



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS

LAYANE SOARES DA SILVA

LETRAMENTO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NAS PRÁTICAS DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO

MACEIÓ - AL

2024

LAYANE SOARES DA SILVA

**LETRAMENTO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NAS PRÁTICAS DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para
obtenção do grau de Licenciatura em Letras-
Português pela Faculdade de Letras da
Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos

MACEIÓ - AL

2024

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S5861 Silva, Layane Soares da.
Letramento de alunos do ensino médio nas práticas do estágio supervisionado /
Layane Soares da Silva. – 2024.
40 f. : il.

Orientadora: Lúcia de Fátima Santos.
Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Letras - Português) –
Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 39-40.

1. Letramento. 2. Estudantes. 3. Ensino médio. 4. Programas de estágio. I. Título.

CDU: 811.134.3(81)



**ATA DA REUNIÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE
CURSO DO/A ALUNO/A: LAYANE SOARES DA SILVA**

MATRÍCULA: 18210697

**TÍTULO DO TCC: LETRAMENTO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NAS PRÁTICAS DO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Ao(s) dois dia(s) do mês de abril do ano de 2024, reuniu-se a Comissão Julgadora do trabalho acima referido, assim constituída:

Profa. Orientadora: Lúcia de Fátima Santos

1º Profa. Examinadora: Andrea da Silva Pereira

2º Prof. Examinador: Adna de Almeida Lopes

que julgou o trabalho (X) APROVADO () REPROVADO, atribuindo-lhe as respectivas notas:

Profa. Orientadora: Lúcia de Fátima Santos - Nota: 9.5 (Nove inteiros e cinco décimos)

1º Profa. Examinadora: Andrea da Silva Pereira - Nota: 9.5 (Nove inteiros e cinco décimos)

2º Prof. Examinador: Adna de Almeida Lopes - Nota: 10.0 (Dez inteiros)

totalizando, assim, a média: 9.6 (Nove inteiros e seis décimos), e autorizando os trâmites legais. Estando todos/as de acordo, lavra-se a presente ata que será assinada pela Comissão.

Maceió, 02 de abril de 2024.

Documento assinado digitalmente
 **LUCIA DE FATIMA SANTOS**
Data: 29/04/2024 03:16:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa Orientadora:

Documento assinado digitalmente
 **ANDREA DA SILVA PEREIRA**
Data: 24/04/2024 09:40:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

1º Profa. Examina:

Documento assinado digitalmente
 **ADNA DE ALMEIDA LOPES**
Data: 24/04/2024 14:16:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

2º Profa. Examina.:

Documento assinado digitalmente
 **ZIBIA BEZERRA DA SILVA OLIVEIRA**
Data: 12/07/2024 14:12:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

VISTO DA COORDENAÇÃO

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder sabedoria e força para superar todos os desafios.

Aos meus pais, Lourdes Soares e José Soares, por sempre me incentivarem a persistir nos estudos e por oferecerem apoio que se tornou alicerçador para as minhas conquistas.

À minha querida irmã Lidiane Soares, que sempre esteve ao meu lado, por seu incentivo e apoio.

Às minhas primas Fernanda Alexandre e Erika Alexandre, por sempre me incentivarem e acreditarem em mim.

Ao meu noivo Felipe Silva, por sua constante disponibilidade em me ajudar.

Aos colegas de curso Matheus Tavares e Lizandra Calazans, pela amizade que fizemos e por todos os momentos compartilhados ao longo dessa trajetória acadêmica.

À professora/supervisora Clemilda e aos estudantes, participantes desta pesquisa, que foram fundamentais para realização deste estudo e enriqueceram minha experiência profissional.

À minha orientadora Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos, pelas orientações e principalmente pelo incentivo e paciência durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Enfim, sou grata a todos que de alguma forma contribuíram para minha formação.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como os estudantes compreendem e realizam eventos de letramento, com base nas orientações apresentadas pelas professoras em formação inicial, ao longo das práticas de produção textual durante o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa. A pesquisa fundamenta-se em contribuições teóricas de Kleiman (1995), Street (2014), Kleiman e Assis (2016) e Soares (2012), que discutem acerca de noções gerais dos estudos sobre letramento, além dos trabalhos de Soares (1998), Rojo (2001), Oliveira e Szundy (2014), que abordam sobre letramento escolar. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza etnográfica, que adota a abordagem teórico-metodológica da Linguística Aplicada. A geração dos dados foi realizada por meio de notas de campo e das produções textuais dos estudantes do Ensino Médio, nas aulas de Língua Portuguesa Ensino Médio de uma escola pública do Estado de Alagoas. Os resultados obtidos revelaram o interesse dos alunos para revisarem seus textos, visando seu engajamento com o processo de aprendizagem. A análise das diferentes versões das narrativas permitiu identificar os desafios enfrentados pelos estudantes e os avanços alcançados ao longo do processo de produção textual, assim como a criatividade dos estudantes ao abordar questões pertinentes à sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Letramento; estudantes, Ensino Médio; Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

This study aims to analyze how students understand and engage in literacy events, based on the guidance provided by teachers in initial training, throughout textual production practices during the Supervised Portuguese Language Internship. The research is grounded in theoretical contributions from Kleiman (1995), Street (2014), Kleiman and Assis (2016), and Soares (2012), which discuss general notions of literacy studies, as well as the works of Soares (1998), Rojo (2001), Oliveira and Szundy (2014), which address school literacy. Methodologically, it is an ethnographic research, adopting the theoretical-methodological approach of Applied Linguistics. Data generation was conducted through field notes and textual productions of high school students in Portuguese Language classes at a public school in the State of Alagoas. The results obtained revealed students' interest in revising their texts, aiming at their engagement with the learning process. The analysis of the different versions of narratives allowed identifying the challenges faced by students and the progress achieved throughout the process of textual production, as well as the creativity of students in addressing issues pertinent to contemporary society.

Keywords: Literacy; students; High School; Supervised Internship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Narrativa, versão inicial	21
Figura 2 - Narrativa, versão de reescrita.....	22
Figura 3 - Narrativa, versão final.....	23
Figura 4 - Narrativa, versão inicial	26
Figura 5 - Narrativa, versão da reescrita.....	27
Figura 6 - Narrativa, versão final.....	28
Figura 7 - Narrativa, versão inicial	30
Figura 8 - Narrativa, versão de reescrita.....	31
Figura 9 - Narrativa, versão final.....	32

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. ABORDAGEM TEÓRICA.....	10
2.1. Considerações dos estudos sobre letramento	10
2.2. Letramento escolar	12
3. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	16
3.1. Contextualização do estágio escolar	16
3.2. A coleta de dados.....	17
3.3. Descrição das atividades desenvolvidas	18
4. ANÁLISE DOS DADOS	21
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	39

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo serão apresentadas e discutidas experiências desenvolvidas com estudantes do 2º módulo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas. Esta pesquisa foi realizada no âmbito de um Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, que faz parte da grade curricular de Letras- Português da Universidade Federal de Alagoas- UFAL. Proporciona aos estagiários de graduação a experiência de conhecer a vivência de um docente, possibilitando refletir acerca dos conteúdos teóricos estudados durante a graduação, a partir da sua prática nos espaços de educação.

À vista disso, vale salientar o objetivo geral da pesquisa, que consiste em analisar como os estudantes compreendem e realizam eventos de letramento com base nas orientações apresentadas pelas professoras em formação inicial no decorrer das práticas de produção textual, durante o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa. Para que este objetivo fosse atingido, elencamos os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar diferentes produções textuais dos alunos, a fim de verificar como realizam eventos de letramento a partir das orientações apresentadas pela professora em sala de aula; 2) Analisar, a partir das anotações de campo, o contexto em que estes eventos de letramento ocorrerem. Com o intuito de alcançar esses objetivos, foram formuladas algumas questões de pesquisa que orientaram as reflexões pretendidas. Essas questões de pesquisa foram elaboradas de forma correlacionada com os objetivos do estudo, para que as reflexões fossem pertinentes e significativas. Dessa forma, as questões que norteiam este trabalho são:

- Como os alunos compreendem e realizam os eventos de letramento durante as orientações apresentadas pela professora em sala de aula?
- A partir das anotações de campo, qual o contexto em que estes eventos de letramento ocorreram?

Para fundamentar esta pesquisa, foram adotadas as reflexões teóricas de Kleiman (1995), Street (2014), Kleiman e Assis (2016) e Soares (2012) acerca das noções gerais dos estudos sobre letramento e a perspectiva utilizada por Soares (1998), Rojo (2001), Oliveira e Szundy (2014) sobre letramento escolar. Essas discussões são apresentadas na seção dois deste trabalho.

A pesquisa em questão, inserida no âmbito da Linguística Aplicada, adota uma abordagem qualitativa embasada nos princípios da pesquisa-ação. Nessa abordagem, os pesquisadores não se limitam à posição de observadores passivos, mas engajam-se ativamente

na realidade estudada, buscando não apenas compreendê-la, mas também intervir de maneira cooperativa. O *corpus* é constituído de diferentes produções textuais e de anotações de campo com base nas observações realizadas pela estagiária em ambiente de sala de aula.

O presente trabalho está estruturado em quatro seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, denominada "Considerações dos estudos sobre letramento", discute-se a evolução do conceito de letramento no contexto acadêmico brasileiro, destacando a distinção entre letramento e alfabetização, enfatizando sua complementaridade. São abordadas também as diferentes concepções de letramento, com destaque para o modelo autônomo e o ideológico, e sua influência nas práticas educacionais, ressaltando a importância de uma visão ideológica do letramento nas escolas. Na segunda seção, denominada "Letramento escolar", aborda-se o papel fundamental da escola no processo de letramento, destacando a necessidade de promover uma alfabetização contextualizada que integre a leitura e escrita às práticas sociais. Além disso, enfatiza-se a importância do multiletramento diante das transformações tecnológicas, como também os desafios enfrentados na prática educacional, como a superação de abordagens tradicionais. A terceira seção, denominada "Abordagem Metodológica", discute os procedimentos adotados ao longo do estudo e detalha os processos de coleta e seleção dos dados. Por fim, na quarta seção, denominada "Análise dos Dados", são apresentadas descrições e interpretações das produções textuais realizadas com os sujeitos de pesquisa.

2. ABORDAGEM TEÓRICA

Neste capítulo serão apresentados os pressupostos teóricos que serviram para embasar as reflexões desenvolvidas na análise dos dados. No primeiro tópico, discutem-se noções gerais dos estudos sobre letramento de acordo com as reflexões teóricas de Kleiman (1995), Street (2014), Kleiman e Assis (2016) e Soares (2012). No segundo tópico, a discussão aborda-se sobre letramento escolar, recorrendo às contribuições de Soares (1998), Rojo (2001), Oliveira e Szundy (2014).

2.1. Considerações dos estudos sobre letramento

O letramento tem sido objeto de estudo e debate no contexto acadêmico brasileiro desde a década de 1980, conforme destacado por Mortatti (2004). É dito que pesquisadores da área sentiram a necessidade de discernir entre práticas de letramentos e práticas de alfabetização. Isto é, a palavra "letramento" precisou ser discutida para delimitar e distinguir esses dois conceitos, antes tratados de forma mais geral sob o título de "alfabetização".

Alguns autores enfatizam que letramento e alfabetização são processos complementares e não podem ser separados. A relação entre letramento e alfabetização é um ponto crucial para compreender o desenvolvimento da leitura e escrita no contexto escolar. Justo e Rubio (2013) ressaltam que letrar é mais do que alfabetizar, mas que os dois processos estão intimamente relacionados. A alfabetização se concentra no ensino das técnicas de leitura e escrita, enquanto o letramento envolve as práticas sociais que utilizam essas habilidades. Ainda destacam que o aluno primeiro tem contato com o ensino das técnicas da leitura e da escrita - a alfabetização -, e desenvolvendo as habilidades que envolvem o uso da leitura e da escrita, ele adquire o letramento. (JUSTO, RUBIO, 2013)

Kleiman (2005) afirma que as práticas de letramento podem estar presentes em práticas corriqueiras do dia a dia e que não necessariamente uma pessoa precisa ser alfabetizada para que, por um lado, de alguma forma, participe dessas práticas. Por outro lado, Kleiman (2005) afirma a importância da alfabetização e conclui que para ser letrada, uma pessoa precisa também dominar os códigos escritos, afirmando assim a importância da articulação entre letramento e alfabetização na formação cidadã de alunos.

Segundo Soares (2012, p.18), o letramento é o "resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever", ou seja, é o estado ou condição que um grupo social ou indivíduo

alcança ao se apropriar da escrita. Ainda de acordo com Soares (2012), para ser letrado não basta apenas ter conhecimentos básicos de leitura e de escrita, o conhecimento deve ser mais aprofundado e complexo. Não basta o indivíduo apenas saber ler ou escrever um texto, mas além da leitura e da escrita superficial, é necessário saber interpretá-lo.

Kleiman e Assis (2016) discutem a existência de uma concepção de letramento que tem foco na ação social, para a qual se considera que a unidade básica de análise para compreender o impacto da escrita na sociedade não é o texto, mas o evento de letramento. Dessa forma, o evento de letramento é compreendido como:

(...) uma situação comunicativa única, realizada em um contexto físico específico de uma determinada esfera de ação, com participantes singulares engajados em atividades que os motivam, as quais estes realizam mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais (computadores, mapas, papel etc.) e fazer sentido da situação, na qual o texto escrito circula ou está como pano de fundo, subtendido (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 13).

Diante disso, é importante ressaltar uma distinção fundamental entre prática de letramento e evento de letramento. Esses conceitos estão vinculados, pois práticas de letramento correspondem a um nível mais elevado de abstração e se referem igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não apenas os eventos de letramento, mas também situações empíricas nas quais o letramento é fundamental, como modelos populares desses eventos e as pré-concepções ideológicas que os mantêm (STREET, 2014).

Ainda no que se refere ao termo letramento, Street (1984) critica o modelo autônomo de letramento, fundamentado principalmente pela concepção da dicotomia entre oralidade e escrita. Street (2014) alega que a razão dominante das críticas apontadas a esse modelo é devido a ele reduzir o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas dos sujeitos que podem ser medidas nos usuários da língua. Quando se escuta as expressões “baixo letramento”, “nível de letramento” ou “grau de letramento” (STREET, 2014, p. 9), evidencia-se essa concepção autônoma, focada no sujeito e nas capacidades de se utilizar apenas a modalidade escrita da língua, apresentando a concepção de letramento autônomo.

Street (2014) apresenta, ainda, outro modelo de letramento: o ideológico. Para o autor (2014, p. 159), este modelo é "metodologicamente e teoricamente sensível à variação local das práticas letradas e capaz de abranger os usos e significados que as próprias pessoas atribuem à leitura e à escrita." Segundo esse mesmo autor (2014), não há uma dicotomia entre os modelos autônomo e ideológico, porque nem mesmo o modelo autônomo pode ser neutro ou imparcial. Além disso, aponta que todos os modelos de letramento podem ser compreendidos como um arcabouço ideológico. Nesse sentido, destaca que aqueles que

querem aderir ao modelo ideológico não rejeitam a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, como por exemplo, decodificação, correspondência som/forma e ‘dificuldades’ de leitura, porém asseguram que esses aspectos do letramento estão sempre inseridos em práticas sociais particulares.

Ainda, Street (2014, p. 129-130) aborda alguns dos meios em que a construção e a interiorização do modelo autônomo ocorrem:

o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia; “privilegiamento” – as maneiras como se confere status à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores; e a “filosofia da linguagem” – o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são, construções sociais, frequentemente associadas a ideias sobre lógica, ordem, mentalidade científica e assim por diante.

Nesse sentido, Street (2014) destaca o distanciamento existente entre a língua e os sujeitos, salientando a maneira como a língua é tratada: algo separado tanto pelo professor quanto pelo aluno que precisam seguir regras e exigências externas, como se fossem receptores passivos. O autor aborda também sobre os usos “metalinguísticos” que diz respeito aos processos sociais de leitura e da escrita, tratando-os como competências independentes e neutras dentro do discurso pedagógico. Entretanto, esses usos não são neutros, ou seja, são carregados de significação para as relações de poder e para a ideologia.

Frente à realidade das práticas de letramento escolares e sua associação ao modelo autônomo, é um desafio aos docentes no âmbito escolar atuar numa visão ideológica do letramento, desde os anos iniciais da Educação Básica. Portanto, com base nas reflexões sobre essa perspectiva, adotamos a compreensão de que as práticas de letramento transpassam os aspectos técnicos das funções da linguagem (STREET, 2014), como abordaremos no tópico seguinte sobre letramento escolar.

2.2. Letramento escolar

A escola desempenha um papel fundamental no processo de letramento. Cabe a ela promover a alfabetização letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo aprenda, ao mesmo tempo, o domínio do código escrito (alfabetização) e os usos sociais da escrita (letramento) (SOARES, 1998).

Segundo Kleiman (1995, p. 20), a escola, a mais significativa das agências de letramento, preocupa-se apenas com um tipo de prática de letramento: a alfabetização, concebida pela escola como o processo de aquisição de códigos, configurado geralmente em modos de uma capacidade individual, essencial para o êxito e promoção na escola. Nesse sentido, a escola comumente adota o modelo de letramento com uma visão individual (letramento autônomo), sem levar em consideração esse processo como algo situado e socialmente construído (letramento ideológico) (ROJO, 2001). Conforme destaca Street (2014), às experiências sociais e culturais influenciam no desenvolvimento de habilidades cognitivas individuais, como a leitura e a escrita. À vista disso, Rojo (2001, p. 241) destaca que para

[...] os indivíduos que crescem dentro do padrão escolar de letramento, o processo começa nas trocas orais familiares e pré-escolares e tem continuidade ao longo de uma escolaridade, em geral, bem sucedida, até a universidade ou a pós-graduação. Nesses casos, oral e escrita não se separam tão radicalmente, mas ao contrário, mantêm relações complexas, de hibridização de gêneros e de modalidades.

Com o avanço tecnológico, houve alterações na sociedade, o que acarretou modificações nos textos como também na maneira de ler os textos multimodais. Conforme assinala esta autora: os textos “já não eram mais essencialmente escritos, mas se compunham de uma pluralidade de linguagens” (ROJO; MOURA, 2019, p. 19).

É bastante provável que a maioria dos estudantes encontre em suas avaliações textos caracterizados pela multimodalidade, os quais demandam a habilidade de mobilizar conhecimentos em multiletramentos para uma compreensão plena. Em outras palavras, é necessário possuir habilidades e práticas relacionadas ao entendimento e à produção de textos compostos por diversas linguagens, abarcando, assim, uma multiplicidade de significados e contextos culturais. Essa capacidade de compreensão e criação de textos multimodais torna-se essencial no atual contexto comunicativo, em que a intersecção de distintas linguagens e discursos se faz cada vez mais presente, requerendo uma posição crítica e adaptável por parte dos estudantes para uma efetiva interação com o mundo textual.

Tendo em vista a necessidade do multiletramento no ambiente escolar, Oliveira e Szundy (2014) realizaram um estudo contemporâneo no qual abordaram sobre as práticas de multiletramento nesse contexto de ensino. Elas declaram que há uma necessidade de uma educação responsiva à contemporaneidade. Dessa forma, as autoras indicam a importância de uma (trans)formação dos professores da área de linguagens e sua responsabilidade acerca das práticas educacionais responsivas mediante o pensar e agir, em que acrescentamos a função da prática dos professores no exercício cotidiano de construir com os alunos eventos para

ampliar a criticidade deles por meio da leitura. Assim, é a criticidade que estimulará a consciência desses sujeitos em relação à responsabilidade que eles possuem para com suas escolhas.

A partir das reflexões/discussões de Kenski (2007, p. 124) sobre como "as tecnologias garantem às escolas a possibilidade de se abrir e oferecer educação para todos, indistintamente (...). O uso intensivo das mais novas tecnologias digitais e das redes transforma as dimensões da educação e dá à escola 'o tamanho do mundo'", compreendo que a presença das novas mídias e tecnologias demanda que a escola repense suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades dos alunos inseridos em uma cultura digital. O desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e navegação em ambientes virtuais tornam-se fundamentais para o letramento contemporâneo.

A concepção social da escrita é igualmente adotada em outras discussões, como a de Kleiman (2007, p. 04), ao afirmar que "os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem". Essa abordagem contrasta com as práticas escolares, nas quais os alunos são exigidos a demonstrar suas habilidades de leitura e escrita perante o professor, desassociadas de um contexto real de produção textual. Baseado nisso, Marcuschi e Dionísio (2007) salientam que a língua não deve ser limitada apenas por regras ou sistemas de formas simbólicas, pois ela se manifesta como um conjunto de práticas discursivas, tanto na forma oral quanto escrita. Para esses autores, o letramento, em termos gerais, diz respeito às práticas discursivas que envolvem o uso da escrita.

Ao considerar a escrita como prática discursiva, os estudos de letramento reconhecem a relevância do contexto sociocultural em que as práticas de escrita são empregadas. Isso implica que a produção textual é influenciada por fatores, como propósito comunicativo, público-alvo, intenção do autor, normas sociais e culturais, entre outros elementos intrínsecos ao processo de escrita.

Para efetivar práticas do letramento escolar, é essencial que o professor atue como um agente de letramento, conhecendo e se relacionando com práticas não-escolares de letramento e contextualizando o ensino de acordo com as necessidades dos alunos. O professor deve ser autônomo, no sentido daquele que toma decisões e está engajado em ações, modificando seu plano de ação quando o contexto e as necessidades dos alunos assim o requererem. (KLEIMAN, 2006).

O papel do professor é central no processo de letramento escolar. Ele atua como articulador do conhecimento, criando ambientes de aprendizagem significativos e

contextualizados. Ao adotar uma perspectiva crítica, o professor desempenha um papel ainda mais relevante, estimulando o pensamento crítico dos alunos e promovendo discussões que abordem temas sociais, políticos e culturais.

Nesse contexto, projetos de letramento constituem uma abordagem metodológica alternativa aos modelos tradicionais. Eles ressignificam as práticas de leitura e escrita na escola, promovendo a participação ativa dos alunos em contextos reais de uso da escrita. Os projetos de letramento referem-se a um plano de atividades visando ao letramento do aluno e são planejados e operacionalizados por professores que se assumem como agentes de letramento (KLEIMAN, 2007).

O planejamento dos projetos de letramento deve considerar a realidade dos alunos, suas experiências de leitura e escrita fora da escola, bem como as necessidades e interesses da comunidade em que estão inseridos. É importante que o professor quando realizar a elaboração do método de ensino de suas turmas, conheça o contexto social e cultural em que os alunos estão inseridos, para que os métodos sejam sensíveis às particularidades dos participantes (KLEIMAN, 2005).

Outro ponto relevante é a relação entre letramento e cidadania. Justo e Rubio (2013, p. 5) destacam que "o letramento dos alunos é importante para a conquista da cidadania, pois o indivíduo letrado é capaz de se instruir por meio da leitura e de selecionar, entre muitas informações, aquela que mais interessa a ele". Essa relação entre letramento e cidadania reforça a importância do desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas entre professores e alunos.

Por fim, é importante reconhecer os desafios presentes na prática educacional em relação ao letramento escolar. A superação de abordagens tradicionais, a valorização da diversidade linguística e cultural, a utilização adequada das tecnologias digitais e a formação continuada dos professores são aspectos cruciais para promover o letramento de forma efetiva e inclusiva.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

De acordo com Neves (1996), nas pesquisas qualitativas, o pesquisador busca compreender os fenômenos pesquisados com base na perspectiva dos participantes da situação estudada, para assim tecer sua interpretação dos fenômenos analisados no decorrer da realização da pesquisa. Ainda segundo esse mesmo autor, nesse tipo de pesquisa, utilizando o uso de técnicas da abordagem etnográfica, os observados assumem também a posição de participante, com finalidade de tentar intervir na realidade, desenvolvendo um trabalho cooperativo. Considerando tais reflexões, o estudo em foco adota uma pesquisa exploratória a partir de uma abordagem qualitativa e está vinculado à área de Linguística Aplicada.

Com base nessas reflexões, esta pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 2º módulo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas, no ano de 2022, através do Estágio Supervisionado Obrigatório IV de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

3.1. Contextualização do estágio escolar

No primeiro momento da disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório IV de Língua Portuguesa, foi dedicado um período para visitar uma escola e fazer contato para possível estágio. Após entrar em contato com a direção da instituição e me apresentar como estagiária, a vice-diretora esclareceu a necessidade de obter a autorização da 7ª Gerência Regional de Educação. Depois da autorização, ocorreu uma reunião com a professora responsável pela turma para organização dos horários e definição do início das atividades. As observações foram realizadas nos meses de setembro e outubro, enquanto a regência ocorreu nos meses de novembro e dezembro. No último dia de observação, foi combinado com a professora titular as atividades que seriam realizadas ao longo do período de regência.

Logo após observar as aulas, foi realizado registro escrito das atividades e experiências vivenciadas. Com base nesses registros, houve a elaboração dos planos de aula de regência, levando em consideração as informações coletadas na escola, bem como o acordo estabelecido com a professora responsável pela turma. Após a elaboração dos planos de aula, foram entregues à professora da turma e enviados por e-mail para a docente orientadora de estágio para avaliação e devidos ajustes. Posteriormente, após a sua aprovação e reelaboração, o plano de aula ficou organizado para ser implementado com a turma.

O período de estágio contemplou um total de 50 horas, das quais 12 horas designadas para observação de aulas de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Médio: 18 horas foram alocadas para ministrar aulas de Língua Portuguesa e 20 horas foram destinadas ao planejamento, análise e elaboração dos materiais didáticos. Vale ressaltar que, embora a estagiária tenha observado várias turmas do Ensino Médio, foi feito um acordo com a professora da responsável para selecionar uma turma específica para a realização da regência. A turma em questão foi composta por estudantes cujas idades variam entre 18 e 60 anos. Com a intenção de salvaguardar a identidade dos participantes envolvidos neste estudo, foram adotados nomes fictícios para representá-los: Carlos, Pedro e Miguel¹. Tal procedimento visa garantir a confidencialidade dos envolvidos e assegurar a ética na condução da pesquisa.

3.2. A coleta de dados

A coleta de dados aconteceu em dois momentos distintos: o primeiro para observação, o segundo para regência. A estagiária observou essa turma durante 6 aulas, com carga horária de 6 horas, participou de todas as aulas de Língua Portuguesa (LP), fez anotações das atividades apresentadas pela professora e anotações de campo. O período de observação foi fundamental para conhecer a turma, a professora regente, a direção e outros aspectos da realidade escolar. Nesse contexto, as notas de campo elaboradas pela estagiária apresentam uma descrição detalhada e criteriosa dos acontecimentos em sala de aula. Foram registrados detalhes sobre o comportamento dos estudantes, os conteúdos abordados, as atividades propostas, a metodologia empregada pela professora e outros aspectos observados.

Durante o período de regência, a professora titular da disciplina exigiu que fossem trabalhados os seguintes conteúdos: leitura e produção de texto, pontuação e gêneros textuais. A partir disso, a estagiária delineou o planejamento das aulas. Entre as aulas que foram desenvolvidas com os discentes, seu recorte na análise de dados foi em relação às aulas em que os alunos produziram atividades relacionadas à prática de letramento com foco especificamente na análise das narrativas.

¹ Todos os nomes próprios mencionados neste documento são fictícios e foram utilizados com o propósito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

3.3. Descrição das atividades desenvolvidas

Um momento relevante foi a realização de uma roda de conversa visando coletar informações com o propósito de definir o tema para a produção textual a ser elaborada pelos estudantes em uma aula subsequente. Em folhas de papel, cada um respondeu a perguntas acerca de seus gostos e características, tais como: suas preferências musicais e literárias, os assuntos que gostam de discutir e escrever, atividades prediletas, bem como uma característica física e psicológica. Após esse procedimento, as folhas foram dobradas, anonimizadas e depositadas em um recipiente. A estagiária, então, leu cada folha, e os alunos tentaram adivinhar quem estava sendo descrito. Após a identificação de cada aluno, abriu-se um espaço para que pudessem falar um pouco sobre si.

Além disso, foi realizada uma leitura compartilhada do conto "Bruxas não existem", de Moacyr Scliar. Após a leitura, realizaram-se reflexões sobre o conto, explorando questões como os motivos que impulsionavam os meninos a atormentar a senhora Ama Custódio, a empatia demonstrada pela senhora ao ajudar o menino ferido, o tema do preconceito presente no texto e a relação entre o título do conto e seu desfecho.

Outra atividade envolveu a leitura oral do poema "Diversidade", de Tatiana Belinky. Cada estrofe do poema foi lida por um aluno diferente. Em seguida, promoveram-se reflexões a partir das seguintes questões: o tema principal abordado no poema, a compreensão do conceito de diversidade, a importância de respeitar a diversidade e uma breve explicação acerca do gênero narrativo, com ênfase na estrutura narrativa, seus principais elementos e finalidade.

Considerou-se de suma importância conduzir uma apresentação acerca do gênero textual narrativo, visando proporcionar aos alunos um entendimento sólido sobre a estrutura que esse gênero demanda. Tal abordagem foi considerada fundamental como preparação prévia à atividade de produção textual.

Os estudantes foram, então, solicitados a produzir um texto narrativo sobre o tema "Respeito", com um mínimo de 15 linhas, entregando-o à estagiária no mesmo encontro. Posteriormente, em outra ocasião, além das correções minuciosas nos textos, a estagiária abordou algumas inadequações gramaticais recorrentes durante a aula, por meio de uma abordagem coletiva. Importante mencionar que os textos devolvidos foram objeto de intervenções realizadas pela estagiária.

Após a devolução da segunda versão produzida no encontro anterior, os alunos receberam novas orientações para o processo de reescrita. Cada aluno foi instruído individualmente sobre as orientações para aprimorar seus respectivos textos.

A produção textual foi entregue novamente aos alunos, com os pontos que ainda precisavam ser aprimorados. Em seguida, realizou-se uma roda de conversa, na qual os alunos foram convidados a ler suas produções para a turma, promovendo uma discussão interativa.

A pesquisa contou com a participação de 25 alunos, no entanto o número de produções variou em cada versão, visto que a presença dos estudantes não era constante devido a faltas frequentes. Além disso, nem todos entregavam suas produções ao final das aulas e, em certas ocasiões, eles não estavam presentes nas três etapas distintas: produção inicial, reescrita e reescrita final.

Cabe ressaltar que, em função das exigências impostas pelas delimitações do gênero Trabalho de Conclusão de Curso, optou-se por selecionar apenas 3 produções desse corpus para uma análise mais detalhada e aprofundada. As demais produções, embora também relevantes, serão empregadas, se pertinente, como contrapontos ou ilustrações para enriquecer a discussão. Ressalta-se, primordialmente, que os parâmetros de seleção entre as diversas produções textuais foram criteriosamente estabelecidos em virtude do cumprimento das atividades desenvolvidas no decorrer das aulas, a dificuldade da escrita verificada ao longo das produções, bem como da presença dos discentes durante as regências em todas as suas etapas.

Carlos, com idade entre 30 e 40 anos, foi assíduo às aulas, embora ocasionalmente chegasse atrasado devido ao seu horário de trabalho. Apesar de sua timidez, ele realizou as atividades propostas em sala de aula, inclusive as orais, mostrando-se comprometido com a produção de textos e interpretações textuais.

Similarmente, Pedro, com idade entre 45 e 55 anos, também enfrentou desafios devido ao seu horário de trabalho, o que resultou em atrasos ocasionais. No entanto, ele se destacou por sua assiduidade e participação ativa nas aulas. Esse aluno é conhecido por expressar regularmente seu ponto de vista durante os debates em classe, sendo caracterizado por sua postura questionadora. Durante as aulas, um dos aspectos mais marcantes sobre esse estudante era sua vontade de perguntar. Se surgia alguma dúvida, ele não hesitava em buscar respostas. Sua boa interação com os colegas é uma característica marcante de sua participação em sala de aula.

Por sua vez, Miguel, também com idade entre 45 e 55 anos, destacou-se pela pontualidade e dedicação aos estudos. Assim como Carlos, ele foi assíduo às aulas e realizou

as atividades propostas pela professora. Embora também apresentasse certa timidez em se posicionar durante as discussões em sala de aula, isso não o impediu de cumprir com as tarefas exigidas.

Em síntese, os estudantes participantes da pesquisa demonstraram diferentes níveis de participação e interação em sala de aula, refletindo suas características individuais e suas circunstâncias pessoais. Apesar das diferenças, todos eles compartilharam o compromisso com o cumprimento das atividades acadêmicas.

Em conformidade com os objetivos da pesquisa, a análise a ser apresentada será norteada pelas seguintes questões: a) Como os alunos expressam as orientações apresentadas pela professora para a produção do texto? b) De que forma os alunos responderam às orientações oferecidas?

Durante as atividades conduzidas com a turma do 2º módulo da EJA, foram aplicadas abordagens alinhadas com a metodologia defendida por Possenti (2005). De acordo com essa abordagem, o processo de ensino da escrita é baseado na prática de escrever (re)escrevendo. Possenti (2005) argumenta que o ensino da ortografia, quando abordado de maneira isolada, muitas vezes não resulta em um desempenho satisfatório na construção de textos. Isso ocorre porque a memorização de regras ortográficas durante a resolução de atividades isoladas frequentemente é esquecida, levando a erros ortográficos em produções textuais mais amplas.

Nas atividades pedagógicas realizadas, foram abordadas as quatro práticas de linguagem recomendadas pela BNCC, a saber: leitura, escrita, oralidade e análise linguística. No âmbito da leitura, os alunos foram expostos a contos e poemas. Na escrita, eles foram incentivados a produzir textos narrativos e a realizar processos de revisão e reescrita. No que tange à oralidade, os estudantes praticaram a leitura em voz alta e a interpretação oral de textos, além de participarem de discussões em grupo para compartilhar suas produções textuais. No domínio da análise linguística, os estudantes tiveram a oportunidade de confrontar suas dificuldades relacionadas ao uso da linguagem formal de acordo com as exigências composicionais inerentes ao gênero textual abordado.

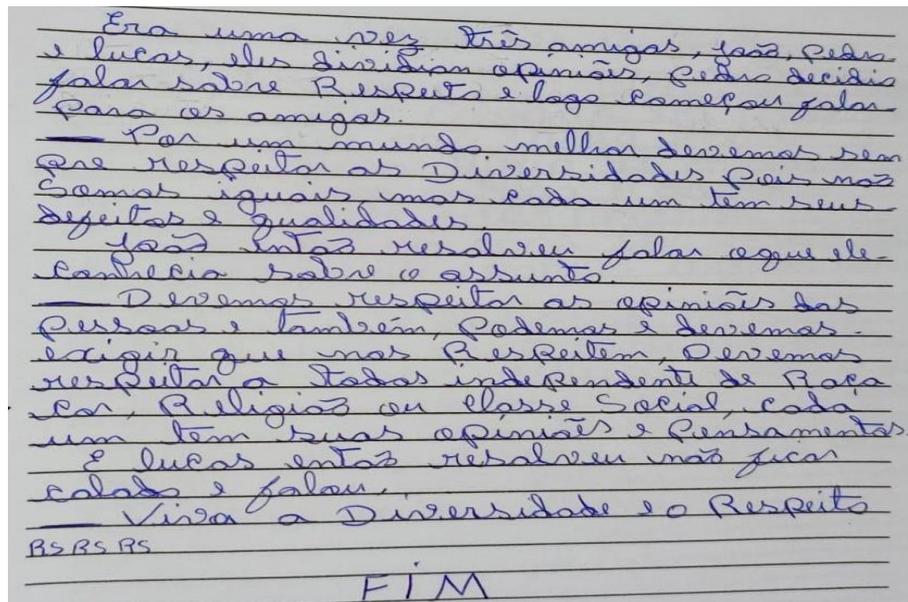
É relevante salientar que a promoção de momentos de leitura contribui para o desenvolvimento dos estudantes em suas habilidades de produção textual. Nessa perspectiva, compartilhamos da crença de que "a leitura estimula a imaginação, possibilita descobertas e amplia o conhecimento, além de enriquecer o vocabulário" (SILVA, 2018, p. 11).

Na seção a seguir, serão descritos e analisados os dados gerados neste estudo de letramento, proporcionando uma compreensão mais profunda dos resultados.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Em correspondência com as orientações teórico-metodológicas já apresentadas, nesta seção apresentaremos a análise de narrativas elaboradas por três estudantes. Cada um desses estudantes apresentou três versões de suas narrativas: uma versão inicial, uma versão de reescrita e, por fim, a versão final.

Figura 1 – Narrativa, versão inicial



Fonte: Carlos
(2022)

Transcrição da versão inicial

Era uma vez três amigos, João, Pedro e Lucas, eles dividiam opiniões, Pedro decidiu falar sobre Respeito e logo começou a falar para os amigos.

-Por um mundo melhor devemos sempre respeitar as Diversidades pois não Somos iguais, mas cada um tem seus defeitos e qualidades.

João então resolveu falar oque ele conhecia sobre o assunto.

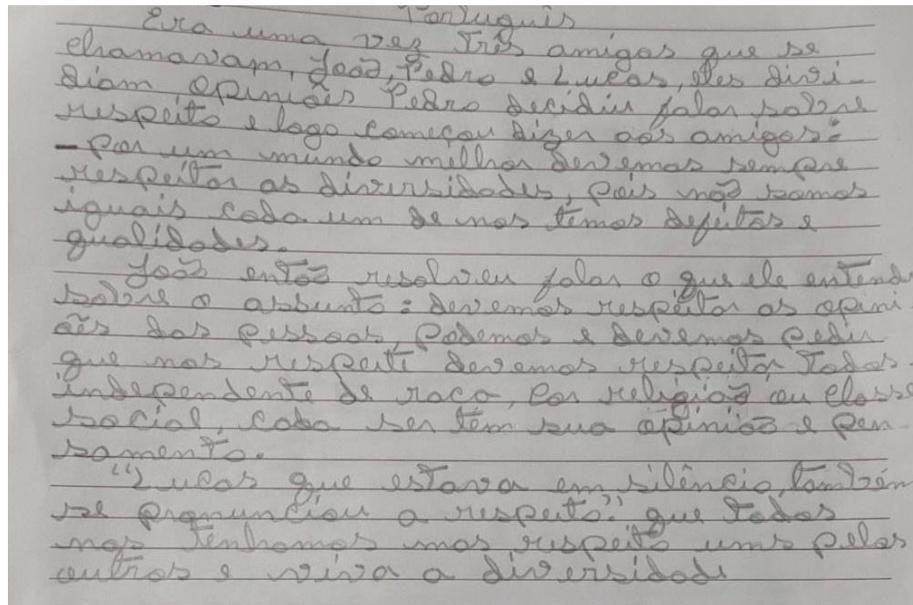
-Devemos respeitar as opiniões das pessoas e também, podemos e devemos exigir que nos Respeitem, Devemos respeitar a todos independente de Raça, cor, Religião ou classe Social, cada um tem suas opiniões e Pensamentos.

E Lucas então resolveu não ficar calado e falou.

-Viva a Diversidade e o Respeito RS RSRS.

FIM

Figura 2 - Narrativa, versão de reescrita



Fonte: Carlos
(2022)

Transcrição da versão de reescrita

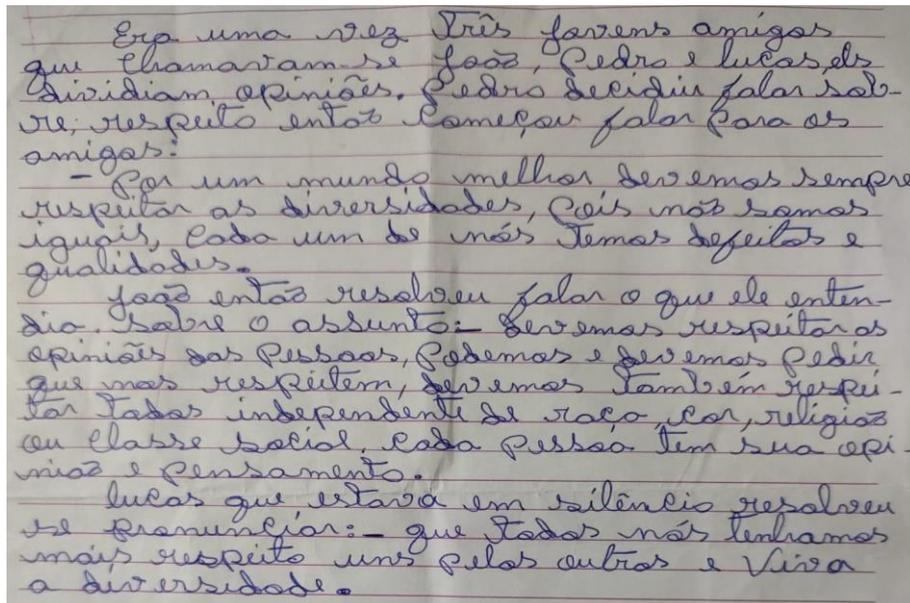
Era uma vez três amigos que se chamavam, João, Pedro e Lucas, eles dividiam opiniões, Pedro decidiu falar sobre respeito e logo começou dizer aos amigos:

-Por um mundo melhor devemos sempre respeitar as diversidades, pois não somos iguais, cada um de nós temos defeitos e qualidades.

João então resolveu falar o que ele entendia sobre o assunto: devemos respeitar as opiniões das pessoas, podemos e devemos pedir que nos respeite. Devemos respeitar todos independentemente de raça, cor, religião ou classe social, cada um tem sua opinião e pensamento.

“Lucas que estava em silêncio, também se pronunciou a respeito”. que todos nós tenhamos mas respeito uns pelos outros e viva a diversidade

Figura 3 - Narrativa, versão final



Fonte: Carlos
(2022)

Transcrição versão final

Era uma vez três jovens amigos que se chamavam-se João, Pedro e Lucas, eles dividiam opiniões. Pedro decidiu falar sobre respeito então começou a falar para os amigos:

-Por um mundo melhor devemos sempre respeitar as diversidades, pois não somos iguais, cada um de nós temos defeitos e qualidades.

João então resolveu falar o que ele entendia sobre o assunto: -devemos respeitar as opiniões das pessoas, podemos e devemos pedir que nos respeitem, devemos também respeitar todos independente de raça, cor, religião ou classe social, cada pessoa tem sua opinião e pensamento.

Lucas que estava em silêncio resolveu se pronunciar: - que todos nós tenhamos mais respeito uns pelos outros e viva a diversidade.

Durante o trabalho de escrita, o estudante teve dificuldade em selecionar o que dizer sobre o tema, pois dizia que não conseguia expressar o que pensava no papel. Assim, solicitou a ajuda da estagiária, pedindo sugestões de “como eu digo isso?”, sendo atendido. A estagiária tentou fazer com que o estudante falasse mais sobre o tema para, a partir dessas informações, auxiliá-lo a selecionar dados que considerasse relevantes para a narrativa, já que buscava o seu olhar sobre o assunto. Após as orientações, conseguiu desenvolver sua narrativa. É provável que tal dificuldade tenha ocorrido porque a atividade não atendeu integralmente à proposta dos estudos de letramento de desenvolvimento de um tema que

correspondesse aos interesses desse aluno, como indica Kleiman (2005). Associado a isso, também deve ter faltado ao aluno maior conhecimento sobre o que dizer para produzir o texto.

Porém, a orientação apresentada pela professora indica ter sido compreendida pelo aluno porque ele tanto conseguiu abordar o tema quanto produziu um texto em conformidade com a estrutura composicional de uma narrativa, caracterizada por uma introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, identificam-se elementos essenciais da narrativa, tais como personagens, enredo e narrador. Com base nessas observações, acredita-se que o estudante, por meio das atividades realizadas em sala de aula sobre o gênero narrativa, compreendeu acerca das principais características desse gênero.

Além das questões relacionadas ao tema, o estudante também foi orientado acerca de algumas inadequações ortográficas que precisavam ser revistas no seu texto, como por exemplo, na utilização de letras maiúsculas e minúsculas. Conforme as convenções ortográficas da Língua Portuguesa, substantivos próprios devem ser iniciados com letra maiúscula, enquanto nomes comuns iniciam-se com letras minúsculas, a menos que estejam no início de um parágrafo ou após um ponto de continuação. Campos (2014, p.36) designa como *comum* “um nome que pode ser aplicado a cada um dos elementos de um conjunto” e *próprio* como “um nome que se usa para designar particularmente a um só indivíduo”.

Por exemplo, a palavra "Lucas" deve ser iniciada com letras maiúsculas, pois é um nome próprio de pessoa. Na reescrita, o estudante fez a devida adequação ortográfica da escrita dessa palavra, como de outras, como Respeito/respeito, Diversidade/diversidade, Devemos/devemos, Raça/raça, Religião/religião. É relevante enfatizar que o estudante seguiu as orientações da estagiária, corrigindo essa questão tanto na versão revisada quanto na versão final do texto.

Nesta mesma produção, identifica-se outros desvios ortográficos, como as palavras "dividian/dividiam" e "decidio/decidiu". Esses desvios decorrem do fato de a Língua Portuguesa apresentar diversos grafemas distintos para representar um único som. Além disso, observa-se a ocorrência de junturas intervocábules, algo frequentemente encontrado em produções textuais nas séries iniciais do Ensino Fundamental, devido ao início do processo de aquisição da escrita. No entanto, é notável que alguns estudantes persistem com essas dificuldades nas séries subsequentes, como evidenciado no texto analisado: "oque/o que".

No que diz respeito à utilização dos sinais de pontuação, torna-se evidente que o estudante enfrentou uma certa dificuldade de compreensão nesse aspecto. Na sua produção inicial, ele não empregava o recurso dos dois pontos sempre que o narrador introduz a fala dos personagens através do discurso direto, porém sinalizava o início dessa fala com o uso do

travessão. A partir das orientações da estagiária, o estudante passou a empregar os dois pontos na fala do personagem. Além disso, nessa narrativa, observa-se que o uso da vírgula está em desacordo ortográfico, como ilustrado pelo excesso de vírgulas na primeira linha da primeira parte do texto do estudante.

Após receber as orientações da estagiária, o estudante foi capaz de identificar as inadequações presentes tanto na primeira produção quanto na reescrita do texto. Como resultado desse processo, a versão final do texto alcançou maior concisão e coerência. A aplicação adequada da pontuação, conforme defendido por Köche, Boff e Marinello (2014), desempenha um papel crucial na língua padrão escrita, contribuindo para a precisão textual. Dessa forma, evidencia-se como o processo de revisão e as orientações para a reescrita exerceram um papel significativo na melhoria significativa do texto. Através desse processo iterativo, o estudante pôde compreender a importância da revisão na produção de um texto coeso e coerente. Essa experiência demonstra como a prática da escrita, aliada ao feedback construtivo, pode contribuir para o desenvolvimento do letramento dos estudantes.

Durante o processo, foram promovidos diversos eventos de correção e orientação em conjunto com os estudantes, após uma análise detalhada e mapeamento das dificuldades identificadas na versão inicial de suas produções. Nesse contexto, houve a explanação de algumas regras ortográficas e o mapeamento das ocorrências presentes nos textos dos estudantes. O propósito dessas ações era estimular a reavaliação dos usos não padronizados de sintagmas e itens lexicais, visando aprimorar a qualidade de suas produções textuais. Consequentemente, após receberem essas orientações e intervenções pedagógicas, observou-se uma melhora considerável nas produções textuais finais do estudante, com uma notável redução das dificuldades ortográficas previamente identificadas.

Entretanto, um ponto bastante relevante é que, apesar de algumas inadequações identificadas, o estudante demonstrou criatividade na construção da narrativa, sem recorrer à cópia dos textos trabalhados em sala de aula. Seu texto contém reflexões na abordagem do tema que indicam criação de uma história que aborda a importância do respeito a todos, da diversidade e das diversas religiosidades, sem realizar cópia.

Esse engajamento demonstrado por Carlos na abordagem do tema também se verifica nos textos produzidos por Pedro e Miguel, como se observa a seguir.

Figura 4 - Narrativa, versão inicial

HÁ MUITOS ANOS OUVIMOS FALAR DA DEGRADAÇÃO DO MEIO AMBIENTE, COMO AS PESSOAS CAUSA TANTO MAL AO LOCAL QUE VIVEMOS AQUI NA MINHA CIDADE POR EXEMPLO CONHEÇO UM GRUPO DE AMIGOS ENTRE ELES JOÃO, MIGUEL, E MANOEL, QUE NÃO RESPEITA EM NADA NOSSA FLORA E NOSSA FAUNA SEUS COMPORTAMENTOS CONSUMISTA FAZ COM QUE ELES NÃO ATENTE PARA A BOAS PRATICAS AMBIENTAIS JOÃO O LIDER DO GRUPO É O PRIMEIRO A DÁ MAL EXEMPLOS JOGANDO LIXO NOS CORREGOS E CORPOS D'ÁGUA SENDO SEGUIDO POR MANOEL E MIGUEL, FOI AÍ QUE APARECEU JULIANA MOÇA MUITO EDUCADA QUE POR SUA VEZ COMEÇOU A CONVERSAR COM JOÃO, MIGUEL E MANOEL DA IMPORTANCIA DE PRESERVAR O MEIO AMBIENTE ALERTANDO A ELES DO MAL QUE ELES CAUSAVA COM OS SEUS COMPORTAMENTO APÓS MUITAS CONVERSAS ELES DECIDIRAM MUDAR DE ATITUDE E RESPEITAR O MEIO AMBIENTE.

Fonte: Pedro
(2022)

Transcrição da versão inicial

HÁ MUITOS ANOS OUVIMOS FALAR DA DEGRADAÇÃO DO MEIO AMBIENTE, COMO AS PESSOAS CAUSA TANTO MAL AO LOCAL QUE VIVEMOS AQUI NA MINHA CIDADE POR EXEMPLO CONHEÇO UM GRUPO DE AMIGOS ENTRE ELES JOÃO, MIGUEL, E MANOEL, QUE NÃO RESPEITA EM NADA NOSSA FLORA E NOSSA FAUNA, SEUS COMPORTAMENTOS CONSUMISTA FAZ COM QUE ELES NÃO ATENTE PARA A BOAS PRATICAS AMBIENTAIS JOÃO O LIDER DO GRUPO É O PRIMEIRO A DÁ MAL EXEMPLOS JOGANDO LIXO NOS CORREGOS E CORPOS D'ÁGUA SENDO SEGUIDO POR MANOEL MIGUEL, FOI AÍ QUE APARECEU JULIANA MOÇA MUITO EDUCADA QUE POR SUA VEZ COMEÇOU CONVERSAR COM JOÃO, MIGUEL E MANOEL DA IMPORTANCIA DE PRESERVAR O MEIO AMBIENTE ALERTANDO A ELES DO MAL QUE ELES CAUSAVA COM OS SEUS COMPORTAMENTO APÓS MUITAS CONVERSAS ELES DECIDIRAM MUDAR DE ATITUDE E RESPEITAR O MEIO AMBIENTE.

Figura 5 - Narrativa, versão da reescrita

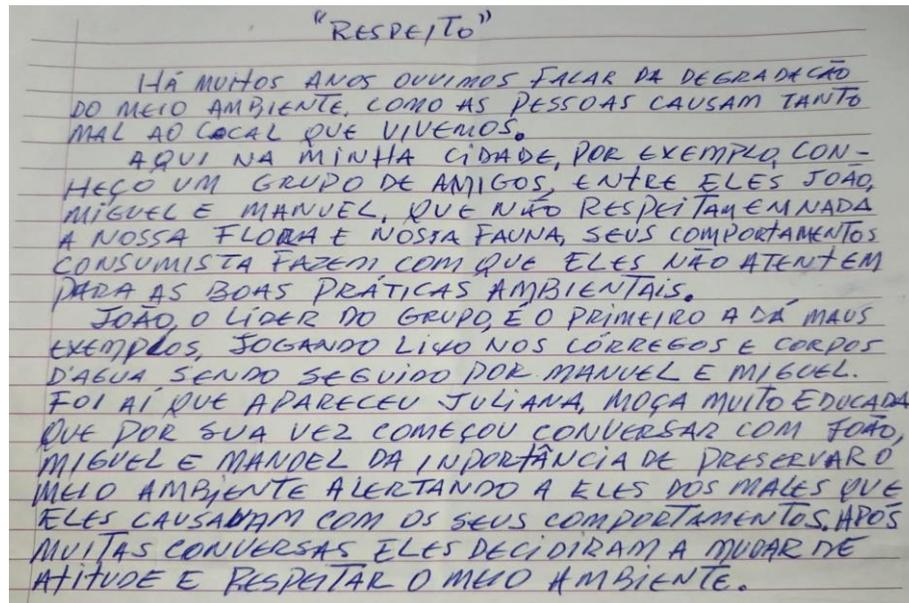
HÁ MUITOS ANOS OUVIMOS FALAR DA DEGRADAÇÃO DO MEIO AMBIENTE, COMO AS PESSOAS CAUSAM TANTO MAL AO LOCAL QUE VIVEMOS, AQUI NA MINHA CIDADE, POR EXEMPLO, CONHEÇO UM GRUPO DE AMIGOS ENTRE ELES JOÃO, MIGUEL, E MANOEL, QUE NÃO RESPEITAM EM NADA NOSSA FLORA E NOSSA FAUNA, SEUS COMPORTAMENTOS CONSUMISTA FAZEM COM QUE ELES NÃO ATENDEM, PARA AS BOAS PRÁTICAS AMBIENTAIS. JOÃO, O LÍDER DO GRUPO, É O PRIMEIRO A DAR MAU EXEMPLOS, JOGANDO LIXO NOS CORREGOS E CORPOS D'ÁGUA SENDO SEGUIDO POR MANOEL E MIGUEL, FOI AÍ QUE APARECEU JULIANA, MOÇA MUITO EDUCADA, QUE POR SUA VEZ COMEÇOU A CONVERSAR COM JOÃO, MIGUEL, E MANOEL DA IMPORTÂNCIA DE PRESERVAR O MEIO AMBIENTE ALERTANDO A ELES DO MAU QUE ELES CAUSAVAM COM OS SEUS COMPORTAMENTOS, APÓS MUITAS CONVERSAS ELES DECIDIRAM A MUDAR DE ATITUDE E RESPEITAR O MEIO AMBIENTE.

Fonte: Pedro
(2022)

Transcrição da versão de reescrita

HÁ MUITOS ANOS OUVIMOS FALAR DA DEGRADAÇÃO DO MEIO AMBIENTE, COMO AS PESSOAS CAUSAM TANTO MAL AO LOCAL QUE VIVEMOS, AQUI NA MINHA CIDADE, POR EXEMPLO, CONHEÇO UM GRUPO DE AMIGOS ENTRE ELES JOÃO, MIGUEL, E MANOEL, QUE NÃO RESPEITAM EM NADA NOSSA FLORA E NOSSA FAUNA, SEUS COMPORTAMENTOS CONSUMISTA FAZEM COM QUE ELES NÃO ATENDEM, PARA AS BOAS PRÁTICAS AMBIENTAIS. JOÃO, O LÍDER DO GRUPO, É O PRIMEIRO A DAR MAU EXEMPLOS, JOGANDO LIXO NOS CORREGOS E CORPOS D'ÁGUA SENDO SEGUIDO POR MANOEL E MIGUEL. FOI AÍ QUE APARECEU JULIANA, MOÇA MUITO EDUCADA, QUE POR SUA VEZ COMEÇOU A CONVERSAR COM JOÃO, MIGUEL, E MANOEL DA IMPORTÂNCIA DE PRESERVAR O MEIO AMBIENTE ALERTANDO A ELES DO MAU QUE ELES CAUSAVAM COM SEUS COMPORTAMENTO, APÓS MUITAS CONVERSAS ELES DECIDIRAM A MUDAR DE ATITUDE E RESPEITAR O MEIO AMBIENTE.

Figura 6 - Narrativa, versão final



Fonte: Pedro
(2022)

Transcrição da versão final

"RESPEITO"

HÁ MUITOS ANOS OUVIMOS FALAR DA DEGRADAÇÃO DO MEIO AMBIENTE, COMO AS PESSOAS CAUSAM TANTO MAL AO LOCAL QUE VIVEMOS.

AQUI NA MINHA CIDADE, POR EXEMPLO, CONHEÇO UM GRUPO DE AMIGOS, ENTRE ELES JOÃO, MIGUEL E MANUEL, QUE NÃO RESPEITAM EM NADA NOSSA FLORA E NOSSA FAUNA, SEUS COMPORTAMENTOS CONSUMISTA FAZEM COM QUE ELES NÃO ATENDEM PARA AS BOAS PRÁTICAS AMBIENTAIS.

JOÃO, O LÍDER DO GRUPO, É O PRIMEIRO A DÁ MAUS EXEMPLOS, JOGANDO LIXO NOS CÔRREGOS E CORPOS D'ÁGUA SENDO SEGUIDO POR MANUEL E MIGUEL. FOI AÍ QUE APARECEU JULIANA, MOÇA MUITO EDUCADA, QUE POR SUA VEZ COMEÇOU CONVERSAR COM JOÃO, MIGUEL E MANOEL DA IMPORTÂNCIA DE PRESERVAR O MEIO AMBIENTE ALERTANDO A ELES DOS MALES QUE ELES CAUSAVAM COM OS SEUS COMPORTAMENTOS. APÓS MUITAS CONVERSAS ELES DECIDIRAM A MUDAR DE ATITUDE E RESPEITAR O MEIO AMBIENTE.

O texto produzido por Pedro demonstra originalidade e criatividade quando ele decide relatar um fato real, pois, assim como o Carlos, ele não se limitou a reproduzir os textos

estudados na sala de aula. Ele elaborou uma história que aborda um tema muito atual e importante, que é a degradação do meio ambiente. Além disso, ele mostrou uma postura crítica, pois, através da narrativa, ele denuncia uma realidade preocupante, na qual as pessoas movidas pelo consumismo não se preocupam com as consequências de suas ações para o meio ambiente. O texto do Pedro é um exemplo de como se pode escrever de forma criativa e crítica sobre um assunto relevante para a sociedade.

Do ponto de vista da estrutura composicional da narrativa, na primeira versão do texto, não havia uma separação clara em parágrafos, o que dificultava a compreensão, pois todas as informações estavam agrupadas em um único bloco de texto. Já na segunda versão, embora os parágrafos ainda não estivessem claramente demarcados, as informações estavam mais organizadas e compreensíveis para o leitor. Durante a revisão da segunda versão, foram fornecidas orientações sobre como organizar as informações em parágrafos na narrativa. Em uma conversa em sala de aula, a estagiária discutiu com o estudante as sugestões apresentadas no texto e revisou os conceitos de organização de parágrafos, oferecendo algumas sugestões para aprimorar o texto tanto do ponto de vista linguístico quanto discursivo. Assim foram indicadas alterações na argumentação, organização das ideias e questões gramaticais. O estudante atendeu as orientações fornecidas e, como resultado, o texto se tornou mais adequado para leitura, com uma estrutura mais clara e organizada, como também houve ajustes do ponto de vista.

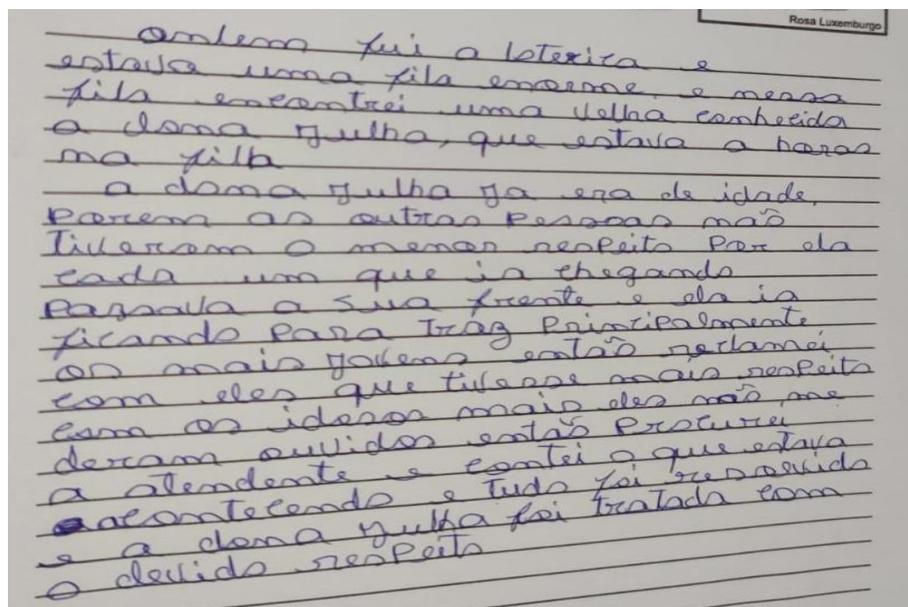
Na versão final, o estudante conseguiu identificar questões que podem comprometer a coesão do texto, como o uso de sinais de pontuação. Um exemplo disso é notado na quinta linha da versão inicial, em que há necessidade do uso de uma vírgula para separar o nome "João" do aposto "o líder do grupo". Porém essas observações acerca de questões gramaticais sempre aconteciam sob uma compreensão mais ampla, analisando-se o modo como o aluno se apropriava da escrita. Nesse sentido, observa-se ainda um estágio muito inicial de experiências de escrita incompatível com o que se espera da produção de textos de alunos de ensino médio.

Essa falta de domínio da escrita se verifica desde questões elementares, como separação silábica, a aspectos mais complexos, como a constituição e divisão do texto em parágrafos. Conforme se pode observar nas três versões da narrativa, o estudante ainda não realizou alterações substanciais em seu texto, fez apenas alguns pequenos ajustes. Isso pode ter como justificativa a incompreensão das orientações apresentadas pela professora/estagiária, a resistência do aluno em fazer alterações por entender que seu texto estava satisfatório, o tempo exíguo para realização da reescrita, entre outros possíveis fatores.

Por exemplo, o aluno manteve o modo de escrever todo o texto em letras maiúsculas em todas as versões. Questionado sobre os motivos que o levaram a fazer isso, o estudante respondeu que preferia escrever dessa maneira e que aplicava esse estilo em todos os seus trabalhos e provas. Mesmo após a explicação sobre a importância do uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas, o estudante continuou a seguir essa prática.

A ausência de uma escrita consideravelmente mais amadurecida também se observa nos textos do Miguel.

Figura 7 - Narrativa, versão inicial



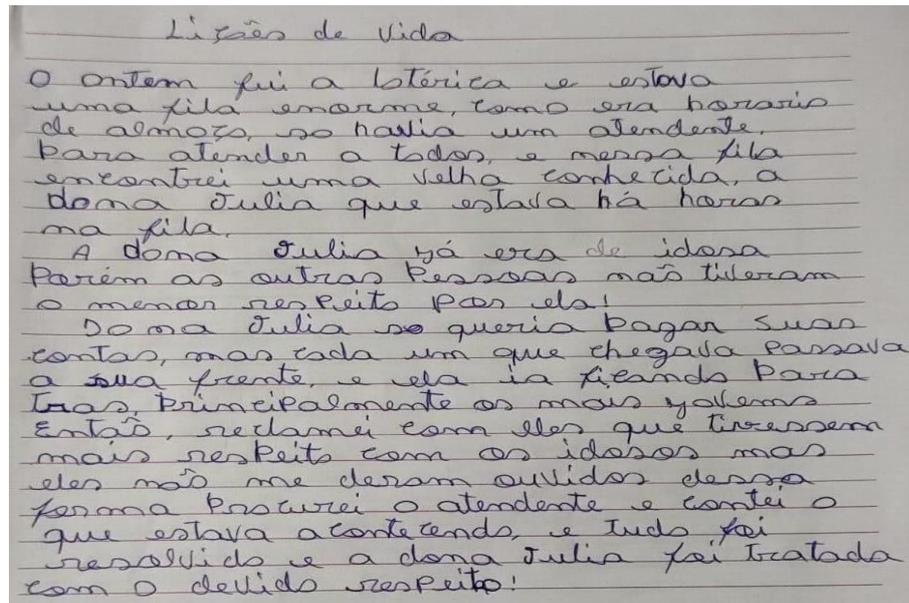
Fonte: Miguel
(2022)

Transcrição da versão inicial

ontem fui a loteria e estava uma fila enorme e nessa fila encontrei uma velha conhecida a dona Julha, que estava a horas na fila

a dona Julhaja era de idade, porem as outras pessoas não tiveram o menor respeito Por ela cada um que ia chegando passava a Sua frente e ela ia ficando para traz principalmente os mais jovens então reclamei com eles que tivesse mais respeito com os idosos mais eles não me deram ouvidos então procurei o atendente e contei o que estava acontecendo e tudo foi resolvido e a dona Julha foi tratada com o devido respeito

Figura 8 - Narrativa, versão de reescrita



Fonte: Miguel
(2022)

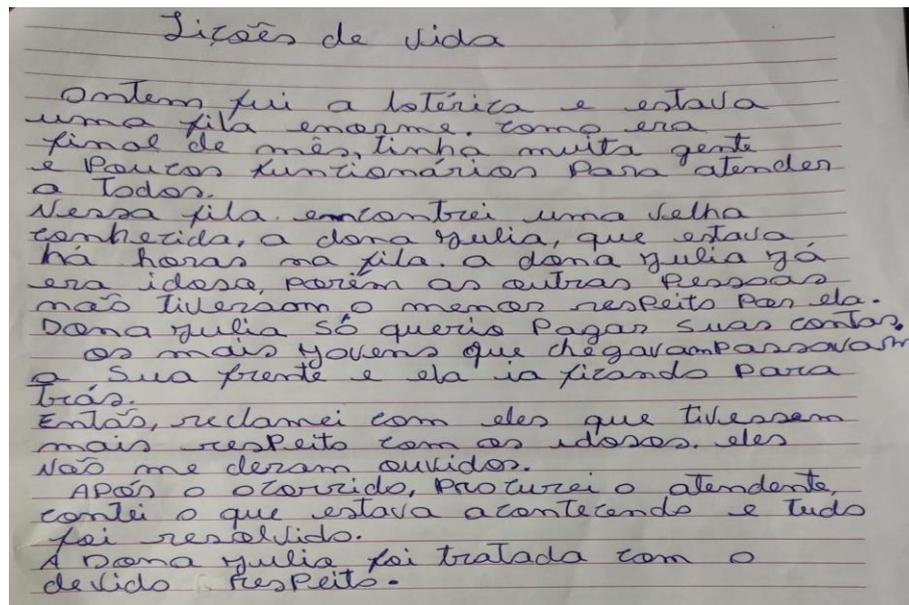
Transcrição da versão de reescrita

O ontem fui a lotérica e estava uma fila enorme, como era horário de almoço, so havia um atendente para atender a todos, e nessa fila encontrei uma velha conhecida, a dona Julia que estava há horas na fila.

A dona Julia já era idosa porém as outras pessoas não tiveram o menor respeito por ela!

Dona Julia so queria pagar Suas contas, mas cada um que chegava passava a sua frente, e ela ia ficando para tras, principalmente os mais jovens. Então, reclamei com eles que tivessem mais respeito com os idosos mas eles não me deram ouvidos dessa forma procurei o atendente e contei o que estava acontecendo, e tudo foi resolvido e a dona Julia foi tratada com o devido respeito.

Figura 9 - Narrativa, versão final



Fonte: Miguel
(2022)

Transcrição da versão final

Ontem fui a lotérica e estava uma fila enorme. como era final de mês, tinha muita gente e poucos funcionários para atender a todos.

Nessa fila encontrei uma velha conhecida, a dona Julia, que estava há horas na fila. a dona Julia já era idosa, porém as outras pessoas não tiveram o menor respeito por ela. Dona Julia só queria pagar Suas contas.

Os mais jovens que chegavam passavam a sua frente e ela ia ficando para trás.

Então, reclamei com eles que tivessem mais respeito com os idosos, eles Não me deram ouvidos. Após o ocorrido, procurei o atendente, contei o que estava acontecendo e tudo foi resolvido.

A Dona Julia foi tratada com o devido respeito.

Na reescrita, Miguel atende a orientação da professora/estagiária de que poderia acrescentar mais informações na narrativa, para que o leitor pudesse ter uma maior contextualização sobre os fatos narrados. Essa instrução permitiu alteração, ainda que um pouco restrita, na produção textual, conferindo-lhe maior coesão. A parte em que se refere ao motivo por que a personagem (Dona Julia) precisou ir à lotérica e o motivo pelo qual a personagem não estava na fila preferencial resultou de um diálogo entre a professora e o estudante. O fato de a professora demonstrar interesse pelo fato narrado demonstra uma concepção de escrita cujo enfoque se dá ao processo de interação.

Logo no primeiro parágrafo da versão final, o autor explica o motivo da fila de espera ser longa para ser atendido na lotérica. Esse mesmo trecho da narrativa estava vago na primeira versão, carecendo de informações importantes para a constituição da situação inicial do enredo. O leitor era apenas informado sobre o tamanho da fila e o fato de que a Dona "Julha" estava esperando por horas, mas não tinha como entender por que ela não estava na fila preferencial, especialmente considerando que era uma pessoa idosa.

Na versão reescrita, o estudante adicionou informações indicando que o motivo de Dona "Julha" enfrentar uma fila enorme era devido à presença de apenas um funcionário, pois era horário de almoço. Já na versão final, o autor decide informar que o motivo era devido ao grande fluxo de pessoas no final do mês, sobrecarregando o reduzido número de funcionários disponíveis para atender a todos. Esse acréscimo de detalhes resultou dos questionamentos da professora/estagiária ao demonstrar interesse pelo fato, como também ele contou com a ajuda de outro estudante, que lhe deu algumas dicas sobre o que ele poderia aprimorar na sua escrita. Isso foi importante para o estudante refletir sobre sua narrativa, participando ativamente de um evento de letramento. Em alguns momentos, o estudante não concordava com o colega e argumentava sobre a sua forma de escrever, afirmando que sua história estava bem clara para o leitor.

A estagiária sempre se mostrou disposta a ajudar os estudantes nas suas dúvidas, auxiliando-os acerca de aspectos sobre os quais ainda não têm domínio. Assim como os dois outros estudantes, Miguel elaborou o texto sem recorrer à cópia dos textos que foram trabalhados em sala de aula. Ele demonstrou criatividade ao construir uma narrativa sobre o tema respeito, abordando um fato muito relevante, que é o respeito aos mais velhos. Além disso, também empregou seu senso crítico para retratar uma realidade contemporânea em que muitas pessoas desrespeitam o atendimento prioritário aos idosos.

A produção inicial exemplificada acima revela algumas inadequações ortográficas. Neste contexto, algumas palavras como "trás", "ontem" e "há" foram grafadas como "traz", "onlem" e "a" respectivamente. Além disso, a ausência de acentuação gráfica também é presente neste texto em palavras como "loterica", "ja", "porem", "horario", "so" e "tras", em vez de "lotérica", "já", "porém", "horário", "só" e "trás". Embora essas questões gramaticais sejam aspectos que precisam de reescrita, não afetam a compreensão do texto e não são os aspectos mais relevantes. Porém o que preocupa é o fato de alunos do Ensino Médio ainda apresentarem lacunas elementares em relação ao domínio da escrita.

No texto, observa-se a presença de muitas repetições da conjunção "e", como evidenciado, por exemplo, no primeiro parágrafo da versão inicial. Adicionalmente, ocorrem

substituições inadequadas, como a troca de "mas" por "mais". Além disso, notam-se ocorrências de concordância verbal não conforme à norma padrão, como "tivesse" em vez de "tivessem". Porém essas questões tornam-se mais relevantes quanto comprometem a coerência do texto.

Uma produção textual requer não apenas o domínio das convenções ortográficas, mas também a habilidade em empregar recursos coesivos para organizar o texto. A falta de utilização adequada de sinais de pontuação, como a vírgula, afeta a coerência do texto, compromete a constituição de efeitos de sentido. Na produção inicial destacada, Miguel não utilizou o uso de sinais de pontuação em algumas partes do texto, comprometendo, assim, a compreensão de algumas ideias apresentadas.

Assim como aconteceu com os demais estudantes, Miguel atendeu às orientações da professora/estagiária e indica interesse em resolver algumas dificuldades. Por exemplo, no que se refere à substituição lexical, a narrativa reescrita pelo autor demonstra que essa substituição é efetuada por meio de um léxico diversificado, contribuindo para a manutenção do tema do texto. Essa técnica envolve a substituição de palavras por outras que possuem valor semântico equivalente, evitando, assim, repetições, como pode ser observado nos seguintes trechos:

Na versão inicial, o texto menciona: "então procurei a atendente..."

Na versão reescrita, ocorre: "dessa forma procurei o atendente..."

Essas mudanças indicam uma reorganização na coesão do texto.

Apesar de alguns erros gramaticais ainda estarem presentes na última versão, é perceptível um avanço significativo do estudante em comparação com a primeira versão. Conforme Menegolo e Menegolo (2005, p. 75) afirmam, "[...] aluno vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita, ao longo de suas versões porque vai internalizando regras de composição dos gêneros textuais, conseqüentemente, melhorando seu desempenho redacional e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos".

As produções textuais analisadas explicitam dificuldades enfrentadas por alunos que frequentam o Ensino Médio. As narrativas iniciais examinadas demonstram, em parte, que o ensino da gramática normativa de maneira isolada não resulta em avanços significativos na educação linguística. Porém, a adoção de práticas de letramento é uma alternativa promissora para que os estudantes apresentem melhorias significativas nas reescritas dos textos.

Dessa maneira, ao avaliar as produções dos estudantes, torna-se fundamental que os professores realizem apontamentos, indicando aspectos que precisam ser reescritos para aprimorar os seus textos. A análise das reescritas das três narrativas examinadas neste estudo

revelou melhorias significativas de forma geral. No entanto, percebe-se que ainda alguns estudantes necessitam de uma prática mais aprofundada e contínua. De acordo com Menegassi (1998), a prática da reescrita pode ser entendida como processo contínuo, uma vez que as revisões, além das correções sugeridas, sinalizam o amadurecimento do estudante como autor do texto. Portanto, é válido ressaltar que a reescrita não assegura que o texto se torne completamente adequado, mas possibilita uma melhoria considerável, destacando, assim, a relevância dessa prática na produção textual.

Foi apresentada aos estudantes dessa turma a proposta de trabalho, realizando um diálogo com eles sobre a importância das atividades planejadas. Além disso, houve uma sensibilização em relação à relevância de compreender o tema "respeito". As rodas de conversas e as interpretações de textos realizadas após as leituras desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento crítico dos alunos, pois constituíram práticas para analisar os contextos das leituras e suas possíveis conexões com a sociedade. Dessa maneira, contribuíram para uma análise mais profunda do ambiente em que vivem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas produzidas pelos três estudantes revelou a capacidade deles em compreender *feedbacks* e orientações em suas produções textuais. Eles demonstraram disposição em revisar seus textos e buscar melhorias, o que evidencia um envolvimento significativo com o processo de aprendizagem. Esse comprometimento reflete positivamente no desenvolvimento das atividades de escrita dos estudantes, contribuindo para a sua autonomia e confiança como escritores. Além disso, ressalta-se a relevância do processo de revisão e reescrita na melhoria das habilidades de escrita. O estudo minucioso das diferentes versões das narrativas - inicial, de reescrita e final - permitiu identificar os desafios enfrentados pelos estudantes, assim como os avanços no processo de produção textual.

É essencial enfatizar a importância social e cultural do tema "respeito" nas produções textuais. Por meio desse tema, os estudantes elaboraram narrativas que abordaram questões pertinentes à sociedade, tais como a diversidade, o meio ambiente, a prioridade aos idosos, refletindo preocupações e valores importantes para a contemporaneidade. Os textos produzidos pelos estudantes não se limitaram ao conteúdo trabalhado em sala de aula, mas aproveitaram a oportunidade para expressar suas próprias experiências, percepções e reflexões sobre o tema proposto. Cada estudante demonstrou criatividade ao construir uma história única, com personagens, enredos e contextos distintos, evidenciando sua capacidade de expressão e imaginação. Essa autonomia na produção textual é essencial para o desenvolvimento reflexivo dos estudantes.

Além disso, o processo de revisão e reescrita desempenharam um papel essencial na melhoria das produções textuais dos estudantes. Ao receberem orientações da professora/estagiária, os estudantes puderam identificar e corrigir inadequações que comprometiam a constituição de seus textos. A interação entre estudantes e professora/estagiária durante esse processo foi fundamental para esclarecer dúvidas, discutir sugestões e promover o aprimoramento das narrativas. Ademais, é relevante destacar que cada estudante desenvolveu seu caminho de escrita e reescrita, no qual suas características individuais foram respeitadas e valorizadas. No papel de professora/estagiária, busquei sempre me colocar como interlocutora do estudante ao longo do processo de produção escrita.

Outro aspecto de grande importância também nesse processo foi a interação entre os estudantes na etapa de revisão. A troca de ideias, sugestões e experiências entre os colegas possibilitaram uma compreensão mais ampla e profunda dos textos produzidos, facilitando a identificação de aspectos a serem aprimorados. Essa colaboração entre eles foi fundamental

para o aprimoramento das narrativas e para o aperfeiçoamento da habilidade de dar e receber feedback de forma construtiva e respeitosa.

A interação entre os estudantes e a estagiária, assim como entre os próprios estudantes, estabeleceu um processo dinâmico de troca e diálogo que os levou a uma criteriosa reflexão sobre suas produções textuais. Essa reflexão conferiu significado ao processo de reescrita, resultando na elaboração de textos mais apropriados sob o ponto de vista da prática e do evento de letramento por intermédio do gênero narrativo.

O processo de reescrever a narrativa várias vezes causou estranhamento nos estudantes, pois essa prática de produção escrita não é comum nas práticas de letramento escolar. No entanto, os comentários dos estudantes durante o compartilhamento de suas narrativas na roda de conversa revelaram que compreenderam a importância desse processo para o aprimoramento de seu texto e de sua expressão. Frases como "Eu melhorei muito na escrita e gostei bastante de fazer esse processo de reescrita, mas dá muito trabalho", "Com essa tarefa eu aprendi que em uma produção textual sempre se pode melhorar", e "De início eu não gostei, achei cansativo, mas depois percebi que melhorei meu vocabulário e consegui me expressar melhor nos textos" demonstram essa percepção. Dessa forma, através desse tipo de proposta e com a mediação da estagiária, os estudantes perceberam a escrita e a reescrita "como um processo complexo que exige reflexão e tempo para ser internalizada" (MENEGASSI; FUZA, 2008, p. 03).

Ademais, o processo de revisão e reescrita vai além da mera correção de erros gramaticais ou ortográficos, pois também promove o desenvolvimento do pensamento crítico, a reflexão e a revisão constante do próprio trabalho. Durante a revisão de suas produções textuais, os estudantes foram desafiados a pensar sobre suas escolhas linguísticas, estruturais e argumentativas, o que os incentivou a adquirir uma maior consciência sobre o processo de escrita e os recursos disponíveis para aprimorar seus textos.

Pesquisas como esta, que se baseiam nos Estudos do Letramento e buscam melhorar a forma como os estudantes se expressam e escrevem, surgem como um caminho promissor para a coconstrução dos processos de ensino e aprendizagem. O enfoque desses estudos está nas práticas de leitura e escrita dos estudantes, com o intuito de capacitá-los para uma participação mais efetiva na sociedade contemporânea.

Em termos de contribuições para o campo de estudo, este trabalho ressalta a importância de abordagens pedagógicas que valorizem a prática da escrita como um processo interativo e colaborativo. Em vez de se limitarem à correção de erros, os docentes são incentivados a promover a exploração de ideias pelos estudantes, a experimentação de

diferentes formas de expressão e a busca por feedback construtivo para melhorar suas produções textuais.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino da gramática**. 1 ed. Goiânia: Câneone Editorial, 2014.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, [S. l.], Volume 4, nº 1, p. 5, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2004. __. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Ângela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela. Processos Identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado das letras, 2006.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, dez 2007, p. 4

KLEIMAN, A; ASSIS, J. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

KÖCHE, Vanila. S; BOFF, Odete, M.B; MARINELLO, Adiane, F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>. Acesso em 14 set. 2023.

MENEGOLO, Elizabeth Dias Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. **O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito** autor. **Ciências & Cognição**. v. 5, p. 73-79. Março/2005. Disponível no site <https://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/512>. Acesso em 20/10/2023.

MENEGASSI, Renilson José. **Da revisão a reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis-SP: 1998.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. **Procedimentos de escrita na sala de aula do ensino fundamental**. Signótica. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística/Faculdades de Letras. Universidade Federal de Goiás. Goiás, vol. 20, 469-493, jul./dez. 2008

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, M; SZUNDY, niana, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, 2014.P. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhti**

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. In: Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo, v.1, n.3, 2ºsem./1996.

SILVA, HAÍLA IVANILDA ; GASPAR, Mônica . Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista brasileira de estudos pedagógicos** (Impresso), v. 99, p. 205-221, 2018.

Soares, M. B. (1998). **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte:Autêntica.

SOARES, Magda. **Letramento** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PATROCÍNIO, M. F. **Aprender e praticar**: volume único. FTD. São Paulo, 2011.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Linguagem e letramento em foco, 2005.

ROJO, Roxane. Letramento Escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. In: **Revista ANPOLL**, nº 11, julho/dezembro, 2001.

ROJO,R; MOURA, E. (Orgs.).**Letramentos, mídias , linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

THAVARES, Maria Ângela José Simão; NUNES, Gisele da Paz. **O ensino da ortografia na aquisição da escrita**. Goiás: UFG, 2013.