partes. Inicialmente, falaremos sobre a importância de alfabetizar letrando e sobre os ganhos dos alunos que participam desse tipo de prática escolar (1.1). Aspectos relacionados à produção de textos na escola, contemplando reflexões sobre condições de produção e processos cognitivos envolvidos nas atividades de escrita, serão discutidos no tópico seguinte (1.2).

1.1 Alfabetização e letramento: ações conjuntas

Temos aqui dois termos para serem conceituados, apesar de o primeiro ser bastante familiar à grande maioria das pessoas. A alfabetização é sempre associada ao ato de se apropriar de um sistema de notação. Mais coloquialmente, seria a ação de se "familiarizar" com o alfabeto, ou seja, conhecê-lo e saber usá-lo para decodificar as palavras. Porém, esse é obviamente um conceito precário de alfabetização, que estava subjacente a diferentes métodos de alfabetização, surgidos ao longo da história, como os métodos sintéticos e analíticos, que, via de regra, propagavam uma alfabetização ensinada na perspectiva da memorização de um código.

As orientações metodológicas produzidas no interior dessas abordagens seguiam o princípio de que bastava o aluno conhecer o código, que seriam as letras do alfabeto, e então memorizar as possíveis "combinações", para chegarem a ler e escrever.

Essa concepção de aprendizagem, através de diversos métodos de ensino, começou a perder sua força lentamente a partir da publicação do livro

[4] Usaremos a sigla SEA para nos referirmos ao Sistema de Escrita Alfabético

A Psicogênese da Língua Escrita, em 1979. Essa obra deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem. A ênfase, a partir desse momento, não era mais a maneira como se deve ensinar o aluno, mas sim como de fato ele aprende. Refletindo sobre essa questão, trazemos a seguinte afirmação:

> A concepção de aprendizagem (entendida como um processo de obtenção do conhecimento) inerente à psicologia genética supõe necessariamente que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (...). O método (enquanto ação especifica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999,p.31).

As contribuições dos estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky foram relativas, principalmente, à quebra da concepção de alfabetização como mera memorização de um código. As autoras defenderam o princípio de que o sujeito reflete sobre o que lhe está sendo “ensinado” e o de que já não se concebe mais que o aluno tenha apenas que decorar as correspondências grafofônicas, pois ele tem que, principalmente, refletir sobre a lógica da relação entre escrita e seqüência sonora.

Para o ensino da alfabetização, o grande salto que as autoras trazem é a posição dos alunos como sujeitos ativos que refletem sobre o S.E.A. e desenvolvem hipóteses sobre o seu funcionamento, passando por etapas que evoluem até tornarem-se alfabetizados. Nega-se, assim, a idéia de passividade do aluno, que antes apenas precisava “reproduzir” e agora necessita “refletir”.

No entanto, até pouco tempo atrás e até mesmo nos dias atuais, nem sempre a alfabetização tem sido uma prática reflexiva. A aprendizagem do sistema tem sido muitas vezes realizada por meio de atividades mecânicas, repetitivas e distanciadas dos usos reais da escrita na sociedade. Por isso, podemos observar vários casos de pessoas que se alfabetizam (no sentindo de decodificar as palavras), mas que, contudo, não são capazes de fazer uso social desse conhecimento. Não compreendem e não produzem textos. É o que se chama de analfabetismo funcional.

Contra esse tipo de realidade, surge a perspectiva de se alfabetizar letrando, quer dizer, associar o conceito de alfabetização aos preceitos do fenômeno que surge por volta da década de 1990, chamado *letramento.*

Segundo soares (1998), o termo letramento é a versão para o português da palavra de língua inglesa *literacy,* que significa o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Dessa forma, entendemos que o letramento busca legitimar a função social da alfabetização, que pode levar o sujeito a pensar sobre a língua e a usá-la na interação.

Para o dicionário de Houaiss (2001, p.1747), letramento é "um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito". Quer dizer que, para um aluno ser letrado, ele precisa dar conta de fazer uso da sua habilidade de leitura e escrita em diversas situações comunicativas, o que implica dizer que ele necessita estar apto a trabalhar com a grande variedade de gêneros discursivos que circulam na sociedade.

Os gêneros discursivos, tal como os entendemos, são estruturas que se estabilizam ao longo da história, seguindo padrões sociais e culturais, que vão tomando forma a partir da linguagem de maneira bastante peculiar, atendendo às necessidades de uso em situações comunicativas e sócio-interacionistas do cotidiano. Dependendo da situação sócio-comunicativa, será exigido o conhecimento de determinado gênero para atender à dada situação.

Dessa maneira, o aluno que está sendo alfabetizado na perspectiva do letramento deve estar sempre sendo levado a refletir sobre os diferentes gêneros, para que seja capaz de fazer uso da escrita na sua diversidade, atendendo às várias finalidades sociais a que os gêneros estão vinculados. Leal e Mendonça (2005, p.59) explicam que:

> Os alunos precisam aprender a refletir sobre as situações de interação em que os textos circulam e sobre os diferentes gêneros textuais, a fim de poder transferir o que aprenderam na sala de aula para os contextos diversos em que convivem fora da escola.

Sabe-se que o simples contato com uma variedade de gêneros discursivos não é suficiente para que o indivíduo torne-se alguém letrado, ou seja, que seja capaz de fazer um bom uso social das práticas de leitura e escrita. Também não se pode esperar que o simples fato de ter compreendido

o sistema de escrita alfabética faça uma pessoa capaz de lidar com essas práticas em contextos extra-escolares. É preciso um ensino sistematizado que leve o aluno a dominar o sistema de escrita alfabética, para ler e escrever com autonomia, bem como, conhecer os diferentes textos que circulam na sociedade e saber agir por meio deles. Por isso, defendemos que alfabetizar e letrar sejam ações conjuntas.

Para Rameh e Araújo (2006), “a alfabetização se ocupa em mostrar os princípios do sistema alfabético (...) e (...) o letramento transborda para aquém e para além da alfabetização, acontecendo antes, durante e depois”. Desse modo, compreendemos que o letramento acontece durante a vida inteira do indivíduo, mas a escola tem importância central nesse processo. Desde os anos iniciais de escolarização é importante que a criança compreenda as características, o valor e também a função social da escrita, mesmo que ainda não domine o sistema de escrita alfabético. Cabe ao educador lhe oferecer diferentes possibilidades através de atividades que tenham sentido para elas, por estarem ligadas a situações do seu cotidiano, estimulando a compreensão.

As atividades propostas, além de estarem voltadas para situações vivenciadas pelas crianças, devem ser, ora mais direcionadas para a questão da apropriação do sistema alfabético de escrita, ora para a produção e interpretação de textos diversificados, para que tanto as atividades referentes à alfabetização quanto as do letramento sejam contempladas, uma vez que ambas são importantes na aprendizagem e devem ser trabalhadas conjuntamente, se complementando.

Sem dúvida, existem objetivos específicos de cada conteúdo que devem ser trabalhados. Para alfabetizar, é importantíssimo trabalhar com as crianças os princípios do sistema, tais como o de que a escrita tem um sentido predominante, que é da esquerda para a direita e de cima para baixo; que a quantidade de letras não tem relação com seu significado (por exemplo, escrevo Muriçoca com muitas letras, mesmo que a palavra se refira a um animal pequeno e Boi com poucas, mesmo que represente um bicho grande) e sim com a relação grafofônica; entre outros. Esses trabalhos podem acontecer das mais variadas formas, a fim de que esses princípios sejam sistematizados para os alunos: seqüências didáticas, jogos de apropriação do sistema, atividades individuais (atendendo aos diferentes níveis de escrita), ou qualquer

outra estratégia que possibilite um momento para que o aluno tenha este atendimento específico na apropriação do sistema.

Assim também, algumas atividades devem estar direcionadas à perspectiva do letramento. A prática de leitura permanente é fundamental para ajudar os alunos a se familiarizarem com diferentes gêneros discursivos e assim desenvolverem a capacidade de fazer uso dos diversos tipos de textos de maneira crítica-reflexiva. A produção de textos também é imprescindível para que os alunos possam interagir por meio da escrita. Assim, como já dissemos, tanto a aprendizagem do sistema de escrita, quanto o aumento do nível de letramento exigem ações específicas, orientadas por objetivos específicos. No entanto, em dados momentos aparecem como atividades conjuntas que se ajudam e se complementam.

O importante é não esquecer que o objetivo central de ensino (em qualquer que seja o nível) é formar alunos que sejam bons leitores e produtores de diferentes espécies de textos, para que possam fazer uso dessas competências no contexto extra-escolar. Considerando que, nesse estudo, o foco de trabalho é a produção de textos, nos deteremos agora a refletir com maior atenção sobre esse eixo do ensino.

1.2 Produção de textos na escola

No momento em que produzimos um texto, externalizamos concepções a respeito da temática abordada e das práticas sociais de interação em que tal texto circula. Essas concepções, obviamente, sofrem influência do meio, do grupo social do qual se faz parte e do momento histórico em que se vive. Todo texto traz em suas entrelinhas um contexto bastante amplo. Nele estão inseridas vivências, emoções e subjetividades de seu autor. Para Leal (2005, p.56), “um texto é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico”. Por tal razão, Brandão e Leal (2007, p.34) afirmam que “o trabalho com texto deve estar inserido em situações comunicativas, com significado e sentido para as crianças”.

Quando os alunos têm familiaridade com um determinado gênero de texto, eles compreendem melhor outros textos pertencentes a essa mesma

espécie e quando a situação de escrita é familiar à criança, os textos são mais facilmente produzidos. Desse modo, é interessante que os alunos vivenciem situações variadas em que os textos ultrapassem as paredes da sala de aula e da escola e sigam realmente para outros destinatários.

Porém, além desses objetivos gerais, existem conhecimentos específicos desse eixo de ensino, que são fundamentais para que os alunos possam desenvolver as habilidades necessárias referentes à escrita de textos. É preciso que aos alunos sejam disponibilizadas condições de produção satisfatórias, ou seja, se fazem necessários alguns pontos. E a partir dos nossos estudos listamos alguns que achamos bastante relevante:

- Disponibilidade de materiais, tempo e lugar de produção adequados;
- Bastante clareza quanto à finalidade da produção;
- Definição do destinatário (seja ele real ou imaginário) e familiaridade dos alunos com esse receptor, quando necessário;
- Definição do gênero discursivo a ser produzido, quanto necessário, com clareza, por parte dos alunos, de suas principais características, da sua adequação para a situação proposta, além do espaço social em que circula e o suporte textual em que está inserido;
- Trabalho com o tema da produção. Além da escolha de um tema significativo, o resgate dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito;
- Apoio humano, que pode vir tanto das orientações e intervenções do professor quanto de um colega que possa contribuir para a produção;
- Estratégias que levem o aluno a repensar sobre seu texto, revisando-o e reelaborando-o.

Portanto, entendemos que a produção de um texto está relacionada ao contexto em que o aluno está inserido, que deve ser algo que possua um significado e que o domínio do sistema alfabético de escrita é essencial para que ele desenvolva essa habilidade com autonomia. Assim, a escola é a principal agência de acesso a esses conhecimentos pelos alunos. O trabalho, portanto, precisa começar cedo e contemplar diferentes gêneros discursivos.

A idéia de que é necessário diversificar e refletir sobre o gênero decorre do pressuposto defendido por Bakhtin, de que para iniciar qualquer prática de produção textual, se faz necessário ter um conhecimento básico acerca dos gêneros discursivos, que são o ”molde” para o desenvolvimento de qualquer enunciado. Por esse motivo, Bakhtin (2000 p.304) defende que:

> É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais

> depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente percebemos.

Assim, quanto mais conhecemos um gênero, mas facilmente produzimos textos desse gênero; mais adequamos a linguagem à situação de comunicação e podemos nos concentrar no que tem de singular nela. Cada texto é diferente de outro texto porque as situações são singulares, mas características comuns aos textos são reconhecidas porque usamos conhecimentos gerais sobre os diferentes gêneros para estruturar nosso pensamento. Desse modo, o conhecimento sobre o gênero auxilia o produtor a adequar seu texto à determinada situação comunicativa. Segundo Santos, Mendonça e Cavalcante (2006, p.29)

> Nas práticas do uso da língua, todos os textos se organizam como gêneros textuais típicos, que usamos para contextos determinados social e historicamente, a partir das estratégias interativas construídas na sociedade em que estamos inseridos.

Vemos a atividade de elaborar textos como algo inerente à condição humana numa situação de comunicação. Para tanto, o individuo irá recorrer à sua língua, buscando através dessa se comunicar, expressar seus pensamentos, e interagir com seus interlocutores.

Na medida em que os pensamentos vão sendo expressos através da língua e tomando “forma” através do enunciado, surge a necessidade de se adotar ou se adequar essa construção dentro de um padrão para que diante da infinita variação dos enunciados e de suas particularidades, os sujeitos possam estabelecer uma comunicação clara, ou seja, que através de certas “convenções”, interlocutores possam compartilhar de uma interpretação semelhante acerca da mensagem emitida.

O ensino de produção de textos está, portanto, intimamente ligado ao ensino dos gêneros discursivos. No entanto, como alerta Marinho (1999, p.77),

> A necessidade de que a criança faça uso da língua escrita interagindo com uma multiplicidade de textos é de

> fato importante, mas seria importante, também, uma explicitação das condições de “transferências” de alguns textos para o cotidiano da sala de aula, já que o texto, por si só, não garante o seu funcionamento ou as suas possibilidades de significado.

Assim, como diz a autora, na escola, precisamos fazer com que os gêneros sejam objeto de estudo, de reflexão, de aprendizagem. Dolz e Schneuwly (2004) discutem a idéia de um ensino sistematizado da comunicação oral e escrita, por meio de uma estratégia que seria de trabalhar com seqüências didáticas para instaurar uma primeira relação entre a apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação, inserindo nesse contexto as práticas de linguagem historicamente construídas, que são os gêneros discursivos.

Resumindo, dentro da perspectiva de “alfabetizar letrando”, ratificamos a importância de se fazer a apropriação do S.E.A. de forma significativa. Para tanto, torna-se muito válido trabalhar a alfabetização do aluno inserida em outras atividades, como a de elaboração de textos, por exemplo, pois, essa atividade exige do aluno uma série de conhecimentos que o fará refletir tanto sobre o contexto da produção quanto sobre os princípios do sistema de escrita alfabético, para que possa organizar suas idéias. E mesmo reconhecendo que os alunos não se alfabetizarão apenas por meio de atividades de produção coletiva de textos, defendemos que esse tipo de atividade é fundamental para o desenvolvimento de outras habilidades importantes para a ampliação do letramento dos alunos. Portanto, mesmo alunos não alfabéticos podem se apropriar desses conhecimentos.

No trabalho de produção coletiva, o aluno não precisará registrar o texto, pois outra pessoa o fará. Esse tipo de atividade mostra aos alunos que todos podem contribuir para que o texto fique realmente bom. Assim, a auto-estima do aluno não alfabetizado, que muitas vezes fica muito baixa, por ele não saber ainda escrever textos com autonomia, como outros colegas o fazem, pode ser elevada nas situações de produção coletiva, em que ele pode dar contribuições relevantes em interação com os colegas. Isso acontece porque nas produções coletivas, o foco de atenção, via de regra, não é a apropriação do sistema de escrita alfabética e sim as habilidades textuais dos alunos, como a seleção adequada do conteúdo textual, a organização das idéias, a estruturação dos

períodos, incluindo escolha lexical, dentre outras. Quando construímos um texto, ativamos uma série de conhecimentos e realizamos atividades cognitivas, que muitas vezes são executadas inconscientemente. A partir do momento que o aluno está construindo um texto com outra (s) pessoa (s), ele passa a expressar suas estratégias, dúvidas, idéias e reflete sobre esses processos antes executados "automaticamente". Assim, todos podem aprender na construção coletiva dos textos.

2. Metodologia

A abordagem escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa foi o estudo de caso, que segundo Good e Hatt (1968) "se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações".Isto é, investigamos um problema que apesar de ser geral foi enfocado em casos singulares de uma turma de 1º ano do 2º ciclo. Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso visa à descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, usa uma variedade de fontes de informação, revela experiência vicária, permite generalizações naturalísticas, e procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Esse trabalho foi realizado com uma professora do 1º ano do 2º ciclo, da Rede Municipal de Ensino do Recife, que foi selecionada dentro do grupo de pesquisa, de acordo com a disponibilidade da mesma. A professora *Deise Kele da Silva*[5], 29 anos, tem formação em magistério e em pedagogia e experiência de ensino há 14 anos. Além de professora é também assistente de direção da escola, e mostra-se uma profissional bastante engajada, pois além de participar do grupo de pesquisa, participa freqüentemente de cursos de formação.

Para a fase inicial de descobertas, fizemos nosso primeiro contato com a professora no grupo de pesquisa do qual participamos: o Grupo de Argumentação e Ensino, que é formado por alunos e professoras da

[5] A professora autorizou revelarmos sua identidade em nosso trabalho.

Universidade (UFPE) e algumas professoras da rede municipal de ensino. Esse grupo busca investigar e analisar o trabalho com a argumentação nas salas de aula, através, dentre outros procedimentos, da elaboração e execução de seqüências didáticas com diferentes gêneros discursivos.

Realizamos, nesse primeiro contato, uma entrevista, com base na qual pudemos ter uma primeira noção da sua prática. Com essa entrevista, tivemos também as primeiras informações a respeito da turma que iríamos observar posteriormente.

Após esse primeiro contato, elaboramos, juntamente com as professoras, no grupo de pesquisa, uma seqüência didática para ser aplicada com as turmas. Na seqüência, enfocamos o gênero reportagem, que foi escolhido por adequação de datas, já que no período de nossa pesquisa o grupo estava trabalhando com esse gênero. A seqüência tinha por objetivos levar os alunos a refletirem sobre o gênero reportagem e familiarizá-los com suas características, esfera de circulação, suporte textual, público alvo, etc, além de trabalhar com as dimensões argumentativas, levando-os a reconhecer pontos de vista, identificar justificativas usadas nos textos e reconhecer relações de causa e efeito, por exemplo.

A seqüência começou por uma situação inicial, destinada à ativação d os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero, com atividades de leitura e produção de textos. Após a análise dos textos das crianças, foram planejados nove módulos, nos quais foram desenvolvidas várias atividades para trabalhar passo a passo várias características do gênero, como manchete, olho, linguagem, etc. a partir de atividades de leitura, interpretações orais e escritas e produções textuais, além das discussões sobre os temas levados.

Como fechamento da seqüência, elaborou-se uma situação final, na qual os alunos deveriam escrever uma reportagem munidos de todos os elementos trabalhados no desenvolvimento da seqüência. Para este trabalho, focamos nossas observações nas atividades de produção de textos.

Ao concluirmos essa primeira etapa com as professoras, fizemos uma visita na sala que observamos, para aplicarmos uma avaliação diagnóstica com os alunos, para que antes de dar início ao desenvolvimento da seqüência didática pudéssemos definir que alunos estariam sendo foco da nossa pesquisa (por ainda não se encontrarem no nível alfabético). Essa diagnose foi

feita a partir da aplicação de um ditado de palavras, para a identificação da hipótese de escrita em que os alunos se encontravam. Assim, todos os alunos receberam uma lista de figuras para que escrevessem os respectivos nomes de acordo com os conhecimentos que possuíam até ali, sem intervenção.

A turma observada possuía 22 alunos, dos quais seis foram foco da nossa pesquisa, por ainda não se encontrarem no nível alfabético: Hiago[6], 09 anos, e Reverson, 13 anos, encontravam-se no nível pré-silábico; Edvaldo, 11 anos, estava no nível silábico de qualidade; Samuel, 11 anos, estava no nível silábico-alfabético, assim como Beatriz e Jaciara, que tinham 10 anos

Após essa coleta e análise dos testes, a professora iniciou as atividades da seqüência didática. Nas observações, buscamos registrar os comandos das atividades, as estratégias dos alunos para atender a esses, e as intervenções que a professora realizava.

Para tanto, fizemos anotações específicas sobre a participação desse grupo de alunos nas atividades, principalmente nas de produção de textos, preenchendo uma ficha com um roteiro de observação onde anotávamos as atividades, com horário de realização das mesmas, participação dos alunos não alfabéticos e mediação da professora. Além de filmar as aulas, estávamos sempre em contato com esses alunos, buscando perceber suas estratégias para desenvolver as atividades e registrando esses momentos, como também focando que intervenções a professora fazia para ajudá-los.

A seqüência foi desenvolvida em oito aulas, em uma turma com cerca de 22 alunos, na faixa etária de 9 a 13 anos. Para analisarmos o desenvolvimento da seqüência, transcrevemos as aulas e elaboramos relatórios para com base neles estabelecer uma relação entre nossos estudos bibliográficos e a realidade por nós observada. As aulas foram gravadas em áudio e filmadas para facilitar a elaboração dos relatórios e ajudar nas análises.

3. Resultados

Apresentamos, a seguir, os dados extraídos das nossas observações sobre como a professora conduziu essas situações de produção, quais suas

[6] Os nomes dos alunos são ficticios

estratégias de mediação e de que forma seus alunos não alfabéticos participaram do trabalho. Para tanto, dividimos esses resultados em dois subtópicos: “A professora e suas concepções sobre produção de textos na alfabetização” e “O ensino de produção de textos em turmas heterogêneas: estratégias didáticas e dificuldade”.

3.1. A professora e suas concepções sobre produção de textos na alfabetização

Para a professora, a alfabetização ocorre segundo os níveis de escrita sugeridos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Ela afirmou que considerava seu aluno alfabético quando ele já conseguia fazer corretamente a relação grafofônica, ou seja, a relação entre som e grafia das palavras. Ela acreditava que produzir textos era uma atividade importante de se trabalhar, mesmo que os alunos ainda não tivessem atingido o nível alfabético, pois estariam trabalhando conteúdos específicos de produção textual ao mesmo tempo em que também iam se apropriando do S.E.A. Para trabalhar em turmas heterogêneas, ela afirmou que: *“O aluno alfabético geralmente quer tomar a frente da atividade e os não alfabéticos, por outro lado, tendem a não participar tanto. E aí tem que ficar tentando trazer esses alunos para atividade, ou fazendo uma atividade direcionada para eles. E essa é uma dificuldade. São níveis diferentes. Então, eles têm necessidades diferentes, e aí tem que atender a todos”*. Além disso, “*aprendem a organizar idéias, a dar opinião, fazer leitura de mundo... e até mesmo a questão da escrita, de perceber a escrita das palavras, a relação entre o som e como se escreve a palavra, noções também de coesão e coerência, porque a gente vai trabalhando isso também de.. qual a melhor maneira de dizer isso?”.*

A professora revelou a preocupação em trabalhar a produção de textos com os alunos mesmo diante da dificuldade de se trabalhar com turmas heterogêneas e disse que buscava inserir os alunos não alfabéticos nessa prática em sala de aula. Essa afirmação da docente já demonstrava uma preocupação da mesma em integrar os alunos na participação das tarefas e de propiciar esse momento de aprendizagem interativa, em que os alunos poderiam trocar experiências, podiam se ajudar mutuamente. Por exemplo, o

aluno alfabético poderia ajudar o colega a perceber alguns princípios do sistema que talvez ele ainda não tivesse sistematizado e ele, por sua vez, poderia colaborar com sua dupla nas discussões e organização de idéias. Para que essa interação acontecesse, ela afirmava adotar estratégias como: *"Leitura de diferentes textos, reflexão sobre tipologia, a partir de projetos (meus e da escola), trabalhando com produção de textos coletivos, realizando correções coletivas"*.

Quando perguntamos: "Que estratégias você usa para os alunos não alfabéticos participarem das situações de produção de textos escritos" Ela respondeu: *"Hora faço coletivamente, hora em duplas (colocando um aluno que já consegue escrever com outro que ainda não sabe, para o primeiro ficar como escriba e o outro ter que participar com as idéias...) e tem momentos que divido, faço coletivo com os não-alfabéticos. Eu vou sendo a escriba no quadro e para os alfabéticos peço para fazerem uma produção individual".*

Durante as observações, pudemos constatar a concretização dessas afirmações, pois, no caso de duplas em que um dos alunos ainda não dominavam o sistema de escrita alfabética, a professora colocava esse aluno como escriba e cabia ao outro aluno ajudar o colega a registrar as respostas. É uma proposta bastante interessante por colocar o aluno não-alfabético numa posição mais ativa, ajudando-o não só a perceber melhor as questões da escrita como também a aumentar sua auto-estima.

3.2 O ensino de produção de textos em turmas heterogêneas: estratégias didáticas e dificuldades.

Segundo a afirmação da própria professora durante a entrevista, existem dificuldades relativas ao trabalho com turmas heterogêneas, pois o aluno alfabético geralmente quer tomar a frente da atividade e os não alfabéticos tendem a não participar tanto. A partir da identificação dessas dificuldades, a professora cria estratégias para ultrapassar as barreiras enfrentadas na sala durante as atividades de produção, desenvolvendo uma prática bastante coerente com suas respostas na entrevista. Assim, como citou, ela costuma trabalhar com duplas mistas para que o aluno alfabético possa auxiliar o não alfabético no registro de suas idéias, e isso deu bastante resultado nas

atividades que observamos, pois a maioria dos alunos participou bastante e alguns apresentaram um progresso significativo.

Dentre as oito aulas que observamos, descreveremos as quatro aulas em que houve situações de produção de textos, explanando como ocorreram as mediações da professora e a participação dos alunos.

Na segunda etapa da situação inicial, a professora propôs a produção de uma reportagem baseada num texto lido para a turma, que era uma reportagem sobre coleções. Foi dado o seguinte comando: "Escreva uma reportagem para colocar no jornal mural da sala falando sobre alguma mania de colecionar de jovens ou crianças. Você pode reler as anotações feitas pela professora no início dessa atividade. Após a escrita, releia sua reportagem para ver se não esqueceu nada. A sua reportagem vai ser colocada em um jornal mural, na parede, para que todos da escola possam ver". A atividade precisava ser feita em duplas.

Durante esta atividade, a dupla Hiago e Kátia ficou bem entrosada. Ele começou dando a idéia de fazer uma reportagem sobre uma coleção de tampinhas, enquanto ela ia registrando e desenvolvendo o texto. Hiago participou ativamente, dando opiniões sobre algumas partes do texto e embora se dispersasse por alguns momentos, Kátia sempre chamava sua atenção, liderando a dupla. Parecia ser uma dupla bastante produtiva, e yago era bastante favorecido com essa junção, uma vez que Kátia se mostrava bastante empenhada (na maioria das vezes) em fazê-lo participar, como no momento da leitura quando Kátia em vez de ler para ele a manchete vai ajudando-o a juntar as letras e sílabas para que ele mesmo leia a manchete da reportagem:

K "d" com "o", como é que faz?
Y "do".
K Sim, agora "l" "u"?
Y "lu".
K Lu...gar.

Essa postura de Kátia parece ser reflexo do discurso da professora, que está sempre chamando a atenção dos alunos para que trabalhem juntos e que um ajude o outro. Ela estava sempre chamando atenção das duplas, como em vários momentos em que ela passou na dupla e perguntou se Kátia leu para Hiago e se ele estava ajudando a colega.

Outras duplas, porém, já não correspondiam tão bem às expectativas da professora, como era o caso de Samuel e Denílsom. Os dois conversavam o tempo todo sobre outras coisas e poucas vezes procuravam responder a atividade. Nesta dupla, não havia um escriba fixo, pois eles trocavam nas poucas vezes em que paravam para escrever. Na hora de produzir o texto, enquanto Denílson começava a rabiscar alguma coisa, Samuel não prestava a mínima atenção ao que ele resolvia escrever.

Bem parecido com este caso, é a dupla Edvaldo e Vinícius. Edvaldo não se envolvia com a atividade e estava na maioria das vezes com um olhar perdido, enquanto seu colega tentava ler alguma coisa ou então ficavam ambos conversando. Apenas quando a professora se aproximava e fazia perguntas, eles ensaiavam um início de interesse pela atividade, mas que não durava muito. Vinícius, apesar de estar no nível alfabético, ainda tinha muita dificuldade de leitura. Então, foi necessária a intervenção da professora para realizar a leitura do texto de referência para a produção (ela lia e pedia para eles acompanharem com o lápis)

Outra dupla que se entrosou muito bem durante a produção do texto foi Jaciara e Kellin, que discutiam as idéias para construir o texto pensando n o que escrever também como escrever, demonstrando preocupações com ortografia. Elas se ajudavam no registro.

Além dessas, Reversom e Marcelo também trabalharam de maneira interessante, pois Reversom apesar de não ter domínio do SEA e aparentemente não gostar muito de falar, se mostrava sempre muito atento ao que o colega dizia ou fazia, e se esforçava pra contribuir com idéias e às vezes também, como escriba, ajudava o colega, que ia lhe ditando as letras para escrever. A professora estava sempre perguntando se estavam fazendo, se estavam entendendo e parando para ler com eles e dar pistas para que eles conseguissem deixar mais claro o que estavam querendo dizer.

A dupla Beatriz e Eliane procuraram construir o texto juntas, discutiam sobre o tema e selecionavam as sugestões que iam surgindo. Também se mostravam preocupadas com a ortografia, chegando a discutir como algumas palavras eram escritas.

Nesta aula, o aluno não alfabético estava inserido e engajado na atividade através da estratégia da professora de formar duplas em que um

aluno podia contribuir com o outro, ajudando nas suas principais dificuldades, que na maioria dos casos, seria justamente registrar e organizar as idéias. Esse trabalho conjunto alcançou em algumas duplas um excelente resultado de interação e troca, propiciando a participação dos alunos não alfabéticos nas atividades propostas para alunos que já dominavam o SEA, quebrando uma barreira citada pela professora na entrevista.

Mesmo observando que alguns alunos não responderam aos estímulos provocados pela professora, na maioria das duplas, estratégias como ler com o aluno e ir dando pistas para chegar às respostas, pedir a colaboração do aluno não alfabético como escriba, aumentando sua auto-estima, e a do alfabético, para dividir as tarefas com o colega, sem estar se adiantando sempre nas respostas, foram muito úteis para o desenvolvimento da atividade.

A produção coletiva também fazia parte da prática da professora e foi usada na segunda aula que iremos analisar, no módulo 2. Os alunos teriam que formar um mutirão para limpar um espaço da escola que estava cheio de entulhos para torná-lo uma área apta para o recreio. Então, a professora, após essa atividade, iniciou com eles a produção coletiva de uma reportagem baseada neste fato. Ela ia retomando com os alunos as características do gênero e a linguagem adequada para ir desenvolvendo o assunto:

P Para começar uma reportagem, eu tenho que pensar primeiro no quê?
A No título, tia.
P Muito bem. Então, vamos escolher um título? O assunto da nossa reportagem vai ser porque a gente decidiu limpar aquele local? O assunto da gente vai ser o nosso recreio, onde a gente vai falar o que a gente conseguia e o que a gente não conseguia fazer. O tema vai ser o nosso recreio!

Os alunos não alfabéticos participaram bastante da elaboração coletiva do texto. Nesta aula, participam até mais do que os alfabéticos. Hiago estava sempre querendo se fazer ouvir. Sempre que a professora perguntava algo, ele respondia. Às vezes, a professora até pedia para que ele deixasse os colegas também participarem. Samuel, dentre suas raríssimas participações, deu a sugestão do título para o texto coletivo, que foi aceito por todos. Beatriz também ajudou na construção do texto, dando sugestões de como escrever o início do texto, dizendo que devia começar caracterizando a turma que tinha realizado a limpeza da área para o recreio e quando a professora disse que

deviam também contar como era o recreio da escola antes, ela complementou, contando como era o recreio e a professora foi desenvolvendo o texto no quadro. Edvaldo, em alguns momentos, dava suas contribuições, mas, por timidez ou insegurança, falava baixo para o colega Hiago que, como gostava muito de participar, passava para a turma as sugestões. Quando a professora comentava essas respostas, seja elogiando ou fazendo algum questionamento, Hiago dizia ter sido Edvaldo que falou. Jaciara era sempre muito calada e não dava opinião nas aulas Até mesmo se a professora direcionava a questão para ela, perguntando o que ela achava, ela ficava envergonhada e não falava muito. Dava respostas mais diretas, como eu concordo, eu sou contra, acho que sim, etc. Reversom neste dia faltou à aula.

Vê-se, pela descrição das intervenções dos alunos, que eles davam contribuições e a professora, como escriba, ia registrando e sempre conflitando as repostas dos alunos com o grupo, para ver se era isso mesmo que deveria ser colocado e a melhor maneira de se colocar.

Já no módulo 3, a produção coletiva foi feita apenas com os alunos não alfabéticos. Após a leitura do texto “Bicho Homem”, a professora dividiu a turma e os alunos alfabéticos foram para a aula de informática (onde teriam que criar lá um texto sobre o respeito aos animais, baseada nas discussões realizadas na sala após a leitura) e os outros ficaram na sala fazendo a mesma atividade, só que em grande grupo com a mediação da professora, que estava novamente como escriba do texto. Isso confirmou o que a mesma tinha dito na entrevista a respeito do trabalho hora individual, ora coletivo e do atendimento específico aos diferentes níveis.

A professora foi construindo o texto com os alunos da mesma forma que fez com a outra produção coletiva, pedindo opiniões, contrastando idéias e sugestões, refletindo sobre as características já trabalhadas e inclusive listadas por eles e registrando no quadro as falas das crianças, construindo em conjunto o texto. Começou perguntando para a turma:

P O que é que precisa para começar um texto?
Hiago Um titulo
P Certo, e então como a gente pode escolher um titulo?
Hiago Animal é igualzinho a gente.
P Certo, Hiago, deixa eu anotar para não esquecer.
Hiago O animal e os adultos.
P Só Hiago fala é?

Hiago Não, foi Edvaldo que disse isso, mas ele ficou com vergonha de falar
P Edvaldo não fala, ele tem que aprender a falar e não mandar os outros dizerem.
Michelle Respeito pelos animais e pelos seres humanos.
(E os alunos escolheram essa ultima opção para ser o titulo da reportagem)
P Vamos começar, gente? Não sou eu que vou dizer nada não, é vocês. O que vocês pensam do respeito pelos animais e seres humanos?
P Michelle deu a idéia de começar assim: os seres humanos respeitam os animais. Isso tá certo? Os humanos respeitam os animais? E se a gente acrescentar um não aqui? (Apontando no quadro onde o não ficaria.) melhora?
Turma Melhora
P Vamos colocar para gente ver como é que fica?(ela acrescenta o não e lê a frase para a turma, "os seres humanos não respeitam os animais..." e os alunos escutam, mas, continuam calados sem dar nenhuma sugestão) vamos gente, fala o que vocês falaram de jogar pau e pedra, vamos gente fazer aqui.
(Os alunos ficam calados pouquíssimos falam alguma coisa)
Érika As pessoas jogam pau e pedra, comida e areia.
(A professora pára e lê o que eles produziram até então)
Beatriz E os animais começam a se irritar
Hiago E a descontar nos humanos
P O que você falou Hiago?
Hiago Com os humanos (completando a frase: E os animais começam a se irritar com os humanos)
Beatriz e começa a se defender tia.

A professora acrescentava e lia novamente, fazendo com que a turma percebesse que algumas palavras se repetiam muito. Procurava dar dicas para que eles tirassem algumas do texto. Ela leu o texto várias vezes para ajudá-los.

Érika Jogando casca de banana, dando grito, bate na gente.
(A professora lê novamente o texto)
P Bate ou batendo? O que vocês acham que fica melhor?
Turma Batendo.
Hiago Acabou?
P Ninguém quer colocar mais nada?
Hiago Ruim pra gente e para os animais.
(A professora mais uma vez acrescentou e leu para a turma, perguntando se não está faltando mais alguma coisa).
Michelle Ficar brigando

A professora perguntou onde deveria colocar o que ela falou e todos falaram que é no final do texto. A professora leu a frase para a turma e perguntou se não seria melhor colocar no início da frase. Leu das duas maneiras para os alunos, que preferiram no início da frase.

Hiago Não brigar com os animais.
P Vou encaixar uma palavra aí que eu acho que fica melhor.

A professora escreveu o que Hiago falou, acrescentando a palavra que ela sugeriu, que era o 'não', e a frase ficou: Não devemos brigar com os animais.

Durante essa atividade, todos estavam prestando atenção, menos Samuel, que brincava com um lápis. Ao finalizar a produção, a professora leu o texto para a turma:

Respeito pelos animais e pelos seres humanos

Os seres humanos não respeitam os animais, as pessoas jogam pau, pedra, comida e areia e os animais começam a se irritar com os humanos e começam a se defender jogando casca de banana, dando grito e batendo na gente.
Ficar brigando é ruim pra gente e para os animais. Não devemos brigar com os animais.

Além de realizar produções em dupla e coletivas, também percebemos o atendimento individualizado a esses alunos, pois a docente estava sempre atenta às dificuldades específicas de cada um, refletindo sobre a necessidade de desenvolver atividades diferentes para cada nível, para que seus alunos pudessem estar em constante progresso.

Na última produção dos alunos, a professora formou novamente duplas, mantendo a formação inicial dos pares para que se pudesse comparar avanços entre a primeira reportagem produzida e essa produção final, após ter trabalhado várias características e elementos do gênero reportagem com eles. Dessa vez, os alunos, depois de uma longa discussão na sala durante a seqüência, com diferentes textos (reportagens e um texto de enciclopédia) a respeito dos animais, tiveram que produzir uma reportagem que tratasse do seguinte tema: “O ataque de tubarões”. Eles tinham realizado uma pesquisa como tarefa de casa, em que teriam que entrevistar algumas pessoas para ver a opinião delas sobre os ataques de tubarões e levando essa pesquisa para a sala. A professora obteve depoimentos contra e a favor e deu o seguinte comando: “Vocês vão fazer uma reportagem cujo assunto vai ser os ataques de tubarão”.

Retomou com os alunos os elementos que devem constar numa reportagem, segundo uma lista criada por eles mesmos na sala, e pediu para que pensassem em cada uma delas para escreverem suas reportagens, como a manchete, o olho, os depoimentos, etc. Aí, então, entregou uma folha para os alunos e eles começaram o trabalho. As duplas se organizaram quanto a quem iria escrever o texto, ou seja, quem seria o escriba e dessa vez a professora os deixou livres para escolher. Nesta atividade, o desempenho das duplas não foi

diferente. As que já trabalhavam bem conseguiram textos ainda melhores do que na situação inicial, e o processo de construção também se deu com a mesma interação e troca de ambas as partes, e também teve duplas como Edvaldo e Vinícius que não trabalhou muito bem na primeira produção mas obteve um avanço significativo quanto à participação na atividade e ao resultado do texto final. O aluno que não pôde ser avaliado neste sentido foi Samuel, que fez apenas a situação inicial e faltou no dia da produção final.

As duplas foram desenvolvendo a produção, mas vale ressaltar que neste dia a turma estava muito agitada, principalmente na hora do recreio, pois a professora pediu para eles ficarem na sala continuando a atividade e daria o tempo do recreio a eles no final da aula. Além do barulho, eles estavam bem dispersos. Reflexo que sentimos na dupla Hiago e Kátia, que normalmente trabalhavam muito bem:

Kátia e Hiago conversaram sobre como poderia ser o título da reportagem. Ela pensou um pouco, em seguida pediu a ajuda de Hiago e disse: "já que você não vai escrever tem que me ajudar, senão eu vou dizer a tia e quem vai escrever é você". Hiago não deu atenção ao que sua colega falou e ficou muito disperso. Após pensar um pouco, ela disse para Hiago que o título seria: "O tubarão é assassino". Neste momento, Hiago não ajudou Kátia, que, após pedir várias vezes que ele ajudasse, sem ter sucesso, escreveu o texto sozinha. Perguntamos se Kátia estava fazendo só e ela disse: *"Ele não quer me ajudar".* Perguntamos para Hiago se ele não queria ajudá-la. Ele respondeu: *"Ela não me pergunta nada"*. A professora chegou e Hiago se aproximou da atividade. Leu o texto que Kátia produziu e disse que Hiago também tinha que opinar. A orientação da professora veio em relação ao conteúdo. Kátia disse que o tubarão come carne de gente. Então, ela pediu para a aluna corrigir.

Jaciara e Kellin estavam bastante concentradas, escrevendo a reportagem. Jaciara foi a escriba, e elas escolheram o titulo "Ataque de tubarão". Kellin ajudou com idéias e orientando a escrita de Jaciara. Elas fizeram o texto sem nenhuma intervenção da professora. Depois que terminaram, chamaram-na para mostrar o texto. Mas, como a professora estava atendendo outros alunos, entregaram o texto e saíram da sala.

Reverson e Marcelo criaram o título “Tubarão ataca baleias”, sugerido por Reversom. Marcelo perguntava para o colega como iniciar o texto. Os dois eram escribas, pois hora Marcelo escrevia, hora ajudava Reverson a registrar. Como Reverson tinha muita dificuldade para escrever, em alguns momentos, Marcelo perdia a paciência e pedia a folha para ele mesmo registrar. Mas, Reverson participava ativamente, dando idéias sobre o que escrever e a dupla parecia entrosada, inclusive Marcelo afirmou que era melhor trabalhar com Reverson do que com a dupla da aula anterior (Samuel e Flávio), porque Reverson o ajudava.

Vinicius e Edvaldo conversavam bastante e demoraram para começar a escrever. Pensaram em copiar do quadro alguma coisa, e tentaram colocar um título, mas não conseguiram. Então, Edvaldo se levantou para ver o titulo dos colegas. Por alguns minutos, Vinicius ficou só, enquanto Edvaldo brincava, mas Vinicius nos afirmou que ele ajudava de vez em quando. Essa dupla, como já citamos, conseguiu um avanço significativo no texto que escreveram em comparação ao produzido na situação inicial.

Eliane e Beatriz trabalharam bastante entrosadas e participaram ativamente da produção. Como já eram acostumadas a fazer dupla, já iam conversando e complementando as idéias. Porém, às vezes, Eliane cobrava muito a participação de Beatriz, querendo que ela falasse tudo o que deveria vir no texto. Quando a professora passava, as duas voltavam a se entender.

O resultado dos textos finais evidenciou que, embora esses ainda fossem bem primitivos, já apresentavam algumas semelhanças, algumas marcas, traços, características do gênero trabalhado (reportagem). Outros alunos, que não conseguiram se apropriar desses aspectos, inseriram elementos de outros gêneros / textos lidos e discutidos na sala durante a seqüência (Ex: texto informativo, remetido ao texto de enciclopédia lido).

Durante todo o processo de produção, a professora estava sempre perguntando se os alunos estavam fazendo, se estavam entendendo e parando pra ler trechos dos textos com eles, dando pistas para que eles desenvolvessem mais e melhor suas idéias, inclusive fazendo reflexões sobre o gênero estudado. Porém, algumas duplas exigiam mais tempo da professora, e, por conta disso, em alguns momentos, outras duplas não eram

sistematicamente acompanhadas e orientadas. Mesmo assim, era visível o esforço para atender cada dupla, trabalhando suas principais limitações.

4. Considerações Finais

A partir dessas análises, ratificamos a importância de se trabalhar produção de textos com os alunos, mesmo com os que ainda não estejam alfabéticos. Diante da situação observada, pudemos perceber que através de boas estratégias e mediações, o trabalho de produção textual torna-se, sim, viável para qualquer nível de escrita.

Foi perceptível o avanço dos alunos nesse trabalho, pois identificamos alguns que alcançaram progressos bastante significativos durante a seqüência, tanto na questão da aprendizagem, quanto da participação nas aulas e até mesmo na relação com os demais alunos. Foi o caso de Hiago, que, segundo a professora, tinha muitos problemas em se relacionar com os colegas e participar das aulas. Este aluno foi o que mais nos surpreendeu, pois, mesmo não dominando a escrita (ele era pré-silábico) e sendo, como disse a professora, “problemático”, esteve desde a situação inicial participando ativamente da seqüência, dando opiniões sobre os temas trabalhados, sugestões nas atividades e interagindo com suas duplas. Apenas na última produção ele se mostrou mais disperso. Relembramos, porém, que neste dia também tinham fatores externos influenciando (as outras crianças da escola recreando em frente à sala deles).

Outro caso interessante é Edvaldo, que tinha um histórico de ser também um aluno problemático (a professora comentou que outros irmãos dele que já tinham passado pela escola, mas tinham todos saído sem se alfabetizarem). Durante a seqüência, a docente tentou ao máximo entrosá-lo. O que pudemos perceber é que no desenvolver da seqüência este aluno já começava a participar, e como não se sentia à vontade ainda para dar suas opiniões em voz alta para toda turma, ele dizia para o colega que repetia para a professora. Apesar de ser um aluno disperso e aparentemente tímido já se mostrava mais entrosado e participativo.

As alunas Jaciara e Beatriz foram avançando principalmente na questão do nível de escrita, pois Jaciara estava sempre como escriba e demonstrava

interesse em se apropriar logo do sistema de escrita para poder ir articulando e registrando suas idéias ao mesmo tempo, e Beatriz também já se expressava bem, faltando um reforço maior na questão da apropriação mesmo. Isso, a professora foi trabalhando em meio à seqüência.

Já Reversom demonstrou um bom trabalho em dupla, mas ainda apresentava, ao final da seqüência, um comportamento introspectivo, que comprometia a sua relação com os colegas e sua participação nas aulas. Mas foi um aluno que se mostrou empenhado em realizar as atividades e que foi fazendo isso melhor a cada etapa.

Apenas no caso de Samuel não foi possível perceber nenhum tipo de avanço, por ele não se deter a nenhuma atividade com empenho. A professora usou as mesmas estratégias gerais, porém também não percebemos um trabalho específico dela com este aluno, apesar de sempre estar chamando-lhe a atenção. O que se pode dizer em relação a Samuel é que ele não participou ativamente desta seqüência.

Constatamos que durante toda a seqüência, a professora buscou desenvolver várias estratégias para inserir seus alunos em todas as atividades realizadas na sala, demonstrando estar baseada num princípio de aprendizagem através da interação, das trocas, mas também do atendimento individualizado, mesmo não podendo dar essa assistência completa em todos os momentos. Isso deu bons resultados, principalmente porque ela trabalhou, sobretudo, com a auto-estima dos alunos e os motivou a participar mais das atividades e a trocar experiências, conseguindo articular objetivos de produção de textos, com os de apropriação do S.E.A e tantos outros conteúdos.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In *Estética da criação Verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRANDÃO, Ana Carolina; LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de sentidos: O trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. S. (org). *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica MEC/CEEL, 2007

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Os Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas - SP: mercado de letras, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artes médicas sul, 1999.

GOOD e HATT, K. *Métodos em pesquisa social*. São Paulo, cia. Editora Nacional, 1968.

Hauaiss da língua portuguesa Instituto Antonio Hauaiss.1º edição. Objetiva, 2001.

LEAL, Telma Ferraz; MENDONÇA, Márcia. Progressão escolar e gêneros textuais. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia.(org.) *Alfabetização e Letramento: Conceitos e relações.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005

LEAL, Leiva F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino In: VAL, Maria G. C. e ROCHA, Gladys (org) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto:* o sujeito – Autor, Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. *A Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986*.

MARINHO, Marildes. A língua portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, Ester de Sá: *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.* São Paulo: Autores associados, 1999.

RAMEH, Letícia; ARAÚJO, Mariluce S. Letramento e alfabetização na perspectiva do pensamento Freireano. In: RAMEH, Letícia; ARAÚJO, Mariluce S.; (Org) *Aprimorando-se com Paulo Freire em Alfabetização e Letramento.* Recife: Bagaço, 2006. Coleção Paulo Rosas, Volume VI.

SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Mariane C. B. (org.) *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autentica, 2006. MEC/CEEL.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.