



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA  
FACULDADE DE ETNODIVERSIDADE  
CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

ALANNE RAINER ROSA NASCIMENTO

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DO CAMPO NA  
TRANSAMAZÔNICA

ALTAMIRA-PARÁ  
2023

ALANNE RAINER ROSA NASCIMENTO

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DO CAMPO NA  
TRANSAMAZÔNICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dr. Raquel da Silva Lopes

ALTAMIRA-PARÁ  
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da  
Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

N244p Nascimento, Alanne Rainer Rosa.  
Práticas de letramento no ensino de língua  
portuguesa em uma escola do campo na  
Transamazônica / Alanne Rainer Rosa Nascimento.  
— 2023.  
36 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Raquel da Silva Lopes  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -  
Universidade Federal do Pará, Campus  
Universitário de Altamira, Faculdade de  
Etnodiversidade, Altamira, 2023.

1. Língua Portuguesa. Letramento. Educação  
do Campo. I. Título.

---

CDD 370

# PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DO CAMPO NA TRANSAMAZÔNICA<sup>1</sup>

Alanne Rainer Rosa Nascimento  
Universidade Federal do Pará,  
Campus de Altamira  
([alannejoajose@gmail.com](mailto:alannejoajose@gmail.com))

## RESUMO

O presente trabalho é uma reflexão sobre o potencial pedagógico da articulação entre ensino de língua portuguesa e práticas de letramento a partir de uma experiência com alunos 7º ano do ensino fundamental em uma escola do campo na comunidade Nossa Senhora de Nazaré, município de Brasil Novo, Pará. A pesquisa teve como fundamentação teórica pressupostos dos Estudos de Letramento (Soares 2022; Kleiman 2005; Street 2001). A metodologia utilizada envolveu pesquisa de campo com entrevistas e realização de um experimento pedagógico na disciplina de Língua Portuguesa, cujos resultados compõem a base empírica deste trabalho. Os resultados da pesquisa demonstram que o ensino de Português alicerçado na perspectiva do letramento crítico potencializa a aprendizagem e contribui positivamente para formação cidadã dos alunos.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Letramento. Educação do Campo.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta reflexões teórico-metodológicas acerca do atual cenário do ensino ofertado em uma escola do campo, com foco no trabalho com o letramento na disciplina de Língua Portuguesa. Seu objetivo principal consiste trazer evidências positivas de ensino-aprendizagem a partir de uma experiência de ensino de língua materna ancorada em práticas de letramento, realizada com oito alunos de uma turma de sétimo ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Boa Esperança, do município de Brasil Novo, sudoeste do estado do Pará.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado como requisito final para conclusão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Linguagens, da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará/campus de Altamira, orientado pela Profa. Raquel Lopes.

Durante os estágios supervisionados I e II<sup>2</sup> do Curso de Educação do Campo pude compreender que os alunos desta escola-campo de estágio apresentavam grandes dificuldades em diferentes práticas de linguagem: leitura, interpretação textual, oralidade (fala pública) e, principalmente, na escrita.

Identifiquei também que os conteúdos programados para a disciplina de língua portuguesa não despertavam o interesse dos alunos. Sendo, portanto, uma das motivações para realização deste trabalho.

Considero importante discutir esta temática porque percebi que a forma como os campos de atuação (previstos na BNCC) são trabalhados na matriz de Língua Portuguesa da escola não potencializa a aprendizagem dos conteúdos, tampouco desenvolve as habilidades previstas para a referida série.

O livro didático em vigor não favorece a adequada exploração das matrizes que terminam por se reduzir a uma mera transposição sequenciada e rígida de conteúdos urbanocêntricos e desconectados das necessidades reais dos estudantes porque não levam em consideração o contexto em que a escola está inserida, tampouco reconhecem a importância de aulas para além da sala de aula.

As questões analisadas acima foram as principais causas para a escolha da temática desta pesquisa, pois fiquei pensando em uma forma de agir de outra maneira de modo a favorecer as aprendizagens necessárias. Assim, pensei que as práticas de letramento são extremamente importantes para a aprendizagem dos alunos (leitura e escrita) e para aproximar a escola da comunidade, pois compreendo que a disciplina de língua portuguesa tem um papel importante na formação cidadã dos alunos, e para tanto é essencial a prática diária de letramento crítico em sala de aula.

---

<sup>2</sup> O estágio I e II foram realizados com a turma do sexto e sétimo ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Esperança, no ano de 2022 (abril, maio e junho).

Sob essa ótica, o presente trabalho reflete sobre a importância da inserção de práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa a partir de uma experiência concreta com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, trago os resultados de uma pesquisa de campo realizada com professores, direção da escola e pais de alunos, e de uma intervenção pedagógica alicerçada em concepções de linguagem e de ensino que levam em consideração as necessidades de aprendizagem dos alunos não apenas na escola.

Apesar do pouco tempo de implementação da ação pedagógica aqui relatada, a turma apresentou avanços consideráveis durante as intervenções, como a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, melhorias nas práticas de leitura e de oralidade, assim como na produção textual.

Para facilitar a leitura, este trabalho está organizado na forma apresentada a seguir.

Na primeira seção, trago alguns dados referentes à comunidade onde está localizada a escola investigada. Na segunda, apresento conceituações básicas de letramento e alfabetização e, em seguida, o percurso metodológico da pesquisa, com informações sobre os sujeitos envolvidos. Adiante, apresento uma análise mais detalhada dos dados coletados durante o experimento pedagógico, relacionando-os às concepções de letramento e ao que prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na seção seguinte, analiso as produções realizadas pelos alunos evidenciando o que considero ter sido avanço cognitivo em se tratando do desenvolvimento de habilidades e competências ligadas ao letramento.

## **1 PERCURSO METODOLÓGICO**

### **1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: COMUNIDADE NOSSA SENHORA DE NAZARÉ E EMEF BOA ESPERANÇA**

A Comunidade Nossa Senhora de Nazaré está localizada na Agrovila Presidente Kennedy, na Vicinal 16, município de Brasil Novo-PA, a oito quilômetros da zona urbana. Essa comunidade foi criada pelos pioneiros que chegaram à vicinal no final do ano de 1969 e início de 1970; o nome “Nossa Senhora de Nazaré” surgiu por causa da senhora Maria Benvinda da Silva, uma das pioneiras da ocupação e membro da Igreja católica da comunidade.

A partir das organizações desses pioneiros e com a ajuda do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), surgiu em 1974 a primeira escola da comunidade, a EMEF Boa Esperança, que tinha uma estrutura de madeira e atendia até a quarta série do ensino fundamental.

Atualmente, a escola em questão atende 60 alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental; a maioria das turmas funciona em regime multisseriado, sendo o 1º, 2º e 3º anos em uma turma; o 4º e 5º anos em outra; o 8º e 9º ano em outra; o 6º e 7º anos são seriados.

No início do ano de 2022 a escola passou por uma reforma e ampliação, e atualmente apresenta-se em boas condições para os alunos, tendo um total de 3 salas de aula, todas climatizadas, um refeitório, cozinha, banheiros feminino, masculino (para alunos) e para professores, dispensa e secretaria/biblioteca.

### **1.2 OS PASSOS DA PESQUISA**

A primeira parte da ação deste trabalho foi uma pesquisa de campo na Comunidade Nossa Senhora de Nazaré onde está localizada a Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Esperança. Essa pesquisa consistiu na realização de entrevistas com a diretora da escola, com uma professora de língua portuguesa, um auxiliar do programa Mais Brasil que trabalha na escola, e com cinco mães de alunos, com o objetivo de registrar suas representações a respeito do trabalho com a linguagem na referida escola. Tentei ouvir o coordenador pedagógico, porém, não foi possível realizar entrevistas com ele.

#### **1.2.1 Entrevistas**

As entrevistas semiestruturadas com os trabalhadores da escola foram

realizadas por meio de um questionário pré-elaborado, cujas questões giravam em torno dos seguintes tópicos: 1- Quais as principais vantagens da implementação da Base Nacional Comum Curricular; 2- Percepções dos entrevistados em relação às competências de leitura e escrita previstas para o Ensino Fundamental; 3- Desempenho da escola (ou do município) no alcance das metas de aprendizagens previstas para o Ensino Fundamental; 4- Percepções sobre a forma como a BNCC apresenta a questão do letramento; e 5- Prerrogativas da educação do campo a serem atendidas pela escola.

Estas entrevistas, que buscavam registrar a visão de trabalhadores da escola sobre o letramento e como estes sujeitos avaliam a BNCC, ocorreram no período de 26 a 30 de setembro de 2022 na escola da comunidade.

No período de 10 a 14 de outubro de 2022, foram realizadas entrevistas com cinco mães de alunos da Escola Boa esperança, sendo duas mães de alunos do sétimo ano, duas do nono e uma do sexto ano. Para tanto, também foi elaborado um pequeno questionário com as seguintes perguntas: 1- Quais as principais vantagens do ensino de Língua Portuguesa? 2- O que você espera da escola para com seu filho em termos de aprendizagem de leitura e escrita? 3- De que forma a disciplina de Língua portuguesa pode contribuir para a vivência de seu filho na sociedade? 4- A escola está contribuindo para formação cidadã de seu filho? De que forma?

As entrevistas, tanto com as mães quanto com os trabalhadores da escola, foram realizadas de forma espontânea, não se prendendo apenas ao questionário, mas visando um momento de interação mais livre entre mim e os entrevistados. As entrevistas foram gravadas, com anuência dos participantes e sob o acordo de que não seriam utilizadas para outros fins diferentes daqueles previstos na metodologia deste trabalho. Os trabalhadores entrevistados da EMEF Boa Esperança serão identificados como entrevistado 1, entrevistada 2 e entrevistada 3; as mães de alunos serão chamadas de entrevistada 4 e entrevistada 5.

A BNCC é um documento que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Para Moura



(2020), a BNCC:

[...] é um documento normativo, sendo sobretudo, uma política de centralização curricular, a qual define as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes” e os “direitos de aprendizagem” que devem nortear o trabalho pedagógico em todas as escolas brasileiras e em todas as etapas da educação básica (da educação infantil ao ensino médio) (MOURA, 2020, p. 19).

Em que pese a intencionalidade, aparentemente positiva, desta definição, a BNCC, como ‘matriz’ de um currículo nacional que prevê os conteúdos e habilidades a serem trabalhados pelas escolas de todo território brasileiro, ignora realidades regionais específicas e induz gestores escolares e educadores a negligenciar as diversidades existentes no Brasil. Nesse sentido, Moura (2020) explana que a BNCC e as reformas educacionais não conseguem atender as pluralidades e as diversidades existentes em nosso país.

Neste cenário de exigências formais e protocolares (os professores precisam “provar” que ensinaram as famigeradas ‘sequências didáticas’), as Secretarias de Educação fazem uma redução da BNCC e elaboram uma única matriz para todas as escolas municipais, desconsiderando como irrelevante (ou como obstáculos à uniformização curricular) as diversidades que constituem a realidade em que tais escolas estão inseridas.

Diante disso, realizei entrevistas com servidores da escola estudada nesta pesquisa, para saber seu nível de apropriação das diretrizes deste documento, buscando relacionar essa compreensão a possíveis mudanças de atitude em suas práticas profissionais, pois é de se esperar que tenham feito reflexões sobre as concepções de língua e de ensino aí manifestadas/recomendadas.

A primeira entrevista foi realizada com o professor/auxiliar do “Programa Mais Brasil”, uma espécie de professor auxiliar que atua nas aulas de Língua Portuguesa do sexto ao nono ano. O entrevistado entende que a BNCC é um caminho para o planejamento da aula do professor, e que a leitura e a escrita são abordadas de forma coerente neste documento, porém o município, no atual momento (pós-pandemia) não está conseguindo alcançar as competências exigidas (leitura e escrita). Em relação ao letramento e à educação do campo, o entrevistado relatou que:

A BNCC deveria abordar a questão do letramento de forma mais ampla, porque o letramento tem vários contextos, se tu for observar tem o contexto cultural, o contexto tecnológico, então, acho que a escola deveria abordar em um contexto mais amplo [...] Acredito que a escola precisa

trazer um pouco mais o campo para a sala de aula, eu acho que isso é fundamental, até mesmo para incentivar os próprios alunos a permanecerem no campo (entrevistado 1).

No depoimento acima, ao reclamar maior amplitude no tratamento da temática do letramento na BNCC, o entrevistado revela certo desconhecimento do teor desse documento visto que este aborda tal questão de forma ampla, em vários contextos, inclusive o digital. Esse posicionamento evidencia o que foi dito anteriormente a respeito da superficialidade no estudo e na apropriação dessa diretriz oficial. Somado a isso, como complicador dessa relação verticalizada na qual os educadores não são reconhecidos, o fato de que, pelo menos em termos formais, a BNCC recomenda no ensino de línguas (materna e estrangeiras) abordagens holísticas baseadas no trabalho com a pluralidade de gêneros textuais existentes na sociedade contemporânea.

Na entrevista realizada com a direção da escola, em relação à sua avaliação da BNCC, tivemos como resposta:

Eu gostei da BNCC porque ela olha com uma visão diferenciada para o aluno, ela teve uma visão que em alguns outros anos não tinha, pois antes não se considerava o contexto de cada região [...] Ela traz uma prática pedagógica que tem como você trabalhar as dificuldades de cada aluno (Entrevistada 2).

Em relação às competências de leitura e escrita, a entrevistada relatou que a escola no atual momento apresenta um grande número de alunos com dificuldades de leitura e de escrita, principalmente nas turmas de sexto ao nono ano. Ela atribui esses resultados negativos ao período de pandemia em que os alunos passaram dois anos sem frequentar a escola e as aulas (se é que se pode chamar assim) eram realizadas por meio de cadernos de atividades quinzenais que eram enviados aos alunos para serem ‘respondidos’ e devolvidos; em muitos casos tais atividades voltavam para a escola “em branco”. Os colaboradores da escola ressaltaram que durante as aulas remotas, as escolas do município não podiam reprovar nenhum aluno, mesmo que este não fizesse nenhuma atividade.

Ao ser questionada sobre como a BNCC apresenta a questão do letramento, a entrevistada demonstrou não conhecer a abordagem desse documento oficial, mas disse que concordava, ou seja, não soube dizer o que é o letramento (não formulou uma resposta), tão pouco conseguiu relatar a importância dele e a forma como é abordado, apenas mencionou que concordava

com o que estava sendo proposto na BNCC, mesmo sem saber o que propõe este documento – o que corrobora a crítica feita anteriormente relativa ao caráter impositivo e subserviente da relação que se estabeleceu entre os entes formuladores e aqueles responsáveis pela implementação da proposta.

Considerando que um gestor talvez não tenha muito tempo para ler e conhecer a BNCC, e que tão importante quanto a formação dos gestores é a apropriação daqueles que estão efetivamente em sala de aula conduzindo o processo pedagógico, fiz entrevista com uma das professoras de Língua Portuguesa da escola; tal entrevista foi de extrema importância para entendermos as concepções de professores da área de linguagens sobre a temática principal deste trabalho, o letramento.

Inicialmente a referida professora afirmou que a BNCC é importante porque facilita o planejamento das aulas do professor, uma vez que as habilidades já vêm elaboradas e voltadas para situações reais de uso da linguagem. Assim, ela avalia de forma positiva as competências de leitura e escrita previstas neste documento, pois considera que são focadas mais na leitura e na escrita, e trabalham a gramática de forma contextualizada. Em relação às questões 4 (Como você vê a forma como a BNCC apresenta a questão do letramento?) e 5 (Em relação à educação do campo, que diferenças você considera importantes que a escola atenda?), a entrevistada afirmou que:

A meu ver, ela foi elaborada na perspectiva do letramento, uma vez que prioriza a leitura e a escrita, e o desenvolvimento dessa capacidade em situações reais, o que possibilita que o aluno use o que aprendeu em sua prática social [...]. Eu acredito que por ser do campo o ensino deve partir da realidade do aluno, mas acho também que não deve se limitar a isso, acho que deve conhecer outras realidades, pois vivemos em um mundo globalizado (entrevistada 3).

Essa professora, que é formada em Letras/Português e tem Especialização em Educação e Diversidade, demonstrou conhecimento e familiaridade com a temática do letramento. Diferentemente dos outros entrevistados, ela parece ter se apropriado do debate no que ele tem de mais central: a prática pedagógica, evidenciando a partir da visão de letramento que ela apresenta e da metodologia adotada por ela em sala de aula, na qual visa principalmente as práticas de leitura e escrita. Nesse plano, da efetiva ação docente, faz muita diferença o processo de subjetivação desse profissional, pois

ao se tornar sujeito de sua compreensão (e não apenas reproduzir o que mandam as secretarias de educação e seus técnicos) o docente assume a condução de sua prática e se responsabiliza por ela.

Nas entrevistas com os pais de alunos, tornou-se perceptível que eles esperam que a escola contribua para o desenvolvimento social de seus filhos; nem todos os pais afirmaram que desejam que os filhos cursem uma faculdade, mas todos manifestaram desejos de vê-los trabalhando. Uma das entrevistadas, mãe de duas alunas da escola, afirmou que:

Português é o pivô do aprendizado de todo o cidadão, uma criança quando começa falar com um bom português, ela já consegue bastante coisa. Eu espero que a escola exija bastante, principalmente a leitura, porque em casa as vezes pensam: “ah porque a mãe é desinteressada”, mas às vezes em casa eu coloco, mas às vezes as crianças me enrolam e não faz a leitura correta. Eu acho assim, se na escola tirar esse tempo para leitura de verdade, porquê lá elas obedece [sic], né, seria muito bom. Eu acho que se as meninas tiverem um bom português, desde o começo do aprendizado delas, elas vai [sic] saber encarar a sociedade, saber muitas respostas, porque minha outra filha saiu de casa com 17 anos e ela tinha um hábito de leitura muito grande, passou em três vestibular e ela por ter um bom português, ela se desenvolve muito bem na sociedade, resolve tudo, conversa [...] (entrevistada 4).

Diante desse depoimento, identifica-se o entendimento que a disciplina de língua portuguesa deve preparar o aluno não somente para ingressar em uma universidade, mas para interagir de forma responsável, desenvolvendo hábitos de leitura na escola e fora dela, contribuindo para o seu desenvolvimento social. Os pais/responsáveis reconhecem a escola como agência de letramento e esperam que esta instituição cumpra adequadamente este desígnio. A mãe de outro aluno relatou que:

Eu quero ele tirando nota boa na escola né [...], a gente sem o português a gente não chega a lugar nenhum, porque é lá que aprende a ler e escrever e falar certo [...]. Eu espero da escola o melhor, quero que a escola melhore a leitura dela, a postura (entrevistada 5).

Pelos relatos acima, podemos perceber que os anseios dos pais vão em direção ao que propõe a BNCC: “a participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros [...]” (BRASIL, 2018, p. 75). Os pais relacionaram a disciplina de Língua Portuguesa a leitura e oralidade, desejam que os filhos leiam bastante e bem, e que sejam pessoas com facilidade de se comunicar nos vários contextos em que estão e estarão inseridos.

### 1.2.2 A intervenção didática

A segunda etapa da ação que forneceu base empírica a este trabalho foi uma intervenção pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa na turma do sétimo ano da escola em questão, com o intuito de contribuir positivamente na formação cidadã dos alunos, buscando despertar seu interesse pelo estudo da língua materna e ampliar seu desempenho sociolinguístico para além do desenvolvimento de habilidades estritamente escolares. Esta iniciativa ocorreu no período entre 5 de setembro e 14 de novembro de 2022, e consistiu na proposição de atividades contextualizadas, com foco em pesquisa de campo, leitura, produção textual e práticas de oralidade.

De acordo com a BNCC,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Alcançar esse objetivo de “possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” requer do professor uma outra compreensão de “ensinar português”, que o leve além da reprodução de informações sobre a língua, sem, contudo, negligenciar o trabalho com ela. Portanto, na ação aqui relatada busquei aliar “as aulas de português” com práticas de letramento que pudessem fortalecer e ampliar os conhecimentos linguísticos dos alunos para além de necessidades puramente escolares.

Nessa direção, tive como norte, entre outros referências importantes, algumas lições aprendidas na leitura e discussão do livro “A aula como acontecimento”, que traz pontos importantes para refletirmos sobre os caminhos que precisamos tomar para avançarmos nas várias esferas do ensino, como afirma Geraldi: “Trata-se de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis” (GERALDI, 2014, p. 97-98).

Nesse desafio de superar o trabalho pedagógico com a linguagem em uma perspectiva meramente reprodutiva (o “conhecido”) e avançar na criação de

novos saberes articulando-os aos saberes já apropriados pelos alunos de modo a potencializar novas e significativas aprendizagens, as intervenções pedagógicas foram realizadas a partir de sequências didáticas quinzenais.

Devo ressaltar que compreendo “sequência didática” numa perspectiva bem mais ampla do que aquela que circula entre muitos professores atualmente, em decorrência da ‘imposição’ da BNCC, como se fosse uma espécie de prisão. Reconheço a importância da sequência didática como uma estratégia de organização do trabalho pedagógico que ajuda o professor a se organizar e conseqüentemente contribuir para uma melhor aprendizagem, visto que ela “tem como característica principal a sequencialidade, pois uma atividade está articulada à outra” (FREIRE, 2014, p.11), o que reduz a possibilidade de dispersão e espontaneísmo no ensino de um determinado objeto de conhecimento.

Foi preciso dedicar um longo período ao planejamento dessas sequências, porque, além do que estava sendo proposto neste trabalho, foi também necessário incluir nas metas de aprendizagem as habilidades da matriz curricular de língua portuguesa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Brasil Novo. Portanto, nas sequências propostas, foram incluídos diversos gêneros textuais, como resenha crítica, biografia, registro de viagem, entrevista e documentário biográfico, pois compreendo que esses gêneros proporcionam momentos de discussões em sala de aula, despertam o senso crítico e fortalecem o sentimento de pertencimento dos alunos.

O primeiro gênero textual trabalhado foi a resenha crítica (sobre o qual me deterei mais à frente por ser um dos objetos de estudo deste trabalho). A biografia (autobiografia) foi o segundo gênero estudado pelos alunos durante a intervenção. Os gêneros textuais ‘registro de viagem’ e ‘entrevista’ vieram em seguida e foram trabalhados de forma conjunta: os alunos tiveram contato com o gênero entrevista, realizaram leituras, debateram e assistiram a alguns exemplos; em seguida, foram orientados na realização de uma entrevista com 2 moradores pioneiros da comunidade; para tanto, a turma foi dividida em duplas, cada dupla elaborou um roteiro para realização das entrevistas.

A temática das entrevistas foi voltada ao registro da vida desses pioneiros para a Região Amazônica (Transamazônica), com foco no processo de

sua chegada e abertura da vicinal, a formação da comunidade e as formas de organização social daquela época; optamos por abordar esta temática porque entendemos a importância de os alunos conhecerem melhor a história de sua comunidade, o que pode ajudar a fortalecer seus laços de pertencimento com o lugar onde vivem: “Pertencimento, como o próprio nome já sugere, remete ao sentimento de fazer parte de algo, um local, um grupo, uma comunidade [...]” (COSTA, 2018, p. 162).

Nessa perspectiva, as entrevistas tinham como objetivo proporcionar aos alunos, além do conhecimento de parte da história da formação da comunidade Nossa Senhora de Nazaré, esse sentimento de pertencer a um coletivo, de ser parte de um todo cuja memória vem se opacificando, pois suas raízes vão sendo esquecidas. Por ocasião da realização dessas entrevistas alguns alunos vieram a descobrir que o nome “Nossa Senhora de Nazaré” havia sido atribuído por um membro de sua família.

Em relação ao sentimento de pertencimento, Silva ressalta que:

O sentimento de pertencimento é uma forma de incentivar as pessoas a valorizarem e cuidarem do lugar em que estão inseridas. A ideia de pertencimento institui uma identidade no indivíduo que o fará refletir mais sobre a vida e o ambiente, desencadeando uma postura crítica e reflexiva dentro do local onde ele se encontra (SILVA, A., 2018, p. 133).

O relato de viagem foi trabalhado a partir de leituras voltadas a esse assunto e da produção textual a partir das experiências dos alunos durante as visitas aos pioneiros. Por fim, voltamos a trabalhar com o gênero biografia que foi desenvolvido a partir dos dados coletados pelos alunos nas entrevistas; os alunos produziram textos em forma de biografia sobre o processo histórico da vinda dos pioneiros entrevistados.

Essa ação de intervenção didática baseada nos gêneros textuais mencionados apresentou resultados muito interessantes em termos de aprendizagem, porém, por limitações de espaço, serão abordados aqui apenas dois desses gêneros: documentário biográfico e resenha crítica, pois tais gêneros são os que mais evidenciam melhoras na produção textual. Serão analisadas dezesseis produções textuais: oito do gênero biografia, sendo a versão inicial e a final de quatro alunos; em seguida, analiso mais oito textos (resenha crítica), sendo também a versão inicial e a final de outros quatro alunos da turma. A autoria

dos textos será identificada numericamente como segue: aluno 1, aluno 2, aluno 3, aluna 4, aluna5, aluno 6, aluna 7 e aluno 8.

## **2 LETRAMENTO: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Neste trabalho, a concepção de letramento prevalente é aquela defendida por Brian Street (2003), a qual me referirei como “letramento crítico” (LC) que, segundo Lopes (2009):

[...] busca superar a concepção de letramento autônomo que extrai o letramento de seu contexto sociocultural e o vê como dissociado de suas implicações políticas e ideológicas, como se a escrita tivesse poderes intrínsecos e se seus usos e funções fossem desconectados de interesses e intencionalidades – concepção a que Brian Street chama de “modelo autônomo de letramento”, – opondo-lhe como alternativa um “modelo ideológico”, que considera necessário e fundamental ancorar a reflexão sobre o letramento no contexto do qual ele faz parte, para não esvaziá-lo do seu significado de prática socialmente condicionada, dado que nenhuma tecnologia é neutra, nem deve ser vista como tal, pois seus usos e funções são sempre e inevitavelmente influenciados por fatores políticos e ideológicos particulares. (LOPES, 2009, p. 130).

Feita esta ressalva, e antes de apresentar as produções textuais dos alunos e suas respectivas análises, farei uma breve discussão a respeito dos conceitos de alfabetização e letramento para fundamentar a reflexão sobre a relevância de se trabalhar o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita ancorado em práticas sociais significativas (não restritas à escola). Segundo A. Kleiman (2005, p. 13), “uma prática consiste em atividades com um objetivo em determinada situação”. Assim, para efeitos da presentediscussão, práticas (sociais) de letramento são entendidas como um conjunto não finito de atividades envolvendo a língua escrita realizadas para atingir certas finalidades em uma situação específica.

Por vivermos em uma sociedade grafocêntrica e profundamente marcada pelo uso de tecnologias de informação e comunicação, e cujas relações se tornam a cada dia mais complexas passando a exigir de seus cidadãos que se ‘atualizem’ constantemente, um novo desafio se coloca à escola como principal agência de formação: o desenvolvimento de habilidades para usar a língua escrita de acordo com esse novo contexto social; dessa maneira, não seria mais suficiente apenas ensinar os alunos a ler e escrever para fins meramente escolares, mas também a utilizar esse conhecimento para resolver problemas da vida cotidiana que envolvem a língua escrita fora da escola. É a esse conjunto de saberes práticos



que vem se chamando de “letramento”.

Nesse sentido, é importante mencionar a relevância do letramento crítico (LC) nas aulas de língua portuguesa durante a realização da ação deste trabalho. Sardinha (2018) explana que o LC propõe a realização de aulas que contribua na formação cidadã dos discentes, de forma que a prática de leitura não seja voltada apenas para a compreensão do que está escrito, mas que proporcione discussão entre texto lido e o contexto da sociedade em que os alunos estão inseridos.

## 2.1 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E SUA INTERFACE COM A ALFABETIZAÇÃO

Para Magda Soares (2022), o letramento surgiu por uma nova necessidade que a humanidade passou a ter; assim, tal necessidade, segundo essa autora, surgiu de modo e em ritmos diferentes em diferentes contextos socioculturais. Vivemos em constantes mudanças, se antes não tínhamos a palavra “letramento” nas discussões no campo educacional, hoje em dia ela está cada vez mais presente. Tal situação, de acordo com a autora, está intrinsecamente relacionada com as novas configurações da sociedade brasileira, cujo modelo de organização tem se tornado crescentemente grafocentrado, requerendo competências cognitivas e linguísticas cada vez mais específicas e complexas.

Se há cinquenta anos era suficiente saber assinar o nome para “participar da esfera pública”, sendo esse o critério para se considerar alguém alfabetizado, o mundo mudou bastante e hoje essa condição (de alfabetizado) implica o domínio de habilidades bem mais complexas que vão além de reconhecer o alfabeto e suas combinações. No mundo contemporâneo marcado pela produção e circulação vertiginosa de informações, é preciso saber usar a língua escrita de forma eficaz. É preciso, além de alfabetizado, ser “letrado”, visto que ser alfabetizado não é sinônimo de ser letrado. Ser apenas alfabetizado não dá ao sujeito a possibilidade de saber fazer o uso da leitura e da escrita na prática social. O letramento vai muito além da capacidade humana em codificar e decodificar letras (alfabetização):

A alfabetização de um lado se encarrega de ensinar/aprender a ler e a escrever, e por outro lado, o letramento dedica-se não somente em saber ler e escrever, mas mobilizar o cultivo da leitura e da escrita que privilegiem as demandas sociais de exercício dessas práticas (SOUSA. 2016, p.38).

Para Kleiman (2005, p. 13):

O conceito de alfabetização também denota um conjunto de saberes sobre o código escrito de sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas em outras esferas de atividades, não necessariamente escolares.

Nessa perspectiva, conforme a ideia defendida pela autora, a alfabetização e o letramento têm suas particularidades, no entanto, não estão dissociados entre si, isto é, precisa-se desenvolver o educando na alfabetização para que este desenvolva suas habilidades nas práticas de letramento, por isso ressaltaremos sempre que necessário neste trabalho, que o foco não deve ser só alfabetizar ou só letrar, mas trabalhar ambos de forma conjunta, para que tenhamos cada vez mais alunos preparados para a sociedade. Sob essa ótica, Kleiman (2005, p. 11 e 12) relata que: “O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados”. Para Justo e Rubio (2013, p. 1),

[...] letrar é mais que alfabetizar, mas não podemos separar os dois processos em 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.

Kleiman (2005) reforça esse entendimento afirmando que o letramento não se limita a um método. Segundo essa autora, 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 de alguma forma participe dessas práticas. Por outro lado, Kleiman 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.

## 2.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM AULAS DE PORTUGUÊS EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Por considerar que essa discussão importa muito para o processo de emancipação de sujeitos do campo, as definições acima me levaram a tentar exercitar, como professora de língua portuguesa, outras maneiras de ensinar. Assim, escolhi trabalhar algumas práticas de letramento articuladas ao ensino de língua materna na escola em que estava atuando. Acredito que quanto mais for

debatido este tema, mais serão as possibilidades de avanços na educação, em especial na educação do campo.

Durante as ações pedagógicas realizadas com a turma do sétimo ano da Escola Boa Esperança, as quatro práticas de linguagem recomendadas na BNCC foram trabalhadas de forma integrada buscando efetivar uma metodologia defendida por Possenti (2005), segundo a qual o aluno aprende a escrever (re)escrevendo. Este autor ressalta que a ortografia, por exemplo, quando trabalhada isoladamente não traz tantos resultados positivos na hora da elaboração de um texto, visto que a memorização na resolução de atividades é facilmente esquecida, daí o porquê de muitos alunos acertarem as atividades voltadas à ortografia (isoladamente) e errarem dentro de uma produção textual.

O trabalho com o gênero resenha crítica, presente na primeira sequência didática, contemplou as 4 competências exigidas pela BNCC: leitura, escrita, oralidade e análise linguística. No campo da leitura, os alunos leram exemplos de resenhas e livros da biblioteca da escola; na oralidade, os alunos reproduziram através de rodas de conversas o contexto dos livros escolhidos e lidos por eles e fizeram interpretações orais de resenhas críticas lidas; na escrita, elaboraram duas resenhas críticas de livros lidos; na análise linguística, foram confrontados com suas limitações relativas ao registro da escrita formal conforme as exigências composicionais de cada gênero textual estudado.

O foco principal do gênero resenha crítica foi promover momentos de leituras, para que os alunos se desenvolvessem nas produções textuais, pois, acreditamos que “a leitura estimula a imaginação, proporciona descobertas e amplia o conhecimento, além de enriquecer o vocabulário” (SILVA, E, 2018, p. 11). Some-se a isso o fato de “a resenha, na verdade, unir informações e opiniões, pois ao mesmo tempo em que informa o leitor sobre o objeto de comentário, emite opiniões diretas sobre o seu assunto” (SANTOS, 2008, p. 9), por isso a inserção deste gênero é indispensável nas aulas de língua portuguesa.

Como já anunciado na seção 1.2.2, o gênero biografia foi desenvolvido a partir das entrevistas com os pioneiros, cujos dados foram tratados e serviram de matéria prima para a elaboração de registros biográficos sobre o processo histórico da formação da comunidade.

A seguir, analisaremos biografias elaboradas por quatro alunos da Escola Boa Esperança, e em seguida analisaremos quatro produções do gênero resenha crítica dos demais alunos da turma. Lembrando que cada texto será apresentado em duas versões: a inicial, anterior à discussão de natureza epilinguística, e a versão que resultou do processo de reescrita.

Figura 1 – Biografia, produção inicial

A Chegada da dona Bibia na Amozônia

A dona Bibia veio de Ceará por conhecidos e o família. Eles vieram com a Secretaria de agricultura e ficou muito tempo lá no pomelinho e mudou para o Brasil Novo e vieram fazendo triilha na mata para digressão. E quando chegaram na agronomia ganharam dois lotes, mas o outro os deu um lote.

A Bibia disse que tinha uma escola já que quando da chegada e como muito tempo foi construída uma igreja e passaram a fazer cultos.

Fonte: Aluno 1 (2022)

Figura 2 - Biografia, produção Final

A chegada da dona Bibia na Amozônia

A dona Bibia veio de Itapipoca, Ceará, acompanhada por conhecidos e o sua família. Eles vieram através do Secretaria de Agricultura e ficaram muito tempo vivendo no KM 23; moraram no pomelinho KM 18, depois se mudaram para a agronomia de Brasil Novo. Da agronomia de Brasil Novo, vieram fazendo triilha na Mata da Vicinal 16 e quando chegaram na agronomia ganharam dois lotes, um para a mulher e outro para o homem, mas a INCRA deu-lhes apenas um lote.

A pioneira disse que na Vicinal já tinha uma escola de madeira e depois de muito tempo começaram a construir uma igreja e passaram a participar dos cultos.

Fonte: Aluno 1  
(2022)

Na produção inicial do aluno 1, podemos perceber dificuldades de diferentes tipos, desde aquelas mais aparentes na superfície do texto (como as de natureza ortográfica), passando pelo uso não padrão da estrutura de concordância verbal (por exemplo, o verbo “vir” apresenta-se em formas divergentes daquela prevista na norma padrão “vei”; “eles veio/eles vieram”; o verbo “ficar” também apresenta forma ortográfica em desacordo com a escrita padrão “fico” – com monotongação do ditongo - ou), até problemas com a notação da acentuação gráfica e dos sinais de pontuação (que podem interferir na coesão do texto).

Sabemos que tais ocorrências, embora “naturais” na escrita espontânea de usuário em fase inicial de aprendizagem da escrita, não deveriam permanecer ao longo do ensino fundamental, devendo ser enfrentadas de forma eficaz em qualquer situação em que se apresentem, sendo esta uma das exigências da disciplina de língua portuguesa. Para Thavares e Nunes (2013), conhecer a ortografia é essencial para o processo de aquisição da escrita. O autor ressalta ainda a importância de trabalhar a ortografia de forma que respeite as variações linguísticas dos alunos.

Essa produção inicial apresenta fragilidades no uso de elementos coesivos, o que pode, eventualmente, comprometer a coerência do texto; nota-se alguns impasses na organização das ideias apresentadas. A elaboração de um texto coerente é o ponto principal de uma produção, pois a presença de incoerências compromete a compreensão da mensagem que se pretende transmitir. Gonçalves e Dias (2003, p. 31) descrevem a coerência como “um processo global responsável pela formação do sentido que garante a compreensibilidade de um texto, não havendo uma continuidade de sentido, o texto torna-se incoerente”.

Boa parte dessas dificuldades presentes na produção inicial, e isso é perceptível, parecem ter sido superadas no texto reescrito. Após analisar e mapear as dificuldades presentes na primeira versão, foram realizados vários eventos de correção/orientação junto aos alunos, com explicitação de algumas regras ortográficas e mapeamento de ocorrências dentro das produções para que fossem reavaliados os usos não padrão dos sintagmas ou itens lexicais em exame, visando à reescrita dos textos. Vemos que o aluno apresentou avanços consideráveis na produção final, trazendo uma escrita notadamente mais amadurecida em vários pontos.

Figura 3 - Biografia, produção inicial

## chegada de família na Amazônia

Maria Teixeira mais conhecida como Dona Líbia nasceu no Ceará em Itapipoca em 29 de junho. Ela veio para Transamazônica porque queria outra vida. No dia em que chegaram passou dois dias em Altamira no bairro Brasília Lago quando passou os dias lá foram para uma roçafaz próxima a Km 23 e morou um ano e meio lá, mudou para o Panelinha e morou 3 anos de sua vida lá. Em 1970 se mudou para a 16 Lago quando chegaram ganharam uma terra a roçafaz na época estava em abertura e os pessoas faziam abertura através de focos e faixas.

Aqui na 16 Avia no 2º família e a comunidade de nossa terra de nozore surgiu de um Terço realizado por dois pioneiros e depois começou em uma casa de oração localizada na agrorocila construíram uma igreja de tauleta os cultos costumavam ser nos domingos e todos os famílias participavam. Com um tempo a comunidade decidiu fazer um campinho e lá realizavam jogos com pessoas da comunidade e com pessoas de fora.

Quando ela chegou, também já tinha escola pequena de tauleta e tinha até 4ª série. Os pessoas se organizavam em mutirão para realizar todas as necessidades da comunidade.

Fonte: Aluno 2  
(2022)

Figura 4 - Biografia, produção final

### Chegada de famílias para a Transamazônica

Maria Teixeira, mais conhecida como "Dona Lúcia", nasceu em Itaipava no estado do Ceará.

Em 22 de Julho em 1966 ela e sua família vieram para a Transamazônica em busca de melhores condições de vida. No dia em que chegaram na região, passaram dois dias em Altamira, no bairro da Brasília.

Logo foram para uma vicinal próxima ao Km 23 onde moraram um ano e meio, em seguida se mudaram para a "panelinha", onde moraram 3 anos.

Em 1970 se mudaram para a vicinal da 16, localizada no município de Brasil Novo, Pará; logo quando chegaram ganharam uma terra. A vicinal na época estava em processo de abertura e os pessoas faziam aberturas através de faixas e faixas. Na 16 havia no 20 famílias. A comunidade nasceu renhara de Nazare surgiu a partir de um terço realizado por dois pioneiros em casa, e depois porra a renhama era de oração localizada na agrorila, por conseguinte, construíram uma igreja de taboca. Os cultos costumavam ser aos domingos e todos as famílias participavam.

Fonte: Aluno 2  
(2022)

Nesta produção (inicial), realizada pelo aluno 2, vê-se que o autor deixou de usar os sinais de pontuação em vários momentos, como na primeira linha do texto, onde é necessário ter uma vírgula separando o nome "MariaTeixeira" do aposto "mais conhecida". Sabemos que a acentuação gráfica é indispensável em algumas palavras por ter valor fonológico/distintivo sendo "chave" para a adequada percepção semântica do item lexical. Conhecer essas convenções notacionais se torna, então, decisivo em determinados enunciados. Entretanto, não é novidade que tais regras, por terem sido trabalhadas de forma isolada e através da prática de memorização, sejam facilmente esquecidas.

Em relação a acentuação gráfica, Marra afirma que:

Obrigatoriamente, para se acentuar as palavras de forma correta, o aluno deve dominar as regras de acentuação e o emprego de diacríticos. Além disso, é necessário ter habilidade de realizar divisão silábica das palavras, de reconhecer a sílaba tônica, de identificar os encontros vocálicos

instáveis e estáveis, e de analisar a terminação da palavra (MARRA, 2022, p. 13).

O aluno 2, em sua produção inicial, deixou de acentuar corretamente algumas palavras, como por exemplo: la/lá, epoca/época, atraves/através, so/só, Nazare/Nazaré, familia/família. Há também ocorrências de concordâncias verbais não-padrão (morou/moraram, mudou/mudaram, fazia/faziam, entre outras). Ainda nesta produção, podemos identificar outras dificuldades ortográficas, como na palavra “naceu/nasceu”, “vicina/vicinal”, “avia/havia”, “tenpo/tempo”, “tauba/tabua”, entre outros. Nota-se também a falta de coerência, um dos grandes problemas identificados, em casos, essa falta de coerência ocorre pela ausência de vírgulas e de outros sinais de pontuação.

Contudo, o aluno, após a orientação, conseguiu reescrever seu texto de forma coerente e com menores dificuldades na ortografia.

Figura 5 - Biografia, produção inicial

A história da dona

• Maria Turcom e dona Lúcia mora na vizinhança 16 de Brasil nasce Maria Lúcia numa família mezarca na 16 Lúcia mezarca na município de Itapipeteca de Lu- ra em 1966.

Em 23 de junho de 1966 veio para ser um terreno de melho- rar condições de vida de a família veio para a região Itapipeteca, primeiro a família ficou na 23 em altunera mezarca por cerca de 3 anos e mais 1 mês e mais 1 mês e ma- xou 3 anos.

Em 1970 ela e família foi para Brasil Narica e ficaram na vizinhança 16.

A vizinhança na época estava sendo aberta e quando chegaram fizeram ocupação das terras.

Quando chegaram na vizinhança não era aberta completamente na foi hátil uma rede e um campo de lavoura.

Fonte: Aluno 3  
(2022)



Figura 6 - Biografia, produção final

A História da Dona Bibia

Maria Texeira, Mãe conhecida como dona Bibia mora na vicinal 36 do Município de Brasil Novo, Pará. Porém a mesma não sempre morou neste local, a primeira morada na município de Stajipoca do estado da Leorá até o ano 1966.

Em 23 de junho de 1966 dona Bibia, seu esposo e seu filho, em busca melhores condições de vida. Vieram para a região da terra amazônica através da secretaria de Agricultura, primeira, a família se instalou na KM 23 localizada na município de Caturama, morou cerca de 2 anos e meio, mudou-se para a comunidade Panelinha, onde viveu por 3 anos.

Em 1970, ela e sua família mudaram-se para o município de Brasil Novo, ao chegar na localidade foram para vicinal 36. O vizinal na época estava um processo de abertura, com isso, quando chegaram realizaram a ocupação da terra.

Quando chegaram, a vicinal não era aberta totalmente, mas já havia uma escola e um campo e os primeiros faziam muita brincadeira.

Fonte: Aluno 3  
(2022)

Na produção (inicial) do terceiro aluno, notam-se dificuldades logo no título, onde a palavra “história” foi escrita sem acento e sem “h”; adiante, o aluno não concluiu o título. Na primeira linha, verifica-se que não foi utilizado o acento agudo no “e”, há troca de “mas” por “mais”, além de muitas repetições de palavras (o aluno repete a palavra “Bibia” várias vezes no primeiro parágrafo).

Uma produção textual requer o domínio das convenções ortográficas e, sobretudo, de recursos coesivos na organização das ideias, ambos os requisitos estão associados. A não utilização de sinais de pontuação compromete a coerência do texto, pois a falta de uma vírgula, por exemplo, dificulta a leitura correta, com suas pausas. Já a falta do ponto de interrogação impossibilita o leitor de compreender que a oração é uma pergunta/questionamento, e assim por diante. Silva e Silveira consideram que:

[...] é preciso considerar que o uso dos recursos de pontuação tem motivações próprias e fundamentos fincados na sistematização de aspectos sintáticos-textuais e/ou enunciativo-discursivo caracterizadores da própria modalidade escrita da língua (SILVA; SILVEIRA 2020, p. 364).

Na produção inicial acima, o aluno 3 deixou de usar sinais de pontuação em algumas partes, comprometendo o entendimento do conteúdo apresentado. Podemos perceber grandes dificuldades em acentuar corretamente as palavras, como em município/município, Ceara/Ceará, família/família e transamazonica/transamazônica. É também perceptível a utilização de letras minúsculas na primeira letra de nome de estado e cidade.

De acordo com as convenções ortográficas de nossa língua, nomes próprios são iniciados com letras maiúsculas, diferentemente dos nomes comuns, que são iniciados com letras minúsculas, a menos que estejam no início de um parágrafo ou após um ponto de continuação. Campos (2014, p.36) define 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”. Palavras como Ceará, Teixeira (de Maria Teixeira), Altamira e Novo (de Brasil Novo) devem ser iniciadas com letras maiúsculas, pois trata-se de nomes próprios de pessoas e cidades. Na produção final, o aluno conseguiu sanar muitos desses erros ortográficos e organizar suas ideias de forma mais coerente.



Figura 8 – Biografia, produção final

João Moreira de Sousa, mais conhecido como  
 João Luiz, nasceu em 1942 na cidade de Bulim no  
 Pará. João Luiz veio para Altamira em 1949  
 com sete anos de idade junto com sua família;  
 quando chegaram em Altamira se instalaram  
 nas Panelinhas, KM 18.

O pioneiro relata que quando vieram para  
 o local (Atualmente vicinal 16) não tinha transporte  
 e o grito era vir a pé, também relata que quan-  
 do chegaram o cenário era só a mata.

Para a sobrevivência do família eles come-  
 çaram a trabalhar na plantação de laranjeiras  
 brancas e com criação de animais.

João Luiz ajudou na criação da comunidade  
 Nossa Senhora de Nazaré; a comunidade foi  
 criada pouco a pouco, com a ajuda de todos  
 os pioneiros; não tem história que só uma  
 pessoa criou a comunidade e tem todos os  
 pioneiros. A comunidade se organiza  
 através de reuniões, que incluem o pioneiro  
 ajudado.

Fonte: aluna 4  
 (2022)

Na produção inicial, podemos verificar falta de acentuação gráfica, como identificado nas palavras “família/família, sobrevivencia/sobrevivência, difícil/difícil, historia/história e criatorio/criatório”; o uso inadequado dos sinais de pontuação também pode ser identificado neste trabalho, a exemplo da ausência de vírgula na segunda linha da primeira parte da produção do aluno 4.

Apesar das dificuldades em ortografia identificadas neste trabalho, podemos perceber que a aluna em questão tem fluência em sua produção textual e consegue elaborar um texto biográfico coerente.

Agora, analisaremos mais quatro produções do gênero resenha crítica, elaboradas por outros quatro alunos do sétimo ano.

Figura 9 - Resenha crítica, produção inicial

Nome da obra = Meu avô Africano.  
 Editora = Quira dos Curviesos Comunicações.

O livro meu avô Africano fala sobre a importância da valorização das culturas africanas; esta obra foi feita pela a ~~auto~~ autora Laurent Candien e publicada pela editora Quira dos Curviesos. Os ~~person~~ personagens deste livro são: Vitor Tori que é o principal e os outros são avô Zinho, avô Helleno, tia Tó, Luca, mãe, pai de Tori. Este livro fala sobre a história do Vitor Tori que tinha um certo envolvimento com o nome, o avô Zinho explica que o nome dele é de origem Africana.

O livro relata que algumas pessoas da família de Tori já sofreram bullying por serem negras. O livro de Carmem Lúcia Campos é muito interessante e muito bem feita este livro, conta mais sobre a vida a dia dos personagens e sobre a valorização dos países Africanos, as culturas desses países são assustadoras e diversas comidas e reliquias e as roupas.

Fonte: Aluna 5  
(2022)

Figura 10 - Resenha crítica, produção final

Meu avô Africano

O livro "meu avô Africano" fala sobre a importância da valorização das culturas africanas; esta obra foi produzida por Laurent Candien e publicada pela editora Quira dos Curviesos. Os personagens desse livro são: Vitor Tori (o principal), o avô Zinho, avô Helleno, tia Tó, Luca, mãe e pai de Tori. Este livro fala sobre a história do Vitor Tori que tinha um certo envolvimento com o seu nome.

O livro relata que algumas pessoas da família de Tori já sofreram bullying por serem negras. O livro de Carmem Lúcia Campos é muito interessante e muito bem feita; este livro conta mais sobre a vida a dia dos personagens e sobre a valorização dos países Africanos.

O livro "meu avô Africano" faz reflexões sobre a importância das culturas africanas, pois essas culturas estão muito presentes em todos os países.

Fonte: Aluna 5 (2022)

A produção (inicial) acima é uma resenha crítica. Assim como as produções dos outros alunos, esta também apresenta dificuldades de escrita; algumas relacionados à ortografia de palavras como publicada, certo e incômodo, visto que foram escritas da seguinte forma: publicou/publicada, serto/certo, ecomodo/incômodo. A falta de acentuação gráfica também é uma dificuldade mapeada neste trabalho. Porém, é notável pela primeira versão da produção acima que a aluna não apresenta maiores dificuldades com pontuação, visto que ela há poucos erros relacionados a esta questão.

Nas normas da Língua Portuguesa as palavras precisam concordar em número e gênero, de modo a formar o que se denomina de concordância nominal. “Sabe-se que a concordância nominal é um dos aspectos responsáveis pela coerência e coesão das sentenças. Assim, está relacionada à produção de sentido de orações e textos” (SANTOS; FELIX, 2021, p. 1). Um exemplo de concordância nominal ocorre na relação de substantivo e artigo, em que ambos precisam concordar em número e gênero, como por exemplo, “a mulher” - “as mulheres”, “o homem” - “os homens”.

As dificuldades de concordância nominal também aparecem na produção inicial acima, pois o substantivo não está concordando com o artigo definido (asmúsica/as músicas). Apesar dessas ocorrências, é perceptível que a aluna entendeu o contexto do livro lido, conseguiu ainda relacionar esse contexto com a questão da valorização das culturas africanas. É importante explicar também que as dificuldades citadas acima foram sanadas após a realização de correções feitas com os alunos, como se pode ver na reescrita apresentada na figura 11.

Figura 11 - Resenha crítica, produção inicial

Gandhi: Minha vida é minha mensagem

O livro "Gandhi" feito por Jason Quinn, e ilustrado por Sachin Nagar e Traduzido por Lina Martara, que traz para o público infantojuvenil uma história de um jovem indiano, que enfrentara dificuldades de vida e de racismo. O livro aborda também as culturas e religiões indianas.

O livro tem como personagem principal o jovem Gandhi que aos 13 anos casou-se com Kasturba, quando seu pai morreu Gandhi jurou que iria fazer seu pai sentir orgulho dele. Então se mergulhou nos estudos.

O livro tem uma história que faz com que nós pense em nossos atos e julgamentos, a história traz várias mensagens de vida, sobre a igualdade a mulher, a violência...

E tem uma frase que Gandhi dizia que falava da força da alma diz assim "A alma é a arma".

MÁXIMA

Fonte: Aluno 6  
(2022)

Figura 12 - Resenha crítica, produção final

Gandhi: Minha vida é minha mensagem

O livro "Gandhi" produzido por Jason Quinn, ilustrado por Sachin Nagar e traduzido por Ana Martako traz para o público infantil uma história de um jovem indiano que enfrenta dificuldades de vista e a discriminação. O livro retrata também as culturas e religiões indianas.

A obra tem como personagem principal o jovem Gandhi que aos 13 anos casou-se com Kasturba; quando seu pai morreu Gandhi jurou que iria fazer seu pai sentir orgulho dele, então ele "mergulhou" nos estudos.

O livro tem uma história que faz que faz com que nós pensemos em nossos atos e julgamentos; a história traz várias mensagens de vista sobre a igualdade, a mulher e a violência...

Tem uma frase belíssima que Gandhi que falava da força da alma; que diz assim "A alma é a arma do fiote, e não admite violência qualquer que seja em circunstâncias e sempre insiste na verdade."

Fonte: Aluno 6  
(2022)

O texto do aluno 6 (versão inicial) trata-se de uma resenha crítica e traz uma reflexão importante sobre o livro lido por ele; a produção demonstra em alguns momentos um breve resumo sobre a obra analisada e uma reflexão sobre o assunto. O aluno conseguiu produzir partes do texto de caráter opinativo sem o uso da primeira pessoa, demonstrando habilidades na produção desse gênero textual. Entretanto, identificam-se as mesmas dificuldades encontradas nos textos analisados anteriormente. Na camada mais superficial, a questão ortográfica apresenta fragilidades como no uso de traz/trás, de acentuação gráfica e pontuação. Identifica-se também a utilização de "L" ao final do verbo "casou" e a escrita incorreta da palavra "enfrentara", pois foi iniciada pela vogal "i".



Na Língua Portuguesa o verbo é uma das classes gramaticais com maior variação morfológica, podendo chegar a mais de sessenta formas. Apesar de sua importância central para a organização sintático-semântica das sentenças, é comum que esse assunto seja um dos mais temidos pelos estudantes da disciplina, apresentando um histórico de dificuldades para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Araújo (2021) destaca que os verbos causam muitas dúvidas nos educandos porque o ensino é baseado em listagem de desinências a serem memorizadas.

Esse histórico está associado principalmente às concepções de língua e às metodologias adotadas pelos professores no ensino dos modos e tempos verbais, sendo essas metodologias baseadas na memorização e na resolução de atividades isoladas. Em consequência desse modelo de ensino, é comum identificarmos alunos com aversão ao tema e, conseqüentemente, com dificuldades de compreender e operar procedimentos de concordância verbo-nominal em suas produções textuais.

Podemos identificar dificuldades de concordância verbal dentro da produção inicial acima, na qual o aluno utiliza o pronome pessoal/sujeito “nós” e o verbo “pensar” na primeira pessoa do singular no presente do modo subjuntivo “pense”, quando o verbo deveria estar na primeira pessoa do plural, “nós pensemos”.

Nesta produção, ao contrário das outras, identificamos uma dificuldade já mapeada em trabalhos anteriores deste aluno, a questão da separação de sílaba, na qual apresentam-se dois erros facilmente identificados nas palavras “principal” e “nossos”, em que a translineação das sílabas foi feita de forma não convencional: “pri-ncipal” e “no-ssos”.

Figura 13 - Resenha crítica, produção inicial

O livro "Menino Passarinho" foi escrito por Sueli Maria de Regina e conta a história de um menino que vivia como um passarinho e de uma professora chamada Mariana.

O livro fala um pouco de uma professora que tinha perdido a mãe recentemente e que morava em uma cidade simples que tinha uma escola pública para crianças sem dinheiro. O livro relata que na hora da merenda algumas crianças diziam que era a sua primeira refeição do dia; aquelas crianças moravam em alojamentos de donas, as crianças não tinham casas. Mariana fazia de tudo por seus alunos.

Eu acho o livro muito bom, conta um pouco da vida das pessoas que moram em cidades pequenas, as necessidades que as crianças passam e que a escola pode ajudar na educação de crianças, porém senti falta de ilustrações.

Fonte: Aluno 7  
(2022)

Figura 14 - Resenha crítica, produção final

O livro "Menino Passarinho" foi escrito por Sueli Maria de Regina, e conta a história de um menino que vivia como um passarinho e de uma professora chamada Mariana.

O livro fala um pouco de uma professora que tinha perdido a mãe recentemente e que morava em uma cidade simples, que tinha uma escola pública para crianças humildes. O livro relata que na hora da merenda algumas crianças diziam que era sua primeira refeição do dia; aquelas crianças moravam em alojamento de donas, pois não tinham casas. Mariana fazia de tudo por seus alunos.

O livro é muito bom, visto que conta um pouco da vida das pessoas que moram em cidades pequenas, as necessidades que as crianças passam e o quanto a escola pode ajudar na educação, porém senti falta de ilustrações.

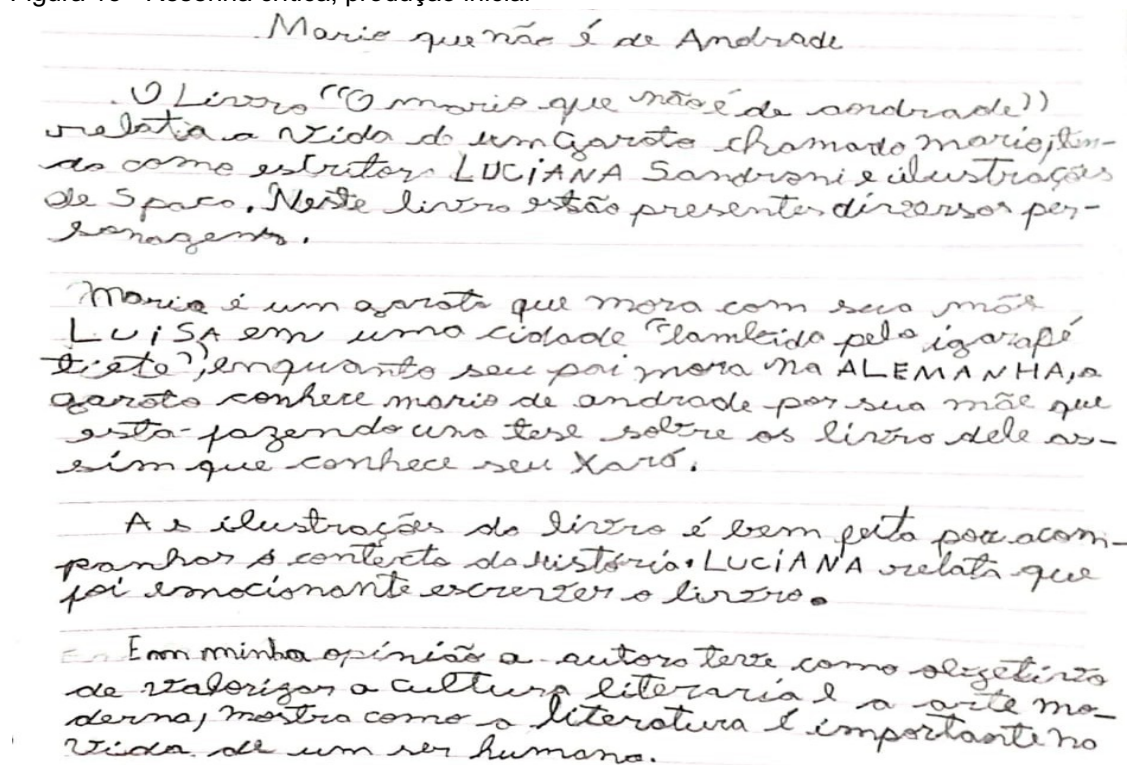
Fonte: Aluna 7  
(2022)

As duas versões dos textos acima são resenhas críticas escritas pela aluna 7da turma do sétimo ano. Diante da produção inicial, podemos perceber que ela conseguiu compreender o contexto do livro e seguiu os pontos necessários para elaboração de uma resenha crítica. É notório que, além da compreensão do livro, a aluna relacionou o conteúdo com a realidade das sociedades das classes populares. Essa relação demonstra a relevância do trabalho com resenhas críticas, pois, como vimos, o gênero tem também a função de despertar o senso crítico.

Despertar o senso crítico nos alunos é prepará-los, mesmo que indiretamente, para a vida em sociedade: “a reflexão crítica é fundamental na vida cotidiana e nas múltiplas escolhas que fazemos, inclusive as de caráter ético e político” (SILVA, 2003,p.61).

Na versão inicial, há poucas ocorrências de falhas ortográficas, contudo, em alguns momentos, podemos identificar faltas de coerência.

Figura 15 - Resenha crítica, produção inicial



Fonte: Aluno 8 (2022)

Figura 16 – Produção final,

Resenha crítica

O livro "O Mário que não é de Andrade" relata a vida de um garoto chamado Mário, o mesmo foi escrito por Luciana Sandroni e ilustrado por Spacca. Neste livro estão presentes diversos personagens.

Mário, um garoto que mora com sua mãe Luísa, em uma cidade "lambido pelo igarapé Tietê", enquanto seu pai mora na Alemanha; o garoto conhece Mário de Andrade através de sua mãe que está fazendo uma tese sobre os livros dele; e é assim que o garoto conhece seu Xará.

As ilustrações do livro são muito bem feitas, pois acompanham o conteúdo do histórico. Luciana relata que foi emocionante escrever o livro.

A autora teve como objetivo valorizar a cultura literária, a arte moderna e mostrar como a literatura é importante na vida de um ser humano.

Fonte: Aluno 8 (2022)

Por fim, analisaremos a oitava e última produção escolhida para ser trabalhada nesta pesquisa. Nesta produção inicial, podemos observar dificuldades de coesão causadas principalmente pelo uso indevido de sinais de pontuação, ocorrências facilmente observadas na quinta e sexta linha do terceiro parágrafo da produção. Adiante, observa-se que o aluno escreveu algumas palavras com todas as letras maiúsculas (ALEMANHA/Alemanha, LUCIANA/Luciana e LUISA/Luísa), e em outros momentos iniciou a escrita de nomes de pessoas com letras minúsculas (mario deandrade/Mário de Andrade). Ademais, identificamos falta de acentuação gráfica em algumas palavras (Mario/Mário e literaria/literária).

Diante da produção inicial, podemos perceber que os erros estão associados principalmente à questão da pontuação e da coerência. Por outro lado, é notável que o aluno conseguiu transferir para a resenha crítica sua opinião em vários momentos. Além disso, trouxe dados importantes do livro e um breve resumo do contexto da obra. Ao final, podemos identificar que os erros cometidos

na primeira versão do trabalho foram corrigidos na segunda versão.

Os textos analisados retratam bem as principais dificuldades encontradas por alunos nos anos finais do ensino fundamental. As produções iniciais analisadas são materiais que evidenciam em parte que o ensino da gramática normativa de forma isolada não resulta em avanços na educação linguística. É perceptível que os alunos apresentaram bons resultados, não apenas ortográficos, após as correções, orientações e reescrita dos textos.

Durante as produções, foi possível observar alguns reflexos negativos ocasionados pelos dois anos em que os alunos não frequentaram a escola em consequência da pandemia, um desses é a escrita lenta, pouca coordenação motora e dificuldades de leitura. Não obstante, todas essas dificuldades começaram a ser superadas durante o período de ação pedagógica. Os alunos, ao final das atividades, apresentavam-se mais seguros na hora da realização de leituras, na discussão sobre livros nos momentos de rodas de conversas e demonstraram melhoras na escrita.

Reconheço que a discussão sobre as produções dos alunos pode ter ficado por demais 'esquemática', pois há uma infinidade de nuances que poderiam ser melhor exploradas. No entanto, quero chamar atenção para o propósito em torno do qual me propus nesse trabalho: o potencial formativo das práticas de letramento envolvidas nas aulas de língua portuguesa no interior das quais estes textos foram escritos. Ao apresentar aos alunos dessa turma a proposta de trabalho para o bimestre, dialoguei muito com eles sobre a relevância das atividades a serem realizadas, busquei sensibilizá-los quanto à importância de conhecerem a história do lugar onde vivem, seus sujeitos, lutas e conquistas.

Assim, numa ação dialógica e horizontal, busquei a adesão dos alunos à proposição de trabalho com os gêneros textuais aqui mencionados, mostrando a eles as inúmeras possibilidades de aprendizagem efetiva aí implicadas. Desde o convite às entrevistas, passando pelos relatos e biografias, até a resenha crítica, não houve resistência por parte dos alunos. Eles se envolveram de fato nas atividades (claro, eles sabiam que se tratava de avaliações e precisavam obter notas), porém, ao perceberem que podiam cumprir essas tarefas reconhecendo a história de seus antepassados, reconstruindo a memória do lugar, seus

personagens e feitos, demonstraram maior interesse e envolvimento subjetivo.

É nesse sentido que considero ter imprimido um viés de articulação entre as aulas de português e algumas práticas de letramento, não apenas escolares, a partir das quais conseguimos instaurar uma espécie de pacto pedagógico no interior do qual eles tiveram espaço para serem criativos e exercitarem algum grau de autonomia. Exemplo disso foi a liberdade com que elaboraram o roteiro das entrevistas e a responsabilidade com que as realizaram, saindo em busca dos moradores mais antigos para conhecer melhor a história da comunidade.

Ao se darem conta de que não estavam apenas “fazendo redação”, mas produzindo textos autorais que não valiam apenas para obtenção de nota e aprovação anual, parece que se descortinou uma gama de boas-vontades de aprender mais, de ampliar e consolidar essas aprendizagens. Essa dinâmica foi demonstrada por eles em diferentes momentos, como nos eventos de leitura, análise linguística, roda de conversa, na pesquisa, e principalmente nas trocas de conhecimento durante as entrevistas com os pioneiros.

As rodas de conversa desenvolvidas após as leituras de livros e as resenhas críticas foram elementos de extrema importância para o desenvolvimento crítico dos alunos, pois se constituíram práticas de análise dos contextos das leituras e das possíveis relações com a sociedade, sendo, então, uma forma de análise do espaço de onde moram.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância da linguagem como um marcador da nossa condição como seres humanos, inseridos em uma sociedade grafocêntrica, onde as formas de organização estão relacionadas diretamente com as práticas de escrita, a escola tem grandes responsabilidades no processo de desenvolvimento daqueles que a ela são confiados, em especial a escola do campo, que lida com sujeitos oriundos de culturas predominantemente orais.

Como educadora na área de linguagem, busquei uma temática que priorizasse as práticas linguísticas, escritas e orais, em conexão com práticas de letramento por meio do trabalho com diferentes gêneros textuais, cujo estudo influenciou diretamente o processo de desenvolvimento da escrita desses alunos. Considerando as visões distorcidas que muitas pessoas têm em relação às práticas de linguagem, considerei relevante trabalhar as práticas de letramento dentro e fora da sala de aula, objetivando alcançar melhoras significativas na escrita, pois precisamos oferecer aos alunos múltiplas possibilidades de engajamento em situações que requerem usos dessa modalidade, tanto na escola, quanto fora dela, nos diversos contextos sociais em que circulam.

Em virtude dos objetivos que propus neste trabalho, achei importante ouvir a opinião que os trabalhadores da escola tinham em relação ao trabalho pedagógico com a linguagem. Os resultados obtidos levam a concluir que os resultados insatisfatórios nas práticas de escrita estão relacionados ao modelo tradicional de ensino de língua portuguesa, que prioriza o ensino de uma metalinguagem gramatical descontextualizada e sem conexão com a realidade dos sujeitos.

Acredito que ações pedagógicas que se aliam à temática do letramento possibilitam que alunos vivenciem a leitura, interpretação textual e a escrita de forma mais orgânica e significativa, atribuindo sentidos aos conteúdos que estão estudando. Por considerar a importância de o aluno construir uma identidade leitora e expandir seus repertórios, busquei realizar aulas centradas na leitura de textos de diversos gêneros, com o objetivo de incentivar a prática de leitura como prazer e não como obrigação (SANTOS; MENDONÇA, 2007).

Esta pesquisa reafirma a importância de inserir práticas de letramento nas aulas de língua portuguesa, para isso é necessário, antes de tudo, um olhar atento

para os currículos presentes nas escolas.

É necessário preparar os professores através de formações pedagógicas voltadas à questão do letramento, de forma que sejam sensibilizados e se sintam convidados, em especial os que atuam em escolas camponesas, a pensar e planejar aulas que aproximem a escola da comunidade, que signifiquem algo além do mero cumprimento de uma burocracia pedagógica, que transformem a sala de aula em lugar de encontro, seja entre seus semelhantes, seja com a possibilidade de um futuro menos sombrio para todos.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Ana Cristina Simões de. O ensino de verbo a partir do sistema de três marcos temporais e da aprendizagem. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, nº 21, p. 86- 100, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**, 2018.
- CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino da gramática**. 1 ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.
- COSTA, Marcela Karolinny da Silva. Identificação pessoal e pertencimento escolar: o que há por trás da pior turma da escola?. **Revista Vivências em Ciências**, Recife, v. 2, nº 1, p. 160-166, 2018.
- FREIRE, Aline Barbosa. **Reescrita na escola e seus desdobramentos: uma experiência a partir da sequência didática**. 2014. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba. Centro de Humanidades, Guarabira, 2014.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- GONÇALVES, Fabíola; DIAS, Maria da Graça Bom pastor Borges. Coerência textual: um estudo com jovens e adultos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, p. 29-40, 2003.
- 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. 1-17, 2013.
- KLEIMAN, Angela. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Unicamp, 2005. p. 5-60.



LOPES, Raquel. **O letramento selvagem**: um estudo socioantropológico da apropriação da escrita por trabalhadores rurais assentados em área de reforma agrária na região da Transamazônica. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2009.

MARRA, Amarildo Viana. **ACENTUAÇÃO GRÁFICA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: DESAFIOS PARA A ESCRITA INFANTIL**. 2012. 108 f. Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Minas Gerais, 2012.

MOURA, Ana Clara Rodrigues Prazeres De. **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. 2020. 45 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia) - Escola de Formação de Professores e Humanidades, Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2020.

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

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. 1ed. 1reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Débora Letícia da Silva; FELIX, Any Cristina. Abordagem da concordância nominal em livro didático de português dos anos iniciais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2021. **Anais**. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV151\\_MD1\\_SA116\\_ID8631\\_29072021142059.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV151_MD1_SA116_ID8631_29072021142059.pdf). Acessado em: 13 jan. 2023.

SANTOS, Enoi Lourenço dos. **Resenha crítica**: a análise lingüística e o ensino de língua materna. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/405-4.pdf>. Acessado em: 14 jan. 2023.

SARDINHA. Patrícia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagem e Cidadania**, v. 20, Jan/dez, 2018

SILVA, Amanda Maria Soares. Sentimentos de pertencimento e Identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 8, n. 16, p. 130-141, jul./dez. 2018.

SILVA, Antonio Cesar da; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Uso de sinais de pontuação na construção dos sentidos textuais. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.3, 2020. p. 361-382. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4372>.

SILVA, Elisabeth Ramos da. O desenvolvimento do senso crítico no exercício de identificação e escolha de argumentos. **Revista de Linguística Aplicada**, v. 3, n.1,p. 57-184, 2003.

SILVA, Elissandra Lima Da. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**: Concepções e práticas dos professores no ciclo da alfabetização da EMEF São Tomé, Itaituba-PA. 2018. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Faculdade de Itaituba-FAI, Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena em Pedagogia, Itaituba, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2022.

SOUSA, Harley Gomes de. **Fundamentos metodológicos e prática dealfabetização**. Sobral: Inta, 2016.

STREET, Brian. "What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice" **Current Issues in Comparative Education** 5 (2), 2003.

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