

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS A. C. SIMÕES
FACULDADE DE LETRAS - FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

JOSÉ CLAUDENELTON COSTA

**ENSINO DE ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS NAS AULAS DE PORTUGUÊS:
UMA ANÁLISE DA VISÃO DO/A ALUNO/A SOBRE OS GESTOS DIDÁTICOS DO/A
PROFESSOR/A**

Maceió - AL

2025

JOSÉ CLAUDENELTON COSTA

**ENSINO DE ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS NAS AULAS DE PORTUGUÊS:
UMA ANÁLISE DA VISÃO DO/A ALUNO/A SOBRE OS GESTOS DIDÁTICOS DO/A
PROFESSOR/A**

Trabalho de defesa de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Oliveira Cruz Pimenta.

Maceió - AL

2025

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

C837e Costa, José Claudenelton.

Ensino de escrita e reescrita de textos nas aulas de português : uma análise da visão do/a aluno/a sobre gestos didáticos do/a professor/a / José Claudenelton Costa. – 2025.

134 f. : il. color.

Orientadora: Rosângela Oliveira Cruz Pimenta.

Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2025.

Bibliografia: f. 103-111.

Apêndices: f. 112-120.

Anexos: f. 121-134.

1. Gesto didático. 2. Ensino de escrita. 3. Aula de português. I. Título.

CDU: 372.45



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

JOSÉ CLAUDENELTON COSTA

Título do trabalho: “ENSINO DE ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS NAS AULAS DE PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE DA VISÃO DO ALUNO SOBRE OS GESTOS DIDÁTICOS DO PROFESSOR”

DISSERTAÇÃO aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Documento assinado digitalmente
 ROSANGELA OLIVEIRA CRUZ PIMENTA
Data: 24/04/2025 09:53:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rosângela Oliveira Cruz Pimenta (PPGLL/Ufal)

Examinadoras:

Documento assinado digitalmente
 VALERIA SEVERINA GOMES
Data: 24/04/2025 12:31:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Valéria Severina Gomes (UFRPE)

Documento assinado digitalmente
 RITA DE CÁSSIA SOUTO MAIOR SIQUEIRA LIMA
Data: 24/04/2025 14:24:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/Ufal)

Maceió, 25 de fevereiro de 2025.

Dedico esta dissertação aos meus pais, Maria José e Ailton Luiz, e aos meus irmãos, Cláudia, Claudilene e José Ailton que muitas vezes abriram mão de suas necessidades para que eu pudesse estudar e conquistar meus sonhos e objetivos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita bondade e misericórdia. Grato a Ti, a Santíssima Virgem Maria e aos teus santos e anjos por me guiar e proteger.

À minha amada mãe, que tanto amo e admiro, pelo apoio, dedicação, amor e ensinamentos diários. És meu alicerce, és minha base e, acima de tudo, a minha força. Ao meu pai por todo apoio, ensinamentos, conselhos e por acreditar em meus sonhos.

Ao meu irmão, à minhas irmãs e aos meus sobrinhos por sempre me incentivarem nos estudos, e por acreditarem em mim quando nem eu mais acreditava.

À minha sobrinha, Carol, por tanto me incentivar e por eu ser a sua inspiração. Grato pelo companheirismo e, acima de tudo, pela confiança em ser padrinho de seu filho Miguel.

À minha prima Andressa, por sempre me incentivar, me acolher e acreditar em meus sonhos.

Aos meus amigos e familiares pelo acolhimento, conselhos, risos e força.

À Profa. Dra Rosângela Pimenta, minha orientadora desta dissertação, por todos os ensinamentos, partilha, acolhimento, escuta e incentivo. Confesso que sem seu direcionamento não conseguiria continuar e trilhar este caminho acadêmico.

À banca examinadora de qualificação e de defesa: Profa. Dra. Rita Souto e Profa. Dra. Valéria Gomes, pelas excelentes contribuições, orientações e olhar sensível.

Ao PPGLL/FALE/UFAL pela oportunidade e contribuições ao longo desta jornada.

Ao GEDEALL pelas histórias, vivências, ensinamentos e pesquisas compartilhadas.

À equipe gestora da Escola Estadual Cônego Amando de Gusmão, na pessoa da gestora Nádia Clemente, pela sensibilidade e compreensão diante das atividades acadêmicas do mestrado.

À equipe gestora da Escola Municipal Paulo Soares de Albuquerque, na pessoa da gestora Fânia Guedes, pelo carinho e incentivo diante das minhas escolhas acadêmicas.

“De repente nasci, isto é, senti necessidade de escrever. Nunca pensara no que podia sair do papel e do lápis, a não ser bonecos sem pescoço, com cinco riscos representando as mãos. Nesse momento, porém, minha mão avançou para a carteira à procura de um objeto, achou-o, apertou-o irresistivelmente, escreveu alguma coisa parecida com a narração de uma viagem de Turmalina ao Polo Norte.”

(Carlos Drummond de Andrade).

RESUMO

Partindo do pressuposto de que, segundo Antunes (2003), a escrita é uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, de informações, crenças e sentimentos, reconheço a proficiência na escrita como uma habilidade imprescindível à nossa competência comunicativa. Com base nesse pressuposto, o objetivo geral deste trabalho é buscar refletir sobre a visão dos/as alunos/as quanto aos gestos didáticos do/a professor/a de português nas aulas de produção escrita, especialmente o gesto de Regulação, nos processos de ensino-aprendizagem. Quanto aos objetivos específicos, elenquei: a) Investigar como se dá o ensino de escrita nas aulas de língua portuguesa no ensino médio; b) verificar como se dá o processo de interação entre professora e aluno/a durante as aulas de escrita e as intervenções/orientações nas avaliações das produções escritas que são entregues aos/as estudantes; c) levantar qual a visão do/a aluno/a em relação à devolutiva da produção escrita para a possível reescrita do texto; e d) analisar as respostas dos/as alunos/as a respeito da/s aulas de produção escrita. A justificativa dá-se a partir do entendimento de que é comum observar, nas aulas de português, uma falta de oportunidades de uso da língua numa perspectiva contextualizada, situada (Lima; Souto Maior, 2017; Souto Maior, 2018; Sílvia Júnior; Santana, 2020) e significativa por parte dos/as estudantes. O que se observa, muitas vezes, é algo distante da realidade vivenciada por eles/as. Metodologicamente, este trabalho, apresenta a linguagem como objeto de análise a partir de um viés interpretativista da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006) em uma abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986; Bogdan; Biklen, 1994; Oliveira, 2008). Para tanto, selecionei uma turma do 1º ano do Ensino Médio da rede pública estadual de Alagoas, para coleta dos dados. Nesta turma, além das observações realizadas em sala (período de julho a setembro de 2024), também analisei as correções das produções escritas pela professora de português e entrevistei estudantes/as sobre a visão deles/as diante do *feedback* das correções, orientações e/ou intervenções pontuadas pela docente. Para esta análise, aprofundo-me em discussões apresentadas por Nascimento (2011, 2012), Antunes (2003), Bazarim (2009), Ruiz (1998, 2010), Fuzer (2012), entre outros/as autores/as sobre o ensino de escrita na aula de português. A partir do que foi dito, chego à conclusão de que, mesmo com diferentes estratégias interacionais numa tentativa de melhor conduzir as aulas de produção escrita, ainda é possível notar que há resistência por parte dos/as estudantes em participar mais ativamente das atividades de produção escrita na escola, embora participem um pouco mais quando são motivados/as e estas estão relacionadas

a temáticas de seus interesses. Além disso, consegui identificar que os/as discentes, em sua maioria, preferem que os comentários/correção de sua atividade seja feita diretamente na mesa do/a professor/a através de orientações individuais. Dessa forma, compreendo que a maneira como o/a professor/a lida, age, ministra, planeja e regula suas aulas pode contribuir para uma participação mais ativa dos/as alunos/as, despertando o interesse daqueles/as que não costumam participar efetivamente das atividades de produção escrita.

Palavras-chave: ensino; escrita; gestos didáticos; aula de português.

ABSTRACT

Based on the assumption that, according to Antunes (2003), writing is an interactive activity of expression, of verbal manifestation of ideas, information, beliefs and feelings, I recognize proficiency in writing as an essential skill for our communicative competence. Based on this assumption, the general objective of this work is to seek to reflect on the students' view regarding the Portuguese teacher's didactic gestures in written production classes, especially the Regulation gesture, in individual teaching-learning processes. Regarding the specific objectives, I listed: a) to investigate how the teaching of writing in Portuguese language classes in high school takes place; b) to verify how the process of interaction between teacher and student takes place during writing classes; c) to raise the student's view in relation to the feedback of the written production for the possible rewriting of the text; and d) to analyze the students' answers regarding the written production classes. The justification is based on the understanding that it is common to observe, in Portuguese classes, a lack of opportunities for students to use the language from a contextualized, situated (Lima; Souto Maior, 2017; Souto Maior, 2018; Sílvia Júnior; Santana, 2020) and meaningful perspective. What is observed is often something far from the reality experienced by them. Methodologically, this work presents language as an object of analysis from an interpretative bias of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006) in a qualitative approach (Lüdke; André, 1986; Bogdan; Biklen, 1994; Oliveira, 2008). To this end, I selected a class from the 1st year of High School in the state public school system of Alagoas, for data collection. In this class, in addition to the observations carried out in the classroom (from July to September 2024), I also analyzed the corrections of the written productions by the Portuguese teacher and interviewed students about their views on the feedback of the corrections, guidelines and/or interventions highlighted by the teacher. For this analysis, I delve into the discussions presented by Nascimento (2011, 2012), Antunes (2003), Bazarim (2009), Ruiz (2010), Fuzer (2012, 2014), among other authors on the teaching of writing in Portuguese classes. Based on what has been said, I come to the conclusion that, even with different interactional strategies in an attempt to better conduct writing production classes, it is still possible to notice that there is resistance on the part of students to participate more actively in writing production activities at school, although they participate a little more when they are motivated and these are related to themes of their interest. In addition, I was able to identify that most students prefer that comments/corrections of their activity be made directly at the teacher's desk through

individual guidance. Therefore, I understand that the way the teacher deals with, acts, teaches, plans and regulates his/her classes can contribute to more active participation by students, awakening the interest of those who do not usually participate effectively in written production activities.

Keywords: teaching; writing; didactic gestures; portuguese class.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Escala Saeb de Proficiência de Língua Portuguesa	23
Figura 2	- Redação de Ane: 1ª versão	82
Figura 3	- Redação de Ane: 2ª versão	82
Figura 4	- Redação de Sara: 1ª versão	83
Figura 5	- Redação de Sara: 2ª versão	83
Figura 6	- Redação de Paulo: 1ª versão	84
Figura 7	- Redação de Paulo: 2ª versão	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Evolução da nota SAEB	24
Gráfico 2	- Evolução do IDEB	25

LISTA DE QUADRO

Quadro 1	- Cronograma de observação das aulas.....	29
Quadro 2	- Métodos de coletas de acordo a partir dos objetivos específicos.....	29
Quadro 3	- Diário reflexivo: aula 1 “O texto dissertativo-argumentativo	77
Quadro 4	- Diário reflexivo: aula 3 “Produção textual”	79
Quadro 5	- Diário reflexivo: aula 6: devolutiva da redação	80
Quadro 6	- Bloco 1 – Objetivo: Identificar o gosto pela escrita.....	86
Quadro 7	- Bloco 2 – Identificar as dificuldades	89
Quadro 8	- Bloco 3 – Identificar as possíveis motivações ao reescrever o texto ..	92
Quadro 9	- Bloco 4 (parte 1) – Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a	94
Quadro 10	- Bloco 4 (parte 2) - Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEDEALL	Grupo de Estudos Discurso, Ensino e aprendizagem de Línguas e Literaturas
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAVEAL	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	METODOLOGIA	21
2.1	Caracterização da pesquisa	21
2.2	A escola	22
2.3	As/Os participantes da pesquisa	26
2.4	Os instrumentos de coleta e os métodos de análise	27
3	AULA DE PORTUGUÊS: O ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO MÉDIO	30
3.1	Desafios da produção escrita no Ensino Médio no Brasil	39
3.2	Ensino de produção escrita no Ensino Médio.....	49
4	GESTOS DIDÁTICOS DO/A PROFESSOR/A DE PORTUGUÊS.....	56
4.1	Gestos didáticos e saberes docentes	57
4.2	Didática e formação de professores/as: as abordagens no processo de ensinar	62
5	A VISÃO DISCENTE SOBRE O ENSINO	68
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	76
6.1	As aulas de português	76
6.2	Respostas dos/as alunos/as a respeito da/s aulas de produção escrita	86
7	CONCLUSÃO	100
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS	112
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA REFERENTE À VISÃO DISCENTE SOBRE O ENSINO DE ESCRITA	113
	APÊNDICE C – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES	115
	APÊNDICE D - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DE	

PARTICIPANTES MENORES DE IDADE	120
---	------------

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	121
--	------------

ANEXO B - RESPOSTAS DOS/AS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO DE ESCRITA	126
--	------------

1 INTRODUÇÃO

Nunca pensei que um dia estaria escrevendo uma dissertação de mestrado, e de como seria difícil pensar por onde começar. Lembrei, então, da disciplina Tópico em Linguística Aplicada 1 sobre escrita acadêmica que cursei no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), da UFAL, ministrada pela Profa. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges. Na disciplina, vimos discussões sobre a habilidade da escrita e a produção de textos acadêmicos, bem como, também, o trabalho com a escrita criativa no âmbito das Ciências Sociais. Diante disso, decidi iniciar esta dissertação apresentando os percursos que me trouxeram até aqui.

É sabido que escrever é, muitas vezes, uma tarefa árdua, que requer múltiplas habilidades. Diante deste processo contínuo de escrita e revisão, revisitei, por alguns instantes, as minhas tardes na escola enquanto aluno do Ensino Médio. Na época ninguém nunca me perguntou o que eu achava das aulas de português. Pensei nas inúmeras dificuldades que enfrentei e cogitei desistir, mas, o que estava em jogo era um sonho não apenas meu.

Cresci vendo meu irmão e minhas irmãs renunciando a seus objetivos de vida para trabalhar e cuidar da família que iniciaram, e também de mim, já que sou o mais novo dos irmãos. Meu pai, pescador, e minha mãe, marisqueira, sempre me incentivaram nos estudos, mesmo sem compreender a dimensão deles. Eles tinham vários sonhos para mim: queriam que eu fosse jogador, advogado, engenheiro ou trabalhasse na área industrial, mas poucas vezes me perguntaram o que eu queria ser. Às vezes acho que nem eles sabiam o que queriam para mim. Mas a certeza que tinham era não querer que eu seguisse a profissão deles, trabalhando arduamente na lagoa, sendo ela a principal fonte de renda de centenas de famílias que vivem em Coqueiro Seco.

Durante o ensino fundamental (anos finais), era muito comum a troca de professor/a na turma devido ao concurso público municipal que houve na época e a contratos não renovados. Algo muito frequente ainda hoje, seja na rede municipal ou estadual de ensino, sendo um grande problema em todos os níveis de formação, o que, por sua vez, fragmenta a aprendizagem.

Apesar da troca frequente de professores/as durante a Educação Básica, uma das minhas maiores experiências com a escrita foi durante o 9º ano, quando a professora passou uma redação, cujo tema foi “Quem sou eu e o que espero do meu futuro”. Eu já tinha

produzido redações com temas semelhantes, mas o que chamou a atenção, foi a devolutiva dessas produções com alguns elogios e comentários abaixo do texto.

Confesso que nunca havia tido, na escola, uma resposta ou um comentário, até então, sobre algo que eu havia escrito, exceto nas provas bimestrais. Acredito que este olhar sensível e o jeito de ensinar da professora, tenha feito com que eu optasse pela carreira docente. Depois disso, a pergunta para a qual antes tinha uma resposta vaga sobre o que eu queria ser, passou a ter um retorno concreto: “- Quero ser professor de português”. A princípio, minha família não soube lidar bem com isso, principalmente devido à desvalorização do trabalho docente.

Ao referir-me a sensibilidade da professora sobre o ensino da produção de texto, parto do pressuposto da noção de intermediação sensível que, segundo Lima (2019, p.26), “o professor é sensível aos diversos aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da produção de textos de modo atender às demandas do contexto em que essas práticas são requeridas”. Nesse sentido, ainda segundo esse autor (2019, p.27), “o termo ‘sensível’ não denota sensibilidade no sentido afetivo apenas, mas significa, também, ‘professor atento’, que parte de algo, que observa, reflete sobre o processo pedagógico no qual está inserido”. E foi esta sensibilidade que me fez olhar para dentro do espaço em que eu estava inserido e querer transformar aquela e outras realidades, assim como a professora de português do 9º ano pôde transformar a minha através de um simples comentário construtivo em meu texto.

Dessarte, sabemos que o processo de aprendizagem da escrita, por exemplo, é desenvolvido ao longo da vida escolar do/a estudante, e espera-se que, ao chegar em determinado nível de escolaridade, consiga dominar certas habilidades relacionadas a esta prática. Todavia, muitas vezes, é percebido que os/as alunos/as concluem uma etapa do ensino sem o domínio da prática da leitura, da escrita, da compreensão e da interpretação textual.

Segundo dados do PISA¹ (Brasil, 2023), por exemplo, cerca de 50% dos/as estudantes com 15 anos, no Brasil, atingiram o Nível 2 ou superior em leitura (média da OCDE: 74%) em 2022. No mínimo, esses/as estudantes podem identificar a ideia principal em um texto de extensão moderada, encontrar informações com base em critérios explícitos e podem refletir sobre a finalidade dos textos. Apenas 2% dos/as estudantes brasileiros obtiveram desempenho alto em leitura, Nível 5 ou superior, (média da OCDE: 7%). Esses/as estudantes conseguem compreender textos longos, lidar com conceitos abstratos ou

¹ O Pisa é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O programa avalia o conhecimento e as habilidades dos estudantes na faixa etária de 15 anos em matemática, leitura e ciências. O Inep é o responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no Brasil. Trata-se do maior estudo comparativo do mundo.

contraintuitivos e estabelecer distinções entre fato e opinião, com base em pistas implícitas relativas ao conteúdo ou à fonte da informação. A pontuação é estatisticamente inferior à média do Chile e do Uruguai, e sem diferenças significativas da Colômbia e do Peru.

De acordo com o QEdu, site que divulga detalhadamente dados do Ideb, a média de proficiência de português em 2023 foi de 269,93 no ensino médio dos/as estudantes das escolas estaduais, permanecendo no nível 2 (básico) de acordo com a escala de aprendizado Saeb, não avançando de nível desde os últimos anos de avaliação. Em Alagoas, os dados de proficiência de língua portuguesa apresentam que os/as estudantes também estão no nível 2, com média 259,09 de acordo com a última avaliação em 2023.

Apesar dos dados apresentados acima estarem relacionados à prática da leitura e compreensão textual, entendo que implica diretamente no desenvolvimento da escrita, pois como é possível escrever sobre algo que não foi compreendido em um enunciado ou comando? No que se refere à escrita, desconheço exames que avaliam esta competência para a Educação Básica, exceto o ENEM e o Concurso de Redação Jovem Senador. Tínhamos a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), organizada pelo Portal Escrevendo o Futuro, na qual premiava melhores redações a partir de um trabalho contínuo através de uma sequência didática, porém o concurso não aconteceu nos últimos anos e o Portal encerrou suas atividades no fim de 2024.

Tudo isto me inclinou a pesquisar sobre a visão do/a aluno/a a respeito das práticas de escrita e reescrita de textos na escola, levando em consideração que, segundo Antunes (2010, p. 30) “todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo”, e nós precisamos entender de que forma o ensino contribui positivamente para a aprendizagem discente. Logo, vejo que este estudo favorece a formação docente, uma vez que os saberes aqui construídos poderão servir de direcionamentos para formações de professores/as; para novas práticas docentes e, também, como questões para outros estudos.

Com base nesse pressuposto, o objetivo geral deste trabalho é buscar refletir sobre a visão discente quanto aos gestos didáticos do/a professor/a de português nas aulas de produção escrita, especialmente o gesto de Regulação, nos processos individuais de ensino-aprendizagem. Quanto aos objetivos específicos, delimitei quatro, a saber:

- a) Investigar como se dá o ensino de escrita nas aulas de língua portuguesa no ensino médio;
- b) verificar como se dá o processo de interação entre professora e aluno/a durante as aulas de escrita e as intervenções/orientações nas avaliações das produções escritas que são entregues aos/as estudantes;

c) levantar qual a visão do/a aluno/a em relação à devolutiva da produção escrita para a possível reescrita do texto;

d) analisar as respostas dos/as alunos/as a respeito da/s aulas de produção escrita.

Justifico o objetivo geral a partir do entendimento de que, os gestos didáticos são movimentos observáveis que emergem do agir profissional do/a professor/a e desempenham um papel fundamental na mobilização dos objetos de ensino para o agir docente (Aeby-Daghé; Dolz, 2008 *apud* Piloneto; Gonçalves, 2023) ao considerar a matéria e os objetos a serem ensinados (Dolz, 2012). Para Piloneto e Gonçalves (2023), o agir do/a professor/a na sala de aula, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), está relacionado/a à recepção, visão e regulação das interações entre ele/a e os/as alunos/as, tendo a linguagem como o importante meio dessas interações conjuntas. Com Oliveira e Leite (2020), entendo que o gesto de Regulação assegura a construção e a transformação do objeto ensinado e permite ajustar a aprendizagem discente possibilitando, dessa forma, construir um ambiente propício à aprendizagem dos/as alunos/as e desenvolver suas capacidades.

Outrossim, justifico os objetivos específicos compreendendo que ainda é comum, nas aulas de português uma falta de oportunidades de uso da língua numa perspectiva contextualizada, situada (Lima; Souto Maior, 2017; Souto Maior, 2018; Sílvia Júnior; Santana, 2020) e significativa por parte dos/as estudantes. O que se observa, muitas vezes, é algo distante da realidade vivenciada por eles/as, sem um objetivo específico e sem um propósito. Como apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é necessário criar na escola contextos de produção precisos para que os/as alunos/as se apropriem das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em diferentes situações comunicativas.

Para tanto, nesta investigação, selecionei uma turma do 1º ano do Ensino Médio da rede pública estadual de Alagoas, para coleta dos dados. Nesta turma, além das observações realizadas em sala (período de julho a setembro de 2024), me propus a analisar as correções das produções escritas pela professora de português e entrevistar estudantes sobre a visão deles/as diante do *feedback* das correções, orientações e/ou intervenções pontuadas pela docente. Para esta análise, aprofundei as discussões apresentadas por Nascimento (2011, 2012) referente aos gestos didáticos; por Antunes (2003, 2010) sobre o ensino de escrita na aula de português; por Bazarim (2009), Fuzer (2012), Ruiz (2010) referente à devolutivas de produções escritas; e Pimenta (2021, 2024) sobre a relevância da devolutiva para o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e da autoria.

Na tentativa de atingir os objetivos aqui propostos, dividi este trabalho nas seguintes seções, a saber: I) Metodologia, em que apresento mais detalhadamente as diferentes etapas e os diferentes procedimentos para a realização da pesquisa; II) Aula de português: o ensino de produção escrita no Ensino Médio, em que reflito como se dá o processo de ensino de produção escrita nas escolas nesta etapa da Educação Básica; III) Gestos didáticos do professor de português, no qual retrato a importância do gesto didático e do saber docente no ensino e aprendizagem da língua portuguesa; IV) A visão discente sobre o ensino, em que apresento o olhar do/a estudante sobre a prática pedagógica; V) Análise e discussão dos dados, em que interpreto os mesmos, a partir da base teórica adotada e VI) Conclusão, em que apresento as minhas considerações finais sobre o processo da pesquisa.

2 METODOLOGIA

Nesta seção, descrevo as etapas metodológicas que construíram esta investigação. Para tanto, início apresentando a caracterização da pesquisa dentro da perspectiva da Linguística Aplicada. Em seguida, apresento a escola (*lócus* desta investigação) e os/as participantes da pesquisa; e por fim, discorro sobre os instrumentos de coletas de dados utilizados e o método de análise.

2.1 Caracterização da pesquisa

Lembro-me, quando estava na graduação, dos dizeres sobre a tão temida disciplina de Linguística Aplicada. Era aquela conversa de estudante: “-É difícil!”, “-Muitos não passam”. Confesso que senti medo. O desconhecido dá medo! Até cursá-la com a Professora Dra. Rita Zozzoli. A doçura como ensinava fazia algo tão complexo ficar mais claro de entender. Foi então, que neste mesmo período pude participar do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), sob orientação da Professora Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima, que também trabalhava nesta mesma linha de pesquisa. Foi exatamente neste momento, durante o 3º período do curso de Letras Português, que pude me ver como futuro professor e pesquisador em Linguística Aplicada (doravante LA).

Participar do Pibid e das discussões com os colegas a partir de estudos e situações vivenciadas em sala de aula pôde me proporcionar uma experiência que até então achava que não teria ao longo da graduação. Foram dois anos de Pibid, de trocas de experiências, de alegrias, tristezas, lutas, resistência, de aprendizado e partilha. Foi através desse Programa que me vi como pesquisador e que pude apresentar trabalhos em eventos locais, regionais e nacionais.

Diante do que foi dito, situo esta pesquisa no campo da LA em seu caráter social, transdisciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar e processual (Moita Lopes, 2006). Para isto, penso, também, nas discussões apresentadas nas rodas de conversa e nos momentos de encontro no Grupo de Estudos Discurso, Ensino e aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL) sobre ensino e aprendizagem, a partir das diferentes pesquisas desenvolvidas pelos/as pesquisadores/as membros do grupo. Tais discussões foram de grande importância para minha formação pessoal e profissional, bem como, também, nas discussões presentes nas aulas da disciplina Linguística Aplicada Implicada e os Estudos Discursivos para a Democracia e a Justiça Social, ofertada pela Profa. Dra. Rita Souto, neste Programa de Pós-

Graduação, na qual foi discutido sobre as características de uma pesquisa em LA. Além disso, não poderia deixar de registrar a importância da disciplina Ética e Poder em Sala de Aula, uma vez que as discussões vivenciadas durante as aulas deram direcionamento para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação em Letras Português da Faculdade de Letras (FALE/UFAL), também ministrado pela Professora Dra. Rita Souto.

Metodologicamente, este trabalho apresenta a linguagem como objeto de análise, a partir de um viés interpretativista da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), com análise discursiva dos dados, em uma abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986; Bogdan; Biklen, 1994; Oliveira, 2008). Para esta abordagem de pesquisa, fez-se necessário o contato direto do pesquisador com o ambiente a ser investigado, a partir de um trabalho processual e de campo, neste caso, a sala de aula.

Com Bakhtin (2003), entendo que o sujeito só existe quando está em relação com o outro, o que pesquisamos não está isolado do mundo e a linguagem é situada como o lugar de constituição das relações sociais; com Fabrício (2006, p. 48) “que nossas práticas discursivas não são neutras e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social”. Desse modo, ressalto que estudar a visão do/a aluno/a sobre o ensino de escrita nas aulas de português não é um problema, mas, uma problemática que precisa ser investigada. Por isso, afirmo a relação teoria e prática, considerando os dizeres daqueles que vivem as práticas sociais em estudo (Moita Lopes 2006), sendo assim necessário, entender que, segundo Fabrício (2006), os fenômenos sociais só existem quando inseridos em um campo de problematizações.

Ademais, friso que, nesta investigação, o trabalho se dá de modo processual, com acompanhamento frequente, visando como as interações professor/a-aluno/a e aluno/a-professor/a acontecem. Ainda, segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto e contínuo do/a pesquisador/a com o objeto estudado.

2.2 A escola

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual do estado de Alagoas, situada na região metropolitana de Maceió, capital alagoana. A instituição, locus desta investigação é a única escola da rede estadual presente no município e a única de ensino

médio.

A Unidade de Ensino, pertencente a 12ª Gerência Especial de Educação (GEE), funciona no período vespertino e noturno, sendo ofertado, à tarde, o ensino médio regular e à noite a Modalidade EJA Modular. A escola é composta por seis salas de aulas (todas climatizadas), sendo uma delas destinada à sala de vídeo e informática. Além disso, apresenta uma biblioteca (pequeno espaço para leitura), sala de recursos (onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado pela professora responsável), sala de professores/as (com banheiro interno), três banheiros próximos ao pátio (sendo um deles para Pessoa com Deficiência – PCD), um almoxarifado e uma cozinha com dispensa anexa, além de salas como: direção, secretaria e coordenação. Também apresenta próximo ao pátio assentos e mesa de jogos.

No ensino médio regular, a escola apresenta cinco turmas²: duas de 1º ano, duas de 2º ano e uma de 3º ano, tendo um total de aproximadamente 180 alunos/as matriculados/as neste turno. A instituição conta com uma gestora, um articulador de ensino, uma coordenadora, dois suportes pedagógicos, vinte professores, duas auxiliares, duas cozinheiras (sendo uma cedida pela secretaria municipal de educação da cidade), um profissional de serviço diversos, três auxiliares administrativos (todos cedidos pela secretaria de educação do município).

Devido à localização do município, o difícil acesso e a escassa oferta de transporte alternativo, alguns e algumas profissionais, incluindo professores/as, costumam não permanecer por muito tempo nas escolas, sejam nas municipais ou na estadual. Grande parte dos/as professores/as que trabalham no município moram na própria cidade ou nos municípios circunvizinhos.

Com a paralisação das aulas presenciais devido ao estado de calamidade pública causado pela pandemia da Covid-19, a escola passou por um período de reforma, se estendendo até o início de 2023. Diante disso, mesmo com o retorno das aulas presenciais, a escola permaneceu com aulas remotas até o término do ano letivo de 2022. Isto impactou bastante os/as estudantes, os/as professores/as e toda comunidade escolar refletindo também nos indicadores de evasão e proficiência, segundo a gestão da escola. Sabemos que o período das aulas remotas foi algo muito crítico para todos/as nós, principalmente no que diz respeito às questões de ensino e aprendizagem, e também às questões emocionais e de saúde.

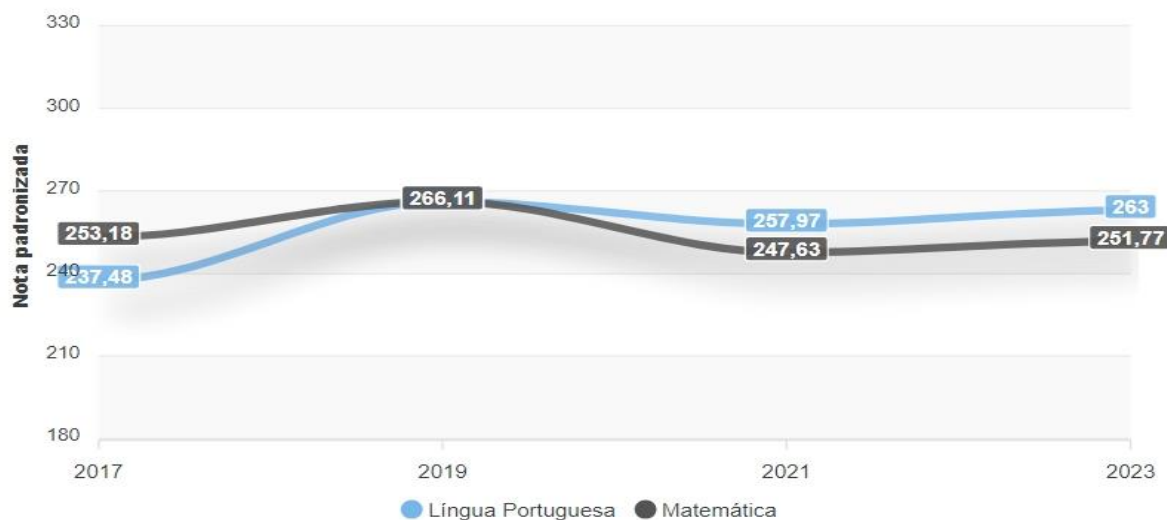
² O número de turmas à tarde é permanente. A escola não tem espaço para um número maior. O que pode mudar é a quantidade de alunos/as em determinada série ou ano. Para este ano de 2025, por exemplo, a escola conta com duas turmas do 1º ano, uma do 2º e duas do 3º.

De acordo com dados apresentados pela gestão escolar da plataforma de Avaliação e Monitoramento de Alagoas, bem como também indicadores do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, nas avaliações externas como o SAVEAL (Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que avaliam a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática de estudantes da Educação Básica em Alagoas, a escola encontra-se com os seguintes resultados: no SAVEAL, em Língua Portuguesa, a proficiência foi de 260, em 2019; e 258, em 2023. Em Matemática, a proficiência foi de 247, em 2019; e 243, em 2023. Em 2021, a prova não foi aplicada para a escola, devido à reforma. Diante disso, os/as alunos/as não foram avaliados/as neste ano.

Já os resultados do IDEB apontaram que, no ano de 2023, a proficiência de português nesta unidade escolar foi de 263 e matemática de 251,77 como apresentado abaixo:

Gráfico 1 – Evolução da nota SAEB

Evolução nota Saeb



Fonte: Ideb/Inep (2023)

É possível observar, a partir dos dados apresentados acima, que há impactos negativos na proficiência de português e matemática pós-pandemia e pós-reforma. A média total analisando a proficiência, a taxa de aprovação, a taxa de retenção e a evasão escolar, ou

seja, o seu fluxo como um todo, resultou uma nota de 4.1, avançando o 3.8 obtido em 2021³ pela escola como mostrado a seguir:

Gráfico 2 – Evolução do IDEB



Fonte: Ideb/Saeb (2023)

Mesmo avançando no Ideb, a escola continua no nível 2 de acordo com a escala Saeb, não avançando significativamente na proficiência, ou seja, o aumento da nota deu-se a partir do fluxo e não pela proficiência como também apresentado abaixo.

Figura 1 – Escala Saeb de Proficiência de Língua Portuguesa



Fonte: Saeb/Inep

³ Nesse ano, foi disponibilizado um ônibus para que os/as estudantes realizassem a prova no município vizinho, devido à reforma do prédio.

A escolha desta escola como lugar de pesquisa, está relacionada ao fato de ser uma instituição de ensino que não está nos grandes centros urbanos. E por estar localizada em uma cidade de difícil acesso, acaba enfrentando uma série de dificuldades seja em sua estrutura ou na falta de profissionais como: porteiro/a, secretário/a escolar, auxiliar etc. Acredito, também, que a escolha se deu a partir do olhar sensível citado na introdução desta dissertação, o que também me levou a ser docente desta unidade escolar.

2.3 As/Os participantes da pesquisa

Aqui, apresento os participantes diretos ⁴da pesquisa: a professora de português, regente da turma em que a pesquisa foi realizada, e a turma desta investigação. A professora é docente da escola desde o ano de 2023, onde atuou frente às ações SAEB. Chegou na instituição por meio de um Processo Seletivo Simplificado – PSS, assumindo, assim, as minhas turmas, uma vez que passei a exercer a função especial de Articulador de Ensino, por meio da Portaria da SEDUC Nº 2.400/2022, que institui os procedimentos para a designação e exoneração de docentes da Rede Estadual de Ensino de Alagoas para a função especial de Articulador de Ensino.

Os/As alunos/as participantes desta pesquisa são do 1º ano X⁵. A escolha desta turma com 36 estudantes deu-se de forma conjunta com a professora regente. Para isso, levamos em consideração o horário das disciplinas, uma vez que, nesta sala, as aulas de português eram antes do intervalo. Segundo os/as professores/as, algo relatado durante o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e reuniões, os momentos do início da tarde, são mais produtivos do que os do final. Além disso, era a turma que tinha menos estudantes que iriam encerrar a matrícula devido à aprovação no IFAL⁶.

⁴ Refiro-me ao termo direto, no entendimento de que a escola e a comunidade também participam de modo indireto na pesquisa, uma vez que as ações externas influenciam, em meu ponto de vista, nas ações internas. Um exemplo comum é que se a professora passa uma atividade de produção escrita e tem, na escola, uma turma que está no pátio, sem aula, devido à ausência de algum/a docente, a agitação, o barulho externo pode comprometer a concentração tanto dos/as alunos/as que estão realizando a atividade, quanto da professora que está aplicando. Outro exemplo típico e comum, é que a escola está situada em frente a um posto de saúde, e quando a ambulância passa com a sirene ligada para prestar algum socorro, alguns discentes ficam inquietos querendo saber o que houve, por exemplo, comprometendo alguns momentos da aula.

⁵ Classificação fictícia da turma. Vale ressaltar que quando se há mais de uma turma do mesmo ano ou série, elas recebem uma classificação podendo ser: turma A, B, C etc. ou turma 01, 02, 03 etc.

⁶ Alguns estudantes costumavam frequentar as aulas na rede estadual enquanto aguardavam o início das aulas no

A turma investigada apresentava um perfil misto, pois além de estudantes que vieram do ensino regular, há aqueles/as que estudaram na modalidade EJA, durante o ensino fundamental, inclusive uma que é mãe e levava sua bebê para escola, às vezes. Estes/as alunos/as queriam, na verdade, ir para o turno noturno, porém, para estudar no ensino médio, nesta modalidade, o cidadão ou a cidadã precisa, por lei, ter pelo menos 18 anos. Sendo assim, tiveram que se matricular no ensino regular, à tarde.

2.4 Os instrumentos de coleta e os métodos de análise

Para a coleta dos dados, pensei, junto à minha orientadora, em dividir da seguinte maneira: i) observações das aulas de português, sobretudo, as de escrita (para isso, tive que ter acesso ao planejamento da professora para saber quando as aulas seriam destinadas à produção textual) seguindo um roteiro previamente organizado (Apêndice A); ii) análise desses registros; iii) análise das correções das produções dos/as estudantes; iii) aplicação de questionário referente à visão discente sobre ensino de escrita (Apêndice B); e iv) análise interpretativista das respostas dos/as estudantes.

As anotações das observações foram registradas em notas de campo e, posteriormente, em diários reflexivos. Esses diários, segundo Freitas e Medrado (2013, p.89), “toma o exame crítico do fazer docente como um processo de dar-se a conhecer a partir do distanciamento de si e de sua prática”. Eles servem para refletir, e após o processo de reflexão, “o indivíduo já não é mais o mesmo; o porquê de suas ações se revela, despertando necessidades de mudanças” (idem).

O período das observações das aulas, seria, inicialmente, entre abril e setembro, mas devido ao aguardo da aprovação do Comitê de Ética, as observações aconteceram entre julho e setembro de 2024. A análise das produções corrigidas pela professora foi feita parcialmente em outubro e finalizadas em novembro, o que me proporcionou apresentar um recorte da pesquisa no III Encontro Integrado de Trabalhos Acadêmicos em Andamento (EITA), deste Programa de Pós-Graduação.

Para a análise da correção das produções dos/as alunos/as, a partir da devolutiva da professora, parti de discussões apresentadas por Ruiz (2010) sobre como corrigir redações

na escola. A autora apresenta em sua tese de doutorado quatro formas distintas utilizadas por professores/as ao assumir o papel de mediador/a ao devolver a redação ao/a aluno/a para que possa ser reescrita, são elas: indicativa, resolutive, classificatória e textual-interativa. Nesta etapa da análise, optei em identificar de que modo se dão as intervenções/orientações nas produções escritas que são entregues aos/as estudantes, refletindo como estes/as as recebem.

Com relação ao questionário referente à visão discente sobre o ensino de escrita (Apêndice B), apliquei no fim de novembro antes do período de avaliações do 4º Bimestre. Para a aplicação desse questionário, precisei refletir, inicialmente, em quatro perguntas: como são as aulas de produção escrita? Quais os comentários sobre as aulas de português? Como se dá a interação nessas aulas? Quais as visões sobre elas? Como se dá o ensino de escrita? Como se dá a devolutiva dos textos produzidos? A partir desses questionamentos, elaborei quatro blocos de perguntas para os/as estudantes com os seguintes objetivos:

- i) identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita;
- ii) identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita;
- iii) identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto; e
- iv) identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles/as preferem que sejam as devolutivas das redações.

Com este percurso para coleta e análise dos dados, busquei refletir sobre os objetivos propostos na introdução desta investigação. Abaixo, apresento a tabela com o cronograma de observação das aulas de produção escrita ⁷ e a temática da aula, a partir de registros nas notas de campo e diários reflexivos.

⁷ Para esta análise, levei em consideração apenas as aulas que foram trabalhadas com a produção de texto. É comum, em algumas escolas, a divisão da aula entre português, redação e literatura.

Quadro 1. Cronograma de observação das aulas

Data	Tema da aula
24/07	O texto dissertativo-argumentativo
31/07	O texto narrativo: revisão
07/08	Produção textual
14/08	Interpretação textual: texto “Televisão”
21/08	Devolutiva e reescrita da redação
04/09	Figuras de linguagem

Fonte: dados do pesquisador (2025).

Resumidamente, para atingir os objetivos específicos propostos, nesta investigação de mestrado, segui com os seguintes métodos de coleta de dados, de acordo com a tabela abaixo:

Quadro 2. Métodos de coletas de acordo a partir dos objetivos específicos.

Objetivos	Método de coleta
Investigar como se dá o ensino de escrita nas aulas de língua portuguesa no ensino médio.	Notas de campo e diários reflexivos.
Verificar como se dá o processo de interação entre professora e aluno/a durante as aulas de escrita e as intervenções/orientações nas avaliações das produções escritas que são entregues aos estudantes;	Produções escritas passadas pela docente da turma.
Levantar qual a visão do/a aluno/a em relação à devolutiva da produção escrita para a possível reescrita do texto.	Notas de campo, diário reflexivo e questionário sobre a visão discente.
Analisar as respostas dos/as alunos/as a respeito da/s aulas de produção escrita.	Questionário sobre a visão discente.

Fonte: dados do pesquisador (2024).

No próximo capítulo, versarei sobre o ensino de produção escrita no ensino médio.

3 AULA DE PORTUGUÊS: O ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo é dedicado a discorrer sobre a produção escrita nas aulas de português no Ensino Médio. Para tanto, vale inicialmente perpassar pelo entendimento disposto na LDBEN/1996 referente ao Ensino Médio que tem a proposta de consolidar e aprofundar os conhecimentos e habilidades obtidos no Ensino Fundamental para que os/as educandos/as tenham condições de dar sequência aos estudos, assim como sua condução e preparação para inserção na sociedade, de modo a desenvolver o pensamento crítico e a autonomia (Brasil, 1996).

Marquesi (2011) analisa que o ensino médio, última fase da Educação Básica, representa uma etapa essencial para a formação integral do indivíduo na sociedade, visto que um de seus objetivos primordiais é promover o desenvolvimento pleno do/a aluno/a enquanto cidadão/cidadã, abrangendo dimensões sociais, pessoais, intelectuais, éticas e morais. A falta de investimento nesta modalidade de ensino equivale a marginalizar indivíduos em um estágio de formação crítico-reflexiva. A escola deve estar comprometida e preparada para oferecer uma educação integral ⁸aos/as alunos/as (Freitas, 2021).

Entretanto, as mudanças no currículo devido ao Novo Ensino Médio foram bastante impactantes para as disciplinas de base. Com relação ao componente de língua portuguesa, a oferta se dá em quatro horas aulas semanais para o 1º ano e duas horas aulas tanto para o 2º, quanto para o 3º ano⁹, o que configura pouquíssimo tempo para desenvolver competências de leitura e de escrita. Com as modificações a partir da Lei 14.945/2024, a carga horária das disciplinas de base irá aumentar, voltando a configuração que antes do Novo Ensino Médio já era estabelecida, sendo a disciplina de língua portuguesa ofertada com quatro horas aulas semanais em cada turma. Entretanto, não significa dizer que com o aumento da carga horária o processo de ensino e aprendizagem será melhor.

Em conformidade com a LDBEN/1996, a língua portuguesa deve ser entendida como “instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”

⁸ Este tipo de modalidade de ensino já é previsto por lei para todas as escolas, porém o que se vê são ambientes escolares sem estrutura adequada para atender esta modalidade. Além disso, há ainda a grande desvalorização do/a professor/a e a falta de formações para este novo ensino, bem como, também, a resistência de alunos/as, pais e/ou responsáveis em efetivar matrícula neste modelo, uma vez que no contraturno o/a estudante costuma ter outras ocupações como, por exemplo, ajudar nos afazeres de casa.

⁹ Friso que esta configuração de carga horária esteve vigente em 2024 (ano em que a pesquisa foi realizada). Entretanto, a partir da Lei 14.945/2024 a carga horária do componente de Língua Portuguesa voltou a ser 4h aulas semanais nos três anos do Ensino Médio.

(Brasil, 2006, p.29). Seu domínio significa saber adequar as formas da língua a variados tipos de texto, contexto e situações comunicativas. Frisando que o objetivo da escola é oferecer aos/as estudantes a possibilidade de conhecer outras línguas e vivenciar outras práticas de linguagem do que lhe é comum, sem depreciar as práticas que estes/as já conhecem (Costa, 2018).

Segundo Possenti “O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido” (1996, p. 33). Por isso, faz-se necessário entender que “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (Geraldi, 1996, p. 43).

Vygotsky (1896-1934) analisava que a aprendizagem só ocorre quando o conteúdo a ser ensinado se concretiza na interação social entre os indivíduos mediada pela linguagem. No que faz referência à língua, podemos entender que:

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (Abreu; Nóbrega, 2015, p.20).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), doravante BNCC, a Língua Portuguesa é componente curricular da área de “Linguagens e suas Tecnologias”, e traz o seguinte pressuposto:

O foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da **autonomia**, do **protagonismo** e da **autoria** nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (Brasil, 2018, p.471; grifos do autor).

Os grifos nas palavras “autonomia”, “protagonismo” e “autoria” salientam que os/as estudantes precisam ser preparados/as para serem sujeitos protagonistas, autônomos do aprendizado e autores/as de múltiplas práticas de linguagem (Santos, 2020). O domínio da língua portuguesa em suas diversas formas de uso influencia diretamente na habilidade de analisar, interpretar, produzir textos e aplicar seus recursos expressivos. Além disso, é primordial, como mencionado inicialmente, a formação integral do indivíduo para o exercício pleno da cidadania (Marquesi, 2011).

Dessa forma, o domínio da língua portuguesa em sentido amplo permite que

textos sejam compreendidos, produzidos e situados em seus contextos, o que é essencial para o desenvolvimento pessoal e social (Teixeira, 2024), através do ensino de uma linguagem situada (Lima e Souto Maior, 2017; Souto Maior, 2018) como lugar de constituição das relações sociais estabelecidas na interação (Bakhtin, 2003). Tal domínio da língua, segundo Santos (2020), favorece diretamente a produção escrita.

A BNCC (2018) diz que a área de Linguagens tem a responsabilidade de ajudar os/as alunos/as a melhorar e expandir suas habilidades de uso e reflexão sobre as linguagens, como a escrita em língua portuguesa (Freitas, 2021). No ensino médio, a área de linguagens foca em cinco campos: vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, jornalismo e mídia, vida pública e artes. A ideia é que os/as alunos/as tenham experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes contextos, mídias e situações. Dentro dessa área, temos o componente de língua portuguesa que, segundo a BNCC:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 498).

A linguagem é uma área que se subdivide em cinco dimensões no Círculo em Movimento: a) Criatividade e Movimento; b) Multiletramentos; c) Ciência; d) Apreciação Estética e e) Reflexão e Análise Crítica. Para cada uma dessas dimensões há conteúdos/temáticas a serem trabalhados/as a cada ano letivo do ensino médio, de modo a aperfeiçoar determinadas práticas de linguagem (Tassoni; Ribeiro, 2013). No que se refere à produção textual, observa-se que as dimensões de Criatividade e Movimento e Multiletramentos dispõem que os/as estudantes do 3º ano do Ensino Médio, por exemplo, tenham contato direto com a leitura, assim como com a produção de textos, a partir de diferentes gêneros e tipologias, respeitando as etapas de planejamento, produção e revisão (Soares, 2009; Marquesi, 2011). Vale ressaltar, nesse ponto, que a revisão não é apenas a etapa final do processo de escrita, mas uma ação que deve ser realizada no decorrer desse movimento.

Além das etapas processuais da escrita, é importante que um *feedback* seja apresentado aos/as estudantes com objetivo de orientá-los/as para uma possível reescrita do texto. Tal devolutiva, pode ser realizada, segundo Ruiz (2011), a partir de três possibilidades: i) correção resolutiva, mostrando ao estudante como resolver o problema presente no texto

(podendo ser uma palavra ou expressão); ii) correção indicativa, apresentando onde exatamente está o problema no texto (geralmente circulando ou sublinhando uma palavra ou expressão); e iii) correção classificatória, mostrando que tipo de problema está presente no texto. Contudo, além dessas três formas de agir diante da produção escrita que segundo a autora já era apresentada por Serafini (1989), Ruiz (2011) apresenta uma quarta, sendo esta a abordagem textual-interativa, que estabelece uma interlocução com o/a aluno/a através de bilhete no pós-texto para apontar as inadequações encontradas, fazer elogios, sugerir soluções e fazê-los/as refletir que o “erro” faz parte do processo de aprendizagem.

Portanto, vemos que os documentos oficiais que regem a educação no país fazem recomendações que conduzem o ensino da prática textual, sendo de incumbência da língua portuguesa a direção de um ensino crítico, colaborativo, participativo e autônomo (Santos, 2020), buscando sempre a formação plena do/a educando/a, oportunizando-lhe experiências capazes de desenvolver nesses/as estudantes competências e habilidades importantes para a vida social e a ruptura com o ensino tradicional, tecnicista (Freitas, 2021), formal e descontextualizado em que concebia o ensino a partir do estudo de uma língua “morta”, focada apenas no ensino de regras gramaticais, como apresenta Sílvia Júnior e Santana (2020).

Teixeira (2024) analisa que a concentração em aspectos sociais e comunicativos da língua no ensino de português é baseado em propostas interativas, seja refletindo o uso real da língua ou subjetivo da linguagem. Dessa forma, as atividades e práticas de fala e escrita dentro da sala de aula conseguem preparar os/as alunos/as para se comunicarem de forma eficiente na vida social e fora do ambiente escolar, apresentando, por exemplo, simulações práticas a partir de situações reais de comunicação, que poderão ser em diversos contextos sociais (Santos, 2020).

Por isso, aulas de português precisam ser relevantes e aplicáveis às situações de comunicação que os/as alunos/as enfrentarão fora da escola, garantindo que eles/as desenvolvam habilidades de fala e escrita que serão úteis em suas interações sociais e profissionais. Caso contrário, o ensino da língua se torna desconectado da realidade e pouco significativo (Marquesi, 2011).

Ainda encontramos práticas de ensino em que a gramática prescritiva surge como centro da aula de português, sendo muitas vezes tomada como sinônimo. O ensino da gramática não é indispensável, mas ela não deve ser ensinada somente com o intuito de ler e escrever o que é considerado “certo” e sim para facilitar que o/a discente conheça a própria língua materna, sua cultura, característica, estrutura e funcionamento. Por isso, este ensino deve abordar os aspectos históricos, dialetológicos, sociais, gramaticais e outros (Silveira,

2020), contribuindo para a formação social dos sujeitos.

Com Bagno (2006), entendemos que a gramática deve conter atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção do seu próprio conhecimento linguístico, como uma verdadeira arma eficaz contra a reprodução irrefletida da gramática normativa, não sendo ela a única fonte de ensino da língua portuguesa. Por isso, é fundamental que aconteçam mudanças em relação ao ensino dessa língua, uma vez que não é só a forma de ensinar a gramática, mas também o modo como o/a professor/a ministra sua aula.

A partir de práticas inovadoras, o/a docente pode transformar o ensino das suas aulas de gramática revendo como está sendo repassado aquele ensinamento, acatando novas maneiras didáticas que chamem a atenção do/a aluno/a para que haja realmente uma verdadeira aprendizagem (Rocha, 2019). Logo, é importante que o/a estudante desenvolva, dentre outras, as seguintes habilidades e competências referentes a escrita no ensino médio (Brasil, 2018): I) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal; II) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; e III) Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.

A produção escrita precisa estar inclinada para a formação de saberes relativos às práticas de utilização da escrita na sociedade, considerando as ações de formação profissional quanto aquelas relacionadas ao exercício da cidadania (Santos, 2020). Para Souza (2020), assim como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a escrita precisa ser ensinada e praticada de maneira que os/as alunos/as compreendam sua importância e aplicação em diferentes contextos sociais e profissionais. Não podendo ser apenas considerada como uma habilidade técnica, mas como um meio de empoderamento e transformação social.

Ainda no que refere à escrita, Bakhtin (2011) apresenta uma "condição de base textual". Esta condição refere-se à necessidade de um sistema linguístico compartilhado e suficientemente compreensível para todos/as os/as envolvidos/as na comunicação. Flower e Hayes (1981) dizem que, em outras palavras, para que um texto seja entendido e seus significados sejam construídos de maneira eficaz, tanto o/a autor/a quanto o/a leitor/a devem ter um domínio comum da língua utilizada no texto. Este domínio inclui não apenas o conhecimento das palavras e suas definições, mas também a familiaridade com as estruturas gramaticais, os estilos de linguagem e as convenções discursivas que são apropriadas para o gênero do texto e o contexto em que ele foi produzido (Koch, 2015).

A construção de significados a partir de um texto é um processo que depende

fortemente da interação entre o/a leitor/a e o texto, mediada pelo contexto (Bakhtin, 2011). A condição de base textual, como definida por Marcuschi et al (2002) é um componente funcional desse processo, garantindo que o texto seja compreensível e significativo. Ao desenvolver estratégias de escrita os/as educadores/as podem ajudar os/as alunos/as a se tornarem escritores/as mais competentes e críticos, capazes de interpretar e avaliar textos de maneira eficaz e significativa.

No entanto, o ensino dessa habilidade enfrenta inúmeros desafios, que vão desde a falta de recursos adequados até metodologias de ensino que nem sempre são eficazes. A importância da produção escrita vai além do contexto escolar; ela é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de argumentação e da expressão pessoal dos/as alunos/as (Marcuschi et al., 2002). No cenário atual, onde a comunicação digital e escrita se tornou predominante, é imprescindível que os/as estudantes dominem a escrita em diversos contextos (Marquesi, 2011) e possam utilizar tais habilidades em diferentes situações comunicativas. No entanto, observa-se que muitos/as alunos/as do ensino médio enfrentam dificuldades significativas nesse aspecto, o que pode impactar negativamente seu desempenho escolar e suas oportunidades futuras. Assim, considero que investigar as metodologias de ensino, os gestos didáticos docentes e como o/a aluno/a concebe o ensino de produção escrita é algo de fundamental importância.

Todavia, como dito, é relevante destacar que o sistema educacional brasileiro enfrenta desafios estruturais que impactam diretamente a qualidade do ensino de produção textual (Koch, 2015): a precariedade das infraestruturas escolares, a falta de recursos didáticos adequados, o número elevado de alunos/as por sala, a grande quantidade de turmas para cada docente e a elevada taxa de rotatividade de professores/as são alguns dos obstáculos que dificultam a implementação de práticas pedagógicas eficientes. Além disso, muitos/as alunos/as do ensino médio chegam a esta etapa com lacunas significativas na sua formação básica, especialmente em relação à leitura e à escrita, o que torna a tarefa de ensinar produção textual ainda mais complexa (Santos, 2020).

A educação pública brasileira, de modo geral, é conhecida pela baixa qualidade do aprendizado. Fato este atestado por exames que aferem a qualidade educacional em diversos países, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que tem como objetivo medir o nível educacional de jovens por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências, produzindo indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da Educação Básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação. Apesar do Programa não avaliar a escrita, vejo que ter ciência desses dados é de grande relevância para

esta investigação, principalmente se partirmos do entendimento de que o/a aluno/a que não lê ou que não compreende os comandos apresentados numa atividade, por exemplo, não conseguirá ter êxito na escrita.

No ano de 2018, os resultados do PISA para o Brasil, apesar de demonstrar pequenos avanços em relação aos anteriores, ainda foram bastante pífios. As posições assumidas pelo país em um ranking de 75 países avaliados, foram as seguintes: 58^a a 60^a posição em Leitura; 72^a a 74^a posição em Matemática; e 66^a a 68^a posição em Ciências (Moreno; Oliveira, 2019). No que se refere à avaliação escrita, também é possível notar alguns avanços através do ENEM. Nos últimos três anos, é possível notar um destaque significativo, quando comparado há anos anteriores, referente ao número de estudantes que tiraram nota máxima no exame. Porém, apesar da melhoria nesses indicadores, vemos que estamos avançando pouco.

Nesse cenário, o ensino de produção escrita, sobretudo, no ensino médio exige a combinação de diversas habilidades cognitivas e linguísticas, incluindo a compreensão e a utilização das regras gramaticais, a coesão e coerência textual, e a capacidade de articular argumentos e ideias de forma lógica e clara (Soares, 2020). Além disso, “a BNCC desempenha um papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressar, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BNCC, 2018, p. 15).

Nesse sentido, para superar esses desafios, é fundamental a implementação de estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento da produção textual de forma eficaz e que sejam dadas condições necessárias para que docentes e equipe pedagógica possam realizar ações significativas na escola para melhorar a proficiência/aprendizagem desses/as alunos/as. Na contramão disso, o que se observa nas escolas, a partir do que é exigido pelo Sistema, é a grande preocupação com “resultados” (números) a fim de atingir uma determinada meta pactuada pelas secretarias de educação através de avaliações externas como, por exemplo, a prova SAEB. Neste exame, os/as alunos/as são avaliados no final de cada ciclo/etapa escolar através de uma prova de português e matemática. O resultado da avaliação é somado junto ao fluxo escolar, considerando a taxa de aprovação e reprovação, bem como, também, a de desistentes e evadidos para que seja gerada uma média, sendo esta a nota do IDEB. Friso que, neste exame, não é avaliada a escrita.

Como dito nos tópicos anteriores, no que se refere à avaliação da produção escrita

a partir de um trabalho processual por exames externos, diferente do ENEM¹⁰, há a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP)¹¹, porém seu último concurso de produção escrita foi realizado em 2021, e o concurso de redação Jovem Senador, em que os/as estudantes do ensino médio, ao serem selecionados/as, participam de atividades no Senado Federal. Com isso, penso que poderia ser dado um olhar mais atento e sensível para o ensino de escrita, pois é uma habilidade tão importante quanto a compreensão leitora.

Entre as estratégias para melhorar o ensino, destaca-se a utilização de projetos interdisciplinares que integrem diferentes áreas do conhecimento e incentivem os/as alunos/as a produzirem textos sobre temas relevantes e significativos (Marquesi, 2011). Segundo Rojo (2000), a aprendizagem só é possível quando o que se pretende ensinar se materializa na interação social entre os sujeitos, mediada pela linguagem. Dessa forma, projetos que envolvam discussões, debates e atividades práticas podem ser extremamente eficazes para o desenvolvimento da produção de textos.

A construção textual é essencial não apenas para a integração do indivíduo na sociedade, mas para a formação e desenvolvimento integral do/a aluno/a, porém é facilmente substituída nos planos de aula, onde a prioridade é, geralmente, focada em regras e memorização gramaticais. Todavia, para a obtenção da prática/habilidade escrita se exige que o educando tenha acesso a textos em várias situações de aprendizagem. De acordo com Santos (2020), o uso desproporcional (mais aspectos gramaticais à produção escrita) significa desconsiderar a natureza social deste eixo, ou seja, muitas vezes o ensino de produção escrita é destinado somente ao estudo da metalinguagem, da memorização de regras e conceitos gramaticais sem que o/a estudante saiba, ao certo, como aplicar em seu uso social. O trabalho neste sentido, não apenas se distancia do que rege as orientações curriculares como, também, desconsidera os possíveis sentidos atribuídos na escrita do/a aluno/a.

Como dito, embora seja socialmente relevante, o ensino da escrita, como apontado por Faraco e Castro (2015), é reduzido à exposição de tópicos da gramática tradicional, que, normalmente, são analisados a partir de frases descontextualizadas da realidade dos/as educandos/as. Para Sílvia Júnior e Santana (2020), ainda é comum, nas aulas de português, uma falta de oportunidades de uso da língua numa perspectiva contextualizada. O que se vê, muitas vezes, é o uso de uma língua morta, abstrata, sem valor efetivo. Dessa maneira, a

¹⁰ Não considero exatamente o Enem como um exame que avalia de forma processual a escrita, pois considero processuais os caminhos, as orientações, as reflexões, as idas e vindas do texto. Apesar de que, ao mesmo tempo, ele avalia a escrita como reflexo, ou seja, o texto produzido, muitas vezes, reflete o que o/a estudante aprendeu ou não ao longo de sua formação.

¹¹ Além do concurso, a equipe organizadora, oferece cursos de capacitação e momentos formativos para professores/as por meio da plataforma Escrevendo o Futuro.

preocupação com a inclusão da produção e compreensão textual ainda é pouco utilizada. Freitas (2021) afirma que, na maioria das vezes, os/as alunos/as saem da escola praticamente sem nunca terem produzido, pelo menos, uma redação dissertativa-argumentativa, gênero solicitado na maioria dos exames, sobretudo o Enem, que é o maior exame nacional do ensino médio.

Vale ressaltar que, nesta etapa de ensino, é importante que os/as estudantes tenham contato com diferentes gêneros textuais, inclusive nas atividades de produção escrita. Muitas vezes, o que se percebe é o foco apenas no texto dissertativo-argumentativo, já que é cobrado no Enem, deixando de lado outros tipos e gêneros textuais. Sendo assim, friso que, ao priorizarem um gênero textual a outro, é negado ao/a estudante o contato com outras práticas e vivências textuais na sala de aula.

Laurentino e Silva (2019) afirmam que a ênfase no ensino descontextualizado de gramática pouco corrobora para a formação e desenvolvimento crítico do indivíduo. Diferentemente, a prática escrita pode oportunizar que o/a aluno/a busque conhecimento e dialogue com vários saberes, sejam aqueles originados do senso comum, da mídia, da ciência, entre outros. O Enem cujo propósito é avaliar, dentre outros, a qualidade do ensino médio no Brasil – trabalha com propostas que levam os/as candidatos/as a refletirem sobre questões sociais. Nesse sentido, estimular a reflexão em sala de aula precisa ser de maior interesse dos/as educadores/as.

Escrever não é meramente redigir palavras e distribuí-las numa frase com o objetivo de desenvolver um texto conciso e coerente. Escrever, inicialmente, implica reflexão e envolvimento por parte do/a autor/a na construção. Faraco e Castro (2015) explicam que isso envolve um processo ativo, criativo e a construção e reconstrução de saberes. A valorização do texto criativo significa que o/a educando/a se coloca como autor/a argumentando e expondo suas opiniões, sem simplesmente reproduzir ou citar ideias alheias. Portanto, esse deve ser o modelo mais ideal ou necessário para a produção escrita no ensino médio, em que o/a aluno/a se coloque como protagonista do seu saber.

Koch e Elias (2015) defendem que deixar de lado a prática da escrita significa inibir o crescimento e desenvolvimento de habilidades importantes e raras à formação como o pensamento crítico. Sendo assim, reconhecendo que a escrita é um caminho que possibilita ao/a aluno/a expandir seus horizontes, levando-o/a a refletir criticamente acerca de questões sociais, proponho a produção da escrita direcionada para a discussão da realidade, assim como da possibilidade da escrita ser relevante (ou não) para a socialização e inclusão social. Kleiman (2008) apresenta que o tema proposto na redação ajuda a observar e compreender

julgamentos que são utilizados na construção de argumentos, uma vez que é um assunto que, normalmente, causa polêmicas e que está em constante debate na sociedade contemporânea.

Bakhtin (1895-1975) oferece uma abordagem genérica à produção textual, focando na natureza dialógica da linguagem. Toda produção textual é um ato de comunicação que ocorre dentro de um contexto social e histórico específico. Ele introduz o conceito de "vozes" no texto, sugerindo que um texto é sempre uma resposta a outros discursos e interage com diferentes pontos de vista e ideologias. O conceito de dialogismo enfatiza a importância das interações entre diferentes vozes e a influência do contexto na formação do texto (Kleiman, 2008). No ensino da produção escrita, essa abordagem destaca a necessidade de considerar as múltiplas perspectivas e a variedade de contextos discursivos que podem impactar a escrita, promovendo uma maior consciência crítica e reflexiva no processo de criação textual (Marquesi, 2011).

O modelo processual da escrita identifica três processos principais envolvidos na produção escrita: planejamento, redação e revisão. O planejamento envolve a organização das ideias e a definição do propósito do texto, enquanto a redação é o ato de converter essas ideias em texto escrito (Koch; Elias, 2015). A revisão, por sua vez, é o processo de avaliar e melhorar o texto, garantindo sua clareza e eficácia. O conhecimento prévio e estratégias de escrita possibilitam um processo dinâmico de contínua autoavaliação e adaptação (Santos, 2020).

Durante a fase do ensino médio, os/as discentes são desafiados/as a produzir diferentes tipos de textos como ensaios argumentativos, resenhas críticas e textos expositivos, que exigem não apenas habilidades técnicas de escrita, mas também a capacidade de pensar criticamente e articular argumentos de maneira eficaz (Faraco e Castro, 2015). A produção escrita é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da capacidade de análise, síntese e expressão de ideias, habilidades que são indispensáveis tanto para a vida escolar quanto para a futura carreira profissional dos/as alunos/as (Laurentino; Silva, 2019). Diante disso, abordarei, na próxima seção, os desafios da escrita no ensino médio, dentre elas a importância da formação de professores.

3.1 Desafios da produção escrita no Ensino Médio no Brasil

É sabido que vários são os desafios enfrentados no ensino de produção escrita no ensino médio no país. Para tanto, nesta análise elenquei alguns como: a capacidade de escrever e argumentar; de organizar as ideias; a quase ausência de formações continuadas para

professores/as; o trabalho com a multiplicidade de gêneros textuais; trajetórias educativas variadas dos/as estudantes etc.

A produção escrita é uma habilidade complexa que envolve a capacidade de expressar pensamentos, ideias e conhecimentos. Segundo Koch e Elias (2012), escrever é um processo que exige não apenas o domínio da gramática e da ortografia, mas também a capacidade de organizar ideias de forma coerente e coesa. Além disso, é importante considerar que “todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo” (Antunes, 2010, p.30), pois tudo que dizemos é dotado de uma intenção. Assim, ainda conforme Antunes, “compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas” (Antunes, 2010, p. 31).

Para Pimenta (2024), a construção de um texto escrito é um processo de difícil execução e o êxito como escritor deve ser um dos objetivos da educação. Com isso, escrever é uma atividade que requer além de planejamento, revisão e reescrita, outros aspectos que são essenciais para a elaboração de textos claros e efetivos, como abordagem da gramática, do parágrafo padrão, da escrita livre etc. (Raimes, 1983 *apud* Pimenta, 2024).

Ainda, segundo a autora, “não há uma única maneira de ensinar o aluno a escrever” (Raimes, 1983 *apud* Pimenta, 2024, p. 168), podendo, também, este processo dar-se de forma colaborativa (Pimenta, 2024). Neste caso, além da formação enquanto escritor/a, será levada em consideração a leitura crítica sobre a escrita do/a outro/a, conferindo uma maior responsabilidade, envolvimento e atenção no produto. Para a professora e doutora em Linguística, a contribuição que cada um/a pode dar ao texto, a partir de um trabalho em equipe bem orientado, poderá facilitar a produção textual.

Nesse sentido, é possível entender que não existe uma única maneira de ensinar a escrever, uma vez que a aprendizagem também ocorre de diferentes modos, ou seja, de forma individual ou colaborativa. Independentemente do método escolhido para o trabalho com a escrita, faz-se necessário entender que estas práticas exigem não apenas a elaboração inicial do texto, mas também contínuas revisões e reescritas subsequentes, nas quais o/a aluno/a possa refletir sobre sua produção, identificar pontos fracos e fortes, e aprimorar sua expressão. No entanto, muitas vezes, o ambiente escolar não proporciona essas oportunidades de maneira eficaz (Carvalho; Barbeiro, 2013). A ausência de um trabalho estruturado e contínuo que estimule a prática da escrita e da reescrita impede que os/as alunos/as desenvolvam uma compreensão profunda do processo de construção textual (Freitas, 2010).

Assim sendo, não são suficientemente incentivados/as a explorar diferentes

formas de organização das ideias, a experimentar vocabulários variados ou a revisar criticamente suas produções. Consequentemente, resulta em textos superficiais e pouco originais, nos quais prevalece a repetição de fórmulas prontas em vez da expressão autêntica do pensamento do/a estudante (Saviani, 2016). Nota-se, algo muito comum, por exemplo, tanto por profissionais da educação quanto pelos/as próprios/as estudantes, que a preocupação em adivinhar o tema da redação do Enem é maior do que ensinar e aprender como se dá o processo de escrita nesse exame.

Segundo Azevedo e Damaceno (2017), é fundamental que as práticas pedagógicas se concentrem na criação de um ambiente que valorize e estimule a escrita autoral. Observa-se que para isso, é preciso a implementação de atividades que promovam a vivência da escrita em suas várias etapas: desde a concepção inicial das ideias até a redação final do texto, passando por múltiplas revisões e reescritas. Tais atividades devem ser planejadas de modo a fornecer *feedback* constante e construtivo, permitindo que os/as alunos/as identifiquem suas dificuldades e progressos a partir das devolutivas (Bazarim, 2009; Ruiz, 2010; Magalhães; Reis, 2017).

A partir disso, é importante entender que além de criar ou planejar um processo, faz-se necessário ter uma visão de acompanhamento, de devolver e receber novamente, mas com engajamento; uma relação de troca, de interação mediada podendo ser a partir de registros nas produções dos/as alunos/as como, por exemplo, através de bilhetes orientadores (Bazarim, 2009).

No Brasil, a BNCC estabelece que a produção escrita deve ser desenvolvida de forma contínua e progressiva ao longo de toda a Educação Básica. No ensino médio, espera-se que os/as alunos/as sejam capazes de produzir textos nos mais variados gêneros e modalidades, adequando-se aos diferentes contextos e finalidades comunicativas. Enfatiza também, segundo Saviani (2016), a necessidade de uma abordagem pedagógica que promova a autoria, a criatividade e a reflexão crítica. Além disso, desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos/as os/as estudantes devem desenvolver e expressar, portanto, “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (Brasil, 2018, p.15).

A adoção da concepção da prática de escrita oferece uma perspectiva valiosa sobre a relação entre leitura e escrita no contexto do ensino médio. Essa abordagem permite estabelecer um vínculo estreito entre esses dois processos e afirmar que a produção de textos demanda um/a escritor/a que seja, acima de tudo, criativo/a e crítico/a no uso da língua (Carvalho, 2017). Para compreender essa dinâmica, é fundamental reconhecer que a escrita e

a reescrita não são simplesmente atos de transcrição de pensamentos, mas sim processos que envolvem a construção e a defesa de ideias (Silva, 2017).

No contexto escolar, isso significa que o/a aluno/a não deve apenas expor suas ideias de maneira desorganizada, desorientada ou superficial, mas deve ser capaz de articular e sustentar um argumento coerente e bem fundamentado. Essa habilidade de construir um pensamento sólido e argumentativo é essencial para a produção de textos que não apenas comunicam informações, mas também refletem um entendimento profundo e uma posição crítica sobre o tema abordado (Freitas, 2021).

O desenvolvimento dessa capacidade de argumentação e defesa de ideias está intimamente ligado à prática da leitura. Um/a escritor/a criativo/a e eficaz é, antes de tudo, um/a leitor/a atento/a e reflexivo/a (Silva, 2017). Para tanto, isso se deve ao fato de que a leitura proporciona ao/a aluno/a à oportunidade de compreender diferentes formas de argumentação, de reconhecer estratégias retóricas e de internalizar modelos de escrita variados. Além disso, ao ler e analisar textos diversos, o/a estudante aprende a identificar e a construir sentidos a partir de diferentes perspectivas e contextos (Valente, 2019).

A construção textual é um processo que vai sendo construído e aprimorado ao longo de toda a Educação Básica. A capacidade de revisar e reescrever um texto, por exemplo, permite ao/a aluno/a refinar suas ideias, reorganizar suas argumentações e melhorar a clareza e a coesão do texto (Silva, 2017). Esse processo de reescrita é uma forma de diálogo interno que ajuda o/a escritor/a a refletir criticamente sobre seu trabalho e a ajustar suas produções para atingir um nível mais alto de originalidade e profundidade (Ramisch, 2020).

Assim, um/a escritor/a no ensino médio deve cultivar habilidades de leitura crítica e escrita criativa para produzir textos que sejam não apenas informativos, mas também originais e críticos (Carvalho, 2017). A leitura de textos, tanto de outros/as autores/as quanto dos próprios textos produzidos, proporciona uma base sólida para a construção de novos sentidos e a exploração de diferentes abordagens e estilos de escrita. Essa prática ajuda a desenvolver uma visão mais refinada e uma capacidade maior de argumentar e persuadir.

A interação entre leitura e escrita, e o processo de reescrita, são essenciais para que o/a aluno/a desenvolva textos que não apenas comuniquem informações, mas que também demonstrem originalidade e pensamento crítico. Essa abordagem integrada promove um desenvolvimento mais completo das habilidades de escrita e leitura, preparando o/a discente para ser um/a escritor/a mais competente e um/a pensador/a mais crítico/a (Bronckart, 2010).

A produção de um texto deve resultar de um processo de pensamento reflexivo, indo além de uma mera reprodução ou decodificação de informações. Um texto bem

elaborado, articulado e coeso apresenta informações codificadas claramente e interligadas, em vez de serem apenas repetidas de forma mecânica. Esse processo de escrita exige que o/a autor/a não apenas compreenda o conteúdo, mas também as relações entre o texto e o contexto no qual ele está inserido (Santos, 2020).

O texto é reconhecido como um objeto comunicativo, cognitivo e social que viabiliza o evento da comunicação por meio da interatividade dos sujeitos envolvidos. A interação é um aspecto inseparável da produção textual, pois é necessária na relação entre professor/a e aluno/a e no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a interação com o interlocutor e os diversos contextos socioculturais é essencial no processo de criação de textos (Koch; Elias, 2015). Dias afirma que redigir ajuda o/a aluno/a a crescer em diversas formas.

O ideal é que a maioria deles [dos alunos] esteja amalgamada em um objetivo complexo e único que se poderia definir como “desenvolvimento e aprimoramento pessoal”. Isso mesmo: redigir nos ajuda a crescer como pessoas, assim como ler. A escrita nos ajuda a crescer de diversas formas que vão desde o prazer de comunicar até o desenvolvimento de nossa capacidade de pensar, logo é importante também a análise crítica e uma interpretação aprofundada. (Dias, 2016, p. 23).

Não se trata apenas de decodificar palavras e frases, mas de entender como essas partes se conectam e contribuem para os sentidos estabelecidos no texto. Os/As leitores/as devem ser capazes de perceber as nuances e as relações contextuais para construir um entendimento mais completo e significativo. Esse tipo de leitura ativa e crítica é essencial para a produção de textos que sejam coerentes e bem fundamentados (Tartuce, 2018).

A construção textual envolve a transformação e adaptação das ideias a partir de uma nova perspectiva ou propósito, o que requer uma compreensão aprofundada do conteúdo original e das condições em que o texto será construído (Carvalho; Moreira, 2022). Esse processo não é apenas uma questão de reescrever palavras, mas de reconfigurar informações de maneira que resolva um problema ou atenda a uma nova necessidade comunicativa (Azevedo; Damasceno, 2017).

Existem, portanto, duas frentes importantes a considerar: estratégias que facilitam a compreensão dos textos e estratégias que facilitam a escrita (Bronckart, 2010). Para compreender um texto de forma eficaz, os/as leitores/as devem aplicar estratégias que envolvem a análise crítica, a identificação de temas e argumentos, e a percepção das relações entre diferentes partes do texto e seu contexto. Isso permite que eles/as desenvolvam um entendimento mais profundo e contextualizado (Tartuce, 2018).

Por outro lado, para facilitar a escrita, os/as alunos/as precisam aplicar técnicas

que os/as ajudem a organizar suas ideias, estruturar seus textos de maneira lógica e expressar seus pensamentos de forma clara e persuasiva (Carvalho; Moreira, 2022). Essas estratégias podem incluir o uso de esboços, revisões contínuas e o desenvolvimento de habilidades de argumentação e coesão textual. O objetivo é criar um texto que não apenas transmita informações, mas que também seja eficaz de comunicar uma mensagem ou resolver um problema específico (Koch; Elias, 2015).

A produção de um texto eficaz exige mais do que simples decodificação ou repetição. É um processo reflexivo que envolve a compreensão profunda do texto e do contexto, bem como a aplicação de estratégias que facilitam tanto a leitura quanto a escrita. Com isso, entende-se que escrever envolve ir além do que já foi lido e compreendido, exigindo a criação de novos significados e a construção de argumentos ou ideias que não sejam apenas uma repetição do material original. Desse modo, requer que o/a escritor/a empregue estratégias que promovam uma produção textual criativa e inovadora (Cabral; Lima; Albert, 2019).

Para alcançar esses objetivos, é essencial pensar em estratégias que integram tanto a leitura quanto a escrita, envolvendo a análise crítica e a interpretação das relações contextuais. Essas práticas ajudam os/as leitores/as a extraírem e a reorganizar informações de maneira significativa, preparando-os para o processo de reescrita.

Portanto, ao pensar em um trabalho que contemple escrita e reescrita, é fundamental desenvolver uma abordagem pedagógica que permita aos/as estudantes não apenas compreender e analisar textos, mas também criar produções textuais originais e significativas. Essa abordagem garante que o processo de escrita seja mais do que uma repetição do que já foi lido, promovendo a construção de novos sentidos e soluções a partir do material estudado (Cabral; Lima; Albert, 2019).

Antes de adentrar mais profundamente na discussão sobre o ensino da produção escrita no ensino médio é relevante apontar que o ensino público no Brasil é tratado de maneira muito desigual, algo que ficou bastante evidente durante a pandemia da Covid-19. É sabido que algumas ações se têm feito por parte dos gestores públicos, porém, ainda há muito a se pensar e agir, uma vez que boa parte das escolas do ensino público estadual e municipal não recebem a atenção que deveriam, o que, certamente, influencia nos indicadores das avaliações externas mencionados nas seções anteriores.

Na prática, como destacado por Barbosa e Oliveira (2020), o ensino da produção escrita enfrenta diversos desafios no contexto brasileiro. Entre eles, destacam-se a falta de formação específica dos/as professores/as, a carga horária da disciplina de português, que

deveria sofrer mais ampliação; uma menor quantidade de alunos/as em sala de aula; um novo formato de números de turmas para os/as docentes de língua portuguesa; a falta de envolvimento dos/as docentes das demais disciplinas com o ensino da escrita, entre tantos outros. Além disso, muitos/as alunos/as chegam ao ensino médio com deficiências significativas em suas habilidades de escrita, o que torna o trabalho dos/as educadores/as ainda mais complexo (Filipe; Silva, 2021).

É inevitável não abrir um parêntese e mencionar a essencialidade dos/as professores/as em adotar metodologias que incentivem a autonomia dos/as alunos/as no processo de escrita. Isso pode incluir exercícios de planejamento textual, atividades de tempestade de ideias, sessões de revisão em pares e a utilização de ferramentas tecnológicas que facilitem a edição e a reescrita (Queiroz; Nascimento, 2019). Ao estimular os/as educandos/as em um processo ativo de construção e reconstrução de seus textos, os/as educadores/as podem ajudar a desenvolver habilidades críticas e reflexivas que são essenciais para a escrita eficaz (Freitas, 2021).

A formação inicial e continuada dos/as professores/as é fundamental para o sucesso do ensino da produção escrita. É preciso que os/as educadores/as estejam bem preparados/as para utilizar diferentes metodologias e estratégias didáticas que favoreçam o desenvolvimento das competências escritas dos/as alunos/as (Passos; Vieira, 2020), levando em consideração as particularidades de cada estudante e/ou de cada turma. No que diz respeito ao ensino, podemos entender que:

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. (Fernandes, 2007, p.9).

O currículo proposto por Freire (1996) é autônomo, dotado de realidades extra contexto escolar, de modo a enriquecer os aprendizados, fugindo da denominada educação bancária, a qual é vista por ele como uma educação predefinida e estática, que não abrange concepções reais de mundo, que devem ser abrangidas em prol de uma educação libertadora.

Os fundamentos da teoria freiriana são facilmente aplicáveis ao contexto da diversidade linguística no ensino educacional. Olhando pelo prisma de uma educação voltada para a liberdade, para a reflexão, para a crítica e para a consciência real, a abordagem educacional que valorize a diversidade linguística oportuniza que os/as educandos/as vislumbrem uma realidade que ultrapassa os limites estáticos de uma língua culta,

reconhecendo e valorizando os padrões sociolinguísticos da língua falada nas suas mais diversas variações (Lourenço; Andrade; Martins, 2017). Com isso, penso, em concordância com os autores, que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira; Silva, 2002, p. 7-8).

A contemporaneidade exige um ensino vivo, autônomo, aproximado das realidades de mundo dos/as alunos/as, assim como defendido por Paulo Freire, como um mecanismo de impulsionamento para uma educação libertadora, reflexiva, crítica e, acima de tudo, focada no respeito à diversidade (Azevedo; Damasceno, 2017). Este condão educacional seria capaz de enriquecer o ensino de base no país, atribuindo resultados mais satisfatórios aos aprendizados, uma vez que os educandos se sentiriam mais acolhidos e valorizados quanto às suas identificações socioculturais (Hermont, 2023).

A formação continuada é um dos objetivos atrelados com as políticas de formação docente contemporâneas. Entende-se por formação continuada as ofertadas pelas secretarias de educação aos/as professores/as em serviço e as especializações realizadas pelos/as próprios/as docentes após a graduação. São as formações que disporão de qualificação em conhecimentos mais aprofundados acerca das questões pedagógicas a serem trabalhadas em sala de aula (Valente, 2019). O que se vê, muitas vezes, é a grande desvalorização/precarização da profissionalização docente, caracterizada pela escassez ou diminuta oferta de formações pelos/as empregadores/as ou a dificuldade em licenciar os/as professores/as para estudo, ocasionando a falta de tempo e de oportunidades para que o/a professor/a possa se especializar mais na sua área de conhecimento, tendo estes/as que trabalhar, em sua maioria, em mais de uma escola, em lugares diferentes e com turmas superlotadas. Sob o prisma de tal entendimento, Soares (2020, p. 153) destaca que:

Por conseguinte, os(as) professores(as) precisam tomar consciência da importância e da necessidade da formação para atender às exigências da sociedade atual. Importa ressaltar que a formação é de responsabilidade não apenas individual, mas cabe, sobretudo, às instituições formadoras. É preciso repensar a formação de professores, principalmente quando se configura como ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas da prática, que não partem das reais necessidades e dos problemas vivenciados pelos(as) educadores(as) no seu fazer cotidiano. (Soares, 2020, p. 153).

Em suma, a formação docente deve se ater para a continuidade e permanência do desenvolvimento dos conhecimentos necessários para uma prática pedagógica atualizada, rica em temáticas amplas, reflexiva, crítica e consciente (Silva, 2017). Formar educadores/as deve ser um processo veiculado com as necessidades sociais, formando sujeitos aptos a lidarem com as diferentes realidades de mundo.

Voltando para a compreensão de outro aspecto importante, lembramos da pouca diversificação dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula no ensino médio. Muitas vezes, a escrita nesse nível de ensino é limitada a formatos tradicionais, como redações dissertativas, o que pode restringir a criatividade e a expressão dos/as alunos/as (Ramisch, 2020). Ao apresentá-los/as a uma variedade de gêneros, como narrativas, resenhas, artigos de opinião, crônicas e textos multimodais, os/as professores/as ampliam o repertório expressivo dos/as estudantes e incentivam uma maior exploração das possibilidades da linguagem escrita (Soares, 2020).

A implementação de projetos interdisciplinares também pode contribuir significativamente para a melhoria das habilidades de escrita dos/as alunos/as. Quando os/as estudantes têm a oportunidade de escrever sobre temas relevantes e integrados a outras áreas do conhecimento que se identificam, eles/as conseguem perceber a aplicabilidade da escrita em diferentes contextos sociais, posicionando-se de forma crítica e reflexiva.

Diante da realidade de que muitos/as estudantes do ensino médio enfrentam grandes dificuldades para produzir textos próprios e coerentes, torna-se fundamental que o/a professor/a de língua portuguesa adote uma abordagem pedagógica que trate a redação como um processo. Soares (2020) observa que isso significa que o ensino da escrita deve ser entendido como um ciclo contínuo e dinâmico, onde o/a estudante tem a oportunidade de escrever, ler e reescrever seus textos, desenvolvendo suas habilidades de forma progressiva e reflexiva.

A compreensão da escrita como processo permite ao/à professor/a utilizar estratégias que não apenas ensinem os/as alunos/as a escreverem, mas que também promovam a leitura crítica de seus próprios textos e a prática constante da reescrita sempre que possível. Esse processo de autoaprendizagem é importante, pois incentiva os/as alunos/as a refletirem sobre suas produções, a identificarem pontos de melhoria e a aperfeiçoarem continuamente suas habilidades de escrita, sendo, também, um processo fundamental para desenvolver a autonomia. Assim, o papel do/a professor/a se transforma em um/a facilitador/a que guia os/as estudantes através desse ciclo de desenvolvimento textual (Valente, 2019).

Cabral, Lima e Albert (2019) analisam que muitos/as desses/as estudantes chegam

ao ensino médio, mas suas condições de aprendizado na escrita refletem uma trajetória educativa marcada por diversas variáveis que afetaram seu desenvolvimento educacional e pessoal. O nível de preparo dos/as estudantes ao ingressar nessa etapa final da Educação Básica varia significativamente, influenciado por fatores como qualidade do ensino fundamental, condições socioeconômicas, infraestrutura escolar e o apoio familiar (Lourenço; Andrade; Martins, 2017). Além disso, grande parte dos/as alunos/as das escolas públicas, por exemplo, concluem o ensino médio ingressando no mercado de trabalho ou na universidade, sem os conhecimentos básicos sobre a prática da escrita.

O nível de proficiência dos/as alunos/as ao entrar no ensino médio é amplamente influenciado pela qualidade das escolas que frequentaram anteriormente. Estudantes provenientes de escolas com boas práticas pedagógicas, infraestrutura adequada e professores/as bem-preparados/as tendem a ter um desempenho melhor (Nonato, 2018). Em contraste, aqueles que frequentaram escolas com deficiências estruturais e pedagógicas, frequentemente, enfrentam maiores dificuldades.

No ensino médio, as condições de aprendizado são o resultado de uma complexa interação de fatores estruturais, pedagógicos e socioeconômicos. A qualidade da educação que os/as alunos/as recebem anteriormente, a infraestrutura das escolas, o apoio familiar e as políticas educacionais determinam o nível de preparo dos/as estudantes. Abordar as deficiências e desigualdades existentes é fundamental para garantir que todos/as os/as alunos/as tenham as mesmas oportunidades (Tartuce, 2018).

A educação é responsável pela formação dos sujeitos em diferentes aspectos, os quais consolidam um pleno desenvolvimento humano, capacitando os sujeitos para a plenitude da convivência social. É justamente sob tal ponto de vista que, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 (CF88), dispõe em seu art. 205, caput, que a educação deve focar no pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e para a qualificação profissional (Brasil, 1988). Isto remete ao entendimento de que a educação deve abranger diferentes contextos escolares e, principalmente, não escolares (Tartuce, 2018).

Consequentemente, tal defasagem da qualidade do ensino brasileiro é atribuída a alguns fatores, a exemplo do baixo investimento governamental, como mencionado anteriormente, e do uso de métodos pedagógicos inadequados para o ensino de uma escrita proficiente. O índice mais baixo da qualidade é atribuído ao sistema educacional público, o que evidencia um não cumprimento da demanda pública educacional atribuída ao Estado por força da CF88 (Brasil, 1988). No âmbito dos discursos aplicáveis, notam-se claras

incongruências entre os diplomas normativos ora válidos e os resultados obtidos pela prática educacional no país (Freitas, 2021).

Adotando os mandamentos constitucionais, a Lei n. 9.394 de 1996 – conhecida por Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – destaca que a educação deve ser multidisciplinar, atendendo a diversidade socioeducacional existente, abrindo margem para o uso de didáticas diversificadas que possam enriquecer a relação de ensino e aprendizagem. Importa então reconhecer que o sistema normativo avalia a carência do sistema educacional ora vigente e dispõe da possibilidade da adoção de didáticas de maior valor.

Um dos indicativos normativos da LDBEN, é de que o sistema educacional brasileiro deva seguir a uma Base Nacional. No ano de 2017, a atual BNCC em vigência no país foi elaborada e disposta em todo o território nacional para as etapas da educação infantil e para o ensino fundamental e em 2018 para o ensino médio. Uma leitura estrita do texto normativo da BNCC revela que a norma trouxe padrões de objetivos mais atualizados, observando as inovações necessárias para o campo educacional (Brasil, 2018).

O reconhecimento da multidisciplinariedade no campo educacional foi enfatizado pela BNCC, assim como também foi dada ênfase para a interdisciplinaridade necessária. No campo de tais objetivos, a norma enfatiza a importância do manuseio de métodos e didáticas que atribuam aos/as educandos/as uma maior participação no campo do saber, dando-lhes autonomia para contribuir com os aprendizados a serem por eles/as adquiridos (Brasil, 2018).

Assim, fica evidente que a dificuldade dos/as estudantes do Ensino Médio em produzir textos próprios e coerentes é um problema com múltiplas facetas que requer uma abordagem pedagógica abrangente e inovadora. Ao proporcionar oportunidades concretas para a vivência da escrita e da reescrita, estimular a autonomia e a reflexão crítica, diversificar os gêneros textuais e integrar a escrita a projetos interdisciplinares, os/as educadores/as podem ajudar a transformar a experiência da escrita em algo mais significativo e eficaz para os/as alunos/as. Dessa forma, será possível superar as barreiras atuais e promover o desenvolvimento de escritores/as competentes e cidadãos críticos (Gonçalo; Cárnio, 2004). Diante do exposto, abordarei, na próxima seção, sobre o ensino da produção escrita no ensino médio.

3.2 Ensino de produção escrita no Ensino Médio

O processo de escrita envolve a transformação de ideias em um texto original, e esse processo não é mecânico; exige habilidade e reflexão crítica por parte do/a escritor/a.

Para que um/a aluno/a se torne um/a escritor/a proficiente, ele/a deve ser, antes de tudo, um leitor/a atento/a e perspicaz. Nesse sentido, significa que o ato de ler não pode ser passivo, mas deve envolver uma interação ativa com o texto, onde o/a leitor/a analisa, questiona e constrói novos significados (Koch; Elias, 2015). A escrita é um processo que se desenvolve em várias etapas, desde o surgimento das ideias iniciais até a versão final do texto. Entender esse processo pode ajudar a melhorar a clareza e a eficácia da comunicação escrita. No ensino médio, é fundamental que os/as alunos/as compreendam e apliquem essas etapas para aprimorar suas habilidades de escrita.

A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza que os/as alunos/as devem aprender a usar diversas linguagens para atuar de maneira autônoma e colaborativa, assumindo um papel ativo e criativo em suas vidas pessoais e na comunidade. Dessa forma, devem agir de forma crítica, ética e solidária em relação à sociedade. O domínio dos diferentes gêneros discursivos e textuais que circulam na sociedade amplia seu repertório, bem como, suas habilidades de análise, síntese e reflexão, preparando-os/as para o exercício da cidadania (Santos, 2020). Sendo assim, no ensino médio, segundo a BNCC:

[...] pretende-se que os estudantes façam uso das linguagens de maneira crítica, levando em conta um aprofundamento da análise do funcionamento das diversas semioses para produzir sentidos. Os estudantes devem utilizar diferentes linguagens de maneira posicionada, assumindo uma ética solidária que respeite as diferenças sociais ou individuais e promova os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (Brasil, 2018, p. 485).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), apresentam também como último objetivo o desenvolvimento do/a aluno/a em relação à escrita, como disposto na Constituição Federal (1998):

O domínio da expressão oral e **escrita** em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar, material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. Constituição Federal (Brasil 1998, p. 49). (Grifo do autor)

Observe-se que na contemporaneidade o ensino gramatical e a produção textual são trabalhados conjuntamente, pelo menos é o que deveria acontecer na sala de aula, ao invés de um ensino distinto de regras sem uma aplicabilidade de uso. Como mencionado por Alves Filho *et al* (2020), é necessário um ensino conjunto, que considere tanto os aspectos

gramaticais como os textuais no processo de ensino-aprendizagem da linguagem, que diretamente corrobora para o desenvolvimento e qualidade da produção escrita. Ao fazer uso da gramática de forma contextualizada, o aprendizado e desenvolvimento da escrita torna-se mais efetivo e eficaz. Em outras palavras, os/as alunos/as conseguem compreender as regras gramaticais, como também desenvolver habilidades necessárias para aplicá-las textualmente e na vida prática (Santos, 2020).

Kleiman (2008) compreende que o texto é resultado de uma ação linguística na qual os limites são estabelecidos a partir do mundo em que ele se origina e funciona. É uma estrutura organizada, usada para transmitir e comunicar significados, além de ser um produto da história e sociedade. Pascoal (2024) considera o texto como um evento de comunicação, onde se unem ações linguísticas, sociais e cognitivas; o texto não é apenas uma sequência de palavras, mas um acontecimento. Koch e Elias (2015) dizem que na visão interacional da língua, o texto é o espaço onde a interação acontece e os interlocutores, como participantes ativos, se constroem e são construídos de forma dialogada. Ainda, segundo as autoras, criar um texto é uma atividade verbal com fins sociais. É uma ação interativa e consciente, onde o/a autor/a, conforme as condições de produção do texto, busca comunicar seus objetivos ao/à leitor/a através das palavras.

Na prática pedagógica, incentivar a produção textual significa promover atividades que levem os/as estudantes a revisitarem suas próprias produções textuais e as de outros/as, refletindo sobre as escolhas linguísticas e estruturais feitas e considerando como essas escolhas afetam a clareza, a persuasão e a originalidade do texto (Pascal, 2024). Para Serafini (1989, *apud* Ruiz, 1994), o/a o professor/a pode dar a devolutiva da atividade de produção escrita para uma possível reescrita do texto lançando mão de alguns tipos de intervenção: resolutive (usando o próprio corpo do texto com pequenas alterações); indicativa (apontando no próprio corpo do texto ou na margem dele as inadequações encontradas); classificatória (geralmente na margem do texto apresentando símbolos, letras, sinais, abreviações...). Ao receberem devolutivas com esses três tipos de intervenção, segundo Ruiz (1998), os/as estudantes não desenvolvem uma compreensão mais profunda de como a linguagem, de fato, funciona, o que possibilitaria uma maior clareza diante do que deveria ser feito na reescrita.

Além disso, não há um aumento na coesão e coerência dos textos produzidos. Os/As alunos/as não se tornam mais habilidosos/as em conectar ideias e em estruturar seus argumentos de maneira lógica e fluente. A originalidade e a criticidade das produções textuais também não aumentam. Dessa forma, Ruiz (1998) acrescenta uma nova forma de intervenção,

a textual-interativa e textuais-interativas que propõe dialogar com os/as alunos/as através de registros escritos do/a professor/a, após o texto, assemelhando-se ao formato de bilhetes. Estudantes que praticam a reescrita de seus textos dialogando com o/a professor/a, têm mais chance de aprimorar sua escrita, entendendo como se dá esse processo. Afinal, como afirma Antunes (2009), todo texto bem escrito é um texto reescrito.

Para Koch e Elias (2015), a capacidade dos/as estudantes de autoavaliação e revisão é imprescindível. Ao se habituarem ao processo de reescrita, eles/as desenvolvem uma atitude mais crítica em relação aos próprios textos, aprendendo a identificar pontos fracos e a melhorar continuamente sua produção. Assim, contribui para uma escrita mais refinada e precisa, refletindo uma compreensão mais profunda da língua e de suas possibilidades expressivas (Santos, 2020).

Indiscutivelmente a produção textual revela uma estratégia pedagógica poderosa para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita no ensino médio. Dessa maneira, não apenas promove o desenvolvimento da técnica da escrita, mas também estimula o pensamento crítico e reflexivo, formando escritores/as capazes de articular e defender melhor suas ideias, posicionamentos e visões de maneira ética, responsável e original. Em um mundo cada vez mais dominado pela informação e pela comunicação, essas habilidades são fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional dos/as estudantes (Cabral; Lima; Albert, 2019).

Como mencionado por Nonato (2018), a produção de um texto deve ser fruto de um pensamento reflexivo, deve representar o salto qualitativo, a codificação de informações recuperadas que se interligam, intencionalmente, e que são oriundas não do exercício mecânico dos/as leitores/as entendidos como decodificadores de letras, mas, de leitores/as cuja compreensão implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A capacidade de interpretar diferentes gêneros textuais e de situá-los adequadamente em seus respectivos contextos é vital para a formação educacional e para o desenvolvimento de uma visão crítica de mundo. O ensino e o aprendizado aprofundado da língua portuguesa são pilares indispensáveis para uma formação completa (Gerhardt, 2015).

Na etapa de planejamento do gênero redação escolar do tipo dissertativo, por exemplo¹², os/as alunos/as devem ser incentivados/as a refletir sobre o tema do texto, identificar seu público-alvo e definir o objetivo da escrita. Esse planejamento inicial ajuda a estruturar as ideias de forma organizada e coerente.

¹² Cito especificamente este gênero, pois foi nosso objeto de investigação neste trabalho.

Após essa etapa, vem a da redação propriamente dita (Rodrigues; Fonseca; Fernandes, 2014), na qual os/as alunos/as devem colocar suas ideias no papel, transformando seus pensamentos em palavras. É importante que se sintam livres para escrever sem se preocupar necessariamente com a correção gramatical ou a estrutura perfeita. O foco principal deve estar na fluidez das ideias e na expressão do conteúdo. Com isso, entende-se que a redação é uma fase inicial e provisória, no qual o objetivo é capturar todas as ideias relevantes (Riolfi; Igreja, 2010) para, posteriormente, o/a professor/a apresentar um *feedback* dessas produções aos/as estudantes.

A revisão é a próxima etapa, considerada por muitos/as autores/as como uma das mais importantes. Ela pode ser feita pelo/a professor/a ou pelo/a próprio/a aluno/a (autorrevisão, prática comum dos/as escritores/as mais experientes) durante o processo de escrita e não como uma etapa final. Durante a autorrevisão, os/as alunos/as analisam o texto com um olhar mais crítico e objetivo, verificando a clareza das ideias, a coerência e a coesão do texto. Nesse sentido, a autorrevisão permite identificar partes do texto que precisam ser melhoradas, seja por estarem confusas, repetitivas ou desorganizadas. É comum que os/as alunos/as precisem fazer várias autorrevisões antes de chegar a uma versão satisfatória do texto. Essa prática de autorrevisão contínua ajuda a aprimorar a qualidade do texto e a torná-lo mais compreensível para o/a leitor/a (Saviani, 2016).

Na revisão feita pelo/a professor/a, o *feedback* deve conter observações sobre o texto, deixando claro o que precisa ser alterado, para que o/a aluno/a tenha nela um norte, uma orientação eficaz do que não está a contento.

A reescrita é a etapa posterior à revisão. Com base nos resultados das próprias observações feitas durante a autorrevisão ou da revisão realizada pelos/as professores/as, os/as alunos/as fazem ajustes e melhorias no texto (Azevedo; Damaceno, 2017). A reescrita envolve a reestruturação de frases, a reorganização de parágrafos e a inclusão de novas ideias ou informações que tornem o texto mais completo e interessante. Essa etapa é imprescindível para garantir que o texto atinja seu objetivo comunicativo e seja adequado ao público-alvo (Gonçalo; Cárnio, 2004).

Durante o processo de reescrita, os/as alunos/as têm a oportunidade de desenvolver um olhar analítico sobre seu próprio trabalho, aprendem a identificar seus pontos fortes e fracos na escrita, o que é importante para o desenvolvimento de habilidades críticas e autônomas. A prática regular da reescrita ensina aos/as discentes a valorizar a importância da revisão e da edição, habilidades que são valiosas não apenas na escola, mas também em contextos profissionais e pessoais (Cabral; Lima; Albert, 2019).

Diante disso, faz-se necessário um olhar atento e minucioso dos/as professores/as de como os *feedbacks* das produções escritas serão passados para os/as estudantes. É importante frisar que, muitas vezes, o trabalho com a reescrita se perde em sala de aula, uma vez que muitos/as alunos/as não entendem as observações que foram pontuadas pelo/a docente em seu texto.

Outro ponto importante a lembrar é que quando falamos em sala de aula que vamos devolver o texto para uma reescrita, os/as alunos/as acreditam, inicialmente, que sua produção não foi boa, e por isso o texto precisa ser reescrito/refeito, e por ser um processo que requer atenção e tempo para refazer, alguns/as estudantes se recusam, se sentem desmotivados/as ou desinteressados/as. Por isso, o/a professor/a precisa buscar estratégias para que a reescrita seja entendida como parte do processo de aprendizagem. Com Fuzer (2012), entendemos que:

Como acontece nas demais atividades pedagógicas envolvidas no ensino de língua, para conduzir o processo de produção textual, o professor geralmente adota um estilo interventivo em conformidade com sua concepção do que seja escrever e avaliar textos, o que, por sua vez, é reflexo da sua maneira de conceber a linguagem. (Fuzer, 2012, p. 214).

Vemos, então, como o agir do/a professor/a diante da produção do/a aluno/a poderá implicar diretamente na formação desses sujeitos enquanto cidadãos/cidadãs ativos/as socialmente. A forma como serão apresentadas as orientações para a revisão, os encaminhamentos e os direcionamentos das atividades propostas em sala são fatores essenciais e de grande importância para que os objetivos sejam alcançados.

Por isso, para facilitar a compreensão e a aplicação dessas etapas no ensino médio, os/as professores/as podem adotar várias estratégias pedagógicas levando em consideração as particularidades das turmas e/ou dos/as alunos/as. O uso de tecnologias digitais¹³ também pode ser uma ferramenta valiosa no ensino da produção escrita, já que é tão comum, muitas vezes, o uso de aparelhos eletrônicos, em sala de aula, pela maioria dos/as alunos/as¹⁴. Por isso, pensar em estratégias que despertem o interesse desses/as estudantes para as atividades de escrita é algo essencial.

¹³ Plataformas de escrita colaborativa, como blogs ou wikis, permitem que os/as alunos/as trabalhem juntos em projetos de escrita, compartilhem seus textos e recebam *feedback* em tempo real (Santos, 2020). Softwares de revisão gramatical e ortográfica, como Grammarly ou ProWritingAid, podem ajudar os/as alunos/as a identificarem e corrigirem erros de maneira mais eficiente. Além disso, o uso de ferramentas de organização pode facilitar o planejamento e a estruturação dos textos (Aguar; Marquesi, 2019).

¹⁴ Ao longo da escrita deste trabalho, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 15.100/2025, que veda o uso de celulares nas escolas públicas e privadas do Brasil, o que pode exigir que outras estratégias de apoio à escrita colaborativa sejam pensadas pelos/as alunos/as. Entretanto, o uso do aparelho eletrônico pode ser utilizado para fins pedagógicos com a supervisão docente.

É importante que os/as professores/as incentivem os/as alunos/as a verem a escrita como um processo contínuo de aprendizagem e aprimoramento. A escrita não é apenas uma habilidade técnica, mas também uma forma de expressão pessoal e criativa. Ao ensinar os/as alunos/as a valorizar todas as etapas do processo de escrita – planejamento, redação, revisão e reescrita – os/as docentes estão ajudando-os/as a desenvolver um conjunto de habilidades que serão úteis ao longo de suas vidas.

Friso, mais uma vez, que a revisão e a reescrita são etapas fundamentais na construção de textos, pois permitem que os/as alunos/as aprimorem suas habilidades de escrita de maneira significativa (Flower; Hayes, 1981; Aguiar; Marquesi, 2019). Essas duas etapas ajudam a garantir que o texto final seja claro, coerente e eficaz na comunicação das ideias do/a autor/a, tornando esses/as alunos/as proficientes na escrita e preparados/as para os desafios da vida fora da escola: seja para atividades pessoais, acadêmicas ou profissionais.

Além disso, ao desenvolver um olhar analítico sobre seus próprios textos, os/as alunos/as aprendem a valorizar a importância da precisão e da clareza na comunicação escrita. Além disso, tornam-se escritores e escritoras mais confiantes e competentes, capazes de produzir textos que não apenas atendam às expectativas acadêmicas, mas também reflitam suas próprias vozes e perspectivas únicas (Gerhardt, 2015). Em última análise, o domínio do processo de escrita contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos, promovendo o pensamento crítico e reflexivo, principalmente diante de tantas (des)informações e *Fake News* que circulam constantemente nos diferentes meios comunicativos.

4 GESTOS DIDÁTICOS DO/A PROFESSOR/A DE PORTUGUÊS

Este capítulo busca refletir sobre os gestos didáticos do/a professor/a de português e as possíveis implicações na formação dos/as estudantes. Para isto, dividi este capítulo em duas seções: I) Gestos didáticos e os saberes docentes, em que discorro sobre a importância do agir do/a professor/a na condução das atividades de escrita e na formação dos sujeitos; e II) Didática e formação de professores/as, onde versou sobre a importância das formações continuadas no processo de ensino e aprendizagem.

Neste capítulo, a discussão se baseia nas práticas docentes, principalmente, no que diz respeito ao “como” ensinar, entendendo a grande importância dos gestos didáticos e dos saberes docentes para a aprendizagem e formação discente, e no capítulo anterior, discuti sobre as aulas de português no ensino médio.

Geraldi (1994) apresenta que, muitas vezes, quando se fala em ensino, as perguntas que deveriam ser as chaves iniciais para tais discussões – para que ensinamos o que ensinamos e para que os/as estudantes aprendem o que aprendem – são substituídas por questões relacionadas ao como ensinar, quando ensinar e o que ensinar. Por isso, decidi, no capítulo anterior, refletir sobre o ensino de produção textual e o para que ensinamos o que ensinamos - uma questão inicial que deve reger as aulas de português. A partir das questões apresentadas acima, faz-se necessário entender, ainda conforme Geraldi (1994, p. 40), “que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma questão política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”. Com isso, penso que a articulação metodológica adotada pelo/a professor/a envolve não só uma postura relativa à educação, como também uma concepção de linguagem. Estas concepções, ainda segundo este autor, são: a linguagem é a expressão do pensamento; a linguagem é instrumento de comunicação e a linguagem é a uma forma de interação.

As discussões apresentadas neste capítulo baseiam-se na última concepção de linguagem acima apresentada, uma vez que “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (Geraldi, 1994, p. 40). A partir disso, reflito, a seguir, sobre as discussões apresentadas na primeira seção deste capítulo.

4.1 Gestos didáticos e saberes docentes

É sabido que pesquisas sobre os gestos didáticos do/a professor/a têm crescido nos últimos anos, possibilitando grandes reflexões, fazendo-nos refletir sobre inúmeros desafios. Entretanto, penso que muitas dessas investigações se preocupam em apresentar como o/a professor/a deve agir em sala de aula, colocando-o como alvo de críticas e cobranças, desconsiderando as vozes dos sujeitos participantes daquele momento – os/as alunos/as – tanto no que diz respeito à sua compreensão sobre o ensino, quanto a sua visão sobre o agir docente. Ademais, vale ressaltar que cada sala de aula apresenta uma configuração ímpar, distinta, única e particular, e que os métodos adotados podem variar de turma para turma e/ou de aluno/a para aluno/a.

Nesta discussão, além da abordagem interpretativista da LA, a teoria que também sustenta este estudo é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart (2009) para a compreensão dos gestos didáticos do/a professor/a, levando em consideração que através das relações sociais, os sujeitos são constituídos.

Os gestos didáticos, segundo Oliveira (2020), são movimentos realizados pelo/a docente com o objetivo de favorecer a construção do objeto ensinado, contribuindo, dessa forma, para a aprendizagem dos/as estudantes. Tais gestos referem-se a um conjunto de ações, atitudes e estratégias que são utilizadas para facilitar o aprendizado e promover um ambiente de ensino mais eficaz.

Diante do que foi dito, acredito, também, que refletir sobre gestos didáticos é pensar que a maneira como o/a professor/a lida, age, ministra, planeja e regula suas aulas pode contribuir para uma participação mais ativa dos/as alunos/as e despertar o interesse daqueles/as que não costumam participar ativamente das atividades de produção escrita, por exemplo, garantindo, talvez, um aprendizado mais dinâmico e eficaz. Por outro lado, segundo Tardif (2002), afirmar que o/a docente sabe ensinar não quer dizer simplesmente ter domínio de determinados conteúdos, mas que consegue emitir juízo de valores sociais e normativos em que o/a mesmo/a tem competência de natureza social tanto na escola como na sociedade em que vive. Assim, os saberes dos/as professores/as não estão relacionados apenas à teoria, mas também à prática pedagógica, reconhecendo que o trabalho docente é um espaço de produção de conhecimento.

Pensar na visão do/a estudante sobre como deveriam ser as aulas de produção escrita e como os/as professores/as deveriam agir é, acima de tudo, colocá-los/as na posição de sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem, e que se o/a estudante não compreende o que está sendo posto e/ou discutido nas aulas, isto comprometerá sua aprendizagem, tanto naquele momento como no futuro, uma vez que poderá chegar ao final do ensino médio sem os conhecimentos e habilidades necessários para o ano/série em que estão inseridos/as.

Observa-se, então, que os gestos didáticos têm um impacto significativo na forma como os/as alunos/as aprendem. Muitos pesquisadores/as como Antunes (2003), Passarelli (2012) e Leite (2014) defendem a ideia de que a interação entre professor/a e aluno/a é um dos fatores mais relevantes para o sucesso educativo, principalmente, se consideramos que na prática da escrita, o texto é a expressão de uma atividade social. Além disso, quando o/a professor/a utiliza gestos que valorizam a participação e a compreensão, cria um cenário propício para a aprendizagem significativa. Por isso, é importante concordar com Oliveira (2020) quando diz que a busca pelo entendimento dos gestos didáticos não visa o engessamento do trabalho docente, mas a explicitação de movimentos que são extremamente necessários para favorecer a aprendizagem.

Neste processo de abordagem do ensinar, há alguns gestos didáticos específicos para a condução do trabalho docente. Aqui, reflito mais especificamente sobre o gesto de regulação, uma vez que, ainda segundo Oliveira (2020, p. 13),

Esse movimento assegura a construção e a transformação do objeto ensinado e permite ajustar a aprendizagem do aluno, já que envolve regulações locais (realizadas nas interações em sala de aula) e regulações internas (efetivadas por meio de ferramentas, as quais servem para verificar o estado de conhecimento de alunos e para orientar a apropriação de saberes ensinados).

Além do mais, considerar as discussões e os estudos sobre gestos didáticos, faz-nos refletir sobre três importantes questões:

- I) Quais ações o/a professor/a está deixando de realizar?
- II) Quais ações deve adotar para tornar o ensino de escrita mais explícito, estratégico e significativo?
- III) Quais os saberes que servem de base para que o/a professor/a exerça seu trabalho?

Precisamos entender com as questões I e II que a maneira como a aula é conduzida diz muito como o/a professor/a concebe o ensino e a concepção de língua/linguagem que adota. A forma na qual lida e interage com os/as alunos/as, e organiza a sala de aula, é, muitas vezes, o reflexo daquilo que lhe foi ensinado ou do que foi vivenciado. Ele/a pode, simplesmente, reproduzir algo vivido durante a Educação Básica ou adotar práticas as quais considere serem diferentes das que vivenciou enquanto aluno/a. Por esse motivo, a importância de formações continuadas é algo de grande relevância para a formação docente, principalmente, devido à discrepância da nossa sala de aula hoje para as de tempos atrás.

No que diz respeito ao gesto de regulação, segundo Oliveira (2020), este ocorre após a avaliação, fazendo com que o/a professor/a se aproprie acerca dos conhecimentos e habilidades já desenvolvidos ou não pelos/as alunos/as. Após isso, com base na percepção dele/a sobre a aprendizagem discente, é que a regulação é realizada, visando diagnosticar e intervir nas dificuldades apresentadas (Nascimento, 2011).

No dia a dia da sala de aula, estão presentes tanto a regulação interna quanto a local, sendo a mais comum esta última, uma vez que o/a professor/a explica o conteúdo ou a temática que está sendo discutida e tira dúvidas de seus/suas alunos/as. Vale frisar, também, que é comum a regulação acontecer entre os/as próprios/as discentes (uns/umas com os/as outros/as), principalmente quando não há muita abertura e/ou proximidade com o/a professor/a ou quando não deseja que o restante da turma note que a atividade não foi compreendida em sua totalidade. Dessa maneira, é imprescindível entender que se o/a professor/a não sabe até onde seus/suas alunos/as conhecem (regulação interna) ou entendem sobre o assunto estudado (regulação local), isto não implicará numa aprendizagem significativa.

Além do mais, sabe-se que é comum, na escola, a resistência de alunos/as em realizar algumas atividades, principalmente quando estas são relacionadas à prática da escrita. Com os gestos didáticos que chamarei de assertivos, o/a professor/a pode estimular a turma a gostar de interpretar, de ler, de escrever, de se posicionar etc., participando das atividades didático-pedagógicas que lhe são apresentadas.

Segundo Dolz (2010, p.15), para escrever, o/a aluno/a “precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos”, pensando nisso,

qual o objetivo do/a professor/a dar um título para uma turma e pedir que produzam uma redação, sem antes fazer uma reflexão sobre a temática abordada, sem que, muitas vezes, os/as estudantes tenham tido contato com outras leituras sobre aquele gênero solicitado; ou de trabalhar com um gênero textual específico e solicitar a produção escrita sobre outro ainda não estudado.

Vemos, então, como as práticas docentes diante das atividades dos/as alunos/as podem trazê-los/as ou afastá-los/as na participação ativa em sala de aula, o que implica diretamente na formação desses sujeitos enquanto cidadãos e cidadãs ativos/as socialmente. Por isso, é importante conhecer as fontes das dificuldades de escrita (Dolz, 2010) para que possam ser organizados os encaminhamentos das atividades de ensino, de acordo com o estilo interventivo de regulação adotado pelo/a professor/a em conformidade com sua concepção do que seja escrever e avaliar textos, e da maneira como concebe a linguagem (Fuzer, 2012).

No que se refere à prática docente, mais especificamente a questão III acima apresentada, podemos entender que:

[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (Tardif, 2014, p. 37).

Além disso, para Tardif:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles*, está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (Tardif, 2014, p. 11).

Alguns e algumas autores/as, como, por exemplo, Tardif (2014), caracterizam os saberes em categorias. Para ele, os saberes podem ser: experienciais (de acordo com situações vividas ao longo de sua profissão), curriculares (adquiridos pelos/as professores/as ao longo da carreira), disciplinares (oriundos da formação acadêmica) e da formação profissional (saberes pedagógicos oriundos de formação profissional).

Tais saberes têm sido objeto de pesquisas e discussões nos últimos anos, uma vez que se tem buscado entender, com mais frequência, quais são os conhecimentos necessários para ser professor/a na sociedade atual. Segundo Freitas e Pacífico,

As escolas discutem currículos, os saberes necessários para a formação dos educandos, os valores que devem ser praticados e vivenciados por ela. E isso faz com que os professores se questionem sobre os seus saberes e competências. Mas antes de tudo é preciso compreender que o professor é sujeito nesse processo. (Freitas; Pacífico, 2015, p. 3).

O Saber é, muitas vezes, construído no contato com o ambiente escolar. Muitos/as são os/as docentes que saem da universidade sem estarem ou se sentirem “preparados/as” para reger uma sala de aula, porém no contato diário com este meio, vão adquirindo conhecimentos e habilidades que, muitas vezes, não tiveram ou adquiriram ao longo da formação acadêmica. Ademais, para Tardif (2002), os saberes docentes são plurais e dinâmicos, à medida que abrangemos saberes derivados da universidade, dos cursos de formação de professores/as, da formação profissional, dos currículos escolares, como também os saberes provenientes da vivência e da prática pedagógica.

Às vezes, penso que os cursos de licenciatura não têm preparado com exatidão professores/as para atuarem e enfrentarem a realidade de uma escola. Faltam algumas discussões e temáticas que são de grande relevância para a formação profissional. Quando se tem, muitas vezes, são passadas de forma superficial. Vejo, por exemplo, ausência de discussões sobre o livro didático. Por isso, muitos/as professores/as não sabem bem como aplicá-lo em sala. Achem que precisam dar conta de tudo e simplesmente aplicam página por página sem, ao menos, refletir sobre o que está posto.

Outro ponto, é que ao entrarem no mercado de trabalho, alguns docentes sentem dificuldades de organizarem e planejarem suas aulas. Por isso, a importância de participarem ativamente de programas como o PIBID e o Residência Pedagógica, já que apenas o estágio obrigatório não dá conta, em sua totalidade, de mostrar como é o dia a dia de uma escola. É preciso uma ação transformadora. Como apresentado por Freire (1996), a teoria sem prática é teorismo e a prática sem teoria é praticismo. É preciso que ambas estejam em constante diálogo para uma ação eficaz.

Ainda segundo Freitas e Pacífico,

No Brasil, vem crescendo a discussão sobre pesquisas feitas na Europa e nos Estados Unidos em relação ao “professor reflexivo”. Segundo esses estudos, somente a teoria não seria capaz de articular a prática em toda a sua plenitude, assim

sendo, o professor deve refletir sobre sua própria prática pedagógica para chegar à junção mais adequada de teoria e prática. (Freitas; Pacífico, 2015, p. 4).

Diante do que foi apresentado, pode-se observar o quanto é importante a implementação de gestos didáticos assertivos em sala de aula, visto que são essenciais às atividades de ensino e de aprendizagem, bem como, também, a importância da autoavaliação docente quanto as suas práticas de ensino. Refletir e reconhecer que é preciso, em alguns momentos, parar, pensar e replanejar, é algo bastante relevante para a atuação profissional. E no que diz respeito a estas práticas, abaixo, na seção seguinte, apresento sobre a importância da formação docente para o ensino e aprendizagem discente.

4.2 Didática e formação de professores/as: as abordagens no processo de ensinar

Aqui abordarei o conceito e a importância da didática no contexto da formação de professores/as, destacando a relevância do papel do/a educador/a na construção do conhecimento dos/as alunos/as, compreendendo que cada professor/a é um sujeito com experiência, saberes e valores que constituem suas práticas pedagógicas. Além disso, serão discutidos os principais objetivos da didática, bem como a relação entre a formação docente e a prática pedagógica.

A LDB, com as alterações trazidas pela Lei nº 13.415, de 2017, da Reforma do Ensino Médio, a BNCC, cuja etapa deste ensino foi promulgada em 2018 e com atualizações em 2020 e, agora, com a Lei 14.945/2024 que a reestrutura, traz para o trabalho docente uma série de mudanças em um curto período, o que requer uma atuação não apenas com conhecimentos específicos, mas, também, com diferentes saberes.

Segundo Abreu e Masetto (1995), uma das mais importantes escolhas feitas pelo professor/a está no método de ensino que é aplicado para que seus/suas alunos/as construam a aprendizagem. É comum, hoje em dia, discursos de que a profissão docente está ameaçada, que futuramente não haverá mais professores e professoras, pois é possível a autoaprendizagem sem a mediação docente, principalmente com o avanço tecnológico. Todavia, percebemos, nos últimos anos, que é praticamente impossível a aprendizagem efetiva sem a presença, a ensinagem e a mediação docente.

Na pandemia da Covid-19, vimos como a aprendizagem foi bastante comprometida. O ensino não foi o mesmo, a forma de ensinar também não. Os gestos didáticos tiveram que ser repensados, levando em consideração que, muitas vezes, o/a professor/a se sentiu sozinho/a, sem um retorno daquilo que estava sendo discutido bem como, também, os/as estudantes não se sentiam confortáveis em tirar dúvidas e interagir em sua totalidade por meio de aulas remotas. Nesse período, professores/as e alunos/as tiveram que se reinventar para assumir um papel social em meio à pandemia.

Diante disso, com o pós-pandemia da Covid-19 e o retorno às aulas presenciais, as estratégias adotadas pelos/as professores/as relacionadas ao reforço e a recuperação deram espaço para mais uma-recomposição(ou recuperação) das aprendizagens, principalmente nas escolas públicas, visto a grande dificuldade de ensino e aprendizagem durante o período pandêmico, já que muitos/as estudantes não tinham acesso à internet de qualidade, a um material adequado e até mesmo a um local confortável para estudo em casa, além, é claro, da falta de preparo e habilidade de alguns e algumas docentes de reorganizarem suas aulas para o ambiente virtual, visto também estarem passando por uma realidade jamais pensada. Vale ressaltar que:

Assegurar a recomposição de aprendizagens requer um trabalho em parceria, isto é, um processo de interação, com diálogo, com respeito às múltiplas formas de ser e de estar no mundo. A educação num movimento colaborativo pode articular a teoria e a prática, favorecer as experiências vividas ao longo da vida do/da professor/a, dos/as alunos e de toda comunidade escolar. (Santos; Cruz, 2023, p. 7).

Segundo a revista Nova Escola (2022), a recomposição das aprendizagens refere-se às ações necessárias para enfrentar os impactos e as defasagens provocados em consequência da pandemia da Covid-19, e tem como objetivo acelerar o processo de aprendizagem levando em consideração os diferentes níveis de aprendizagens em que os/as estudantes estão inseridos/as, através de acolhimento, avaliações diagnósticas e contínuas, estratégias e práticas docentes diferenciadas, formação de professores/as etc. De acordo com Pimenta e Ferreira (2023), estudos apresentados pela Organização das Nações Unidas – ONU, realizados nos países da América Latina, mostraram que os/as alunos/as apresentavam dificuldades sérias de aprendizagem mesmo antes da pandemia, algo intensificado por ela.

Refletindo sobre o que foi apresentado, entendo que os/as estudantes que estão no ensino médio hoje, viveram parte do ensino fundamental (anos finais) de forma remota ou

estudando através de apostilas, o que fez a aprendizagem ser bastante comprometida, principalmente ao levarmos em consideração a aprendizagem de escrita.

Com isto, podemos entender a importância de formações docentes, principalmente a partir de metodologias ativas e uso das novas tecnologias em sala de aula. Compreendo, junto com Santos e Cruz que,

A reformulação de metodologias e práticas pedagógicas é, agora, mais que necessária para que a sala de aula continue em processo de transformação e atualização constante. Desse modo, não devemos realizar ações de forma isolada, imediata ou superficial. Faz-se necessário um esforço coletivo de docentes, gestores(as), discentes e suas famílias para superar os desafios e garantir que todos(as) estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa. (Santos; Cruz, 2023, p. 3).

A importância de formações para docentes é algo crucial para o novo cenário educacional, discussão também presente no Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024 (Brasil, 2014). Ademais, também proporciona um crescimento profissional e pessoal, além de uma nova visão de mundo. Porém, às vezes, ainda é comum a resistência de professore/as em participar de momentos formativos ou de aplicar os conhecimentos adquiridos em suas práticas em sala de aula. Vários podem ser os motivos, acredito que alguns sejam a desmotivação com o trabalho docente; a sobrecarga com as atividades pedagógicas; a falta de tempo para melhor se planejar; as pautas formativas distantes da realidade docente, entre outros. No que diz respeito a este último, para que profissionais não participem de formações, é preciso entender que os/as professores/as necessitam continuamente de uma formação pedagógica crítica, engajada (Libâneo, 2006), construtiva e reflexiva que propicie a compreensão de problemas do próprio dia a dia escolar, assim como os utilize para o fazer docente.

Para tanto, é preciso reconhecer que a docência é uma profissão repleta de desafios e de exigências e compreender que toda novidade no âmbito educacional é, muitas vezes, desafiadora, entretanto, ao mesmo tempo, bastante relevante para a prática profissional, visto que os/as alunos/as de hoje não são os/as mesmos/as de anos atrás, e não podemos negá-los/as o direito de uma aprendizagem efetiva.

Ser professor/a hoje é estar em constante transformação. É construir novos conhecimentos, saberes, competências e habilidades para se adaptar às mudanças e exigências da sociedade. É, muitas vezes, sair da zona de conforto para adentrar em novas práticas e

didáticas que não lhe são comuns no cotidiano escolar e que não lhe foram passadas na universidade. Ainda, segundo os autores,

A profissão docente exige uma constante busca por formação, essa busca requer leituras, estudos, observação, pesquisa, reflexão crítica e do reconhecimento que ensinar é um ato de engajamento intelectual e criativo que deve provocar substanciais mudanças, tanto para os/as professores/as, quanto para os/as alunos/as. (Santos; Cruz, 2023, p. 9).

Santos e Cruz (2023) apresentam o quanto é importante para a profissão docente os momentos de formação. Entretanto, faz-se necessário entender que para participar de momentos formativos é preciso dispor de tempo, de disponibilidade docente e de investimento, já que nem sempre todas as formações são gratuitas, exceto as ofertadas pela própria escola ou outras instituições. Participar de tais momentos faz com que novas didáticas sejam repensadas, ressignificadas e reconstruídas a partir das próprias vivências.

Para Araújo, Rodrigues e Aragão (2017), a didática é entendida como um conjunto de estudos e pesquisas voltadas mais especificamente para a fundamentação dos processos de ensino e aprendizagem, enquanto prática social, emancipatória e política. Ainda, segundo esses autores (2017, p. 217), “uma formação docente articulada à pedagogia e à didática contribui para a formação de um professor que constrói e reconstrói a sua prática por meio da reflexão crítica de pensar a prática a partir da própria prática em suas múltiplas nuances.”

Levar o/a docente a refletir sobre sua própria ação é fazê-lo/a reconhecer-se como protagonista de seu processo formativo; como aquele/a que se constrói e reconstrói constantemente diante das necessidades e das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais. Além disso, é levá-lo/a a perceber que não é detentor/a de todo o conhecimento e que os saberes pedagógicos também são aprendidos e construídos ao longo de sua formação. Vale destacar ainda, segundo Araújo, Rodrigues e Aragão (2017, p. 223), que “a formação dos professores deve ser planejada tomando como ponto de partida a própria ação docente e como ponto de chegada a construção de um ‘novo’ fazer docente.”

Friso, como já dito, que não basta apenas participar de formações, mas de colocá-las em prática; não de serem reprodutores/as, mas construtores de conhecimento/s, transformadores/as de realidade/s e, acima de tudo, de se reconhecerem também como sujeito de seu processo formativo. Afinal, o/a profissional do magistério é responsável por formar indivíduos que possam compreender melhor o mundo, a vida social e seus valores.

No que se refere à abordagem do ensinar, é entendido que os/as professores/as são o acesso principal do processo de ensino/aprendizagem. Porém, os/as mesmos/as não têm o domínio de fatores relacionados aos/as estudantes, como, por exemplo, suas necessidades, interesses e como aprendem. Também, na maioria das vezes, não são capazes de influenciar de forma significativa a organização administrativa da escola, uma vez já definida.

Partindo do pressuposto da concepção de língua e linguagem apresentada por Geraldi (1994), compreendemos a linguagem como interação social, entendendo que o ensino e a aprendizagem está bem mais além do que simples transmissão de conhecimento, mas como uma atuação social entre professor/a e aluno/a fazendo da ação docente facilitadora e mediadora do conhecimento discente.

No que se refere à prática de ensino, podemos entender que há diferentes abordagens e práticas docentes. Segundo Mizukami (1986), o processo de ensinar pode ser classificado como: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural, como detalhado abaixo, segundo a autora.

Na abordagem tradicional, o/a professor/a é visto/a como o/a detentor/a do conhecimento e elemento principal na transmissão dele. Já o/a aluno/a, por sua vez, é visualizado/a como um/a receptor/a passivo/a, que, ao receber os conhecimentos necessários, torna-se apto a ensiná-los. Para Gil (2007), o ensino, neste caso, é caracterizado pela explanação do/a professor/a e, conseqüentemente, memorização por parte do/a aluno/a. Sua didática concentra-se em ministrar a atividade. Nisso, o/a estudante aprende o conteúdo ensinado e aplica-o em uma prova com objetivo de obtenção de nota.

Na abordagem comportamentalista, o conhecimento é o resultado da experiência. O/A professor/a teria a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem, de tal forma que o desempenho do/a aluno/a seja maximizado. O papel do/a professor/a aqui é de transmitir conteúdos que tem como objetivo o desenvolvimento de competências por parte dos/as alunos/as.

Na abordagem humanista de ensino, o foco está no desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, em que o/a professor/a não transmite simplesmente os conteúdos, mas dá a assistência necessária aos/as estudantes, sendo facilitador/a da aprendizagem. Apesar da ênfase está focada no sujeito, leva em consideração o ambiente, como fator primordial para o desenvolvimento do indivíduo. Assim, a escola deverá dar condições para o desenvolvimento da autonomia do/a aluno/a.

A abordagem cognitivista, tendo Jean Piaget como um dos principais teóricos, tem por base o processo de interação. O conhecimento se dá pelas interações entre sujeito e objeto, tendo como estratégia auxiliar o/a estudante no desenvolvimento de um pensamento crítico, criativo e autônomo.

A abordagem sociocultural leva em conta os aspectos socioculturais que estão presentes no processo de ensino/aprendizagem. A ênfase é voltada ao sujeito, na função de elaborador e criador de seu conhecimento. Sendo assim, as ações educativas têm como objetivo principal promovê-lo à sociedade, tendo como um dos principais teóricos desta abordagem Paulo Freire, o qual defende a educação “problematizadora”, auxiliando na superação da relação “opressor-oprimido”. Nesta última abordagem, segundo Gil (2007), o conhecimento revela-se como uma transformação contínua e não na transmissão de conteúdos prontos. Vemos, a relevância de um ensino efetivo, significativo e transformador na vida daqueles/as que muito nos ensinam e aprendem conosco.

Independente da abordagem adotada pelo/a professor/a no ato de ensinar, diante da forma como concebe o ensino, faz-se necessário criar situações de aprendizagem para que os/as estudantes aprendam de forma significativa os conteúdos e temáticas, desenvolvendo habilidades necessárias e fundamentais para o ano ou a série em que estão inseridos/as. Além do mais, deve possuir determinadas competências para lidar com situações adversas, sejam elas fora ou dentro da sala de aula. Para Freitas e Pacífico (2015), para poder enfrentar os deveres éticos da profissão docente, o/a professor/a deve também possuir saberes relativos a temas transversais que estão ligados à política, cidadania, sexualidade, direito, meio ambiente etc. Desse modo, cabe ao/a professor/a apropriar-se de tais conhecimentos. No que diz respeito à visão discente sobre o ensino, discorrerei no próximo capítulo.

5 A VISÃO DISCENTE SOBRE O ENSINO

“Nunca me perguntaram como eu gostaria que fossem as aulas” foi o que citei na introdução desta dissertação. Aqui, abordarei a visão discente sobre o ensino, principalmente, no que se refere a produção escrita, refletindo sobre a importância da aprendizagem significativa.

Por muito tempo, o/a aluno/a foi visto como aquele/a que recebe as informações passadas pelos/as professores/as, deixando de lado todo processo interacional existente entre as partes. Porém, essa visão, aos poucos, tem sido desconstruída, uma vez que a sociedade compreende que a construção do conhecimento se dá de forma conjunta. Segundo França e Sousa (2015), o/a professor/a precisa deixar de pensar que o bom educador e a boa educadora é aquele/a que apenas transmite conteúdos, para pensar que ele/a é um/a facilitador/a e mediador/a da aprendizagem.

Podemos entender que a aprendizagem recebe influência direta de três componentes inter-relacionados: o/a estudante, o/a professor/a e o conhecimento. No que se refere aos/as discentes é levando em consideração suas habilidades, suas motivações, seus hábitos de estudo. O que compete ao/a professor/a refere-se principalmente aos conhecimentos relacionados à disciplina ministrada, aos conteúdos a serem ensinados, às habilidades pedagógicas, a motivação, a percepção acerca da educação e de como concebe o ensino. Por fim, no que se refere à escola são levados em consideração sua missão, seus valores e como se organiza.

Segundo Pereira *et al* (2019), um fator de importante relevância no sucesso de aprendizagem discente, corresponde à sua motivação. A motivação tem origem na necessidade e impulsiona para a ação. Dessa forma, quando o/a estudante tem, de fato, interesse em aprender, o/a mesmo/a busca fontes capazes de satisfazê-lo/a, seja a partir das aulas e das discussões ou de leituras e de pesquisas. Além do mais, a motivação faz com que os sujeitos envolvidos professor/a e aluno/a participem mais ativamente desse processo de ensino.

Ademais, para uma aula bem-sucedida, faz-se necessário que o/a docente tenha o domínio de algumas competências para “prender” a atenção dos/as estudantes e fazê-los/as participar efetivamente das atividades que lhe são propostas. Pereira *et al* (2019) elencam dez competências fundamentais: comprometido/a, preparado/a, organizado/a, tolerante, aberto/a a

perguntas, contador/a de histórias, inovador/a, entusiasta de novas tecnologias, social e conectado/a.

Para França e Sousa (2015), o/a real educador/a precisa aprender a combinar autoridade, respeito e afetividade, respeitar a individualidade de cada aluno/a, desenvolvendo o senso de responsabilidade. Assim, através desse olhar atento e sensível, poderá ter uma maior participação discente nas atividades que lhe são apresentadas. Para as autoras (2015), pensar no processo de ensino-aprendizagem é refletir sobre o que entendemos por processo educativo e o que desejamos ver como representações de educadores/as e alunos/as no contexto escolar.

Diante das mais diversas mudanças e transformações sociais, o/a professor/a precisa ser muito mais criativo/a em suas propostas, tendo como estratégia eficaz a motivação, uma vez que motivados/as no espaço escolar, conseqüentemente, motivarão os/as alunos/as. Com isso, podemos refletir que o/a docente entusiasmado/a pelo que fala, pelo que conhece, pelo que transmite e da maneira como age contagia a todos/as. Conseqüentemente, estando desanimado/a desanima, desmotiva e não conquista a turma.

Muitos estudiosos como Piaget e Vygotsky pensaram à frente de suas épocas refletindo e idealizando novas formas e maneiras de promover um ensino que fosse realmente efetivo, relevante e significativo. No que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, observa-se, segundo França e Sousa (2015), que quando um/a professor/a espera um bom desempenho de seus/suas estudantes, aumenta-se a probabilidade que isso ocorra. Da mesma forma, quando não há expectativa de um bom resultado, aumenta a probabilidade dos/as estudantes não realizarem de forma efetiva as atividades didático-pedagógicas.

Nota-se, então, que o/a professor/a exerce um papel fundamental neste processo de incentivar os/as estudantes em realizar as atividades que lhe são propostas, notando que eles/as são capazes de realizá-las. Diferentemente, se criado um contexto escolar negativo e desestimulante, repleto de medo, levando a prática da escrita, por exemplo, como uma punição e castigo. Um exemplo comum ocorre quando é colocada a avaliação/prova como ameaça. Neste caso, os/as estudantes estudam não com objetivo de aprender, mas de tirar uma nota suficiente para a aprovação naquele exame.

Sousa e França (2015) defendem a ideia de que as avaliações devem ser entendidas como um ato de acolhimento e interação, não de punição. Quando uma avaliação é conduzida nesse pensamento, o/a estudante entende que essa é uma etapa para diagnosticar e

identificar as dificuldades encontradas, para assim superá-las. Por outro lado, o que se vê nas atividades de produção escrita é uma análise feita pelo/a docente buscando os possíveis erros e inadequações no texto. Enquanto professores e professoras em constante formação, precisamos entender que o erro é um indicador de processo, que dá informações ao/a professor/a sobre as capacidades do/a aprendiz e de seu grau de maestria (Astolfi, 2006 *apud* Dolz, 2010).

Como dito no início deste capítulo, para que a aprendizagem aconteça, ela depende de vários fatores como: motivação, inspiração, potencialidade, ambiente etc. Para Mizukami (1986), da mesma forma que há uma classificação do processo de ensinar, também há uma do processo de aprender, sendo a partir das seguintes concepções: tradicional, behaviorista, cognitiva, humanista e social. Sendo a primeira, apresentando o/a professor/a como o agente e o/a aluno/a como ouvinte e a última apresentando que a aprendizagem gira em torno da interação com o outro.

Ainda no que confere ao ensino e aprendizagem da produção escrita como prática pedagógica e social, é de entendimento que com o passar dos anos e com base nas mudanças nas concepções educacionais, a maneira como se aprende a escrita tem passado por mudanças significativas, principalmente ao levarmos em consideração o avanço das tecnologias. No contexto inicial, a produção textual na escola era abordada como uma atividade voltada para o ensino de normas gramaticais e de estruturas formais da língua. Tal prática, conhecida como abordagem tradicional, considerava o/a aluno/a como sujeito passivo do conhecimento, o que resultava em um processo de escrita limitado e com pouca liberdade criativa, restringindo a autoria, a autonomia, o protagonismo e a expressividade discente.

O ensino e aprendizagem de escrita, como dito em capítulos anteriores, deve estar relacionado a um modelo mais dinâmico e centrado no processo, que valorize o desenvolvimento da competência textual através de etapas como planejamento, execução, revisão e reescrita, incorporando aspectos como a intenção e a construção de sentido. Esse modelo de ensino, denominado de abordagem processual, favorece uma maior integração entre teoria e prática na sala de aula, incentivando a reflexão dos/as alunos/as sobre o próprio processo de aprender.

Podemos entender a escrita como um fenômeno social, enfatizando a interação entre os sujeitos e os contextos socioculturais em que estão inseridos, assumindo-a como prática social presente em diferentes contextos de produção. Além disso, podemos entendê-la

como uma prática dialógica, em que o/a aluno/a, enquanto autor/a, constrói significados em interação com os outros e com o mundo à sua volta.

Com o avanço das novas tecnologias, a implementação de *gamificação* e a utilização de metodologias ativas em sala de aula, a aprendizagem significativa da escrita torna-se, muitas vezes, mais lúdica, porém, ao mesmo tempo desafiadora, uma vez que exige outras habilidades que vão além da tradicional linearidade do texto escrito, como: inclusão de imagens, vídeos, links e outros recursos hipertextuais. Para tanto, o ensino da produção textual teve que se adaptar para incluir práticas de leitura e escrita que abarquem essas novas modalidades, oferecendo aos/as discentes oportunidades para explorar a autoria e a construção de sentidos em um ambiente digital e interativo. Em contrapartida, como ponto negativo, destaco que os/as alunos/as têm apresentado resistência em escrever sem uso de aparelhos eletrônicos, por exemplo.

Pensando em sua aplicabilidade fora do ambiente escolar, de acordo com estudiosos, tornam-se atrativas para os/as estudantes atividades que possam ser desenvolvidas e aplicadas à realidade deles/as como, por exemplo, práticas relacionadas ao mercado de trabalho como: produção de relatórios, e-mails, documentos oficiais, entre outros. Assim, a produção textual ocupa um lugar central na formação dos/as alunos/as, fornecendo ferramentas que potencializam sua atuação ao longo da formação escolar.

A perspectiva discente sobre o ensino de produção textual revela aspectos importantes para a compreensão das experiências e desafios enfrentados pelos/as discentes em seu processo de desenvolvimento da escrita. O ensino de produção textual, ao demandar uma série de habilidades cognitivas e práticas, apresenta-se como um campo no qual os/as estudantes frequentemente encontram dificuldades para articular suas ideias de maneira coesa e adequada às normas linguísticas e discursivas.

De acordo com Butzke e Alberton (2017), as percepções discentes sobre estratégias pedagógicas são influenciadas pela maneira como o ambiente de aprendizagem é estruturado e como as técnicas utilizadas pelo/a docente se alinham às necessidades e estilos de aprendizagem dos sujeitos. No contexto da produção textual, a variedade de estratégias e metodologias adotadas pelo/a docente ou até mesmo pela própria escola pode impactar diretamente a motivação e a compreensão dos/as alunos/as, evidenciando a importância de práticas que valorizem suas preferências e promovam o engajamento no processo de escrita.

Um dos aspectos mais destacados na percepção discente é a necessidade de maior autonomia no desenvolvimento da produção textual. Pimenta, Lima e Ferreira (2021) ressaltam que, quando o ensino de escrita é pautado apenas em diretrizes normativas e

técnicas rígidas, tende a limitar o potencial criativo e reflexivo dos/as estudantes. Os/As alunos/as demonstram, portanto, a expectativa de que o ensino de produção textual também inclua práticas que incentivem a construção de um estilo autoral e que promovam a autonomia no uso da linguagem. Essa perspectiva é alinhada com o entendimento de que o desenvolvimento da escrita deve proporcionar um espaço para que o/a aluno/a experimente, refaça e aprimore suas habilidades de forma progressiva e autônoma.

Outro ponto relevante é o impacto das dificuldades linguísticas e estruturais no desempenho e na confiança dos/as alunos/as ao escrever. Abed e Ayub (2021) discutem que os/as estudantes, em geral, enfrentam barreiras relacionadas ao domínio de regras gramaticais e à organização lógica do texto, o que muitas vezes gera insegurança e reduz sua disposição para se engajarem em atividades de escrita mais desafiadoras. Essa percepção de dificuldade, por sua vez, influencia a maneira como os/as discentes se relacionam com o ensino de produção textual, reforçando a importância de uma abordagem pedagógica sensível na qual busque apresentar que a aprendizagem se dá de forma processual, levando em consideração que cada indivíduo aprende em um ritmo diferente.

Para mais, as experiências discentes indicam que aulas envolvendo práticas interativas e dinâmicas facilitam a aprendizagem, fazendo com que os/as alunos/as participem mais ativamente das atividades que lhe são propostas. As expectativas dos/as alunos/as em relação ao ensino de produção textual também apontam para a importância de um *feedback* construtivo e contínuo (Ruiz, 2010; Bazarim, 2006), com um retorno que possa ir além da correção através da busca por erros, e que inclua orientações para o aprimoramento de suas habilidades para uma possível reescrita do texto. A aplicação de *feedback* contínuo e voltado para o desenvolvimento da expressão individual tem sido vista como uma forma de criar um ambiente escolar mais acolhedor, a partir de um olhar afetivo e sensível, e que contribui para o avanço significativo da aprendizagem de escrita.

Dessa forma, a percepção discente sobre o ensino de produção textual sugere uma demanda por métodos que conciliem a técnica com a expressividade, a autonomia e a adaptabilidade às dificuldades individuais. A partir de estratégias pedagógicas que considerem as especificidades e expectativas dos/as alunos/as, é possível criar uma experiência de aprendizado mais significativa e motivadora, na qual a produção textual passa a ser vista não apenas como um exercício escolar, mas como uma ferramenta de expressão social (Butzke; Alberton, 2017; Pimenta; Lima; Ferreira, 2021).

Como visto no capítulo anterior, sobre os gestos didáticos, os/as professores/as desempenham um papel fundamental na seleção e implementação de estratégias pedagógicas

que atendam às necessidades e às expectativas dos/as estudantes, promovendo tanto a aquisição de habilidades técnicas quanto a motivação para o desenvolvimento de um estilo autoral. Segundo Butzke e Alberton (2017), a escolha das metodologias deve considerar os estilos de aprendizagem predominantes, bem como o ambiente de ensino, uma vez que esses fatores influenciam diretamente a receptividade e o desempenho dos/as alunos/as.

No contexto da produção textual, a variedade de métodos é necessária para acomodar as diferenças de compreensão e engajamento dos/as discentes, o que se torna um desafio significativo para os/as docentes, visto que a aprendizagem se dá, muitas vezes, de forma individual. Em sala de aula, por exemplo, é comum ter aqueles/as que preferem ir até a mesa do/a professor/a para tirar suas dúvidas, entretanto, há aqueles/as que preferem que as dúvidas sejam sanadas na sua própria banca/carteira.

Entre as metodologias utilizadas, as abordagens que estimulam a autonomia e o pensamento crítico dos/as alunos/as são frequentemente destacadas como práticas eficazes para o ensino de produção textual. Pimenta, Lima e Ferreira (2021) salientam que o incentivo à autonomia na escrita, por meio de atividades que desafiem os/as alunos/as a desenvolverem seu próprio estilo e a realizarem escolhas conscientes em seus textos, contribui para a formação de escritores/as mais seguros/as e criativos/as. Contudo, os/as professores/as enfrentam o desafio de equilibrar a orientação normativa, que assegura a conformidade com as normas gramaticais e estruturais, com a promoção da autonomia, essencial para que o/a aluno/a se sinta capaz de expressar suas ideias de maneira autêntica. Esta tensão entre rigidez e liberdade no ensino de produção textual exige uma prática docente sensível às características e necessidades de cada sujeito.

Outro aspecto relevante na perspectiva docente é a adoção de técnicas diversificadas que engajem os/as alunos/as de forma ativa e significativa, envolvendo-os/as em uma prática reflexiva, promovendo um ambiente mais interativo e participativo. Ademais, a devolutiva oferecida pelos/as docentes é um fator central na percepção dos/as alunos/as sobre a eficácia do ensino de produção textual, uma vez que a interação entre professor/a e aluno/a, por meio de *feedbacks* construtivos e contínuos, é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de escrita. Essa prática, no entanto, pode ser limitada pelo grande número de estudantes em sala de aula e pela carga horária restrita, que dificultam uma atenção individualizada, como já dito.

Para tanto, Abed e Ayub (2021) destacam que a percepção docente sobre o ensino de produção textual também está relacionada à volição e ao interesse dos/as alunos/as em aprimorar suas habilidades de escrita. A baixa motivação e a percepção equivocada de que a

produção textual é uma tarefa exclusivamente escolar, e não uma habilidade relevante para a vida prática, representam desafios significativos que afetam a escolha das metodologias e a eficácia do ensino. Assim sendo, retorno a reflexão apresentada por Geraldi (1996, p. 40), no livro **O texto em sala de aula**: “para quê ensinamos o que ensinamos?” Por isso, a importância dos/as professores/as buscarem adaptar suas abordagens pedagógicas para tornar o processo de escrita mais atrativo e efetivo para os/as alunos/as, levando em consideração os contextos sociais e as perspectivas profissionais nas quais a habilidade de comunicação escrita é valorizada.

As propostas metodológicas inovadoras no ensino de produção textual têm se consolidado como estratégias fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia, a criatividade e o engajamento dos/as discentes. Com a introdução das tecnologias educacionais, atividades colaborativas e práticas interativas, busca-se não apenas a habilidade técnica de escrever, mas também o desenvolvimento de competências comunicativas mais amplas. A implementação de atividades de escrita colaborativa, por exemplo, possibilita que os/as alunos/as troquem conhecimentos e aprimorem suas habilidades de expressão a partir da interação com os pares, o que, segundo Pimenta, Lima e Ferreira (2021), promove a autonomia do/a estudante e amplia a sua capacidade de autoavaliação e reflexão sobre o próprio texto.

No campo das metodologias ativas, os jogos e simulações também se destacam como ferramentas que potencializam a aprendizagem. Butzke e Alberton (2017) observaram que a aplicação de jogos empresariais e simulações no ambiente acadêmico estimula a tomada de decisões e a resolução de problemas, habilidades essenciais para a escrita, uma vez que o/a aluno/a precisa organizar suas ideias e argumentar de maneira estratégica. Essa abordagem, ao introduzir a *gamificação* no ensino de produção textual, torna a aprendizagem mais dinâmica, lúdica e interessante, o que eleva o engajamento, a participação e a motivação dos/as alunos/as.

Diante do que foi exposto, é possível notar que os sujeitos envolvidos no contexto de sala de aula precisam estar engajados no processo interacional, para que, dessa maneira, a prática de ensino e aprendizagem possa passar por mudanças significativas. Nesse sentido, a afetividade entre os sujeitos torna-se um fator de grande importância para a aprendizagem discente. Visto que os/as estudantes gostam de ser notados/as e ouvidos/as a partir de uma ótica que vai além da aprendizagem de conteúdos. Ademais, para uma aprendizagem efetiva no ensino de escrita faz-se necessário entender que não basta ensinar os recursos e normas da língua, mas também quais as razões e significados de escrever (Riolfi et al., 2014). Para

esses/as autores/as, a escrita é um produto de um trabalho distinto, capaz de produzir significados imprevisíveis.

Para Calkins (1989 *apud* Riolfi et al., 2014), assim como também para Pimenta, Lima e Ferreira (2021), para o aprendizado da escrita, é necessário o/a aluna/a perceber-se como autor/a, pois a posição de autoria ganha sustentação para expressar aquilo que, muitas vezes, tem raízes fincadas nas experiências vividas. Diante das discussões apresentadas, no próximo capítulo, apresentarei a análise desta investigação.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os dados obtidos ao longo desta investigação de mestrado. Para tanto, achei por bem dividi-lo em duas seções para que cada uma possa melhor explicar os objetivos específicos que me propus analisar: I) As aulas de português, em que a partir dos diários reflexivos e das produções corrigidas e orientadas, para a possível reescrita do texto, pude refletir sobre a interação em sala de aula e de como a professora fez as devolutivas das produções escritas; e II) Respostas dos/as alunos/as a respeito da/s aulas de produção escrita, em que a partir do questionário aplicado pude refletir sobre a visão do/a aluno/a sobre as aulas de escrita.

Para esta análise aprofundei-me no estudo sobre a abordagem qualitativa de pesquisa (Lüdke; André, 1986; Bogdan; Biklen, 1994; Oliveira, 2008) e sobre a importância do diário reflexivo na formação docente ¹⁵(Freitas; Medrado, 2013). A partir disso, realizei observações em sala de aula como já dito no capítulo metodológico desta investigação. Então, a partir da perspectiva de autoras como Bazarim (2009), Ruiz (1998, 2010) e Fuzer (2012) analisei as correções dos textos produzidos pelos/as estudantes.

Abaixo, apresento as minhas interpretações sobre os dados conforme descrito acima.

6.1 As aulas de português

Para esta análise, decidi observar as aulas de português em uma turma do 1º ano do ensino médio. Essas observações aconteceram entre julho e setembro de 2024. A escolha da turma deu-se a partir do horário das aulas. Optei pela turma que tinha as aulas de português no início da tarde, como já dito.

As observações registrei em notas de campo e diários reflexivos. Confesso que é difícil registrar tudo que se passa em uma sala de aula, afinal é um ambiente em que está em constante movimento uns/umas com os/as outros/as. Por este motivo, segui um roteiro de observação (apêndice A) para melhor direcionar os objetivos a que me propus a investigar. A partir deste roteiro, fiz as anotações as quais considereei que poderiam contribuir para este trabalho. Nos recortes dos diários que aqui serão apresentados foram escolhidos os dos dias em que a professora trabalhou com a produção de texto. Tais registros sobre as aulas estão apresentados, abaixo, em transcrições com algumas considerações.

¹⁵ Não sendo este um objetivo deste trabalho, mas uma reflexão que surge neste momento de análise.

Quadro 3 – Diário reflexivo: aula 1 “O texto dissertativo-argumentativo.

Ao iniciar a aula, às 13h30, a professora disse que trabalharia com o texto dissertativo-argumentativo, já que estava na semana de revisão para as provas bimestrais e já havia passado a revisão. **[1. trabalho com a produção escrita]**

[...]

A sala é organizada em fileiras, com carteiras (mesas) e cadeiras separadas, o que por sinal ocupa bastante espaço. **[2. organização da sala]**

[...]

A professora dividiu o quadro em três partes e começou a escrever. **[3. metodologia adotada]** Enquanto escreviam, alguns alunos conversavam sobre assuntos diversos, outros questionavam por ser muito conteúdo a ser escrito e outros mexiam discretamente no celular.

[...]

Ao iniciar a explicação do assunto, a professora pede que os alunos façam silêncio para melhor entendê-la. Ela pergunta se eles conhecem ou sabem algo referente ao texto dissertativo-argumentativo. **[4. estímulo à participação dos/as estudantes]** Como a turma não responde à pergunta e ficam em silêncio, então a professora apresenta as características desse gênero afirmando que é o mais cobrado em concursos e vestibulares. Alguns estudantes perguntam sobre o Enem, e ela explica para eles. **[5. interação entre os sujeitos: professora-alunos/as e alunos/as-professora]** Após isso, rapidamente e oralmente explicou o que seria a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Em seguida, passa uma atividade de produção escrita para casa. Pede que façam com base no tema da redação do Jovem Senador 2024 que foi “200 anos do Senado e os desafios para o futuro da democracia”. **[6. orientação de atividade]**

Antes do término da aula, a professora passa uma outra atividade valendo 2 pontos com o seguinte tema “A origem da língua portuguesa” para ser entregue manuscrito na semana seguinte, e relembra os conteúdos da avaliação: texto narrativo, figuras de linguagem, texto literário e texto não literário, e uso dos porquês.

Fonte: dados do pesquisador (2024)

Na organização desta aula, temos:

1. [trabalho com a produção escrita];
2. [organização da sala];
3. [metodologia adotada];
4. [estímulo à participação dos/as estudantes];
5. [interação entre os sujeitos: professora-alunos/as e alunos/as-professora];
6. [orientação de atividade].

A partir destas observações, estarei apresentando, a seguir, algumas considerações sobre cada segmento apontado no diário acima:

No segmento 1, a professora justifica o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo dizendo que está na semana de revisão para as avaliações bimestrais. Questiono-me se seria o momento ideal para apresentar um novo conteúdo ou uma nova temática a ser estudada às vésperas da semana de avaliação, principalmente pelo fato de que o tipo de texto que seria cobrado na avaliação era o narrativo (apresentado no último parágrafo do diário).

No segmento 3, é possível ver a metodologia que a professora adotou para apresentar o texto dissertativo-argumentativo. Ela separa o assunto no quadro e logo é questionada pelos/as alunos/as sobre dimensão do texto que teriam que escrever. Pela organização da sala, é possível notar que o espaço não é favorável para outra configuração como, por exemplo, um semicírculo, o que pode ter influenciado, talvez, a forma como a professora escolheu para apresentar o assunto.

No segmento 4, ao explicar a atividade, é possível notar a presença de gestos de regulação adotado pela professora. Entendo que estes gestos, segundo Aeby-Daghé e Dolz (2008 *apud* Nascimento, 2011, p.427), são para “diagnosticar dificuldades e obstáculos em relação a uma etapa do processo em curso visando ao estabelecimento de metas para provocar o desenvolvimento de capacidades”. Com isso é possível identificar uma tentativa de busca pelos conhecimentos prévios dos/as estudantes, estabelecendo, assim, a interação presente no segmento 5.

O estudo do gênero foi apresentado muito superficialmente. Poderia ter sido explorado mais. A docente poderia iniciar a aula apresentando exemplos de textos dissertativos-argumentativos; fazer um debate com a turma sobre alguma temática que fosse relevante para a realidade deles/as, para então apresentar as características do gênero. É importante que o trabalho com o gênero textual seja conduzido a partir de uma sequência didática para que os/as estudantes possam melhor compreender o que está sendo estudado.

Com base no segmento 6, relacionado à orientação da atividade, vejo que também poderia ser mais bem explorada, uma vez que poderia ser feito uma discussão em sala sobre a temática da produção solicitada. Às vezes, o/a professora/a aplica o que está posto, seja em um livro ou manual didático, sem antes fazer uma reflexão

sobre o que ali está. E isto pode estar relacionado à diversos fatores como: formação do/a professor/a, reflexão ou entendimento sobre ensino e aprendizagem e a prática docente; falta de tempo, por não controlar ou organizar/planejar sua aula ou rotina; desgaste; falta de motivação para também poder motivar os/as alunos/as etc.

Com base nesse entendimento, é possível pensar também que não há um modelo ideal de aula. Cada aula e cada turma pode apresentar configurações únicas, distintas e particulares. Por isso a importância do/a docente conhecer a sua turma. O/A professor/a sabendo até onde seus/suas estudantes sabem ou conhecem sobre o que está sendo ensinado, poderá dar um encaminhamento melhor para suas aulas. Vejam, abaixo, um fragmento de outro diário reflexivo com base nas observações das aulas.

Quadro 4 – Diário reflexivo: aula 3 “Produção textual”

[...]

A professora copiou no quadro uma atividade de compreensão textual a partir do texto “Televisão”, que também estava escrito no quadro. Ela explica sobre a atividade e diz que depois irá corrigir. [1. trabalho com a produção escrita] [2. metodologia adotada] [...] Antes da correção ela pergunta sobre o que mais eles assistem. [3. estímulo à participação dos/as estudantes] Notei que eles estavam mais participativos do que na aula anterior.

À medida que foram terminando a atividade, alguns alunos iam até a mesa da professora. Vi que ela pediu que aguardassem, pois iria corrigir de forma conjunta, mesmo assim, alguns insistiam em levar o caderno até a mesa dela. [4. interação da professora] Notei, também, que alguns alunos davam o caderno, que já estava corrigido, para outros também responderem a atividade.

A professora passou outra redação para casa. Pediu que escolhessem entre os temas que tinha escrito no quadro: “Violência na escola” ou “Bullying na escola”. Ela me disse que os alunos, em sua maioria, não tinham feito a última redação por conta da semana de avaliação. [5. replanejamento] [...]

A professora encerrou a aula lembrando sobre a redação. Mais uma vez ela retomou as características do gênero, mas não a vi ler ou apresentar alguma redação para eles, apesar de ter pedido que pesquisassem em casa.

Fonte: dados do pesquisador (2024)

Neste recorte do diário, poderia ainda inserir outras considerações, porém, para este momento da análise, decidi ficar com as que acima estão apresentadas e grifadas.

No segmento 1, a professora passa uma atividade e, logo em seguida, diz que vai corrigir. O gesto adotado por ela, serve de estímulo para que os/as alunos/as respondam à atividade. Reforçando ainda mais a participação da turma, pergunta sobre o que mais assistem, como apresentado no segmento 3. Dessa maneira, dá espaço para que os/as estudantes possam participar oralmente daquele momento.

No segmento 4, nota-se que os/as alunos/as preferem ir à mesa da professora levar a atividade. Penso que, na condição de estudante, levar a atividade ao/a professor/a é uma forma de ser notado/a, de ser visto/a, lembrado/a, como fosse o mesmo que dizer: “eu fiz”, “eu compreendi”. Por isso, é comum essa prática de levar atividade até o/a docente. Por outro lado, também é comum aqueles/as estudantes que preferem que o/a professor/a passe de banca em banca para fazer a correção.

No segmento 5, percebe-se uma forma de replanejar o que havia sido planejado, uma vez que não houve a devolutiva da redação anterior, em sua totalidade, por partes dos/as estudantes. Vejo essa ação também como um gesto didático da professora na tentativa de conseguir que realizem a atividade que foi proposta. Ela trouxe duas temáticas mais conhecidas para a realidade deles/as, mesmo sem fazer uma discussão sobre ou trazer textos que fizessem referência ao que estava sendo solicitado.

Com base nesse encaminhamento, é possível notar, a partir do próximo diário reflexivo, como se deu a devolutiva dessa atividade.

Quadro 5 –Diário reflexivo: aula 6: devolutiva da redação.

A professora inicia a aula dando a devolutiva da redação. [1.feedback] Ela solicita que eles refaçam seguindo as orientações que pontuou. Também pedem que não rasquem, pois irá precisar das duas versões. [2. orientação para reescrita]

Inicialmente, os alunos não gostaram muito da ideia de ter que reescrever o texto. Mas ela disse que valia uma pontuação, então eles fizeram. [3. estímulo ao/a aluno/a]

Notei que nos textos devolvidos para os estudantes havia algumas palavras e expressões marcadas

pela professora. Vi alguns indo até ela para perguntar do que se tratava. Mesmo com as orientações na redação, alguns alunos pediram auxílio a professora para a reescrita. Então, ela começou a ir de banca em banca. [2. orientação] [4. interação] Alguns alunos queriam que ela fosse de imediato, mas a turma estava cheia e não conseguia atender a todos.

Não conseguindo atender a todos, ela pede silêncio e atenção e faz algumas explicações no quadro sobre “paragrafação”. Pelo que falou, foi o que mais erraram. Pediu também que não era para fazer um texto totalmente novo, mas reescrever o texto com base nas orientações. [2. orientação]

[...]

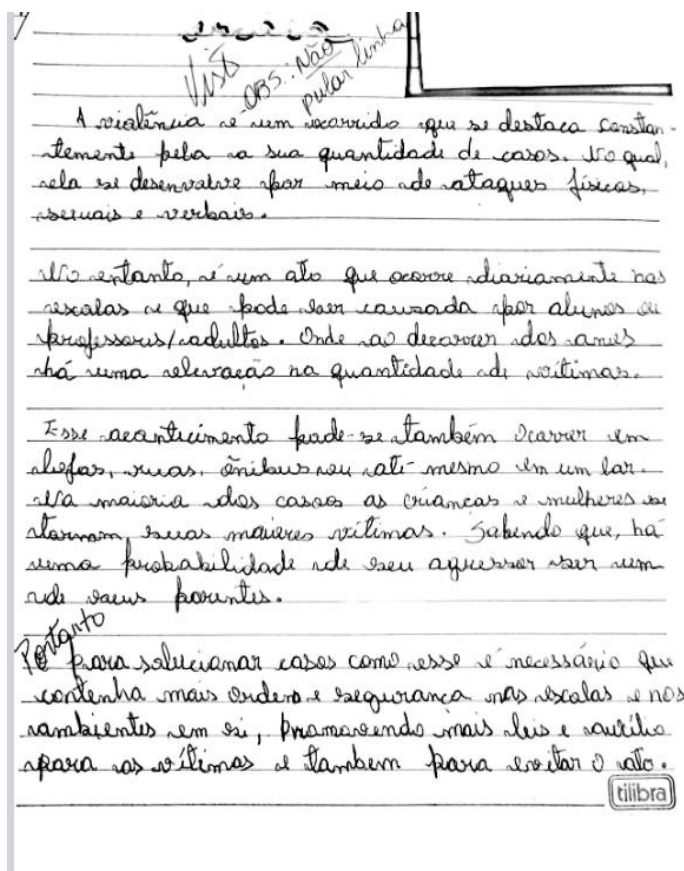
Fonte: dados do pesquisador (2024).

Neste diário, é possível notar que a professora utilizou diferentes maneiras para estimular a participação dos/as alunos/as. Ela faz a devolutiva da redação e dá encaminhamentos com base em orientações pontuadas no próprio texto. Entretanto, devido à quantidade de estudantes na turma, é possível deduzir que ela não conseguiu atender a todos naquele momento, principalmente quando decide explicar no quadro algo que, provavelmente, estava recorrente nos textos deles/as.

Algo que chamou bastante atenção, é que ela pede, no quarto parágrafo, no segmento 2, para que os/as estudantes não elaborem um novo texto totalmente diferente do primeiro, mas que reescrevam com base no que ela pontuou. Acredito que para facilitar esse processo de reescrita, a professora poderia ter iniciado a aula explicando o que é uma reescrita e qual a sua finalidade. Dessa forma, os/as alunos/as teriam ciência do que estava sendo proposto, que seriam apenas ajustes para melhorar o que já havia sido feito.

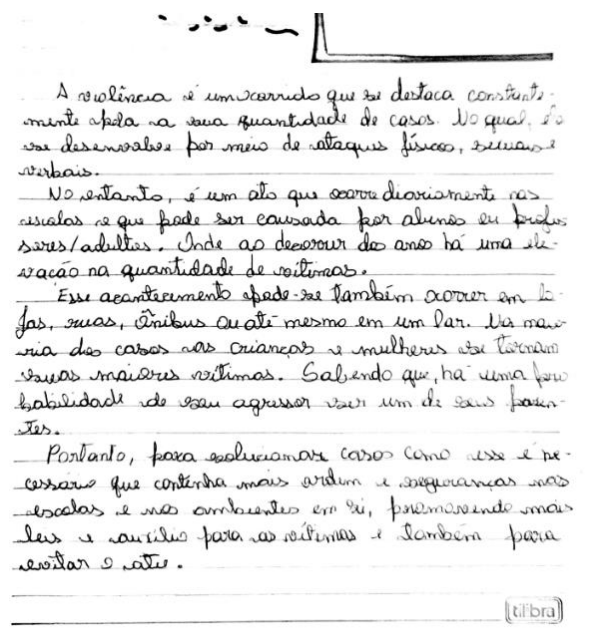
Para melhor entender este último diário apresentado, vejamos, abaixo, seis produções, sendo três delas reescritas da primeira versão de três estudantes. Friso que os nomes aqui adotados são fictícios por questões éticas e para preservar a identidade dos/as participantes, e que a escolha dessas produções se deu pela semelhança/padronização na forma da correção.

Figura 2 - Redação de Ane: 1ª versão



Fonte: dados do pesquisador (2024)

Figura 3 - Redação de Ane: 2ª versão



Fonte: dados do pesquisador (2024).

Figura 4 - Redação de Sara: 1ª versão

BULLYING NA ESCOLA
 O Bullying acontece no mundo todo e todos os dias, mais de milhares de pessoas no mundo todo e o Brasil não escapou disso.
 Já aconteceu varias vezes de alunos se suicidarem por conta do Bullying ou sendo mortos pelos proprios agressores.
 O caso mais recente de um aluno que morreu sendo agredido na escola foi Carlos Teixeira que infelizmente não resistiu.
 Para resolver isso as pessoas que causaram o bullying deveriam ser presas.
 OBS: Não pular linha

Fonte: dados do pesquisador (2024).

Figura 5 - Redação de Sara: 2ª versão

BULLYING NA ESCOLA
 O Bullying acontece no mundo todo e todos os dias, mais de milhares de pessoas no mundo todo e o Brasil não escapou disso.
 Já aconteceu varias vezes de alunos se suicidando por conta do Bullying ou sendo mortos pelos proprios agressores, o caso mais recente de um aluno que morreu sendo agredido na escola foi Carlos Teixeira que infelizmente não ~~ress~~ resistiu.
 Para resolver isso as pessoas que causaram o bullying deveriam ser presas e refletirem nas coisas que fez.

Fonte: dados do pesquisador (2024).

Figura 6 – Redação de Paulo: 1ª versão

Violência na escola

A violência escolar ocorre frequentemente nas escolas do Brasil e mesmo fora.

Essa tipo de violência vemos no dia a dia pessoalmente ou nos noticiários da televisão, a coisa que os meninos (a) machucam outras pessoas por conta da violência que sofrem.

A violência pode ser verbal, não verbal, física, vandalismo, danos ao patrimônio, insultos aos professores. A violência vem de varias formas e tipos, alguns casos levam até hospital e apreensão da polícia e conselho tutelar.

A violência começa quando a uma pessoa fala, fora do padrão ou com deficiência corporal, normalmente são os outros que fazem isso com os outros. A violência leva de insultos até contatos físicos para machucar.

Portanto para resolver esses problemas devemos tomar algumas medidas nas escolas, regras rígidas e punições até a expulsão, além disso os pais e tem uma conversa sobre os casos que estão acontecendo.

Fonte: dados do pesquisador (2024).

Figura 7 - Redação de Paulo: 2ª versão

Violência na Escola

A violência nas escolas é um problema recorrente no Brasil e tem sido alvo de discussões nos últimos anos. Esse fenômeno é resultado de diversos fatores, como falta de investimento na educação, a desigualdade social, a escassez de oportunidades e a influência de modelos violentos na mídia.

Essa tipo de violência vemos no dia a dia pessoalmente ou nos noticiários da televisão, a coisa que os meninos (a) machucam outras pessoas por conta da violência que sofrem. A violência pode ser verbal, física, danos ao patrimônio, vandalismo, insultos aos professores. A violência vem de varias formas e tipos, alguns casos levam até hospital e apreensão da polícia e conselho tutelar.

Portanto para resolver esses problemas devemos tomar algumas medidas nas escolas, regras rígidas e punições até a expulsão, além disso os pais e tem uma conversa sobre os casos que estão acontecendo.

Fonte: dados do pesquisador (2024).

Acima apresentei a redação de três estudantes com suas respectivas reescritas a partir de indicações/orientações apresentadas pela professora. Apesar de apresentar essas três produções, as demais estão com a mesma configuração, ou seja, os/as estudantes só fizeram na segunda versão o que foi pontuado na primeira pela docente.

Muitos aspectos foram apresentados ao longo desta investigação sobre o ensino de produção escrita. Para a correção da primeira versão, a professora poderia ter considerado diversos fatores, como coesão, coerência, a relação de sentido entre as palavras, a progressão temática etc. Mas decidiu direcionar seu objetivo para questões estruturais sobre pular ou não linhas e alguns conectivos. Na produção de Ane e de Paulo, a correção é dada no próprio corpo do texto de forma resolutiva. Na de Sara é feito um comentário abaixo do texto com uma orientação para não pular linha, assim Sara faz e repete o mesmo texto na reescrita, porém sem pular a linha de um parágrafo para outro conforme orientado pela professora.

Várias são as abordagens levadas em consideração para a correção de uma redação. Como já dito ao longo desta pesquisa, Ruiz (2010) apresenta que além da correção resolutiva, indicativa e classificatória, há também a que é realizada no pós-texto, denominada por ela de textual-interativa. Esta última forma de correção possibilita nova visão para os/as estudantes, pois além de marcações e indicações que, geralmente, estão relacionadas pela busca do erro, sendo este indicador do processo, ela permite com que o/a estudante reflita sobre o que redigiu e ainda possa se sentir motivado para a reescrita a partir de um espaço interacional, mediado através de bilhetes ou até mesmo cartas, como dito por Bazarim (2006). Outrossim, conforme Fuzer (2012, p. 214), “para conduzir o processo de produção textual, o professor geralmente adota um estilo interventivo em conformidade com sua concepção do que seja escrever e avaliar textos”.

Dessa forma, o que podemos observar é que quase não há marcas de correção nas redações apresentadas, o que deixa o/a aluno/a sem orientações para a reescrita, reproduzindo, praticamente, o mesmo texto que já havia entregado, salvo alterações estruturais como não inserir linhas vazias entre as partes escritas. Isto talvez reforce a pesquisa de Ruiz (1994) apontando que uma forma produtiva de *feedback* nas redações dos/as alunos/as seriam as correções indicativas junto com a textual interativa, pois o/a aluno/a visualizará o problema, na indicativa, e terá orientações para resolvê-lo logo abaixo, através dos bilhetes.

Em continuidade a estas discussões, na próxima seção apresentarei as respostas dos/as estudantes em relação ao questionário aplicado.

6.2 Respostas dos/as alunos/as a respeito da/s aulas de produção escrita

Para esta análise, friso partir de uma abordagem qualitativa e interpretativista de pesquisa. Por esta razão, não é meu objetivo fazer um levantamento relacionado à quantidade de respostas sobre cada ponto a ser discutido, mas refletir sobre os sentidos apresentados ou não nas respostas dos/as estudantes sobre a visão deles/as referente ao ensino de escrita na escola.

Para esta etapa final da pesquisa, pensei, junto à minha orientadora, em aplicar um questionário (apêndice B) aos/as participantes após o período de reescrita. O questionário foi entregue a 21 estudantes presentes na aula, porém, recebi a devolutiva de 18 alunos/as.

Como apresentado na metodologia desta dissertação, o questionário foi dividido em quatro blocos, cada um apresenta sua especificidade. Entretanto, direcionarei o olhar para os seguintes objetivos específicos desta pesquisa: i) analisar as respostas dos/as alunos/as a respeito da/s aulas de produção escrita; e ii) levantar qual a visão do/a aluno/a em relação à devolutiva da produção escrita para a possível reescrita do texto.

Abaixo, apresento as respostas ¹⁶dos/as estudantes, separadas por bloco e minhas considerações diante das respostas deles/as.

Quadro 6. Bloco 1 - Objetivo: Identificar o gosto pela escrita.

Alunos/as	Perguntas			
	1. Você gosta de escrever? (questão objetiva)	2. Sobre o que mais gosta de escrever?	3. Onde costuma escrever?	4. Para quem geralmente escreve?
1	Às vezes	Histórias fictícias e cartas sobre sentimentos.	Diários, cadernos onde crio histórias e no celular.	Para minhas amigas, pessoas especiais.
2	Sim	Gosto de escrever histórias, sempre tenho ideias em mente.	No meu celular mesmo.	Gosto de escrever pro meu pai e mãe e também pra mim.

¹⁶ Friso que na transcrição optei em ser fiel à maneira como a resposta foi escrita pelo/a estudante.

3	Às vezes	Redação	No caderno, na escola	Para minha namorada
4	Sim	Livros da Bíblia, histórias de autoajuda e etc.	No caderno ou celular. (escola/em casa)	Para mim.
5	Sim	textos e perguntas de matemática.	caderno, em casa, no celular, na escola.	todo mundo, mas geralmente para os professores.
6	Sim	geralmente escrevo mais em sala de aula é também pelo celular.	Costumo escrever mais pelo celular ou em sala de aula.	Para família ou amigos pelo celular.
7	Às vezes	Textos	Na escola e em casa	Algumas pessoas
8	Sim	Sobre tudo	Instagram, Whatsapp e etc..	Na escola, Whatsapp para pessoas mais próximas.
9	Às vezes	Textos tipo contos	na escola	Para mim!
10	Às vezes	Textos, quando é valendo ponto.	Na escola	Para todos.
11	Sim	Atividade	No caderno	No grupo do instagram
12	Às vezes	Sobre assuntos que me interessa	No celular	Para os professores nas aulas deles e rede social
13	Sim	aula de matemática	mais pelo celular	a maioria das vezes para minha namorada, mais sim para os professores.
14	Sim	Texto	Caderno e celular	Para todo mundo
15	Sim	texto	no caderno	pra mim
16	Sim	de tudo	No celular é no caderno	Para minha mãe é minha namorada.
17	Sim	Falar com	Escola, falar	Minha Família,

		família, escrever textos de português.	com familiares etc...	Amigas e Professores..
18	Sim	Sobre minha vida	em casa ou na escola	Para meus professores e pra minha namorada

Fonte: dados do pesquisador (2024)

É interessante observar que numa boa parte das respostas os/as alunos/as dizem gostar de escrever textos narrativos, algo que muitas vezes, no ensino médio, não é tão explorado. É importante que nas aulas de português sejam contemplados diferentes gêneros textuais e diferentes práticas de escrita, além do estudo do gênero dissertativo-argumentativo, já que é cobrado no final da etapa do ensino médio pelo Enem, possibilitando aos/as estudantes ingressarem na universidade.

A partir disso, vemos como a escolha de “como” se trabalhar nas aulas de língua portuguesa pode impactar diretamente na aceitabilidade e participação dos/as alunos/as que, muitas vezes, se recusam em participar ativamente de algumas atividades que lhes são propostas por motivos diversos.

Para Dolz (2010, p.13), “aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional”. Vejo, dessa forma, como a escola tem a responsabilidade de ampliar o nível de conhecimento de seu/sua aluno/a tanto cultural, quanto social, uma vez que os/as nossos/as alunos/as passam a maior parte de sua vida na escola, principalmente com a implementação do ensino integral.

Neste bloco, foi possível identificar que os/as estudantes dizem gostar de escrever, pois de todos/as que responderam ao questionário, nenhum/a respondeu não gostar. Com relação ao que gostam de escrever (pergunta 2), houve algumas respostas díspares, em que os/as estudantes não compreenderam a pergunta, por exemplo, o/a número 4 e o/a 5 responderam: “livros da Bíblia, histórias de autoajuda e etc.” e “textos e perguntas de matemática”, respectivamente. Acredito que tenham entendido que a pergunta estava relacionada à leitura e não à escrita.

Algo que chama bastante atenção, é que nove estudantes responderam escrever no aparelho celular, porém com a nova lei federal, este está proibido na escola. Acredito que será

algo bastante desafiador, principalmente, para as escolas da rede pública de ensino. Além disso, é importante ressaltar que aparelhos eletrônicos apresentam programas de correção automática do texto, sendo, muitas vezes, uma divergência o texto escrito pelo/a aluno/a no celular do texto escrito no caderno.

Quadro 7. Bloco 2 - Identificar as dificuldades.

Alunos/as	Perguntas				
	1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?	2. Quais recursos (como dicionário, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?	3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual (is)?	4. Caso tenha dificuldade para escrever o que faz? a) Pergunto ao/a professor/a. b) Peço ajuda para algum/a colega. c) Pesquiso na internet. d) Não escrevo. e) Outro	5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar?
1	Somente as que têm haver com minhas histórias. Exemplos; o do meu mangá.	Uso dicionário e pesquisas.	Não sinto.	Pesquiso na internet.	Talves na questão do uso de acentos.
2	Sim, me sinto muito melhor escrevendo do que falando, falando seria dependndo da pessoa, se for meus pais falo várias ideias, agora pessoas de fora não.	pesquisas na internet.	Não.	Outro	tem algumas palavras que fico na dúvida, por exemplo: mal e mau, às vezes fico pensando qual se encaixa certo em uma frase.
3	Sim, porque sei me garanti e consegui me expressar bem.	Pesquisas na internet	Não	Pergunto ao/a professor/a.	Acentuamentos em palavras.
4	Sim, me ajuda a se desenvolver.	Utilizo I.A, pesquisas e livros.	Não.	Pergunto ao/ professor/a	Desenvolver uma ótima gramática.

5	Sim, porque é uma forma que podemos expressar o que sentimos com clareza.	pesquisa na internet.	não.	Pergunto ao/ professor/a	só a caligrafia mesmo.
6	Sim, porque é bom aprender é ensinar coisas novas.	Costumo a usar a internet, é as vezes o dicionário.	geralmente não, só em algumas coisas que tenho dificuldade, como exemplo palavras novas diferentes etc...	Pergunto ao/a professor/a	bem preciso melhorar mais a minha gramática e também aprender vocabulários diferentes.
7	Sim. Porque acho divertido.	Pesquisas na internet.	Não.	Peço ajuda para algum/a colega.	Preciso melhorar mais em questão de acentos.
8	Sim, tenho direito de expressar minha opinião.	Pesquisa na internet	Não.	Pesquise na internet.	Acho que nenhuma.
9	não! Por que mim sinto insegura!	Sim	Não	Pergunto ao/a professor/a e Peço ajuda para algum/a colega.	em melhorar a letra.
10	Vou pesquisar na internet como fazer.	Na internet no google	Não.	Peço ajuda para algum/a colega.	Nos textos, algumas coisas.
11	Sim, porque acho melhor.	ChatGPT	não	Peço ajuda para algum/a colega.	nada
12	Sim, acho da melhor forma de entender um pouco as coisas	Pesquisas na internet	Às vezes, porque a gente pode esquecer de alguma letra ou não consegui falar a palavra correta.	Peço ajuda para algum/a colega.	A letra, tem vezes que esqueço
13	Sim por que as vezes e bom nois deixa o celular de lado e fazer nossa própria redação.	Hoje em dia somos mais acostumados na internet.	Sim mais não pra mim e sim pro professor por que as vezes eles não entende nada.	Pergunto ao/a professor/a e Peço ajuda para algum/a colega.	Só minhas letras já estava ótimo.
14	não	sim	não	Pergunto ao/a professor/a e Peço ajuda	Em nada no momento.

				para algum/a colega.	
15	Sim, por que eu me sinto confortável.	histórias	Sim, na escrita	Peço ajuda para algum/a colega.	na escrita
16	Mas ou menos	Pesquisas na internet e etc.	Não, eu escrevo confortável.	Pergunto ao/a professor/a e Peço ajuda para algum/a colega.	Minha letra.
17	Sim, Por que acho mais confortável e é bom ter suas escritas pessoais do que obras dos seus amigos.	As vezes.	Não.	Pergunto ao/a professor/a.	Em nada no momento.
18	Sim, eu me sinto mais livre	internet	não	Pergunto ao/a professor/a e pesquiso na internet.	Redação

Fonte: dados do pesquisador (2024)

Neste bloco, das dezoito respostas, apenas 4 estudantes revelaram sentir dificuldade para escrever. No entanto, é perceptível o pouco domínio das regras gramaticais e dos demais elementos da textualidade, como: informatividade, ausência de coesão, falta de progressão textual etc. Será que não dizem as dificuldades por vergonha? Visto que, ao escrevermos nos colocamos à mostra.

É claro que ao fazer uma análise comparativa dos textos destes/as alunos/as apresentados na seção anterior com as respostas apresentadas por eles/as identificaremos algumas divergências sobre a dificuldades na escrita. É possível pensar que o não reconhecimento das dificuldades que eles/as têm estejam relacionadas ao fato desta professora (e talvez as/os anteriores) não pontuar no texto os problemas/ inadequações que ele apresenta.

Caso apresentem dificuldades, foi possível observar que cada estudante utiliza uma estratégia na qual se sente mais confortável. No que se refere ao recurso utilizado, onze deles/as afirmam realizar pesquisas na internet. Penso, mais uma vez, que com a lei proibindo o uso do celular em sala de aula, inclusive em toda escola, outros recursos terão que ser adotados por eles/as.

Em continuidade a essa discussão, apresento, abaixo, o quadro com as respostas sobre as motivações para reescrever os textos.

Quadro 8. Bloco 3 - Identificar as possíveis motivações ao reescrever o texto.

Alunos/as	Perguntas		
	1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado/a para escrever?	2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo/a professor/a? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?	3. Quais são as suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?
1	Quando estou bem ou quando minha cabeça não estiver cheia.	Não. Da vez que entreguei um texto escrito por mim, o professor elogiou. (isso me motivou a escrever mais).	Fico cantando música na minha cabeça e me dou apoio, dizendo que consigo.
2	vendo vídeos de histórias no tiktok ou Youtube.	Ajudou porque tem palavras que não sei se tá certo ou errado, aí ele foi lá e corrigiu me fazendo entender que é assim que se faz.	Eu invento o que vem na minha mente, tipo, se vier um história de uma princesa, e o príncipe que são rivais mas no final ficam juntos, eu vou lá e escrevo, o que vier na mente eu faz.
3	Minhas musicas	Me ajudou, porque se tiver algum erro, ele corrigiu e eu aprendi a forma certa.	Uso a criatividade, e assisto vídeos para ter inspiração.
4	Filmes, animações, vivências do dia-a-dia e etc.	Sim, pois faz com que eu compreenda em quais fatores eu posso melhorar.	Penso em frases específicas que possam se encaixar com o tema local.
5	Ver todos escrevendo.	Sim, me ajudou bastante e me motivou também, vi onde estava errando e melhorei.	Olha as outras atividades no caderno e vejo tudo bonito e isso me motiva.
6	Quando eu escuto alguma música ou quando eu aprendo alguma coisa nova e diferente.	bem, até no momento não, mais acho que preciso melhorar a minha gramática.	especificamente, o que falta é ler bastante para ter um bom vocabulário, é ter conhecimento.
7	Musica	Sim. Me ajudou a ver meus erros e não cometer mais.	Lembrar que preciso de nota.

8	Para melhorar a escrita.	Sim, porque eu vi que não errei em nada.	Se concentrar no assunto para ter inspiração para escrever uma redação.
9	Os assuntos!	sim! Melhora na compreensão do texto e no estudo também.	que se não escrever fica faltando um assunto que eu vou precisar.
10	porque eu aprendo mais.	Sim, me ajudou a saber que eu estou se saindo bem no texto.	eu penso coisa Boa.
11	quando o professor diz que é valendo nota.	não.	nada.
12	Penso, porque quero fazer minha faculdade e pra isso tenho que escrever.	Sim, porque se estiver errado a gente aprende.	Ter que escrever mesmo, e as vezes escutar musica.
13.	Saber que um dia eu vou conseguir me formar.	Sim isso so me mostrou que com um pouco de esforço nois consegue.	Para de conversar mais e acorda mais cedo.
14	É uma coisa importante participar.	Sim, um motivo de nomes.	Escutando música as vezes
15	Os professores	não	não sei.
16	Quando eu vou escrever um texto	Sim, por que eu me sinto mais motivado.	Eu escuto musica.
17	É ter palavras bonitas, pra sempre alegrar seu dia dia.	Sim, Porque é um orgulho muito grande de ter as respostas certas é muito bom.	Escutando música.
18	Quando to escutando musica.	Sim, por causa que assim vejo que to melhorando	Penso no futuro que eu quero

Fonte: dados do pesquisador (2024)

Este bloco apresenta respostas com muitas variações, mas algumas chamam bastante a atenção. Nele, temos os/as alunos/as 12 e 13 apresentando motivações externas (12: “quero fazer minha faculdade e pra isso tenho que escrever”; 13: “Saber que um dia eu vou conseguir me formar”) são atitudes que revelam uma certa maturidade, pois pode ser difícil, pode dar trabalho, nem sempre escrever é legal, mas fazem porque têm um objetivo maior. Já o/a aluno/a 7 (“Lembrar que preciso de nota”) e o aluno 11 (“quando o professor diz que é valendo nota”), revelam que nem sempre a motivação positiva é uma condição *sine qua non* para a aprendizagem, pois muitas pessoas estudam e aprendem por medo de serem reprovadas; para se livrar de uma disciplina que não gostam ou de um/a professor/a que não

gostam; para conseguir terminar o curso e seguir a vida...

Das dezoito respostas acima apenas três responderam que a devolutiva da professora não provoca motivação para a reescrita, embora, dessas três o/a aluno/a 1 tenha dito que não, mas completou dizendo: “Da vez que entreguei um texto escrito por mim, o professor elogiou. (isso me motivou a escrever mais)”, o que corrobora os estudos de Fuzer (2012) e Ruiz (1998) do quanto o *feedback* do/a professor/a é importante para a formação escrita dos/as discentes.

Os/As alunos/as 2 e 3 disseram ter recebido a devolutiva de um professor, mas na turma está lotada uma professora. Assim sendo, é possível notar memórias de aprendizagens de outros momentos ao longo da Educação Básica em que receberam seus textos corrigidos e/ou comentados.

Em continuidade, abaixo, apresento as respostas finais do questionário referente à visão discente sobre os gestos didáticos na aula de português.

Quadro 9. Bloco 4 (parte 1) - Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a

Alunos/as	Perguntas			
	1. Como você gostaria que fossem as aulas de português?	2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto? a) Marcando no próprio texto. b) Escrevendo ao lado. c) Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.	3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima (anterior).	4. Você gosta quando o/a professor/a solicita que você escreva seu texto novamente seguindo orientações passadas por ele/a? a) Sim. b) Não. c) Às vezes.
1	Sinceramente, as aulas de agora estão ótimas! Eu particularmente gosto muito e não acho que deveria mudar nada.	Marcando no próprio texto.	Prefiro marcar no texto para que a correção seja muito mais eficiente.	Sim.
2	Que ensinasse mais a diferença de algumas palavras já que tem umas que são	Escrevendo ao lado.	Porque ele vai colocar o que está errado e o certo juntos e prefiro	Sim.

	difíceis de resolver.		assim.	
3	Do jeito que elas são, pois as aulas pra mim já são boas.	Marcando no próprio texto.	Pois eu identifico mais rápido os erros.	Sim.
4	Tivesse um momento apenas focado na leitura e gramática.	Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.	Me ajuda a compreender em como melhorar.	Sim.
5	Acho que está ótima do jeito que é.	Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.	Acho que assim fica mais claro para mim.	Sim.
6	Gostaria que tivéssemos uma aula com diálogos em relação a matéria, ter leitura em grupo e dar oportunidades para perguntas etc.	Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.	Porque fica mais organizado	Sim.
7	Não sei, gosto das aulas de português do jeito que são	Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.	Porque me dando uma orientação ou sugestão vai me ajudar	Às vezes.
8	Ta bem do jeito que estar	Escrevendo ao lado.	Por que é melhor	Às vezes.
9	Gostaria que fosse mais criativa, que tenham livros e etc.	Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.	Por que posso ter errado alguma palavra.	Sim.
10.	Escrevendo um pouco, e dialogando também.	Escrevendo ao lado.	Porque é melhor que economizar a folha.	Sim.
11	que ele botasse atividade valendo nota toda semana.	Marcando no próprio texto.	Porque o professor marcando no próprio texto eu vejo qual ta certo ou errado.	Às vezes.
12	Fossem criativa, não ser so falar do conteúdo ter aquele momento pra se distrair	Marcando no próprio texto.	Porque acho melhor e prático	Às vezes.
13	Pra mim eu não mudaria nada assim ta ótimo	Marcando no próprio texto.	Há quanto mais simples melhor e é menos trabalho	Sim.

			pro professor.	
14	No momento tá ótimo	Escrevendo ao lado.	Eu acho melhor.	Às vezes.
15	não sei	Marcando no próprio texto.	acho melhor marcado no próprio texto	Às vezes.
16	as aulas estar boa	Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.	Porque assim o aluno vai saber mais.	Sim.
17	No momento estar ótima a aula de português tudo bem explicado.	Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.	Porque seria mais legal a pessoa saberia mais.	Sim.
18	Mais criativa	Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.	So assim vejo meus erros e no proximo posso acerta.	Às vezes.

Fonte: dados do pesquisador (2024)

Nesta parte 1, é possível identificar a visão dos/as alunos/as sobre a devolutiva das atividades de produção escrita. Na pergunta 2, oito estudantes responderam preferir que a correção seja feita abaixo do texto; quatro, que seja feita ao lado; e seis, que seja feita no próprio texto. A importância da correção no pós-texto de forma interativa abre espaço para um diálogo orientado, podendo ser mediado através de bilhetes ou cartas (Bazarim, 2006) para estimular a criticidade do/a aluno/a. Dos/as dezoitos, oito afirmaram preferir esse tipo de correção. Alguns e algumas apresentaram como justificativa, no bloco anterior, a motivação que sentem ao terem o texto comentado, orientado e elogiado pelo/a professor/a. Além disso, todos/as eles/as também disseram gostar de reescrever o texto com base em orientação dada pelo/a professor/a.

Quadro 10. Bloco 4 (parte 2) - Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a.

Alunos/as	Perguntas			
	5. Você prefere que o/a professor/a coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto	6. Como você prefere que o/a professor/a corrija a atividade ou tire suas dúvidas. a) Indo de banca	7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima (anterior).	8. Caso pudesse sugerir algo para o/a professor/a de português sobre as aulas de escrita, o que

	ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?	em banca. b) Respondendo oralmente para turma. c) Recebendo cada estudante na mesa dele/a.		você sugiria.
1	Prefiro alguma palavra de incentivo, vai me deixar mais motivada e creio que vai ajudar muito.	Recebendo cada estudante na mesa dele/a.	Eu prefiro ir na mesa dele para tirar dúvidas e para que ele corrija.	Acho que nada! As aulas estão ótimas assim.
2	É bom que coloque algum incentivo para mim melhora.	Recebendo cada estudante na mesa dele/a.	Porque vai ficar entre os dois tirando dúvidas.	Que ensinasse sobre virgula, pontos, etc.
3	Incentivo, pois ajuda a gente a ter mais inspiração.	Respondendo oralmente para turma.	Pois pode ajudar outras pessoas com a mesma duvida.	Pediria para que cada uma faça um texto sobre sua vida.
4	Sim, nos ajuda a manter a autoestima.	Respondendo oralmente para turma.	Pode ajudar a outros alunos a partir de minha dúvida.	Aula ditada, para nos auxiliar na escrita e no diálogo.
5	Sim, gosto, porque isso me motiva.	Recebendo cada estudante na mesa dele/a.	porque assim ele tira a dúvida de todos.	textos e perguntas sobre o texto.
6	Porque incentiva o aluno(a)	Recebendo cada estudante na mesa dele/a.	porque gostaria que fosse assim.	Que apesar dela passar os assuntos em sala de aula, mesmo que já tenha passado, é sempre bom repassar o assunto.
7	Prefiro que coloque uma mensagem de incentivo, ajuda muito e motiva.	Indo de banca em banca.	Porque eu prefiro que vá em banca a banca.	Nada. Porque gosto da forma que a aula dela é desenvolvida.
8	Sim, para eu melhorar aonde eu errei.	Indo de banca em banca.	Por que acho melhor, para não tornar bagunça.	Ta bom do jeito que estar.
9	Não faz muita diferença.	Respondendo oralmente para turma.	Por que pode ter mais pessoas com dúvida na mesma pergunta.	Nada, todas as aulas são criativas.
10	Sim, porque incentiva a pessoa	Indo de banca em banca.	Gosto assim por conta que se tiver errado ele já	Ele escrever mais.

	fazer certo.		assim	
11	Sim, porque mim motiva.	Indo de banca em banca.	Porque eu acho melhor.	não sei.
12	Não, porque a gente tem que estudar e com palavra não vai adiantar nada	Recebendo cada estudante na mesa dele/a.	Porque da minha parte é pra ser pessoal.	Que ele coloque texto para gente praticar a leitura.
13	Acho que não faz muita diferença	Respondendo oralmente para turma.	Por que as vezes outro aluno tá com a mesma duvida	criar texto ou redação.
14	Prefiro que o professor coloque alguma palavra, fica bem organizado.	Indo de banca em banca.	A sala não fica tanta bagunça ele, indo em banca a banca.	que continue, a explicação é muito boa acho o jeito da aula tem paciência e tudo.
15	Sim, pra incentivo.	Indo de banca em banca.	Eu acho melhor indo banca a banca	não sei.
16	Eu acho que sim, para o aluno melhorar mais.	Indo de banca em banca.	Porque fica melhor para o professor ou a professora tire as duvidas.	Eu não tenho nada para sugerir.
17	Sim, porque ficaria melhor e incentivava seu aluno pra melhorar seu dia.	Indo de banca em banca.	Seria mais certo e ajudar mais as pessoas perder a vergonha porque tem alunos que fica com vergonha de tirar uma dúvida.	ter texto.
18	ele deixado eu vou tentar melhora na proxima	Recebendo cada estudante na mesa dele/a.	Por motivo de adianta a aula.	Passa um filme e que nois possa fazer um resumo sobre o filme.

Fonte: dados do pesquisador (2024)

Esta segunda parte do bloco 4 apresenta a visão discente sobre as possíveis motivações para a reescrita dos textos e de como os/as estudantes preferem que sejam realizadas as correções das atividades em sala. Dos dezoito estudantes, apenas três responderam não à pergunta 5. Deste modo, é possível notar que a maioria prefere receber palavras que os/as motivem para reescrita do texto.

Quando perguntados/as sobre como preferem que sejam feitas as correções das

atividades em sala (pergunta 6) seis estudantes responderam achar melhor que as dúvidas e correções sejam feitas na mesa do/a próprio/a professor/a, enquanto apenas quatro disseram preferir que as atividades sejam corrigidas oralmente para toda turma, assim esclarece as dúvidas de outros/as alunos/as, e oito disseram que preferem a correção na própria banca.

Por fim, foi possível identificar que os/as discentes, independente da forma adotada pela professora para correção, gostam de serem solicitados a reescrever (embora nos diários das observações das aulas haja registros de que eles/as resistiram à reescrita e foi preciso a professora dizer que a atividade seria para nota), de receberem incentivos e elogios, de serem motivados e estimulados para melhor desenvolver as atividades didático-pedagógicas que lhe são apresentadas.

Diante do que foi dito e apresentado, abaixo estão as minhas considerações finais à respeito desta investigação.

7 CONCLUSÃO

Nestas considerações, apresento uma síntese da interpretação e discussão dos resultados obtidos ao longo desta investigação de mestrado. Outrossim, considero, a partir das reflexões aqui apresentadas, a importância da continuidade deste estudo.

A pergunta inicial que fiz ao pensar nesta pesquisa foi qual a visão do/a aluno/a sobre as aulas de português, sobretudo, as de escrita. Sabe-se que não é comum uma reflexão a respeito da visão discente sobre o ensino e aprendizagem, sobre como são as aulas e de que forma gostariam que fosse, apesar de toda articulação por parte de documentos norteadores e de práticas docentes referente ao protagonismo estudantil.

A partir disso, o objetivo geral deste trabalho foi buscar refletir sobre a visão dos/as alunos/as quanto aos gestos didáticos do/a professor/a de português nas aulas de produção escrita, especialmente o gesto de regulação, nos processos individuais de ensino e aprendizagem. Entendo que este gesto didático está relacionado as intervenções realizadas pelo/a docente, diante de atividades diagnósticas e de observações minuciosas com objetivo de melhor direcionar os/as discentes no processo de aprendizagem. Para Oliveira (2020), este ocorre após a avaliação, fazendo com que o/a professor/a se aproprie acerca dos conhecimentos e habilidades já desenvolvidos ou não pelos/as alunos/as. Após isso, com base na visão dele/a sobre a aprendizagem discente, é que a regulação é realizada, visando diagnosticar e intervir nas dificuldades apresentadas (Nascimento, 2011).

Por sua vez, é sabido que a aprendizagem pode se dar de diferentes maneiras, momentos e etapas da vida escolar, e que cada estudante, cada turma, cada escola tem sua configuração particular de aprendizagem, do mesmo modo, cada professor/a utiliza meios diferentes para conduzir o ensino da forma que acha mais adequada, diante, também, das vivências e dos saberes construídos ao longo de sua vida profissional.

Neste trabalho, assumi o compromisso de refletir também sobre quatro objetivos específicos, sendo eles: i) investigar como se dá o ensino de escrita nas aulas de língua portuguesa no ensino médio; ii) verificar como se dá o processo de interação entre professora e aluno/a durante as aulas de escrita e as intervenções/orientações nas avaliações das produções escritas que são entregues aos estudantes; iii) levantar qual a visão do/a aluno/a em relação à devolutiva da produção escrita para a possível reescrita do texto; e iv) analisar as respostas dos/as alunos/as a respeito da/s aulas de produção escrita.

Para atingir tais objetivos, parti de uma análise interpretativista da LA (Moita

Lopes, 2006) em uma abordagem qualitativa de pesquisa (Lüdke; André, 1986; Bogdan; Biklen, 1994; Oliveira, 2008). Para tanto, foram realizadas observações em sala de aula (seguindo um roteiro específico), análise das devolutivas da produção escrita aos/as estudantes e, também, aplicação de questionário sobre a visão dos/as alunos/as referente às aulas de produção escrita em uma turma do 1º ano do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino do estado de Alagoas.

Nesta investigação, foi importante entender que ao considerar as discussões e os estudos sobre gestos didáticos, algumas perguntas seriam de grande relevância para o estudo, entre elas: quais ações a professora poderia ter adotado para tornar o ensino de escrita mais explícito, estratégico e significativo e quais os saberes que serviriam de base para que ela pudesse exercer seu trabalho.

Com base nas observações e nos registros em diários reflexivos, foi possível notar que a professora buscou, em alguns momentos, estratégias interacionais para melhor conduzir suas aulas. Entretanto, apesar da tentativa de “quebrar o gelo” e de incentivar a participação, foi observado que alguns/as alunos/as ainda se apropriam do discurso de que não sabem ou não gostam de escrever, e tal resistência reflete na participação ativa nas atividades que lhes são propostas.

Ainda com base nas observações e também no questionário aplicado, percebi que os/as discentes, em sua maioria, preferem que a correção de suas atividades sejam realizadas diretamente em sua própria banca ou na mesa do/a professor/a através de orientações individuais, ao invés de correção conjunta oralmente. Nas devolutivas de produção escrita, apontaram que não é comum receber orientações para uma possível reescrita, mas que, quando recebem preferem que estas sejam realizadas principalmente no pós-texto, com alguma orientação, ou no próprio texto, de forma indicativa e resolutiva, além, também, de afirmarem gostar de receber elogios, pois os/as deixam motivados/as para a reescrita da atividade.

Ao devolver a atividade para a reescrita, foi possível notar pouquíssimas intervenções da docente no texto dos/as alunos/as. As poucas presentes, foram de forma indicativa e resolutiva. Na correção resolutiva, como apresentado por Ruiz (1998, p. 291), o/a aluno/a “acaba apenas copiando mecanicamente as soluções a ele propostas (impostas?), sem necessariamente rever o próprio texto”, o que para ele/a pode ser mais fácil, porém não é dada a possibilidade de refletir sobre tais ajustes em sua produção. Por outro lado, e ainda com base no que defende Ruiz (1998), quando a correção se dá na forma textual-interativa, abre-se espaço para o diálogo, dando voz ativa e participativa ao/a estudante.

Ainda com relação ao ensino de escrita e a devolução da redação, o/a professora/ pode selecionar o que será avaliado em determinado momento, uma vez que é praticamente impossível fazer uma correção detalhada deixando todas as orientações para uma possível reescrita do texto quando se trabalha em mais de uma escola e está lotado/a em diversas turmas.

Dessa forma, compreendo que a maneira como o/a professor/a lida, age, ministra, planeja e regula suas aulas pode contribuir não apenas para uma participação mais ativa dos/as alunos/as, despertando o interesse daqueles/as que não costumam participar efetivamente das atividades de produção escrita, como, também, significativamente para uma melhor aprendizagem, criticidade e autonomia.

Por fim, devido à limitações de tempo¹⁷, este trabalho poderia ter aprofundado mais algumas questões que considero importantes. Por isso, sugiro sua continuidade observando também a percepção do/a professor/a mediante as respostas do/a aluno/a sobre o ensino de escrita; a visão do/a professor/a sobre o ensino; investigar como seria essa escrita em dupla (de forma colaborativa); analisar a revisão da produção escrita sendo feita pelo/a colega de turma, ao invés do/a professor/a, dentre outras possibilidades de pesquisa em que pudéssemos explorar a autonomia e o protagonismo estudantil.

¹⁷ Houve atraso na coleta dos dados desta investigação devido à demora de respostas do Comitê de Ética da Universidade bem como, também, devido à greve de técnicos/as e professores/as em 2024.

REFERÊNCIAS

- ABED, C. Z.; AYUB, D. C. O papel da volição no ensino de produção de texto: uma análise da percepção discente. **Construção psicopedagógica**, v. 25, n. 26, p. 70-82, 2017.
- ABREU, A. R.; NÓBREGA, A. N. A. Avaliação e argumentação: uma análise da produção textual no ensino médio. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 15, n. 2, p. 285-302, 2015.
- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em sala de aula**. 5. ed. São Paulo: M. G., 1995.
- ALVES FILHO, S. C. et al. **Avaliação e ensino de produção escrita**: as vozes que constituem as práticas metodológicas do professor de português no Ensino Médio, 2020.
- AGUIAR, A. P. S.; MARQUESI, S. C. **Escrita, revisão e reescrita de textos acadêmicos**: o encadeamento entre parágrafos. *Verbum*, v. 8, n. 2, p. 90-109, 2019.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino**: outra escola possível. Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, O. H.; RODRIGUES, J. M. C.; ARAGÃO, W. H. O (des)lugar da pedagogia e da didática na formação dos professores. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 215–226, 2017. DOI: 10.22633/rpge. v21.n1.2017.9534. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9534>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- AZEVEDO, I. C. M.; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de estudos de cultura**, n. 7, p. 83-92, 2017.
- BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V.; MAFRA, G. M. Didatização da produção escrita em livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. **Diálogo das Letras**, v. 7, n. 2, p. 135-154, 2018.
- BARBOSA, G.; OLIVEIRA, C. T. Educação ambiental na base nacional comum curricular. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 37, n. 1, p. 323-335, 2020.
- BAGNO, M. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAZARIM, M. **Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas**. 2006. Tese de Doutorado.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.

BRASIL. [Constituição Federal – CF]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases – LDB]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jul 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Notas sobre o Brasil no Pisa 2022. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo, 2009.

BRONCKART, J. P. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita**. Letras, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.

BUTZKE, M. A.; ALBERTON, A. Estilos de aprendizagem e jogos de empresa: a percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem. **REGE-Revista de Gestão**, v. 24, n. 1, p. 72-84, 2017.

CABRAL, A. L. T.; LIMA, N. V.; ALBERT, S. TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, p. 1134-1163, 2019.

CARVALHO, F. E. D. **Fatores socioeconômicos associados ao desempenho dos estudantes na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. 2017. 179f. –Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F. Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 609-792, 2013.

CARVALHO, L. F.; MOREIRA, M. N. A análise linguística em foco nos Planos de Estudos Tutorados de Minas Gerais: uma abordagem à luz da Base Nacional Comum Curricular e um desafio para a formação de professores. **Trem de Letras**, v. 9, n. 2, p. e022004-e022004, 2022.

COSTA, J. C. Uma análise da interação em sala de aula a partir de diários reflexivos. **Anais V**

CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/49195>>. Acesso em: 20/08/2024 23:45

Dados do Ideb em Alagoas. Disponível em: qedu.org.br/uf/27-alagoas/ideb. Acesso em: 05 jan. 2025

DIAS, J. A. S. **Revisão e reescrita do texto escrito no ensino fundamental II: uma proposta de avaliação da produção textual em uma perspectiva dialógica**. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2016.

DOLZ, J. Gestos didáticos: interpretação e análise do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, 42(147), 396-416, 2012.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECANDIO, F. R. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP : Mercado de letras, 2010, 110 pp.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 45-65, 2006.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. **Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna** (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em revista*, 2015.

FERNANDES, C. O. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

FILIPPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, A. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 29, p. 783-803, 2021.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. **Uma teoria do processo cognitivo da escrita**. *College Composition & Communication*, v. 32, n. 4, p. 365-387, 1981.

FRANÇA, D. M.; SOUSA, R. A. **Aprendizagem Significativa**. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso/Rede e-Tec Brasil, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. C. M.; MEDRADO, B. P. Identidades, saberes e formação: respostas de um diário reflexivo. REICHMANN, Carla L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em revista**, v. 26, p. 335-352, 2010.

FREITAS, M. T. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

FREITAS, R. A. Discurso, ensino e tecnologias da linguagem: dicionários online no ensino de Língua Portuguesa. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelota, n. 24, n. 3, jul./set., 2021.
Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/20066/13602>.
Acesso em: 15 jul.2024.

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras**, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213-245, jan./jun. 2012.

FUZER, C.; WEBER, T. Um Passo de Cada Vez. A (Re) Escrita em Resposta a Feedbacks no Processo Ensino-aprendizagem de Produção Textual. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 13, n. 2, p. 36-60, 2012.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Calidoscopio**, v. 11, n. 1, p. 29-43, 2013.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da prática docente na revisão e reescrita de narrativa de terror. **Fórum Linguístico**, v. 12, n. 3, p. 808-826, 2015.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2004. **Portos de passagem**, v. 4, 1996.

GERHARDT, A. F. L. M. O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa. **Alfa: Revista de Linguística** (São José do Rio Preto), v. 59, n. 2, p. 231-254, 2015.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALO, S. F.; CÁRNIO, M. S. **Perfil da produção escrita e da trajetória escolar de alunos surdos de ensino médio**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

HERMONT, A. B. Contribuições e desafios na formação de professores no processo de ensino da leitura e da escrita. **Scripta**, v. 27, n. 59, p. 9-29, 2023.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. Editora Contexto, 2015.

LAURENTINO, J. V. B.; SILVA, W. M. Videoaulas e divulgação de conteúdos gramaticais para exames como o ENEM. **Revista Polyphonia**, v. 30, n. 2, p. 76-95, 2019.

LEITE, M. Q.. Interação pela linguagem: o discurso do professor. ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e reescrita**. São Paulo: Contexto, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 –Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 nov. 2024

LIMA, A. C. S. de. Da necessidade de uma intermediação sensível: reflexões sobre letramento acadêmico em um contexto de Educação a Distância do IFAL. 2019. 205 f. **Tese (Doutorado em Linguística)** – Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

LIMA, S. M. S.; SOUTO MAIOR, R. Recontando histórias da comunidade em sala de aula: observando o ethos do/a estudante autor/a em atividades de letramentos. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2017.

LOURENÇO, M.; ANDRADE, Ana I.; MARTINS, F. Formar para a diversidade linguística e cultural na educação infantil: possibilidades de construção de conhecimento profissional. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n. 2, p. 76-99, 2017. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53356646/Lourenco_et_al._2017_Formar_para_a_diversidade_linguistica_e_cultural-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1664805018&Signature=e~XSF9QEvMZQJJsV-l3ARjJf8Tm2Uq038Y8b5TDsSYTsh6K5sLJSu1U0W4nJAiAAXHV-Caw8H-S2nOhvCYTIQ8LxaOsQQp6Mcad66yx0Co8S-U7niU3xlv0y7D~a43h4IqlFYDslj9daskDBOzhmo8leL6VfCKRmFndbtC6Oy-Ak1Q2XD9cEmjsX9imPze8~XJEKLisNx2FNTDtwL~sexTUPw-9x75rN85vC5gex6GEcXyLkBB13Ck8PzNz1j5gqezVuZ7pq~dq3hHS1rid6uZ1TNxOt04BYV3-fgpY8NRbv6DJhz8A143tjGa6u~kBPapPg0eQ5paArYh7~m3YOxIA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 05 jul. 2024.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

MAGALHÃES, T. G.; REIS, A. R. G. Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em Língua Portuguesa. **Raído**, v. 11, n. 27, p. 206-223, 2017.

MARCUSCHI, L. A. et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**, v. 2, p. 19-36, 2002.

MARQUESI, S. C. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, p. 135-143, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPE, 1986.

MOITA LOPES, LP (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORENO, A. C.; OLIVEIRA, E. Brasil cai em ranking mundial de educação em matemática

e Ciências; e fica estagnado em leitura. **G1**. Recuperado de <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-matematica-e-ciencias-e-fica-estagnado-em-leitura.ghml>, 2019. Acesso em 05 jun 2024.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum: Estud. Ling**, Londrina, v. 14, n.1, p. 421-445, jun, 2011. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8643>. Acesso em: 14 set. 2024.

NASCIMENTO, E. L. Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula. **Trama**, v. 8, n. 16, p. 11-30, 2012.

NONATO, S. Processos de legitimação da linguagem oral no ensino de língua portuguesa: panorama histórico e desafios atuais. **Cadernos Cedes**, v. 38, n. 105, p. 222-239, 2018.

Nova Escola. O que é recomposição das aprendizagens. YouTube, 18 jul. 2022. Disponível em www.youtube.com/watch?v=L1lD9wa9Z9Y. Acesso em 05 nov. 2024.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, n. 3, p. e3122-e3122, 2008.

OLIVEIRA, M. A. A.; LEITE, A. P. P. A implementação do gesto de regulação e seu impacto no desenvolvimento da compreensão leitora. **Revista Interfaces**, v. 11, n. 03, p. 12-31, 2020.

OLIVEIRA, M. L. C. Ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: desafios teórico-metodológicos. **SOLETRAS**, n. 26, p. 293-311, 2013.

PASCOAL, E. L. C. **As marcas da fala na produção escrita de alunos do Ensino Médio**. 2024. 18 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras Português, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Caraúbas, 2024.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PASSOS, E. R.; VIEIRA, A. M. D. P. O desafio do currículo na formação de professores em Letras para a atuação no campo da Educação. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 52, 2020.

PEREIRA, A. S.; FRANCISCATTO, R.; SHITSUKA, R.; BERTOLDO, S. R. F. **Didática Geral**. UAB/NTE/UFSM, 2019.

PILONETO, A.; GONÇALVES, A. (2023). O agir docente por meio do gênero dissertativo-argumentativo na pandemia do covid 19. **Anais do Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola**, 5(05). Recuperado de <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/8875>

PIMENTA, R.O.C. Trabalho em grupo na universidade: uma escrita em questão. In: SOUTO MAIOR, R. C.; ZOZZOLI, R. M. D. **Linguística Aplicada** [livro eletrônico]: 25 anos de Gedeall. Tutóia, MA: Lupa, 2024.

PIMENTA, R. O. C.; FERREIRA, P. N. O discurso da política nacional para recuperação das aprendizagens na Educação Básica de 2022: a formação docente em questão. In: SOUTO MAIOR, R. C.; BORGES, L. A. O.; ZACCHI, V. J. (org.). **Estudos na Linguística Aplicada: discursos e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

PIMENTA, R. O. C.; LIMA, L. A. S.; FERREIRA, P. N. Promoção da autonomia escrita no livro didático de português. **Debates em Educação**, v. 13, p. 674-691, 2021.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2004. **Portos de passagem**, v. 4, 1996.

QUEIROZ, G. F.; NASCIMENTO, E. A. Formação de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica: expectativas e desafios. **Revista Panorâmica online**, v. 27, n. 1, 2019.

RAMISCH, R. **Caracterização de desvios sintáticos em redações de estudantes do ensino médio: subsídios para o processamento automático das línguas naturais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12691>.

RIOLFI, C. R.; IGREJA, S. G. Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação? **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 1, p. 311-324, jan./abr. 2010

RIOLFI, C.; ROCHA, A.; CANADAS, M. A.; BARBOSA, M.; MAGALHÃES, M.; RAMOS, R.; CARVALHO, A. M. P. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua. **D.E.L.T.A.**, 35-4, 2019 (1-39): e2019350403.

ROCHA, C. H. Multimodalidade, letramentos e translíngua: diálogos para a educação linguística contemporânea. In: Santos, L. I. S.; Maciel, R. F. (Orgs.) **Formação e prática docente em Língua Portuguesa e Literatura**. p. 117-144. Campinas: Pontes, 2019.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. **A prática da linguagem em sala de aula: Praticando os PCN's**, p. 9-22, 2000.

RODRIGUES, P. C.; FONSECA FERNANDES, E. M. A produção textual no livro didático do ensino médio: Identificação da abordagem teórica. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 36, n. 4, p. 427-435, 2014.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

RUIZ, E. M. S. D. Como se corrige redação na escola. 1998. 2v. **Tese (doutorado)** - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1586702>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTOS, A. J. dos; CRUZ, L. M. Recomposição das aprendizagens na Educação Básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED, [S. l.]**, v. 4, n. 11, p. 1-21, 2023. DOI: 10.22481/reed.v4i11.12742. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/12742>. Acesso em: 05 nov. 2024

SANTOS, L. G. A escrita e reescrita do texto: aproximações com os gêneros discursivos e textuais. In: **Anais do XII Congresso Fluminense de Iniciação Científica e Tecnológica / V Congresso Fluminense de Pós-Graduação, 2020**, Campos dos Goytacazes. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2020. Disponível em: <<https://proceedings.science/confict-conpg/confict-conpg-2020/trabalhos/a-escrita-e-reescrita-do-texto-aproximacoes-com-os-generos-discursivos-e-textuai?lang=pt-br>> Acesso em: 19 Ago. 2024.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

SILVEIRA, A. C. Letramento político: por uma educação linguística democrática. **Travessias Interativas**, São Cristóvão (SE), v. 10, n. 22, p. 53–66, jul-dez/2020.

SILVA, M. C. Uso do smartphone como recurso didático para o ensino da língua portuguesa. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, v. 10, n. 1, p. 193-202, 2017.

SILVIO JUNIOR, S. N.; SANTANA, W. K. F. A abordagem dialógica no ensino de língua portuguesa: táticas para se desviar do método formal. **Humanidades & Inovação**, v.7, p. 284-293, 2020.

SOUZA, I. C. **Como trabalhar o ensino da gramática de forma contextualizada com vistas a combater o preconceito linguístico presente em sala de aula**. 2020. Monografia (Pós Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e Licenciatura) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SOUTO MAIOR, R. Os saberes docentes e as constituições de Ethos de licenciandas/os no Programa de Iniciação à Docência/Letras-Português: análise das implicações dos discursos envolventes e a necessária inscrição de uma ética do discurso. In: FIGUEIREDO, F. J.Q; SIMÕES, D. (Org.). **Contribuições da Linguística Aplicada para a educação básica**. 1ed.Campinas, SP: Pontes, 2018, v. 1, p. 133-185.

TASSONI, E. C. M.; RIBEIRO, R. S. As práticas de leitura e escrita de alunos de um 2º ano do ensino médio. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, p. 157-186, 2013.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TARTUCE, G. L. B. et al. Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 478-504, 2018.

TEIXEIRA, R. P. **A curadoria da informação nas aulas de língua portuguesa no ensino médio das escolas públicas de Pires do Rio-GO**. Dissertação de mestrado em Ensino para a Educação Básica, IFGO – Campus Urutaí, 2024. Disponível em <<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/4246>>

VALENTE, W. R. Saber objetivado e formação de professores: reflexões pedagógico-epistemológicas. **História da Educação**, v. 23, p. e77747, 2019.

VYGOTSKY, S. L. (1896-1934). **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Ridendo Castigat Mores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

1. Observar como a professora trabalha a produção escrita na aula de LP (como desenvolveu a aula, os conteúdos trabalhados, os objetivos que pretendeu alcançar etc.);
2. Observar a metodologia: se a professora utiliza algum material de apoio (quadro, livro, slides etc.) e se estimula a participação dos/as alunos/as durante a explicação do que está sendo proposto;
3. Observar como a professora orienta os/as alunos/as nas atividades de produção escrita;
4. Observar como se dá a interação da professora com os/as alunos/as: se ela incentiva a participação de todos/as; se dá orientações individuais, de forma conjunta no quadro ou oralmente; se dá feedbacks construtivos para incentivá-los/as na reescrita e, se de fato, pede reescrita do texto;
5. Observar como a professora organiza seu tempo de aula e de que forma organiza as atividades de produção escrita (se os/as alunos/as produzem em sala de aula, em casa etc.).

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA REFERENTE À VISÃO DISCENTE SOBRE O ENSINO DE ESCRITA.¹⁸

Bloco 1 – Objetivo: Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?
 - a) ☐ Sim
 - b) ☐ Não.
 - c) ☐ Às vezes.
2. Sobre o que mais gosta de escrever?
3. Onde costuma escrever?
4. Para quem geralmente escreve?

Bloco 2 – Objetivo: Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?
2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?
3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?
4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?
 - a) ☐ Pergunto ao(a) professor(a).
 - b) ☐ Peço ajuda para algum(a) colega.
 - c) ☐ Pesquisa na internet.
 - d) ☐ Não escrevo.
 - e) ☐ Outro.

Bloco 3 – Objetivo: Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?
2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?
3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?

Bloco 4 – Objetivo: Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fossem as aulas de português?
2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?
 - a) ☐ Marcando no próprio texto.
 - b) ☐ Escrevendo ao lado.
 - c) ☐ Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.
3. Explique a escolha da alternativa acima.

¹⁸ Final de 2023, apliquei um questionário piloto, nesta escola, *lôcus* da pesquisa, semelhante a este, em duas turmas da 1ª série, hoje 2ª. Ele serviu de inspiração para os capítulos que foram apresentados ao longo desta investigação de mestrado. Neste, assim como no outro, optei por não utilizar muitas questões de múltipla escolha para que os/as alunos/as ficassem livres para responder da forma que achassem melhor.

4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente, seguindo as orientações passadas por ele(a)?
 - a) ☐ Sim.
 - b) ☐ Não.
 - c) ☐ Às vezes.
5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?
6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?
 - a) ☐ Indo de banca em banca
 - b) ☐ Respondendo oralmente para turma.
 - c) ☐ Recebendo cada estudante na mesa dele(a).
7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.
8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?

APÊNDICE C – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES.

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **Ensino de escrita e reescrita de textos nas aulas de português: a visão do aluno**, desenvolvido pelo **Professor e Pesquisador José Claudenilton Costa**. O professor é efetivo e lotado nesta unidade de ensino, Escola Estadual Cônego Amando de Gusmão, na qual a pesquisa está sendo destinada e também é estudante do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal de Alagoas. Esta pesquisa é supervisionada pela Profa. Dra. Rosângela Oliveira Cruz Pimenta, da Universidade Federal de Alagoas, e você poderá, a qualquer momento que julgar necessário, consultar o professor responsável nesta unidade escolar de segunda-feira à sexta-feira à tarde (das 13h às 18h) ou através do telefone (82) 98116-6694 ou, também, pelos seguintes e-mails jose.claudenilton@fale.ufal.br / neltoncosta.jcc@gmail.com.

Abaixo, apresentamos algumas informações importantes sobre a pesquisa para que você tenha conhecimento de como se dará. Dessa forma, você estará livre para decidir participar ou não dela. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, você deverá assinar, no fim do texto, este Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Título: Ensino de escrita e reescrita de textos nas aulas de português: a visão do aluno**

Justificativa

Sabemos que escrever, na escola, quase sempre é visto como uma tarefa árdua, difícil, que requer múltiplas habilidades. Ler, também, não é algo fácil para os/as alunos/as, uma vez que eles/elas se tornam, neste momento, o centro das atenções, sabendo que estão sendo avaliados por diferentes olhares, seja do/a professor/a ou dos/as próprios/as estudantes. Diante disso, vemos a real importância de ressignificar o ensino de língua portuguesa na escola, assumindo um posicionamento que vise o ensino e aprendizagem enquanto processo, a partir de um direcionamento de uma prática que leve em consideração todo processo interacional entre aluno/a e professor/a em sala de aula, bem como também toda comunidade que o cerca.

Objetivos geral

Buscar refletir sobre as percepções dos/as alunos/as quanto aos gestos didáticos do/a professor/a de português nas aulas de produção escrita, especialmente o gesto de Regulação, nos processos individuais de ensino-aprendizagem.

Objetivos específicos:

- a) Investigar como se dá o ensino de escrita nas aulas de língua portuguesa;
- b) verificar como se dá o processo de interação entre professora e aluno/a durante as aulas de escrita e as intervenções/orientações nas avaliações das produções escritas que são entregues aos estudantes;
- c) levantar qual a percepção do/a aluno/a em relação à devolutiva da produção escrita para a possível reescrita do texto.
- d) analisar os discursos dos/as alunos/as a respeito da/s aulas de produção escrita;

Detalhamento dos procedimentos da coleta de dados e cronograma:

A coleta de dados será da seguinte forma (seguindo o cronograma abaixo):

1. Julho a setembro: Inicialmente, a partir de observações das aulas de língua portuguesa na escola (com notas de campo e diários reflexivos);
2. Setembro e outubro: Posteriormente, a coleta de dados será a partir de oficinas de escrita e reescrita;
3. Novembro: Aplicação de questionário com os/as alunos/as (podendo ser realizado pelo formulário Google ou de forma manuscrita dependendo da necessidade e realidade da turma).

Forma de acompanhamento

Os dados iniciais serão coletados em seções de observação das aulas do/a professor/a (voluntário/a) da turma que servirão de base para a elaboração do questionário que será aplicado aos/as alunos/as envolvidos/as na pesquisa.

Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa: início, término e número de visitas para a pesquisa.

Docente, discentes e responsáveis envolvidos/as serão contactados/as exclusivamente no ambiente escolar, no formato presencial a partir de uma conversa com a equipe pedagógica sobre a importância da pesquisa. A participação dos/as mesmos/as consiste em momentos de observação das atividades desenvolvidas durante as aulas de língua portuguesa; através de preenchimento de questionário; e a partir de realização de produções escritas para uma possível reescrita do texto.

A coleta de dados se dará entre os meses de julho a novembro, deste ano letivo de 2024, seguindo em acordo com a coordenação escolar, visando o calendário vigente da instituição.

➤ **RISCOS diretos para o voluntário/a e formas de minimizá-los**

Toda pesquisa que envolve seres humanos pode apresentar riscos. Diante disso, esta pesquisa apresenta riscos mínimos para os/as participantes envolvidos/as neste estudo, como, por exemplo, se sentirem constrangidos/as e/ou obrigados/as a participar, o que pode ocasionar um desconforto momentâneo; podem também se sentirem desconfortáveis ao responder o questionário de caracterização da turma ou produzir o texto solicitado diante da sequência didática; além disso, possa ser que o/a voluntário/a venha ter alguma ansiedade durante as etapas da pesquisa. No entanto, o pesquisador responsável irá acompanhar as ações de cada participante da pesquisa e terá o cuidado de sempre esclarecer que não há qualquer obrigatoriedade, deixando todos/as à vontade para desistir a qualquer momento. Outro ponto importante é que a própria escola, através da equipe pedagógica, também se compromete em dar assistência na escuta do/a participante caso este/a venha se sentir desconfortável. Diante disso, caso necessário o/a participante receberá assistência integral e imediata, totalmente gratuita tanto pelo pesquisador quanto pela Universidade Federal de Alagoas, pelo tempo que for necessário em casos de danos decorrentes da pesquisa.

➤ **Indenização aos/as participantes**

A Resolução CNS nº510 de 2016 define que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito a indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. Dessa forma, responsabilizamo-nos em prestar assistência gratuita caso seja necessário, dando o devido ressarcimento aos/as participantes.

➤ **BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários.**

Como benefício direto, os resultados da pesquisa serão publicados em periódicos científicos e encaminhados para a coordenação pedagógica da instituição participante. A devolutiva para os participantes será de forma individual para que cada um/a possa ver seu progresso ao longo da pesquisa e também a partir de uma palestra preservando, é claro, a identidade dos/as participantes. E como benefício indireto, os voluntários estarão contribuindo para a melhoria da educação pública do nosso país, numa área tão carente como é o ensino e aprendizagem da produção textual escrita.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (questionários, fotos, filmagens, produções escritas etc) ficarão armazenados em pastas de arquivo físico e no computador pessoal do pesquisador responsável, sob orientação da Profa. Dra. ROSÂNGELA OLIVEIRA CRUZ PIMENTA (pesquisadora Orientadora), pelo período mínimo 5 anos.

É importante saber que nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação), assim como será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes desta pesquisa.

Informamos que você estará recebendo uma via deste documento com todas as páginas assinadas e rubricadas. Frizamos que esta pesquisa é da responsabilidade do pesquisador **JOSÉ CLAUDENELTON COSTA**, residente na Rua Olindina Camboio, n.169, bairro Brasília, Coqueiro Seco/AL, CEP 54140-000, telefone (82) 98116-6694, e-mail: neltoncosta.jcc@gmail.com / jose.claudenelton@fale.ufal.br para contato do pesquisador responsável. Esta pesquisa está sob a orientação da Profa. Dra. Rosângela Oliveira Cruz Pimenta (e-mail rocpiment@yahoo.com.br).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Alagoas. Este órgão é formado por um grupo de indivíduos com conhecimentos científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo/a seguro/a e proteger os seus direitos enquanto participante. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e Res. CNS 510/16 e complementares). Diante de quaisquer ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas – Prédio do Centro de Interesses Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária, com e-mail: cep@ufal.br e contato: sala do CEP 3214-1041, tendo como horário de funcionamento: 09:00 às 13:00 / 14:00 às 18:00.

Diante do que foi apresentado, afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa **Ensino de escrita e reescrita de textos nas aulas de português: a visão do aluno**.

Afirmo também estar ciente que caso exista despesa, terei direito ao ressarcimento, o qual é de responsabilidade do pesquisador. Ressalto também que fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e que fui esclarecido(a) sobre o uso das informações oferecidas, como, por exemplo, o uso da imagem, da voz, dos textos produzidos e suas respectivas reescritas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Universidade Federal de Alagoas.

Estou ciente que a colaboração se fará por meio de questionários, produções escritas, participação em oficinas e atividades de reescrita do texto. Todas as atividades serão realizadas na escola em que estudo, e que o acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo/a professor/a supervisor/a, pelo pesquisador e/ou seu(s) orientando(s). Também afirmo ter ciência de que os dados serão armazenados em arquivo físico por um período mínimo de 5 (cinco) anos, seguindo orientações e recomendações do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos.

Fui ainda informado(a) de desistir dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Coqueiro Seco, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do/a estudante participante

Assinatura do/a gestor/a da E.E.Cônego Amando de Gusmão

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE D - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DE PARTICIPANTES MENORES DE IDADE.

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei na participação de _____ na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **Ensino de escrita e reescrita de textos nas aulas de português: a visão do aluno**, desenvolvido pelo **Professor e Pesquisador José Claudenilton Costa**. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é supervisionada pela Profa. Dra. Rosângela Oliveira Cruz Pimenta, da Universidade Federal de Alagoas. Também fui informado(a) que poderei consultar a qualquer momento que julgar necessário o pesquisador que desenvolve o projeto através do telefone (82) 98116-6694 ou pelo e-mail neltoncosta.jcc@gmail.com.

Afirmo que autorizei, como responsável, por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa a participação de _____. Ressalto que fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações oferecidas pelo estudante na qual sou responsável estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Universidade Federal de Alagoas.

Estou ciente que a colaboração dele(a) se fará por meio de questionários, produções escritas, participação em oficinas e atividades de reescrita do texto. Todas as atividades sendo realizadas na escola em que estuda. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela professora supervisora, pelo pesquisador e/ou seu(s) orientandos(as).

Fui ainda informado(a) de que posso retirá-lo(a) dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Coqueiro Seco, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) responsável pelo(a) estudante menor de idade

Assinatura do pesquisador: _____

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS - UFAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS: uma análise a partir da construção e da formação do sujeito-autor na escola segundo a BNCC.

Pesquisador: JOSE CLAUDENELTON COSTA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 76266623.8.0000.5013

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.965.097

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa em nível de pós graduação Stricto Sensu, que busca refletir sobre as práticas de escrita e reescrita na escola, derivando daí as problemáticas, objetivos e métodos do pesquisador.

Objetivo da Pesquisa:

Como objetivos, foram apresentados os que seguem adiante: (1) identificar os discursos dos/as alunos/as sobre a/s dificuldade/s com a escrita (2) identificar como se dá o processo de escrita na escola e nas aulas de língua portuguesa; (3) identificar as possíveis implicações do trabalho com a reescrita a partir de um projeto de intervenção; e

(4) identificar as propostas da BNCC para as aulas de língua portuguesa no ensino médio

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No tocante aos RISCOS, o documento PB_Informações Básicas do Projeto informa que: "há riscos mínimos para os participantes envolvidos neste estudo, como, por exemplo, se sentirem constrangidos ou se sentirem obrigados a participar, o que pode ocasionar um desconforto momentâneo. No entanto, o pesquisador responsável irá acompanhar as ações de cada sujeito de pesquisa envolvido no trabalho e terá o cuidado de sempre esclarecer que não há qualquer obrigatoriedade, deixando todos à vontade para desistir a qualquer momento."

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, n°1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL



Continuação do Parecer: 6.965.097

No que tange aos BENEFÍCIOS, o mesmo documento descreve que: "Como benefício direto, os resultados da pesquisa serão publicados em periódicos científicos e encaminhados para a coordenação pedagógica da instituição participante. E como benefício indireto, os voluntários estarão contribuindo para a melhoria da educação pública do nosso país, numa área tão carente como é o ensino e aprendizagem da produção textual escrita.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Para buscar dar conta da problemática central aqui trazida, bem como dos objetivos da pesquisa, a mesma em seu recorte metodológico diz que serão "levadas em consideração as produções dos alunos da primeira série do ensino médio da rede estadual de Alagoas". O documento PB-Informações Básicas do Projeto, informa: "a partir da metodologia apresentada, aplicaremos em sala, após os momentos de observação e alinhamentos de atividades junto com o/a

professor/a da turma um questionário de caracterização com objetivo de melhor conhecer a turma, sua relação com a leitura e a escrita, e assim direcionar as atividades pretendidas. Após os momentos de observação, aplicação do questionário de caracterização e de reflexões com base na análise dos conteúdos e temáticas discutidas nas aulas, faremos, em sala, um trabalho com o texto argumentativo a partir de uma sequência didática. Por fim, serão realizadas as atividades de escrita a partir desse tipo textual, estimulando o trabalho com posicionamentos, com base em uma temática que desperte o desejo do/a aluno/a ao escrever e que faça parte de sua realidade, e, em seguida, após a análise desse material, faremos intervenções orais e escritas para uma possível reescrita do texto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na presente versão, foram acostados os seguintes documentos:

1-PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2225290.pdf;

2-TERMO_DE_CONSENTIMENTO.docx;

3-Projeto.docx;

4-CARTA_RESPOSTA.docx

Recomendações:

Em face ao constante no Documento TCLE, que apresenta para coleta de dados datas, em boa parte, inexequíveis, com previsão dos meses de Junho e julho para observações das aulas de língua portuguesa na escola (com notas de campo e diários reflexivos), bem como traz o mês de Julho como sendo de Aplicação de questionário com os/as alunos/as, RECOMENDA-SE A READEQUAÇÃO DO CRONOGRAMA, ASSIM COMO DAS INFORMAÇÕES ACIMA DESCRITAS NO

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL



Continuação do Parecer: 6.965.097

ALUDIDO DOCUMENTO.

RECOMENDA_SE, também, com base no que preceitua a Resolução CNS nº510/2016, que seja substituída a nomenclatura TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) por RCLE (Registro de Consentimento Livre e Esclarecido), atendendo, assim, às mais recentes orientações da Câmara de Ciência Sociais e Humanas, para pesquisas dessas naturezas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto sem Óbices Éticos - APROVADO.

Em sede inicial de apreciação, foram listadas 08(oito) pendências éticas, as quais, em apreciação sequencial, não puderam ser analisadas, em face à inexistência de Carta Resposta, o que gerou, por si só, novo óbice ético.

No presente momento, o pesquisador fez a devida juntada de Carta Resposta, bem como de documentos comprobatórios da resolução de todas as pendências anteriormente listadas, estando o projeto aprovado, com necessidade, todavia, da observância do que consta acima no campo de RECOMENDAÇÕES.

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.Sª. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL



Continuação do Parecer: 6.965.097

serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012). JOSE CLAUDENELTON COSTA

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2225290.pdf	03/05/2024 12:39:26		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO.docx	03/05/2024 12:37:43	JOSE CLAUDENELTON COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	03/05/2024 12:37:17	JOSE CLAUDENELTON COSTA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	03/05/2024 12:36:35	JOSE CLAUDENELTON COSTA	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	RESP_PARECER.pdf	29/11/2023 00:53:01	JOSE CLAUDENELTON COSTA	Aceito
Outros	Lattes_Jose.pdf	06/11/2023 20:06:48	JOSE CLAUDENELTON COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_MENOR.doc	06/11/2023 20:03:21	JOSE CLAUDENELTON COSTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INFRAESTRUTURA_DECLARACAO.pdf	06/11/2023 19:53:45	JOSE CLAUDENELTON COSTA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_assinado.pdf	06/11/2023 19:47:56	JOSE CLAUDENELTON COSTA	Aceito

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS - UFAL



Continuação do Parecer: 6.965.097

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 24 de Julho de 2024

Assinado por:

Thaysa Barbosa Cavalcante Brandão
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, n°1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

ANEXO B: RESPOSTAS DOS/AS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO DE ESCRITA.

ALUNA 1

Bloco 1. Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?

a) ☐ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☒ Às vezes.

2. Sobre o que mais gosta de escrever?

Histórias fictícias e contar sobre os sentimentos.

3. Onde costuma escrever?

Diários e cadernos onde cria histórias e no celular.

4. Para quem geralmente escreve?

Para muitos amigos, pessoas especiais.

Bloco 2. Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?

Somente ao que tem a ver com minhas histórias. Exemplo: o do meu amigo.

2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?

Use o dicionário e pesquisas.

3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?

Não sinto.

4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?

a) ☐ Pergunto ao(a) professor(a).
b) ☐ Peço ajuda para algum(a) colega.
c) ☒ Pesquiso na internet.
d) ☐ Não escrevo.
e) ☐ Outro.

5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar na escrita?

Tenho no quanto do uso de pontuação.

Bloco 3. Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?

Quando estou com um grande amigo e ele me ajuda a escrever.

2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?

Sim. Daqui eu entendi um texto escrito por mim, e a professora corrigiu. Isso me ajudou a escrever mais.

3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?

Fico contando música na minha cabeça e me vou apressando, dizendo que preciso.

Bloco 4. Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fosse as aulas de português?

Sinceramente, as aulas de agora estão ótimas! Eu particularmente gosto muito e não acho que deveria mudar nada.

2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?

a) ☒ Marcando no próprio texto.
b) ☐ Escrevendo ao lado.
c) ☐ Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.

3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima.

Porque marcar no texto para que a correção seja muito mais eficiente.

4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente seguindo as orientações passadas por ele(a)?

a) ☒ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☐ Às vezes.

5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?

Porque alguma palavra de incentivo vai me deixar mais motivada e acho que vai ajudar muito.

6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?

a) ☐ Indo banca a banca.
b) ☐ Respondendo oralmente para turma.
c) ☒ Recebendo cada estudante na mesa dele(a).

7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.

Eu prefiro ir na mesa dele para tirar dúvidas e para ele corrigir.

8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?

Acho que nada! As aulas dele estão ótimas assim.

ALUNA 2

Bloco 1. Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?

a) ☒ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☐ Às vezes.

2. Sobre o que mais gosta de escrever?

Costo de escrever histórias, sempre tenho ideias em mente.

3. Onde costuma escrever?

No meu caderno mesmo.

4. Para quem geralmente escreve?

Se para mim, gosto de escrever para meu pai e mãe e também para mim.

Bloco 2. Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?

Sim, me sinto muito melhor escrevendo do que falando, falando eu fico sem clareza de ideias, se for meus pais falo coisas ruins, acho pessoas de fora não.

2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?

Pesquiso na internet.

3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?

Não.

4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?

a) ☐ Pergunto ao(a) professor(a).
b) ☐ Peço ajuda para algum(a) colega.
c) ☐ Pesquiso na internet.
d) ☐ Não escrevo.
e) ☒ Outro.

5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar na escrita?

Em algumas palavras que não sei se tá certo ou não, mas, acho que se perguntar para o professor, ele vai me ajudar.

Bloco 3. Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?

Quando estou com meus amigos no tiktok ou youtube.

2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?

Ajudou porque tem palavras que não sei se tá certo ou não, ele me corrigiu e me ajudou a entender que é assim, que se faz.

3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?

Eu tento o que vem na minha cabeça, se não, eu tento de uma palavra e se não, eu tento de outra, mas no final fico com ideias e se não, eu tento de outra, mas no final fico com ideias.

Bloco 4. Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fosse as aulas de português?

Que ensinasse mais a diferença de algumas palavras, já que tem umas que são difíceis de escrever.

2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?

a) ☐ Marcando no próprio texto.
b) ☒ Escrevendo ao lado.
c) ☐ Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.

3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima.

Porque ele vai colocar o que tá errado e o certo juntos e eu vou saber.

4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente seguindo as orientações passadas por ele(a)?

a) ☒ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☐ Às vezes.

5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?

Porque não é bom que coloque algum incentivo para mim melhorar.

6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?

a) ☐ Indo banca a banca.
b) ☐ Respondendo oralmente para turma.
c) ☒ Recebendo cada estudante na mesa dele(a).

7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.

Porque ele vai colocar o que tá errado e o certo juntos e eu vou saber.

8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?

Que ensinasse sobre virgulas, pontos etc.

ALUNO 3

Bloco 1. Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?

a) ☐ Sim
b) ☐ Não
c) ☒ Às vezes.

2. Sobre o que mais gosta de escrever?

Paralelos

3. Onde costuma escrever?

Na lousura da escola

4. Para quem geralmente escreve?

Para minha professora

Bloco 2. Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?

Sim, porque eu me expresso e consigo me expressar bem

2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?

Pesquisas na internet

3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?

Não

4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?

a) ☒ Pergunto ao(a) professor(a).
b) ☐ Peço ajuda para algum(a) colega.
c) ☐ Pesquiso na internet.
d) ☐ Não escrevo.
e) ☐ Outro.

5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar na escrita?

Revisar o texto em palavras

Bloco 3. Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?

Muito assunto

2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?

As explicações porque eu tenho algum erro, de português e eu aprendo a forma certa

3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?

Doa a criatividade e pensar muito para ter mais inspiração

Bloco 4. Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fosse as aulas de português?

De jeito que elas são, pois eu gosto para assim, já são boas

2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?

a) ☒ Marcando no próprio texto.
b) ☐ Escrevendo ao lado.
c) ☐ Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.

3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima.

Por eu entender mais rápido ao ler

4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente seguindo as orientações passadas por ele(a)?

a) ☒ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☐ Às vezes.

5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?

Indiferente, pois o que eu quero é ter mais inspiração

6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?

a) ☐ Indo banca a banca.
b) ☒ Respondendo oralmente para turma.
c) ☐ Recebendo cada estudante na mesa dele(a).

7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.

Pois posso ajudar outros alunos com o mesmo assunto

8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?

Podiam por que cada um faça um texto sobre sua turma

ALUNA 4

Bloco 1. Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?

a) ☒ Sim
b) ☐ Não
c) ☐ Às vezes.

2. Sobre o que mais gosta de escrever?

Alunos da escola, histórias de auto ajuda e etc.

3. Onde costuma escrever?

No caderno ou celular (lousa sem cor)

4. Para quem geralmente escreve?

Para mim

Bloco 2. Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?

Sim, me ajuda a se desenvolver

2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?

Utilizo IA, pesquisas e livros

3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?

Não

4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?

a) ☒ Pergunto ao(a) professor(a).
b) ☐ Peço ajuda para algum(a) colega.
c) ☐ Pesquiso na internet.
d) ☐ Não escrevo.
e) ☐ Outro.

5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar na escrita?

Desenvolver uma ótima gramática

Bloco 3. Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?

Filmes, animações, músicas do dia-a-dia e etc.

2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?

Sim, pois faz com que eu compreenda em qual fato me eu posso melhorar

3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?

Penso em frases, repetição que podem de palavras com o tema geral

Bloco 4. Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fosse as aulas de português?

Ter mais um momento apenas focado na leitura e gramática

2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?

a) ☐ Marcando no próprio texto.
b) ☐ Escrevendo ao lado.
c) ☒ Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.

3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima.

Me ajuda a compreender em como melhorar

4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente seguindo as orientações passadas por ele(a)?

a) ☒ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☐ Às vezes.

5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?

Sim, pois ajuda a manter a disciplina

6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?

a) ☐ Indo banca a banca.
b) ☒ Respondendo oralmente para turma.
c) ☐ Recebendo cada estudante na mesa dele(a).

7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.

Pois ajuda a entender melhor a importância de cada coisa

8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?

Uma atividade, fazer mais exercícios na escrita e no diálogo

ALUNA 5

Bloco 1. Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?
a) ☒ Sim
b) ☐ Não
c) ☐ Às vezes
2. Sobre o que mais gosta de escrever?
Textos e perguntas de matemática.
3. Onde costuma escrever?
Costumo escrever mais na sala de aula do que em casa.
4. Para quem geralmente escreve?
Todo mundo, mas geralmente para os professores.

Bloco 2. Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?
Sim, porque é uma forma que podemos expressar aqui sentimentos com clareza.
2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?
Pesquisa na internet.
3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?
Não.
4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?
a) ☒ Pergunto ao (a) professor (a).
b) ☐ Peço ajuda para algum(a) colega.
c) ☐ Pesquiso na internet.
d) ☐ Não escrevo.
e) ☐ Outro.
5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar na escrita?
De a coesão e coerência no texto.

Bloco 3. Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?
Não tenho nenhuma.
2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?
Sim, me ajudou bastante e me motivou também, eu quero sempre melhorar e melhorar.

3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?
Alto as minhas atividades de produção e uso de texto escrito e uso uma música.

Bloco 4. Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fosse as aulas de português?
Acho que está ótima do jeito que é.
2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?
a) ☐ Marcando no próprio texto.
b) ☐ Escrevendo ao lado.
c) ☒ Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.
3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima.
Acho que assim fica mais claro para mim.
4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente seguindo as orientações passadas por ele(a)?
a) ☒ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☐ Às vezes.
5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?
Sim, gosto porque isso me motiva.
6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?
a) ☐ Indo banca a banca.
b) ☐ Respondendo oralmente para turma.
c) ☒ Recebendo cada estudante na mesa dele(a).
7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.
Porque assim dá para a dúvida de todos.
8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?
Textos e perguntas sobre o texto.

ALUNA 6

Bloco 1. Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?
a) ☒ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☐ Às vezes.
2. Sobre o que mais gosta de escrever?
geralmente escrevo mais em sala de aula e também em casa.
3. Onde costuma escrever?
costumo escrever mais no celular ou em sala de aula.
4. Para quem geralmente escreve?
para família e eu amigos pelo celular.

Bloco 2. Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?
Sim, porque é bom aprender e ensinar coisas novas.
2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?
costumo usar a internet, eu uso o dicionário.
3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?
geralmente não, só em alguns casos que eu tenho dificuldade como por exemplo: palavras novas diferentes etc.
4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?
a) ☒ Pergunto ao (a) professor (a).
b) ☐ Peço ajuda para algum(a) colega.
c) ☐ Pesquiso na internet.
d) ☐ Não escrevo.
e) ☐ Outro.
5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar na escrita?
tem preciso melhorar mais a minha gramática e também aprender mais vocabulários diferentes.

Bloco 3. Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?
quando eu escuto alguma música eu quero eu aprender alguma coisa novo e diferente.
2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?
tem até no momento não mais como que preciso melhorar a minha gramática.

3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?
geralmente, que tenho e eu mantenho por ter um bom vocabulário e ter mais coisas novas.

Bloco 4. Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fosse as aulas de português?
gostaria que tuéssemos uma aula com diálogos em relação a matéria, ter leitura em grupo e dar atividades para perguntas etc.
2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?
a) ☐ Marcando no próprio texto.
b) ☐ Escrevendo ao lado.
c) ☒ Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.
3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima.
porque fica mais organizado.
4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente seguindo as orientações passadas por ele(a)?
a) ☒ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☐ Às vezes.
5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?
porque incentiva a aprender.
6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?
a) ☐ Indo banca a banca.
b) ☐ Respondendo oralmente para turma.
c) ☒ Recebendo cada estudante na mesa dele(a).
7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.
porque, gostaria que fosse assim.
8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?
que eles possam ter as aulas em sala de aula, mesmo que eu tenha dificuldade, e sempre bem repassando a assunto.

ALUNA 7

Bloco 1. Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?

a) ☐ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☒ Às vezes.

2. Sobre o que mais gosta de escrever?

Textos

3. Onde costuma escrever?

No computador e com caneta

4. Para quem geralmente escreve?

Alguns professores

Bloco 2. Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?

Sim, porque não é complicado.

2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?

Pesquisas na internet

3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?

Não

4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?

a) ☐ Pergunto ao (a) professor (a).
b) ☒ Peço ajuda para algum(a) colega.
c) ☐ Pesquiso na internet.
d) ☐ Não escrevo.
e) ☐ Outro.

5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar na escrita?

Ter mais palavras novas em questões de conteúdo

Bloco 3. Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?

Motivação

2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?

Sim, me ajudou a ver meus erros e como corrigi-los

3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?

Lembrar que preciso de nota

Bloco 4. Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fosse as aulas de português?

Não ter que ficar duas aulas de português no fim da tarde

2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?

a) ☒ Marcando no próprio texto.
b) ☐ Escrevendo ao lado.
c) ☒ Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.

3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima.

Porque me dando uma orientação ou sugestão eu sei onde melhorar

4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente seguindo as orientações passadas por ele(a)?

a) ☐ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☒ Às vezes.

5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?

Depende, eu gosto de uma palavra de incentivo, ajuda muito a melhorar

6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?

a) ☒ Indo banca a banca.
b) ☐ Respondendo oralmente para turma.
c) ☐ Recebendo cada estudante na mesa dele(a).

7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.

Porque eu prefiro que venha banca a banca

8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?

Não, porque gosto da forma que a aula dele é desenvolvida

ALUNA 8

Bloco 1. Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?

a) ☒ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☐ Às vezes.

2. Sobre o que mais gosta de escrever?

Sobre tudo

3. Onde costuma escrever?

Em cadernos, livros e etc.

4. Para quem geralmente escreve?

Na escola, voluntária para pessoas mais pobres.

Bloco 2. Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?

Sim, tenho muito de escrever minha opinião

2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?

Pesquisas na internet

3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?

Não

4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?

a) ☐ Pergunto ao (a) professor (a).
b) ☐ Peço ajuda para algum(a) colega.
c) ☒ Pesquiso na internet.
d) ☐ Não escrevo.
e) ☐ Outro.

5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar na escrita?

Apesar de melhorar

Bloco 3. Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?

Ter mais palavras novas

2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?

Sim, porque eu vi que não sou em nada

3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?

Se conseguir me inspirar com um exemplo de uma redação

Bloco 4. Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fosse as aulas de português?

Se bem de tudo que estão

2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?

a) ☐ Marcando no próprio texto.
b) ☒ Escrevendo ao lado.
c) ☐ Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.

3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima.

Porque é melhor

4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente seguindo as orientações passadas por ele(a)?

a) ☐ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☒ Às vezes.

5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?

Sim, porque eu melhorar ainda mais

6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?

a) ☒ Indo banca a banca.
b) ☐ Respondendo oralmente para turma.
c) ☐ Recebendo cada estudante na mesa dele(a).

7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.

Porque acho melhor, porque não tem mais ninguém

8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?

Se bem de tudo que estão

ALUNA 9

Bloco 1. Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?

a) () Sim.
b) () Não.
c) ☒ As vezes.

2. Sobre o que mais gosta de escrever?

Relatos tipo romance

3. Onde costuma escrever?

na escola

4. Para quem geralmente escreve?

para mim

Bloco 2. Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?

sim, pois que me sinto mais segura!

2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?

Sim

3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?

nenhuma

4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?

a) ☒ Pergunto ao (a) professor (a).
b) ☒ Peço ajuda para algum(a) colega.
c) () Pesquiso na internet.
d) () Não escrevo.
e) () Outro.

5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar na escrita?

na interpretação da letra

Bloco 3. Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?

de ouvir música

2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?

sim, porque me ajuda a entender o que é e não o que não é.

3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?

que se não tiver ideia para escrever, um assunto que eu sei bem

Bloco 4. Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fosse as aulas de português?

gostaria que fosse mais divertida, que tivesse música etc.

2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?

a) () Marcando no próprio texto.
b) () Escrevendo ao lado.
c) ☒ Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.

3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima.

Por que não é em todos os casos alguma orientação

4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente seguindo as orientações passadas por ele(a)?

a) ☒ Sim.
b) () Não.
c) () As vezes.

5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?

sim, porque me motiva a escrever

6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?

a) () Indo banca a banca.
b) ☒ Respondendo oralmente para turma.
c) () Recebendo cada estudante na mesa dele(a).

7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.

Por que não é em todos os casos alguma orientação

8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?

mais, toda as aulas não é escrita

ALUNO 10

Bloco 1. Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?

a) () Sim.
b) () Não.
c) ☒ As vezes.

2. Sobre o que mais gosta de escrever?

textos quando é valendo ponto

3. Onde costuma escrever?

para o professor da escola

4. Para quem geralmente escreve?

para todos

Bloco 2. Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?

sim, porque me ajuda a escrever

2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?

na internet no google

3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?

não

4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?

a) () Pergunto ao (a) professor (a).
b) ☒ Peço ajuda para algum(a) colega.
c) () Pesquiso na internet.
d) () Não escrevo.
e) () Outro.

5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar na escrita?

na escrita, algumas coisas

Bloco 3. Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?

porque eu aprendo mais

2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?

sim, me ajudou a saber que eu estava certo

3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?

eu penso sobre o que

Bloco 4. Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fosse as aulas de português?

escrevendo um pouco, e dialogando também

2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?

a) () Marcando no próprio texto.
b) ☒ Escrevendo ao lado.
c) () Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.

3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima.

porque é melhor que economizar a folha

4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente seguindo as orientações passadas por ele(a)?

a) ☒ Sim.
b) () Não.
c) () As vezes.

5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?

sim, porque me motiva a escrever mais

6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?

a) () Indo banca a banca.
b) () Respondendo oralmente para turma.
c) ☒ Recebendo cada estudante na mesa dele(a).

7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.

porque assim eu sei que eu estou certo

8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?

ela escrever mais

ALUNO 11

Bloco 1. Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?

a) ☒ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☐ As vezes.

2. Sobre o que mais gosta de escrever?

Atividade

3. Onde costuma escrever?

no caderno

4. Para quem geralmente escreve?

no grupo de Instagram

Bloco 2. Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?

Sim, porque eu acho melhor

2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?

Protekt

3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?

não

4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?

a) ☐ Pergunto ao (a) professor (a).
b) ☒ Peço ajuda para algum(a) colega.
c) ☐ Pesquiso na internet.
d) ☐ Não escrevo.
e) ☐ Outro.

5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar na escrita?

nota

Bloco 3. Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?

quando o professor diz que é bom nota

2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?

não

3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?

nota

Bloco 4. Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fosse as aulas de português?

que ele colocasse atividades variadas e mais
tudo sempre

2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?

a) ☒ Marcando no próprio texto.
b) ☐ Escrevendo ao lado.
c) ☐ Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.

3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima.

porque o professor marcando no próprio texto eu vejo onde tá certo ou errado

4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente seguindo as orientações passadas por ele(a)?

a) ☐ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☒ As vezes.

5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?

sim porque motiva mais

6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?

a) ☒ Indo banca a banca.
b) ☐ Respondendo oralmente para turma.
c) ☐ Recebendo cada estudante na mesa dele(a).

7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.

porque eu acho melhor

8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?

mais sei

ALUNA 12

Bloco 1. Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?

a) ☐ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☒ As vezes.

2. Sobre o que mais gosta de escrever?

Sobre assuntos que me interessam

3. Onde costuma escrever?

no celular

4. Para quem geralmente escreve?

para a professora na aula dele e nele só

Bloco 2. Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?

Sim, acho de melhor forma de entender um pouco as coisas

2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?

pesquiso na internet

3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?

As vezes, porque a gente pode esquecer de alguma coisa ou não consegue falar o pensamento certo

4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?

a) ☐ Pergunto ao (a) professor (a).
b) ☒ Peço ajuda para algum(a) colega.
c) ☐ Pesquiso na internet.
d) ☐ Não escrevo.
e) ☐ Outro.

5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar na escrita?

a letra tem vez que escrevo

Bloco 3. Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?

Porque quando eu quero fazer minha fala certa e pra isso tenho que escrever

2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?

Sim, porque se tiver errado a gente aprende

3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?

Se eu estiver sem ideias, eu vou olhar música

Bloco 4. Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fosse as aulas de português?

Façaem atividades mais do tipo de conteúdo de aquela matéria pra se divertir

2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?

a) ☒ Marcando no próprio texto.
b) ☐ Escrevendo ao lado.
c) ☐ Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.

3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima.

Porque acho melhor e prático

4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente seguindo as orientações passadas por ele(a)?

a) ☐ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☒ As vezes.

5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?

Não, porque é a gente que tem que estudar e tem feedback mas não adianta mais

6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?

a) ☐ Indo banca a banca.
b) ☐ Respondendo oralmente para turma.
c) ☒ Recebendo cada estudante na mesa dele(a).

7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.

Porque da minha parte é pra ser pessoal

8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?

que ele coloque mais para a gente praticar a escrita

ALUNO 13¹⁹

Bloco 1. Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?

a) ☒ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☐ Às vezes.

2. Sobre o que mais gosta de escrever?

escrever de matemática do [redacted]

3. Onde costuma escrever?

na sala de aula

4. Para quem geralmente escreve?

na maioria das vezes para minha namorada, mas também para o pai

Bloco 2. Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?

Sim, pois eu sou muito bom nisso, gosto de escrever e não tenho medo de escrever.

2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?

Não uso nada, sou muito acostumado a escrever.

3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?

Sim, sinto dificuldade para escrever, mas não sei qual(is).

4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?

a) ☒ Pergunto ao (a) professor(a).
b) ☒ Peço ajuda para algum(a) colega.
c) ☐ Pesquiso na internet.
d) ☐ Não escrevo.
e) ☐ Outro.

5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar na escrita?

Se quiser, posso te ajudar a escrever.

Bloco 3. Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?

Saber que vou dar uma boa resposta para o professor.

2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?

Sim, pois ao receber o texto corrigido pelo professor, eu sei o que estou fazendo de errado e posso melhorar.

3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?

Para de pensar muito e escreva mais coisas.

Bloco 4. Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fosse as aulas de português?

Para mim eu não queria nada, só para o professor.

2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?

a) ☒ Marcando no próprio texto.
b) ☐ Escrevendo ao lado.
c) ☐ Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.

3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima.

Hoje quanto mais simples melhor, e é mais fácil de entender.

4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente seguindo as orientações passadas por ele(a)?

a) ☒ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☐ Às vezes.

5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?

acho que não faz muita diferença.

6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?

a) ☐ Indo banca a banca.
b) ☒ Respondendo oralmente para turma.
c) ☐ Recebendo cada estudante na mesa dele(a).

7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.

Por que as aulas são mais fáceis de entender.

8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?

que os textos fossem mais fáceis.

ALUNA 14

Bloco 1. Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?

a) ☒ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☐ Às vezes.

2. Sobre o que mais gosta de escrever?

texto

3. Onde costuma escrever?

na sala de aula

4. Para quem geralmente escreve?

para o pai e a mãe

Bloco 2. Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?

sim

2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?

sim, pesquiso na internet

3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?

sim

4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?

a) ☒ Pergunto ao (a) professor(a).
b) ☒ Peço ajuda para algum(a) colega.
c) ☐ Pesquiso na internet.
d) ☐ Não escrevo.
e) ☐ Outro.

5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar na escrita?

na hora de escrever

Bloco 3. Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?

é uma coisa importante para mim

2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?

sim, pois quando o professor corrige, eu sei o que estou fazendo de errado e posso melhorar.

3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?

mentando coisas na cabeça

Bloco 4. Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fosse as aulas de português?

na hora de escrever

2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?

a) ☐ Marcando no próprio texto.
b) ☒ Escrevendo ao lado.
c) ☐ Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.

3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima.

é mais fácil de entender.

4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente seguindo as orientações passadas por ele(a)?

a) ☐ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☒ Às vezes.

5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?

prefiro que o professor coloque alguma palavra de incentivo.

6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?

a) ☒ Indo banca a banca.
b) ☐ Respondendo oralmente para turma.
c) ☐ Recebendo cada estudante na mesa dele(a).

7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.

a nota não é tão importante para mim.

8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?

que ele explique a diferença entre as coisas e não que ele só corrija e não explique.

¹⁹ Ao responder a pergunta 2, do 1º bloco, o estudante cita o nome de um professor. Então, para preservar a identidade do docente, oculte o nome.

ALUNA 15

Aluna 15

Bloco 1. Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?
 - a) ☒ Sim.
 - b) ☐ Não.
 - c) ☐ Às vezes.
2. Sobre o que mais gosta de escrever?

texto
3. Onde costuma escrever?

no caderno
4. Para quem geralmente escreve?

para mim

Bloco 2. Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?

sim, porque eu me sinto confortável
2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?

histórias
3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?

sim, na escrita
4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?
 - a) ☐ Pergunto ao (a) professor (a).
 - b) ☒ Peço ajuda para algum(a) colega.
 - c) ☐ Pesquiso na internet.
 - d) ☐ Não escrevo.
 - e) ☐ Outro.
5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar na escrita?

melhor na escrita

Bloco 3. Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?

eu gosto de pesquisar
2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?

mais

3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?

não sei

Bloco 4. Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fosse as aulas de português?

mais
2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?
 - a) ☒ Marcando no próprio texto.
 - b) ☐ Escrevendo ao lado.
 - c) ☐ Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.
3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima.

acho melhor marcar no próprio texto
4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente seguindo as orientações passadas por ele(a)?
 - a) ☐ Sim.
 - b) ☐ Não.
 - c) ☒ Às vezes.
5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?

sim, pra incentivar
6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?
 - a) ☒ Indo banca a banca.
 - b) ☐ Respondendo oralmente para turma.
 - c) ☐ Recebendo cada estudante na mesa dele(a).
7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.

eu acho melhor indo banca a banca
8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?

mais

ALUNO 16

Aluno 16

Bloco 1. Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?
 - a) ☒ Sim.
 - b) ☐ Não.
 - c) ☐ Às vezes.
2. Sobre o que mais gosta de escrever?

de tudo
3. Onde costuma escrever?

no caderno e no computador
4. Para quem geralmente escreve?

para minha mãe e minha avó

Bloco 2. Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?

com a ajuda
2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?

pesquisa com internet e etc.
3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?

não, eu escrevo facilmente
4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?
 - a) ☒ Pergunto ao (a) professor (a).
 - b) ☒ Peço ajuda para algum(a) colega.
 - c) ☐ Pesquiso na internet.
 - d) ☐ Não escrevo.
 - e) ☐ Outro.
5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar na escrita?

com a ajuda

Bloco 3. Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?

quando eu vou escrever um texto
2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?

sim, por que eu sei o que está errado

3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?

eu não tenho

Bloco 4. Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fosse as aulas de português?

as aulas são boas
2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?
 - a) ☐ Marcando no próprio texto.
 - b) ☐ Escrevendo ao lado.
 - c) ☒ Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.
3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima.

porque assim o aluno vai saber mais
4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente seguindo as orientações passadas por ele(a)?
 - a) ☒ Sim.
 - b) ☐ Não.
 - c) ☐ Às vezes.
5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?

eu acho que sim, para o aluno melhorar mais
6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?
 - a) ☒ Indo banca a banca.
 - b) ☐ Respondendo oralmente para turma.
 - c) ☐ Recebendo cada estudante na mesa dele(a).
7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.

porque assim o aluno vai saber mais
8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?

eu acho que não precisa mais

ALUNA 17

Bloco 1. Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?

a) ☒ Sim
b) ☐ Não
c) ☐ Às vezes.

2. Sobre o que mais gosta de escrever?

sobre como funciona o ensino de Português.

3. Onde costuma escrever?

escrevo sobre como funciona etc...

4. Para quem geralmente escreve?

minha família, amigos, professores.

Bloco 2. Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?

Sim, porque acho mais confortável, e é assim de uma maneira tranquila de que não dá para mudar.

2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?

na internet.

3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?

não.

4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?

a) ☒ Pergunto ao (a) professor (a).
b) ☐ Peço ajuda para algum(a) colega.
c) ☐ Pesquiso na internet.
d) ☐ Não escrevo.
e) ☐ Outro.

5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar na escrita?

Em mais no momento.

Bloco 3. Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?

É um professor, escritor, por exemplo, alguém que eu não conheço.

2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou melhorar? Se sim, explique por quê?

Sim, porque a um conselho muito bom de um professor, e isso me ajuda a melhorar.

3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?

estudando muito.

Bloco 4. Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fosse as aulas de português?

no momento sobre ensino de Português, tudo bem, explicado.

2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?

a) ☐ Marcando no próprio texto.
b) ☐ Escrevendo ao lado.
c) ☒ Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.

3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima.

Porque não quero ficar o tempo todo escrevendo.

4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente seguindo as orientações passadas por ele(a)?

a) ☒ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☐ Às vezes.

5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?

Sim, porque preciso melhorar e melhorar não é nada de mais.

6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?

a) ☒ Indo banca a banca.
b) ☐ Respondendo oralmente para turma.
c) ☐ Recebendo cada estudante na mesa dele(a).

7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.

Porque não quero ficar o tempo todo escrevendo, e não quero ficar o tempo todo escrevendo, e não quero ficar o tempo todo escrevendo.

8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?

Sim, tudo.

ALUNO 18

Bloco 1. Identificar o gosto dos/as estudantes pela escrita.

1. Você gosta de escrever? Se sim, com que frequência você escreve, geralmente?

a) ☒ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☐ Às vezes.

2. Sobre o que mais gosta de escrever?

Sobre muita coisa.

3. Onde costuma escrever?

em casa ou na escola.

4. Para quem geralmente escreve?

Para meus professores e para minha namorada.

Bloco 2. Identificar as dificuldades dos/as alunos/as na produção escrita.

1. Você se sente confortável ao expressar suas ideias por escrito? Por quê?

Sim, eu me sinto muito bem.

2. Quais recursos (como dicionários, dicas de gramática, pesquisas na internet etc.) você utiliza ao escrever um texto?

internet.

3. Você sente dificuldade para escrever? Se sim, qual(is)?

não.

4. Caso tenha dificuldade para escrever, o que você faz?

a) ☒ Pergunto ao (a) professor (a).
b) ☐ Peço ajuda para algum(a) colega.
c) ☐ Pesquiso na internet.
d) ☐ Não escrevo.
e) ☐ Outro.

5. Em que aspecto(s) você considera que ainda precisa melhorar na escrita?

Redação.

Bloco 3. Identificar as possíveis motivações apresentadas pelos/as alunos/as para escrever um texto.

1. O que costuma te ajudar a se sentir mais motivado(a) para escrever?

quando to escrevendo muito.

2. Você já teve a oportunidade de receber seu texto corrigido pelo(a) professor(a)? Isso te ajudou a melhorar? Se sim, explique por quê?

Sim, por causa que assim vejo que to melhorando.

3. Quais são suas estratégias para vencer a falta de inspiração na hora de escrever?

penso no futuro que eu quero.

Bloco 4. Identificar a visão discente sobre os gestos didáticos do/a professor/a e como eles(as) preferem que sejam as correções das redações.

1. Como você gostaria que fosse as aulas de português?

mais criativa.

2. Como você prefere que seja feita a correção de seu texto?

a) ☐ Marcando no próprio texto.
b) ☐ Escrevendo ao lado.
c) ☒ Escrevendo abaixo do texto alguma orientação ou sugestão etc.

3. Explique o motivo da escolha da alternativa acima.

no começo não me dá ideia e não sei escrever.

4. Você gosta quando o(a) professor(a) solicita que você escreva seu texto novamente seguindo as orientações passadas por ele(a)?

a) ☐ Sim.
b) ☐ Não.
c) ☒ Às vezes.

5. Você prefere que o(a) professor(a) coloque alguma palavra de incentivo ao devolver seu texto ou não faz muita diferença desde que a nota seja boa? Por quê?

ele diz tudo e eu vou ficar melhorando no processo.

6. Como você prefere que o(a) professor(a) corrija a atividade ou tire suas dúvidas?

a) ☐ Indo banca a banca.
b) ☐ Respondendo oralmente para turma.
c) ☒ Recebendo cada estudante na mesa dele(a).

7. Justifique o motivo da escolha da alternativa acima.

por motivo de melhorar o texto.

8. Caso pudesse sugerir algo para o(a) professor(a) de português sobre as aulas de escrita, o que você sugeriria?

como um futuro e que não possa fazer um futuro sobre a escrita.