

Práticas e eventos de letramento em uma disciplina eletiva voltada ao estudo do Guia Alimentar para a População Brasileira no Ensino Médio

Ana Cristina da Cunha Zucchetti¹

Daniela Favero Netto²

Resumo:

Letramento é a condição na qual o indivíduo exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade (SOARES, 1999). O objetivo do presente trabalho é compreender as práticas de letramento que reverberaram em uma disciplina eletiva voltada ao estudo do Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014), oferecida para uma turma de estudantes de diferentes anos do Ensino Médio de uma escola federal em Porto Alegre. O estudo justifica-se pela relevância de investigar como essas práticas ocorrem na escola em contextos interdisciplinares, e se caracteriza como pesquisa-ação. O corpus se constituiu de registros de diário de campo, a partir da observação participante nas aulas (GIL, 2008) e dos textos produzidos pelos estudantes na disciplina. A análise qualitativa-interpretativa fundamenta-se em aspectos teóricos de Kleiman (2005), Netto e Boeira (2024), Marcuschi (2001) e Dikson (2018). Os resultados evidenciam a importância de que as práticas de letramento: a) aconteçam de maneira contextualizada, apostando em práticas situadas; b) priorizem atividades de escrita e reescrita organizadas de maneira colaborativa entre professor e aluno, e aluno e aluno; c) recorram a estratégias como a leitura em voz alta e a interlocução imediata; d) utilizem de atividades de retextualização escrita-escrita.

Palavras-chave: Letramento. Ensino Médio. Educação Alimentar.

Literacy practices and events in a High School elective course focused on the study of Guia Alimentar Para a População Brasileira

Abstract: Literacy is the condition in which the individual exercises the social practices of reading and writing that circulate in society (SOARES, 1999). This article aims to comprehend the literacy practices that reverberated in an elective course focused on the study of Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014), offered for a group of students of different years of High School of a federal school in Porto Alegre. The study justifies itself by the relevance of investigating how these practices occur in school in interdisciplinary contexts, and it is characterized

¹ Graduanda em Licenciatura em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: anacristinazwcchetti@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8290-1482>

² Doutora em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Email: d.faveronetto@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1367-1263>

as action research. The corpus was composed by field diary registers, constructed through participant observation in the classes (GIL, 2008) and by the texts written by the students throughout the course. The qualitative-interpretative analysis is based on theoretical aspects by Kleiman (2005), Netto and Boeira (2024), Marcuschi (2001) and Dikson (2018). The results show the importance of literacy practices: a) happening in a contextualized way, utilizing situated practices; b) prioritizing writing and rewriting practices organized in a collaborative work between teacher and student, and student and student; c) appealing to strategies such as reading aloud and immediate interlocution; d) utilizing writing-writing retextualization activities.

Keywords: Literacy. High School. Food Education.

Práticas y eventos de alfabetización en una asignatura optativa orientada al estudio de la Guía Alimentaria para la Población Brasileña en la Educación Secundaria

Resumen: Literacia es la condición en la cual el individuo ejerce las prácticas sociales de lectura y escritura que circulan en la sociedad (SOARES, 1999). El objetivo del presente trabajo es comprender las prácticas de alfabetización que se manifestaron en una asignatura optativa orientada al estudio de la *Guía Alimentaria para la Población Brasileña* (BRASIL, MINISTERIO DE SALUD, 2014), ofrecida a un grupo de estudiantes de diferentes años de la Educación Secundaria en una escuela federal en Porto Alegre. El estudio se justifica por la relevancia de investigar cómo estas prácticas ocurren en la escuela en contextos interdisciplinarios, y se caracteriza como una investigación-acción. El corpus se constituyó a partir de registros en un diario de campo, mediante observación participante en las clases (GIL, 2008) y de los textos producidos por los estudiantes en la asignatura. El análisis cualitativo-interpretativo se fundamenta en aspectos teóricos de Kleiman (2005), Netto y Boeira (2024), Marcuschi (2001) y Dikson (2018). Los resultados evidencian la importancia de que las prácticas de alfabetización: a) ocurran de manera contextualizada, apostando por prácticas situadas; b) prioricen actividades de escritura y reescritura organizadas de manera colaborativa entre profesor y estudiante, y entre estudiantes; c) recurran a estrategias como la lectura en voz alta y la interlocución inmediata; d) utilicen actividades de retextualización escrita-escrita.

Palabras clave: Alfabetización. Enseñanza Media. Educación Alimentaria.

1 Introdução

Entende-se o letramento como o “estado ou condição de quem *não só* sabe ler e escrever, **mas** exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p. 3, grifos da autora). Sendo assim, após a conclusão do processo de alfabetização dos estudantes durante os anos iniciais, passa a ser papel do professor de Língua Portuguesa dar continuidade ao processo de letramento.

Magda Soares (2017) diferencia alfabetização e letramento: enquanto a alfabetização envolve o ato de ler e escrever por si só — a decodificação de símbolos —, o letramento se relaciona com as “práticas sociais que usam a escrita” (p. 47). Dessa forma, embora práticas de letramento possam e devam ser implementadas na sala de aula antes e durante o processo de alfabetização (SOARES, 2017), estas se tornam um dos, senão o principal foco do ensino de Língua Portuguesa quando o aluno já foi alfabetizado.

O letramento para Paulo Freire (2005) é a instância detentora de poder para a mudança social: ao ser letrado — o autor refere-se à “alfabetização” com um sentido

próximo ao que hoje se remete ao termo “letramento” — o ser humano se apropria da leitura e escrita como um meio para tomar consciência da realidade, libertando-se e adquirindo poder para transformá-la. Em vista disso, o letramento torna-se, “pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto” (SOARES, 2017, p. 120).

Na obra “Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?”, Angela Kleiman defende que é necessário que o professor se torne um *agente de letramento*: alguém que “concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos” (KLEIMAN, 2005, p. 52), com o objetivo de inseri-los de modo pleno na sociedade letrada.

Uma forma de exercer esse papel de agente é trazer, para a sala de aula, *práticas de letramento*. Estas são entendidas como “atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização” (KLEIMAN, 2005, p. 12).

A autora mobiliza, também, o conceito de *evento de letramento*. Um evento de letramento, para Kleiman (2005), tem o mesmo sentido que uma atividade realizada na vida real: é contextualizado, tem um objetivo claro e concreto, e é feito de maneira colaborativa, entre diferentes indivíduos que mobilizam os diferentes saberes que têm à disposição. A autora argumenta que as práticas de letramento regidas pela escola precisam ser cooperativas, pois é com este tipo de atividade que os alunos irão, mais tarde, se deparar na vida real.

De acordo com Soares, “é preciso que haja, pois, *condições para o letramento*” (2017, p. 58, grifos da autora). Cabe à escola, local que o indivíduo frequenta para se preparar para as demandas da vida adulta, criar estas condições; afinal, como aponta Cook-Gumperz, “o letramento é tanto o objetivo quanto o produto da escolarização” (1986, p. 16). Sendo assim, as práticas pedagógicas relacionadas ao letramento devem ser sempre objeto de reflexão e discussão no campo da educação, com o objetivo de não as tornar estagnadas ou engessadas, e buscar, continuamente, novas perspectivas e metodologias.

Por dizer respeito primeiramente à vida em sociedade letrada, o exercício das práticas de leitura e escrita está presente não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas também em outros componentes curriculares da Educação Básica. À vista disso, o objetivo do presente trabalho é investigar, com enfoque nas produções escritas, práticas e eventos de letramento que reverberaram na disciplina eletiva “Comer Bem: pra quem tem fome de conhecimento!”, voltada ao estudo do Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014). A disciplina foi oferecida para uma turma de estudantes de diferentes anos do Ensino Médio de uma escola federal localizada em Porto Alegre. Considerando a importância de compreender como as práticas de letramento tomam forma no ambiente escolar, o presente trabalho justifica-se pela relevância de investigar sua materialização também em contextos interdisciplinares, de modo a evidenciar estratégias pedagógicas que explorem de maneira plena as atividades propostas em aula e favoreçam o desenvolvimento crítico dos estudantes.

2 Metodologia

Como mencionado anteriormente, a presente pesquisa teve como objetivo identificar e discutir as práticas e eventos de letramento, com enfoque nas produções escritas, presentes nas aulas de uma disciplina eletiva de educação alimentar, ministrada para alunos do Ensino Médio. Além disso, foram investigadas as estratégias pedagógicas empregadas para tratar

dos conteúdos referentes a esse tema. Para tal, o delineamento metodológico escolhido foi a pesquisa-ação, realizada a partir da observação participante nas aulas (GIL, 2008). Esteban (2010) caracteriza a pesquisa-ação como um estudo que quebra a dicotomia teoria e prática: as duas se encontram no estudo de práticas do próprio pesquisador, que se envolve na situação analisada. A análise é qualitativa interpretativa, a partir dos conceitos de práticas e eventos de letramento (KLEIMAN, 2005), das estratégias de mediação de escrita descritas por Netto e Boeira (2024) e dos estudos de atividades de retextualização de Marcuschi (2001) e Dikson (2018).

A pesquisa se desenvolveu no ambiente de uma disciplina eletiva³ sobre alimentação — intitulada “Comer Bem: Pra quem tem fome de conhecimento!” — oferecida para alunos dos três anos do Ensino Médio em uma escola federal localizada em Porto Alegre. As aulas foram ministradas por uma professora de Língua Portuguesa e Literatura da escola, também estudante do último ano de Nutrição e com pós-doutorado em Pediatria e Saúde da Criança. As aulas da disciplina, assim como a coleta de dados a partir de observação participante, se deram ao longo do segundo semestre de 2024, semanalmente, com duração de 1h30min cada aula, na parte da tarde.

O *corpus* da pesquisa se constitui de registros de diário de campo, elaborados a partir da observação participante pela pesquisadora de iniciação científica (PIC), dos trabalhos escritos produzidos pelos estudantes em atividades em aula e seus respectivos feedbacks (dados pela PIC ou pela docente), focando nas duas principais produções do trimestre: texto memorialístico, de receita e de abertura para o Livro de Memórias e Receitas Afetivas da turma, e *card* de divulgação para as redes sociais com base no conteúdo do Guia Alimentar Para a População Brasileira (2014).

Publicado pela primeira vez em 2006, o Guia tem o objetivo de estabelecer diretrizes para a alimentação saudável e segura da população. A segunda e mais recente edição veio a existir depois de uma revisão e um processo de consulta pública, buscando criar um documento que se adequasse a todas as recentes transformações sociais e de saúde que tomaram forma no país (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014). Construído com linguagem simples e acessível, o Guia Alimentar para a População Brasileira é utilizado como instrumento para ações de educação alimentar de diversos órgãos da saúde, promovendo o direito humano básico da alimentação adequada e saudável (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014). A disciplina eletiva analisada é construída com base no estudo do Guia.

A PIC esteve presente em todas as aulas da eletiva, exercendo um papel duplo de auxiliar da professora e observadora, fazendo anotações no diário de campo em tempo real sempre que se passava algo relevante. Todas as produções escritas da eletiva foram feitas digitalmente, através de plataformas como *Google Documentos* e *Canva*, e compartilhadas com o e-mail da professora e da PIC. Era papel desta, fora de sala de aula, fazer a leitura da primeira versão dos textos e deixar comentários apontando o que poderia ser melhorado nas composições, levando em conta diversos aspectos, como: pontuação, ortografia, coesão, coerência, relações de concordância e pré-requisitos específicos do gênero do discurso visado. Além disso, na segunda metade do semestre, quando os alunos começaram a ter

³ No contexto da escola onde se desenvolveu a pesquisa, disciplinas eletivas são componentes curriculares ofertados semestralmente pelo corpo docente. Os estudantes dos três anos do Ensino Médio podem se matricular nas turmas conforme sua escolha. Há um número de vagas específico para as eletivas e, quando preenchidas, o estudante que não conseguiu vaga fica na eletiva escolhida como segunda opção. As notas das duas eletivas cursadas ao longo do ano, em cada semestre, compõem o conceito final do estudante ao fim do ano letivo.

espaço para trabalhar nos textos durante o período de aula, a PIC passou a cumprir o papel de apoiá-los no processo de escrita também de maneira presencial, tirando dúvidas, dando sugestões e lendo e relendo as produções com os alunos até que fosse atingida a versão final.

As interações foram registradas e compuseram o *corpus* da pesquisa. Durante esse processo, com apoio teórico das leituras apontadas no início da presente seção, os dados foram analisados. Foram compiladas as produções textuais dos alunos, os relatos do diário de campo e as leituras de base teórica. Os textos que foram produzidos na plataforma Google Documentos contavam com o recurso de consultar o histórico do documento, e todo o processo de escrita e reescrita, incluindo a resolução dos comentários que funcionaram como bilhetes orientadores, pôde ser analisado em detalhes. Construindo um panorama do processo de escrita, através do histórico dos documentos, do diário de campo e da memória, o capítulo de análise foi escrito. No caso dos textos que foram construídos na plataforma Canva, o mesmo procedimento foi feito, com exceção à consulta do histórico do documento por esta ser acessível apenas a usuários que assinam o serviço Canva Pro.

A pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob o Parecer XXX6.875.917.

A próxima seção, destinada à análise dos dados, foi organizada de modo a corresponder à ordem da realização das propostas de produção de textos trabalhadas com os alunos. Destaca-se que os nomes atribuídos aos estudantes são fictícios.

3 Análise

3.1 Livro de Memórias e Receitas Afetivas

O trabalho com o Livro de Memórias e Receitas Afetivas da turma iniciou quase que junto ao trimestre letivo. Antes da proposta de escrita, que aconteceu na segunda aula, os alunos foram convidados a refletir sobre diversos aspectos sobre alimentação: através da leitura de trechos de Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, discutiu-se sobre a fome e a insegurança alimentar; traçando um paralelo entre a realidade da narradora Carolina e as suas, os alunos compartilharam suas rotinas de preparação e planejamento de refeições em casa, com suas famílias; ao final do período, compartilhando o lanche preparado e trazido por uma colega — torta de bolacha —, aconteceu uma conversa sobre o caráter social e afetivo da alimentação, para além da nutrição do corpo. Além disso, em uma roda de conversa, os estudantes compartilharam, oralmente, uma memória afetiva com um alimento; a história de um dia em que “o ato de comer teve um papel de destaque” (DIÁRIO DE CAMPO, 2024), nas palavras da professora titular.

Após todas essas atividades, que auxiliaram na ativação de conhecimentos prévios, ampliação de repertório e aprofundamento da reflexão sobre o assunto, os alunos foram convidados a produzir um texto que unia dois diferentes gêneros do discurso: o texto memorialístico — este que seria um breve relato, em formato de diário, relatando sua memória afetiva com algum alimento — e o texto de receita do alimento selecionado: este deveria conter lista de ingredientes e modo de preparo. Adicionalmente, poderiam anexar uma imagem do alimento e deveriam sinalizar a fonte da receita, caso esta tivesse sido retirada da internet.

As atividades e discussões realizadas antes em aula, construindo uma contextualização da produção textual que estava por vir, auxiliaram os estudantes a enxergar

sentido e, principalmente, não ficar assustados com a proposta de escrever um texto de sua autoria do zero. Afinal, já tinham começado a pensar nele sem sequer saber, antes, quando compartilharam sua memória afetiva com um alimento de modo oral. Isso pôde ser observado na reação tranquila dos alunos quando a atividade foi proposta, e na segurança com a qual começaram a escrever os textos: como já tinham conversado sobre o tema, já sabiam sobre o que escreveriam, e a ausência do nervosismo de “não saber e/ou não ter o que escrever” contribuiu para a construção da autoestima dos alunos como escritores.

Em adição, desde o momento em que a atividade foi proposta, foi explicado para os estudantes que seus textos, ao final da disciplina, fariam parte da composição de um material de sua autoria, que poderia ser compartilhado com suas famílias, intitulado “Livro de Memórias e Receitas Afetivas”. Dessa forma, o objetivo da escrita tornou-se palpável e mais significativo.

Para entender como foi possível comprovar o interesse dos alunos sobre o Livro de Memórias e Receitas Afetivas, é preciso primeiro esclarecer como funcionaram as propostas de escrita e reescrita de seu material. Em vez de trabalhar com textos escritos à mão, a professora propôs que os alunos escrevessem suas produções digitalmente, através da plataforma Google Documentos. Foi concedido um tempo em aula para a escrita — durante este, a turma foi conduzida até o laboratório de informática da escola, para utilizar os computadores —, e foi solicitado aos alunos que compartilhassem os documentos tanto com o e-mail da professora titular quanto com o da PIC. Alguns estudantes terminaram a escrita e fizeram o compartilhamento do documento durante o próprio período de aula, e outros deixaram para concluir em casa e foram compartilhando durante a semana seguinte.

A PIC, conforme recebia as produções, fez a leitura e deixou comentários em todos os textos, em formato de bilhete orientador. Estes comentários começavam com um *feedback* geral do texto, com elogios e, por vezes, relatos de experiências da PIC parecidas com o descrito no texto, para criar um ambiente mais amigável (exemplos: “*muito legal teu trabalho!*”, “*que incrível essa história!*”, “*minha família também gosta muito de fazer churrasco!*”, “*eu também AMO bolinho de chuva!*”). Esse formato de *feedback* geral se relaciona a uma estratégia de mediação de escrita descrita por Netto e Boeira (2024): o *comentário mobilizador*. Este pontua aspectos positivos do texto do aluno.

Em seguida, vinham sugestões de maneiras de melhorar os relatos; perguntas às quais a concretude das produções não tinha sido suficiente para responder, visando tornar os textos mais detalhados — por vezes, os alunos entregavam poucas frases, um único parágrafo, e o objetivo era transformar estes em, ainda que curto, um texto propriamente dito. Netto e Boeira (2024) nomeiam e caracterizam também essas duas estratégias de mediação: as *perguntas diretas*, que incentivam o aluno a refletir sobre questões pontuais sobre seu texto e o *destaque de passagem a ser desenvolvida*, que realça um ponto do texto que poderia ser mais explorado (NETTO e BOEIRA, 2024).

Os comentários elaborados pela PIC também contavam com avisos, quando necessário: “*você só escreveu o texto memorialístico, também precisamos do texto de receita*”, ou “*o texto de receita precisa ser dividido entre ‘ingredientes’ e ‘modo de preparo’*”. Para além desses comentários, a ferramenta de “sugestões” da plataforma também foi utilizada: foi através dela que a PIC trabalhou com as questões gramaticais dos textos, inserindo vírgulas, letras maiúsculas, e corrigindo erros de ortografia e de concordância. Cada sugestão precisava ser aceita ou rejeitada pelo aluno. Após receber o *feedback*, os estudantes deveriam fazer, em casa, as alterações e/ou adições necessárias ao texto até um determinado prazo.

Voltando ao Livro de Memórias e Receitas Afetivas, este teve seu *layout* elaborado digitalmente pela PIC na plataforma Canva. Assim que o design da capa do Livro e suas primeiras páginas ficaram prontas, a professora e a PIC separaram um momento da aula para projetar na sala essas imagens, para que os estudantes tivessem uma visão mais concreta do que estava acontecendo com seus textos quando eram dados por prontos. Os adolescentes ficaram encantados com o Livro de Memórias e Receitas Afetivas: elogiaram muito sua capa e o layout elaborado para encaixar o texto de cada aluno no corpo do livro; fizeram gestos de ‘joinha’ com as mãos, disseram ter ficado muito bonito e que gostaram bastante. Abaixo, vê-se a capa e um exemplo de página com texto de aluno.

Figura 1: Capa do Livro de Memórias e Receitas Afetivas e texto de um dos estudantes.



Fonte: imagens do corpus analisado, compiladas pelas autoras.

Nessa versão inicial do Livro, ainda havia poucas páginas, apenas com os textos dos alunos que já tinham concluído a produção textual e feito todas as correções e propostas de reescrita necessárias. Muitos alunos, ao verem os textos dos colegas já inseridos no Livro e perceberem a falta de suas próprias produções, procuraram tanto a professora quanto a PIC para entender o que tinha acontecido. Foi através dessa interação, iniciada pelos alunos, que muitos enfim entenderam que o texto entregue inicialmente ainda precisava ser ajustado conforme os comentários que receberam na plataforma digital. Estes comentários muitas vezes não tinham sequer sido vistos pelos alunos, por estes não serem acostumados a trabalhar tanto com o Google Documentos quanto com o sistema de reescrita que a professora utilizou. Graças a seu próprio interesse, incentivado pelo fim concreto do texto — de se tornar parte de um livro da turma — esses estudantes retornaram aos seus textos e fizeram as alterações necessárias, visando ser incluídos no Livro de Memórias e Receitas Afetivas. Com isso, também entra em questão o próprio aprendizado da utilização da plataforma Google Documentos e do sistema de escrita, comentários e reescrita de um texto. Entender que o texto escrito não é estático e que a edição e a reescrita são partes cruciais de sua composição é fundamental para o desenvolvimento do letramento.

Serão analisados a seguir os feedbacks digitais e propostas de reescrita elaboradas pela PIC. Em primeiro lugar, com relação às correções gramaticais, elencadas ao longo dos textos através da ferramenta de ‘sugestões’ da plataforma, percebeu-se facilidade de aceitação da parte dos alunos: a maioria aceitou as sugestões sem sentir a necessidade de fazer maiores questionamentos. Os equívocos também eram frequentemente simples,

em muitos dos casos o relato memorialístico era composto por pouquíssimas frases, a PIC comentava apontando dúvidas que o texto suscitava no leitor, sugerindo que os alunos reescrevessem o texto de modo a esclarecer essas dúvidas e tornar a experiência de leitura mais completa — ou seja, utilizava-se das estratégias *perguntas diretas* e *destaque de passagem a ser desenvolvida* (NETTO e BOEIRA, 2024) — consequentemente aumentando também a extensão do trabalho. Entretanto, a maioria dos alunos editou o texto de maneira a responder às dúvidas levantadas com a adição de poucas palavras.

TEXTO 2

Versão 1:

Durante toda a minha vida até agora, quando minha família celebra algo, comemos churrasco durante a celebração. Então para mim o churrasco traz uma sensação de felicidade.

Comentário:

Nossas famílias são bem parecidas kkkk. Normalmente quais são os membros da tua família que assam o churrasco? E quais são algumas das coisas legais que vocês já celebraram? Aniversários, dia dos pais, das mães?

Versão 2:

Durante toda a minha vida até agora, quando minha família celebra algo (aniversário, feriados e conquistas), meu pai faz churrasco para nós comermos durante a celebração. Então para mim o churrasco traz uma sensação de felicidade.

Sob outra ótica, no caso dos comentários que apontavam partes faltantes do texto, estes auxiliaram alunos que não tinham entendido bem a proposta de produção de texto a ter uma segunda chance de deixar sua produção dentro dos parâmetros do que foi solicitado.

TEXTO 3

Versão 1:

Receita:
TEMPO DE PREPARO: 1 hora e meia
RENDIMENTO: 10 panquecas (3 pessoas)
UTENSÍLIOS: Moulin ou Peneira, Forma refratária, frigideira, panela molho, panela carne, faca de chef, concha.
EQUIPAMENTOS: Fogão, Forno
FONTE: Tudo gostoso

Comentário:

Pedro, ficou faltando completar a receita, com os ingredientes e o modo de preparo!

Versão 2:

TEMPO DE PREPARO: 1 hora e meia
RENDIMENTO: 10 panquecas (3 pessoas)
UTENSÍLIOS: Forma frigideira, panela molho, panela carne, faca de chef, concha.
EQUIPAMENTOS: Fogão, Forno

FONTE: Tudo gostoso

INGREDIENTES e modo de preparo:

Em um liquidificador, coloque 1 xícara de chá de leite, 2 ovos, 1 colher de chá de sal, 4 colheres de sopa de óleo e 1 xícara e meia de farinha de trigo. Bata os ingredientes até ficar homogêneo. Unte uma frigideira antiaderente com óleo. Com uma concha, coloque uma porção da massa na frigideira e espalhe por toda a superfície. Deixe dourar dos dois lados. Usando o molho e/ou recheio de sua preferência na panqueca, normalmente preferimos carne moída com molho vermelho.

Outra questão que foi central durante a escrita, principalmente do texto de receita, foi o impacto da familiaridade — ou não familiaridade — com o gênero do discurso proposto. No caso do texto memorialístico, os estudantes haviam acabado de fazer a leitura coletiva, durante duas aulas, de trechos de Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus. Sendo assim, quando foram convidados pela professora a escrever sobre uma memória com um alimento, em um texto em formato de diário, entende-se que a relação com o texto de Carolina de Jesus foi facilitadora, visto que os estudantes tiveram uma referência como suporte para pensarem em seu próprio relato. No entanto, quando chegou a vez do texto de receita, as primeiras versões dos textos dos estudantes mostraram hesitação e uma falta de familiaridade, embora este seja um gênero trabalhado no Ensino Fundamental. Além disso, embora a ideia inicial fosse que os estudantes buscassem a receita com seus familiares, protagonistas das memórias afetivas com os alimentos, por vezes os alunos não tinham mais acesso à receita original. Assim, a professora sugeriu que o texto de receita fosse pesquisado na internet e anexado no documento do trabalho com as devidas referências. Os textos de receita retirados da internet não cabem à presente análise, por não terem sido escritos pelos alunos.

As maiores dificuldades que os estudantes demonstraram durante a escrita da receita disseram respeito à norma padrão e a atender às exigências de elementos que compõem esse tipo de texto (seção de “ingredientes” e “modo de preparo”). O objetivo das sugestões, no caso do texto de receita, era garantir que as receitas seguissem uma lógica de instruções que deve ser compreendida por qualquer pessoa, para que a preparação possa ser realizada. Como explicitado anteriormente, a maior parte das sugestões feitas foram acatadas pelos autores dos textos; dessa forma, ao final do percurso, estes adquiriram o formato esperado com relação ao gênero.

Outra ocorrência que perpassou o trabalho com os textos do Livro de Memórias e Receitas Afetivas foi o fato de que alguns alunos atrasaram a conclusão das alterações solicitadas em suas produções, apesar do passar das semanas e dos lembretes verbais da professora durante as aulas. Foi comentado pela professora que, por vezes, esse tipo de situação acontece por se tratar de uma disciplina eletiva, cuja nota final não pesa tanto no boletim dos alunos quanto a das disciplinas obrigatórias, para as quais, na hora do aperto de final de trimestre, acabam dando mais importância. Buscando uma forma de contornar essa situação e dar aos alunos a chance de concluir seus trabalhos, a professora decidiu ceder tempo em sala de aula novamente para que se trabalhasse nos textos, com a PIC à disposição dos alunos para ler, tirar dúvidas e dar sugestões ao longo do processo de escrita. Abaixo, tem-se o exemplo de um dos textos que nasceu desse trabalho presencial. A versão inicial foi escrita pelo aluno sozinho, como os lidos anteriormente; já a versão final foi o resultado de discussão presencial e colaborativa com o aluno, expondo ideias, tirando dúvidas e lendo em voz alta.

TEXTO 4

Versão 1:

Antigamente quando chovia minha vó costumava a fazer bolo de churros, quando tava toda ou quase toda a nossa família junta, tio, tia, dinda e etc. Com o passar dos anos ela foi ficando mais idosa e a nossa família foi fazendo cada vez menos isso. Agente faz esse bolo geralmente quando tá quase todo mundo junto e é raro então é rara as vezes que fazemos ele

Versão 2:

Antigamente, quando chovia minha avó costumava fazer bolo de churros, quando estava toda ou quase toda a nossa família junta: tio, tia, dinda e etc. Com o passar dos anos ela foi ficando mais idosa e a nossa família foi fazendo cada vez menos isso. Como nos juntamos raramente, são raras as vezes em que fazemos isso.

Durante o momento de colaboração com o aluno — no qual a PIC puxou uma cadeira e se sentou ao lado do estudante de frente para o computador, dedicando toda a sua atenção a ele —, o foco das alterações sugeridas não foi aumentar a extensão e a completude do texto, como em exemplo anterior, pois não foi julgado necessário: tanto pelas ideias do texto se encerrarem em si só, quanto por haver questões gramaticais mais urgentes. A PIC solicitou que o aluno fizesse as alterações enquanto explicava o motivo pelo qual, por exemplo, não se escreve “a gente” junto neste contexto. Outras questões, como de concordância, fluidez e repetição de palavras, foram trabalhadas através da leitura em voz alta: às vezes lendo em voz alta por conta própria, e às vezes solicitando ao aluno que o fizesse, a PIC foi incentivando o estudante a buscar formas de tornar seu texto mais fluido, mais formal e mais em consonância com a norma padrão.

A leitura em voz alta se mostrou uma forte aliada nesse processo: muitas vezes, com os olhos já acostumados ao próprio texto, certas coisas fogem ao autor; quando o mesmo texto chegava aos seus ouvidos, porém, repetições de palavras e formações sintáticas “estranhas” se mostravam de maneira mais clara, sem que fosse necessário que a professora ou a PIC as apontassem explicitamente. Perceber, por conta própria, formas de melhorar o próprio texto aumenta a autonomia do aluno na escrita, revisão e reescrita, além de sua consciência linguística.

TEXTO 5

Versão 1:

Quando eu era pequeno, minha mae costumava me deixar com a minha avó para ir trabalhar, eu e minha avó acabamos por fazer o famoso pao caseiro como forma de passar o tempo, lembro me que sempre que ela fazia esse pão eu ajudava ela a fazê lo, também lembro de ajudar ela a assar o pão, de ajudar ela a ficar cuidando o tempo para o pao de ficar pronto.

Versão 2:

Quando eu era pequeno, minha mãe costumava me deixar com a minha avó para ir trabalhar, eu e minha avó acabamos por fazer o famoso pão caseiro como forma de passar o tempo. Lembro-me que sempre que ela fazia esse pão eu ajudava ela a fazê-lo, também lembro de ajudar ela a

assar o pão, de ficar cuidando o tempo para ficar pronto. Quando o pão ficava pronto eu e ela costumávamos comer ainda quente com manteiga.

Ao ser chamada pelo aluno para ler a primeira versão do texto, o que foi dito ao aluno apontou o fato de o texto contar sobre o momento de preparar o pão, mas deixar de lado a hora de comer. Essa primeira sugestão foi feita e o aluno imediatamente voltou à tela do computador para completar o texto, enquanto a PIC voltava a circular pela sala. Ao concluir, o estudante levantou a mão e chamou a PIC para ler o texto mais uma vez. Aí, sim, com o “cru” do texto completo, ela sentou-se e passou a trabalhar com ele nas alterações gramaticais e sintáticas, através da leitura em voz alta e discussão.

Esse ato de apontar oralmente uma proposta de melhoria para o texto se encaixa em uma estratégia de mediação de escrita a que Netto e Boeira (2024) chamam de “interlocução imediata”. As autoras definem essa dinâmica como “uma ferramenta para que os textos fossem construídos em conjunto, com espaço para refletir sobre seu desenvolvimento” (NETTO e BOEIRA, 2024, p. 16). A interlocução imediata foi utilizada diversas vezes durante a mediação presencial da escrita dos textos para o Livro de Memórias e Receitas afetivas, e seguiu sendo empregada como uma estratégia durante as subseqüentes produções textuais propostas na disciplina, como será visto nas seções 4.2 e 4.3.

Quando se comparam o antes e depois das produções que foram alteradas em casa, diante de comentários online, com aquelas em que os alunos trabalharam lado a lado, em conjunto com a professora e a PIC, enxerga-se uma mudança maior nos últimos. Estes registram maior evolução tanto em questões gramaticais, quanto em fluidez e completude do relato. Sendo assim, pode-se considerar que os trabalhos de alteração e reescrita dos textos que aconteceram de modo presencial e com as professoras à disposição durante o processo foram mais produtivos.

Essa maior produtividade pode ser explicada pelo fato de o trabalho presencial se assemelhar ao que Kleiman (2005) chama de *evento de letramento*: algo que tem o mesmo sentido que uma atividade realizada na vida real; é contextualizado, tem um objetivo claro e concreto, e é feito de maneira colaborativa, entre diferentes indivíduos que mobilizam os diferentes saberes que têm à disposição. Enquanto isso, o ato de realizar uma edição de atividade escolar em casa não conta com tantas colaborações dinâmicas para o aprendizado: muitas vezes em ambiente inadequado, sem alguém à disposição para tirar dúvidas e incentivá-lo, o adolescente tende a fazer as atividades às pressas, no intuito de “se livrar”. Dessa forma, acredita-se que, quando possível, é aconselhável dar prioridade à reescrita realizada em sala de aula, a partir de discussão colaborativa com o professor ou com os colegas.

3.1.2 Texto de abertura

A dinâmica de escrita do texto de abertura do Livro de Memórias e Receitas Afetivas foi diferente das demais propostas, pois foi escrito apenas por duas alunas da turma, em nome de todos os seus colegas. Às duas alunas a quem a professora solicitou que escrevessem o texto de abertura foi confiada esta tarefa por já terem concluído a escrita e reescrita de seus *cards* de divulgação, tópico da próxima seção, enquanto os outros estudantes ainda tinham os seus em andamento.

Sabendo do propósito maior da atividade — não só ganhar nota, mas compor o livro elaborado em conjunto por toda a turma — as duas estudantes tinham um objetivo

significativo que as motivava durante o trabalho com o texto. Ademais, em conversa com a PIC, as duas se mostraram muito interessadas no livro: queriam saber como estava ficando, quando ficaria pronto, se seria físico, entre outras dúvidas. Sabendo que seu texto representaria todos os colegas, em um produto para o qual atribuíam importância, as duas se encontraram em um contexto propício para um evento significativo de letramento.

Kleiman (2005, p. 25) nomeia esse tipo de prática de letramento como “prática situada”. Assim como é o caso de todo o processo de escrita do texto memorialístico e de receita, aqui, a escrita do texto de abertura do livro acontece dentro de um contexto específico que se constrói em função do objetivo para o qual o uso da língua é mobilizado. Sendo situadas, as práticas de letramento tornam mais possível para os alunos trazerem conhecimentos prévios para o processo e, em movimento contrário, transferirem para situações da vida real, mais tarde, os conhecimentos adquiridos nas atividades em aula (KLEIMAN, 2005). Ou seja: a contextualização e o propósito da escrita tornam a prática de letramento situada e, como consequência, o aprendizado é mais efetivo.

A escrita do texto de abertura aconteceu na mesma sala em que os outros colegas trabalhavam na outra atividade: a sala de informática da escola. Enquanto a professora e a PIC circulavam pelo ambiente para auxiliar os outros colegas, também paravam para falar com as duas quando eram solicitadas. As estudantes começaram escrevendo sobre alimentação e memórias afetivas, os dois temas principais do livro e, depois disso, chamaram por ajuda. Em uma conversa com a PIC, perguntaram o que mais escrever. A sugestão que receberam foi a de contextualizar a escrita do livro: falar sobre a disciplina, sobre os conteúdos que estavam aprendendo nas aulas, e sobre os alunos que estavam agora na posição de autores dessa obra. As duas concordaram com a ideia, mas logo chamaram por ajuda de novo, pedindo sugestões de como começar a introduzir esses tópicos no texto. Em resposta a isso, a PIC aconselhou que escrevessem da maneira mais simples possível e depois editar, se não gostassem, por ser mais fácil do que escrever algo do zero.

Embora estejam motivadas para a escrita seja algo que contribui com o processo de aprendizagem, a mesma motivação pode intimidar o aluno. A sugestão de colocar as ideias no texto sem pensar muito e depois editar para torná-lo mais adequado aos propósitos comunicativos surgiu como uma forma de apaziguar a intimidação. As estudantes agradeceram e começaram a escrever imediatamente, comentando que era uma ótima ideia e elogiando a PIC por dar bons conselhos. Em sua prática no PIBID, Vieira e Silva (2009) presenciaram um evento similar acontecendo entre os estudantes do Ensino Médio. Antes da chegada dos bolsistas, os alunos estavam acostumados com um processo de escrita definitivo, onde a reescrita não acontecia e o primeiro rascunho entregue ao professor era aquele que era avaliado e atribuída a nota final. Por conta dessa visão permanente da escrita, os estudantes sentiam-se intimidados com frequência ao deparar-se com uma folha em branco. Durante o trabalho dos autores com a turma, entretanto, a noção da reescrita como um passo indispensável para o desenvolvimento do texto foi apresentada. Conforme assimilaram esse novo modo de escrever, os alunos passaram a ter menos medo de escrever e errar, ou escrever e não gostar, pois compreendiam que poderiam reescrever depois. Através do entendimento da escrita como um processo, muitos estudantes começaram a reformular suas posturas negativas frente à produção textual, e suas habilidades letradas encontraram mais espaço para se desenvolver (VIEIRA E SILVA, 2009).

A partir daí, a maior parte do processo de escrita aconteceu com auxílio da professora titular. A PIC fez uma leitura de revisão apenas para apontar pequenas correções de ortografia a serem feitas. Para encerrar essa etapa, a professora titular convidou todos os

alunos presentes a parar o que estavam fazendo e escutá-la lendo em voz alta o texto de abertura escrito pelas colegas. Todos bateram palmas ao final e fizeram diversos elogios quando questionada sua opinião sobre a produção; as duas estudantes responsáveis sorriam e davam risadas, orgulhosas. Através desse momento de partilha, o texto de abertura das duas, ao ser aceito pelos colegas, se tornou coletivo e pronto para compor o livro da turma.

3.2 *Cards* de divulgação sobre o Guia Alimentar para a População Brasileira

Em um segundo momento na disciplina, os alunos foram orientados a formar duplas ou trios. A cada grupo foram atribuídos diferentes capítulos do Guia Alimentar Para a População Brasileira (2014), dos quais deveriam fazer a leitura e depois elaborar um *card*, em formato de carrossel de *Instagram*, que resumisse seu conteúdo, com o objetivo de posteriormente serem compilados em um material para ser divulgado no site da escola e para as famílias via *WhatsApp*. A intenção dos *cards* era divulgar as informações do Guia para o público em geral.

Ressalta-se, em primeiro lugar, que a proposta da atividade aconteceu em momento posterior ao primeiro contato da turma com o Guia Alimentar. Este primeiro contato aconteceu três semanas antes, na quarta aula da disciplina. No dia em questão, aconteceu uma breve aula expositiva, na qual os alunos foram apresentados pela primeira vez ao Guia, seu processo de criação e seus propósitos. Depois, os alunos foram convidados a fazer uma primeira leitura do material por conta própria, na sala de informática da escola: lá, os estudantes pesquisaram pelo nome do Guia Alimentar na internet, testemunhando a facilidade de encontrá-lo na íntegra e gratuitamente, e então navegaram pelo PDF à sua maneira até, por fim, se concentrarem na leitura silenciosa de alguns capítulos selecionados pela professora. Para encerrar a aula, foi então feito um jogo de perguntas e respostas na plataforma *Kahoot*, durante o qual os alunos testaram os conhecimentos recém adquiridos pela leitura do Guia.

Entre a introdução ao Guia Alimentar e a proposta de produção de texto aconteceram duas aulas: uma saída de campo a uma feira agroecológica e um supermercado, e uma palestra sobre escolhas alimentares conscientes com uma convidada da área da Nutrição. Embora não tenham sido momentos em que o Guia Alimentar em si estava em discussão, essas duas aulas discutiram temas e conhecimentos em consonância com aqueles que integram o documento. Por conta disso, a retomada do Guia na sétima aula e a proposta de produção de texto aconteceram como consequência de uma contextualização contínua. As discussões sobre as diferenças de oferta e demanda entre a feira agroecológica e o supermercado, assim como o debate, na palestra, sobre os problemas no consumo de alimentos ultraprocessados, serviram para construir a noção de que as informações contidas no Guia Alimentar não são difundidas entre a população como deveriam.

Assim, na sétima aula, a professora utilizou o exemplo das “tias do zap” para explicar a ideia da atividade, questionando se os alunos tinham algum parente que repassava equivocadamente notícias falsas por mensagens em grupos de *WhatsApp*. A ideia era que agora, os estudantes espalhariam informações científicas com embasamento adequado para sua família, através dos *cards* que eles mesmos fariam. Ao serem convidados a elaborar os *cards* de divulgação com o conteúdo do Guia Alimentar Para a População Brasileira, os estudantes mais uma vez se depararam com uma atividade de produção de texto contextualizada e que tinha um fim maior do que simplesmente “ganhar nota”: uma prática

situada. Por conta disso, estes se sentiam mais motivados e viam mais sentido na atividade que estavam realizando.

Os grupos, então, partiram para o trabalho com o capítulo selecionado pela professora e a elaboração de seus *cards*. O primeiro passo que foram orientados a dar foi a leitura, na íntegra, do capítulo sobre o qual escreveriam. Em seguida, lhes era dado o acesso a um *template* para os *cards*, elaborado pela PIC na plataforma Canva. A intenção por trás da criação de um *template* era que todos os *cards* tivessem uma estrutura padrão com relação a cores e fontes de texto. Para além disso, os estudantes tinham liberdade para criar em cima do *template* o quanto quisessem. Consequentemente, as criações finais ficaram criativas e organizadas da maneira mais conveniente para o tipo de informação que divulgavam — lembrando que cada grupo elaborou um *card* sobre um tema diferente discutido pelo Guia Alimentar. Consta abaixo, como exemplo, o primeiro *slide* do carrossel de três grupos de alunos diferentes.

Figura 3: Primeiro slide do card de divulgação, em formato de carrossel, de três grupos de alunos diferentes.



Fonte: imagens do corpus analisado, compiladas pelas autoras.

Durante a criação de uma cópia do *template* para ser editada e todo o posterior processo de trabalho na plataforma Canva, mais uma vez o aprendizado da utilização do recurso digital entra em questão. Enquanto alguns estudantes demonstraram maior familiaridade com as funções do programa, outros tinham pouca experiência prévia. Ao longo do processo, receberam auxílio tanto da professora e da PIC quanto de outros colegas para manusear os recursos disponíveis na plataforma em sua totalidade, para que o produto final fosse o mais qualificado possível. Aprender a utilizar os recursos disponíveis para mobilizar a língua escrita como ferramenta sobre o mundo também é letramento.

Ao se debruçar em uma atividade em que foram convidados a fazer uma leitura de um texto e, a partir de sua interpretação, construir outro texto, os estudantes trabalharam em um processo de *retextualização*. Um dos estudos que pioneiramente discute as atividades de retextualização no Brasil é o de Marcuschi (2001), que as define como a transformação de um texto em outro, seja através da passagem de uma modalidade da língua para outra — de texto oral para texto escrito, por exemplo — ou dentro de uma mesma modalidade, podendo contemplar ou não a passagem de um gênero textual-discursivo para o outro. Além disso, o autor defende que a retextualização não é um processo mecânico; este é complexo e envolve diversos fatores e operações de construção de sentido (MARCUSCHI, 2001).

Tendo Marcuschi dedicado seu trabalho ao processo de retextualização fala-escrita, Dikson (2018) se propõe a estender essa discussão, analisando a retextualização

escrita-escrita — o processo que aqui nos diz respeito. Em seu estudo, o autor aponta os aspectos e procedimentos envolvidos nos processos de retextualização escrita-escrita. Esses aspectos são subdivididos no que Dikson chama de dois grandes movimentos: o da compreensão e o dos processos linguísticos-textuais-discursivos — estes são inter cruzados por processos cognitivos e abarcam a topicalidade e a reformulação e regularização linguística. O que Dikson discute em minúcia é que para retextualizar um texto é primeiro preciso lê-lo e compreendê-lo de maneira plena o suficiente para topicalizá-lo, ou seja, organizá-lo e então reconstruí-lo em outro texto, neste caso de outro gênero, passando pela reformulação e regularização linguística necessárias para obedecer às regras internas e objetivos do novo gênero (DIKSON, 2018). Com base nisso, é possível afirmar que todos os passos da elaboração do card de divulgação foram permeados pelo processo de letramento: este aconteceu durante a leitura, compreensão e interpretação do capítulo selecionado do Guia Alimentar, e então posteriormente, quando os estudantes precisaram utilizar os conhecimentos adquiridos através da leitura para elaborar materiais próprios.

Ademais, também é relevante enfatizar como o trabalho em duplas e trios foi benéfico para esse processo: circulando pela sala, foi possível testemunhar diversas cenas em que os estudantes construíam o conhecimento através de conversas com suas duplas, seja discutindo o que cada um entendeu da leitura do capítulo, seja debatendo o que cada um considera mais importante de enfatizar na construção do *card*; “a minha dupla já me explicou, sora” (DIÁRIO DE CAMPO, 2024). O “como” é de extrema importância no processo de aprendizado da escrita, pois cada gênero discursivo tem suas regras internas e diferentes modos de organizar a informação. Algumas das conversas que escutamos entre os alunos mostravam que a escrita cooperativa os permitia ter *feedback* instantâneo de outro educando, suscitando debates que contribuem para a construção de sentido de ambos: “cara, tu tá fazendo um *post*, tem que escrever de um jeito que chame atenção” (DIÁRIO DE CAMPO, 2024). Netto e Boeira (2024) também enxergam a colaboração aluno-aluno como um espaço de aprendizado mútuo diferente — e, dessa forma, complementar — daquele que é atingido através da colaboração com o professor. Embora tenham trabalhado apenas com produções de texto individuais, as autoras deram espaço para a leitura e discussão dos textos dos colegas no grande grupo e apontam a importância de um momento dedicado ao compartilhamento do conhecimento em sala de aula.

Trabalhar com os *cards*, um recurso visual, também permitiu que diversos aprendizados com relação à organização da informação na imagem tomassem forma. Um exemplo se configura em um grupo que se sentiu perdido por conta de ter recebido um capítulo longo demais para transformar em *card*, e não sabia como manter a integridade do gênero com tanto volume de informações a serem escritas. Nesse caso, a PIC sugeriu que o *card* fosse dividido em mais de um slide, lembrando da ideia inicial do carrossel de Instagram, para que a leitura ficasse mais dinâmica. Outro grupo montou um *layout* que a PIC, em conversa com os autores, definiu como confuso: muitas caixas de texto e setas para todo lado, “parece que a pessoa leva um baque quando olha” (DIÁRIO DE CAMPO, 2024). O conteúdo estava bem escrito, só era difícil de consumi-lo; não era atrativo para a publicidade como um *card* de divulgação almeja ser. Embora tenham resistido um pouco de primeira, o grupo acabou entendendo e aceitando as sugestões de redistribuir as informações e retirar aquelas em excesso — por exemplo, uma legenda escrito “maçã” embaixo da imagem de uma maçã — depois de pedirem pela opinião da professora e esta concordar com a PIC.

Outro aspecto observado durante a produção dos *cards* de divulgação foi a forma como a natureza colaborativa da escrita foi se desenvolvendo. Na primeira aula, destinada à leitura do Guia Alimentar e ao início da escrita, a professora e a PIC circulavam pela sala, pedindo licença aos estudantes para dar uma olhada no card em andamento e assim davam suas sugestões de melhora. Já na segunda aula, destinada totalmente à produção escrita, os alunos foram se acostumando mais com ter as professoras à sua disposição para ajudar; com o tempo, não eram mais elas quem se aproximavam dos grupos e pediam para ver, mas os próprios estudantes que as chamavam, o que de início foi raro. A professora e a PIC estavam sempre em movimento, indo aos grupos tirar suas dúvidas, dar suas opiniões sobre o design dos *cards* e até mesmo apenas para que os alunos, orgulhosos, mostrassem como estava ficando bonito. O mesmo aconteceu durante a terceira e última aula, focada na finalização dos *cards*. Assim, enxerga-se que a estabilização do meio de trabalho colaborativo é fundamental para que este atinja seu maior potencial: os alunos podem não se dar bem de cara com uma metodologia nova e precisar de tempo para se adequar a ela.

A partir do que é discutido por Netto e Boeira (2024), destaca-se a principal estratégia de mediação de escrita utilizada nestes momentos: a *interlocução imediata*, já previamente abordada. Essa se repete, por exemplo, nos momentos anteriormente relatados em que a PIC sugere que um grupo com volume de texto muito grande divida o conteúdo em mais de um slide e dá sugestões na elaboração do layout de um card com informações visuais excessivas. Um terceiro exemplo se configura no caso de um grupo que criou um *card* com extensas caixas de texto em uma fonte pequena. A PIC, ao passar na frente da tela do computador do grupo e ver o design no qual estavam mexendo, imediatamente parou para falar com os estudantes e relembrar que o gênero com o qual estavam trabalhando, focado em publicidade, não combinava com textos longos em letra pequena, “ninguém vai parar para ler” (DIÁRIO DE CAMPO, 2024). A interlocução não foi atendida de primeira, mas, entre a aula do acontecido e a seguinte, o grupo acabou aceitando a sugestão: aumentaram a fonte, dividiram o *card* em mais *slides* e substituíram o longo texto por uma frase curta para explicar cada tópico, tornando o texto mais atrativo aos futuros leitores.

Por fim, é relevante mencionar que nas duas produções textuais da disciplina, o texto para o Livro de Memórias e Receitas Afetivas e o *card* de divulgação, aos estudantes foi dada autonomia para escolher se gostariam de trabalhar no celular ou no computador. Houve momentos em que alguns alunos da turma escreviam no celular na sala de aula, outros nos computadores da sala de informática e alguns, ainda, no saguão da escola, no celular ou nos computadores lá disponíveis. Acredita-se que ceder essa liberdade aos alunos fez com que eles escolhessem o modo de trabalho com o qual se sentiam mais confortáveis, contribuindo para que o processo acontecesse com foco realmente na produção escrita.

4 Considerações finais

Após os processos de aprendizagem detalhados na seção de discussão do presente artigo, os estudantes tiveram acesso aos produtos de seu trabalho: o Livro de Memórias e Receitas Afetivas, e os *cards* de divulgação sobre o Guia Alimentar para a População Brasileira. Embora tenha sido inviável a impressão física do Livro, os alunos manifestaram apenas impressões positivas sobre o resultado final, disponibilizado para eles via PDF, e comentaram que mostrariam para suas famílias. Já os *cards* de divulgação foram publicados para a comunidade escolar no site da escola; assim, além de compartilhados com as famílias dos alunos matriculados na turma, os *cards* alcançaram um público maior. É importante

ênfatisar o encerramento pertinente aos projetos pedagógicos para que seu sentido não se perca no meio do caminho. O feedback positivo dos alunos fortifica o apontamento sobre a facilitação do aprendizado através de uma produção que lhes seja significativa.

Ademais, enfatiza-se a importância do sistema de comentários e reescrita. No presente artigo é apontada a maior eficácia da reescrita realizada em sala de aula, através de discussão colaborativa com o professor. Todavia é imprescindível lembrar que nem sempre o contexto permite a aplicação da estratégia pedagógica ideal. Resgatando os textos dos estudantes que foram reescritos frente ao bilhete orientador digital, em casa, pondera-se sobre o simples aceite, talvez sem pensar, das correções gramaticais sugeridas diretamente no texto. É possível que esse tenha sido o aspecto menos construtivo da correção online. Os questionamentos, feitos via comentários, utilizando das estratégias de mediação de escrita apontadas por Netto e Boeira (2024), geraram reações mais diversas por parte dos estudantes: manifestação de resistência, surgimento de dúvidas e, principalmente, busca, através da reescrita, por táticas para atender as sugestões, responder às perguntas feitas e desenvolver as passagens destacadas. Por meio desse processo, não houve texto que não se beneficiou dos comentários e, no processo, não houve aluno que não se beneficiou com o aprendizado. Que os apontamentos aqui feitos, então, não sirvam como desencorajamento: melhor fazer reescrita frente a comentários online, se for isso que o contexto permitir, do que não fazer reescrita.

Os resultados obtidos no presente trabalho, por fim, reforçam a importância de que o ensino da língua escrita visando ao letramento aconteça de maneira contextualizada, apostando em práticas situadas; priorize atividades de escrita e reescrita organizadas de maneira colaborativa entre professor e aluno, e aluno e aluno; e recorra a estratégias de mediação de escrita como a *leitura em voz alta* e a *interlocução imediata*. Além disso, demonstram que, mesmo dentro do contexto de disciplinas que não a Língua Portuguesa, atividades de produção de texto que mobilizam os conhecimentos adquiridos ao longo de um componente curricular ou unidade didática é uma forma de o professor assumir o papel de agente de letramento apontado por Kleiman (2005).

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – 2. ed., 1. reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Literacy and schooling: an unchanging equation? In: COOK-GUMPERZ, Jenny. (Ed.). **The social construction of Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 16-44.

DIKSON, Dennys. A retextualização escrita-escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 3, p. 503-529, 2018.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: AMGH, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC; 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2 ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

NETTO, Daniela Favero; BOEIRA, Isabella Fortes. Estratégias de mediação de escrita no Ensino Médio em busca de espaços para as subjetividades. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 37, 2024. DOI: 10.22456/2595-4377.138401.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, Magda. **Português: uma proposta para o letramento**. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, 1999.

VIEIRA, Tacicleide Dantas; SILVA, Vadilson Ribeiro da. Escrita e reescrita de textos argumentativos no Ensino Médio. *In: XVII SEMANA DE HUMANIDADES*, UFRN, 2009. **Anais 2009**, ISSN 2175-7593.

Contribuições da autoria

Ana Cristina da Cunha Zucchetti: Coleta, análise e interpretação dos dados.

Daniela Favero Netto: Concepção e desenho do estudo, supervisão, orientação e revisão crítica.

Data de submissão: 29/08/2025

Data de aceite: 31/10/2025