



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
ESPECIALIZAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM E FORMAÇÃO  
DOCENTE**

**DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA:  
DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA À  
MOBILIZAÇÃO DOS SABERES EM SALA DE AULA.**

**SARA CARVALHO DE LIMA FALCÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Estudos da Linguagem e Formação Docente.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Julia Maria Raposo  
Gonçalves de Melo Larré  
Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Laryssa Araújo

**Recife, 2024**

## DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA: DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA À MOBILIZAÇÃO DOS SABERES EM SALA DE AULA.

Sara Carvalho de Lima Falcão<sup>1</sup>  
Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré<sup>2</sup>  
Laryssa Araujo<sup>3</sup>

### RESUMO:

Esta pesquisa tem como objetivo analisar e trazer à reflexão os principais desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem da escrita, desde a sua formação inicial até o momento em que estão ministrando aula. Sendo assim, no referencial teórico, trouxemos uma contextualização histórica do ensino de Língua Portuguesa do Brasil colônia até a atualidade. Para isso, embasamo-nos em autores como Cyranka e Silva (2009), Soares (2002) e Geraldi (2004). A investigação presente teve como metodologia um levantamento bibliográfico no qual se foi feito um mapeamento sistemático da literatura. Quanto aos critérios de análise, foram selecionados trabalhos realizados nas últimas duas décadas que explorassem como palavras-chaves aquelas que dialogassem com a temática abordada. Desse modo, observamos que os autores confirmam a presença de diversos desafios no ensino da escrita. Além disso, foi verificado que essa problemática inicia-se na formação inicial docente com a dificuldade por partes dos licenciandos em mobilizarem os saberes didáticos referentes à escrita, partindo de uma visão reflexiva sobre a linguagem e seus usos. Após a graduação, os professores de português, continuam a enfrentar entraves em sua prática pedagógica, principalmente, em relação à avaliação das produções textuais elaboradas pelos seus estudantes. Diante desses dados, podemos concluir que, apesar de nos últimos anos esses obstáculos estarem sendo diminuídos, eles podem contribuir para que a escrita ainda seja praticada e ensinada de forma mecânica. Portanto, é necessário considerar a experiência interlocutiva dos aprendizes, e a variabilidade e os múltiplos usos da língua em contextos sócio-históricos.

**Palavras-chave:** ensino, produção textual, formação docente, língua portuguesa.

### ABSTRACT:

---

<sup>1</sup>Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela UFPE e Pós Graduanda em Especialização em Estudos da Linguagem e Formação Docente / LINFOR, da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec) da UFRPE. Integrante do grupo de pesquisa LACELI (Linguagem, Ação, Crítica e Educação em Línguas) - CNPq/UFRPE.

<sup>2</sup> Professora associada de língua inglesa da UFRPE e professora do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão na Educação a Distância e coordenadora pedagógica da Especialização em Estudos da Linguagem e Formação Docente / LINFOR, da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec) da UFRPE. Líder do grupo de pesquisa LACELI (Linguagem, Ação, Crítica e Educação em Línguas) - CNPq/UFRPE.

<sup>3</sup> Graduada em Letras - Inglês pela UFCG, Mestre e Doutora em Linguística pela UFPE. Integrante do grupo de pesquisa LACELI (Linguagem, Ação, Crítica e Educação em Línguas) - CNPq/UFRPE.

This research aims to analyze and reflect on the main challenges faced by Portuguese language teachers in the teaching and learning process of text production, from their initial training to the moment they are teaching classes. In the theoretical framework, we provided a historical context of Portuguese language teaching from colonial Brazil to the present day. To support this, we relied on authors such as Cyranka and Silva (2009), Soares (2002), and Geraldi (2004). The present investigation employed a bibliographic survey methodology, systematically mapping the literature involving the fields of Education and Language. The search and analysis criteria focused on works published in the last two decades that explored keywords related to the discussed theme. Therefore, after analysis and following the aforementioned criteria, we observed that the authors confirm the presence of various challenges in teaching writing. Additionally, it was found that this issue begins during initial teacher training, with difficulties on the part of teacher trainees in mobilizing the didactic knowledge related to writing, starting from a reflective view of language and its uses. After graduation, Portuguese teachers continue to face obstacles in their pedagogical practice, particularly regarding the evaluation of the textual productions created by their students. In light of these data, we can conclude that, although these obstacles have been diminishing in recent years, they can contribute to writing being practiced and taught in a mechanical way, without considering the dialogical experience of learners, given the variability and multiple uses of language in socio-historical contexts.

**Keywords:** teaching, textual production, teacher training, Portuguese language

## 1. INTRODUÇÃO

Com o advento da tecnologia em diversas esferas da vida, houve, por consequência, mudanças significativas nos modos de consumo, de trabalho e de produção. Desse modo, ainda fazem mais necessários também outros conhecimentos acerca do processo de escrita, como, por exemplo, seu papel social e como ele acontece nas aulas de Língua Portuguesa visto que estamos inseridos em uma sociedade e cultura letrada em constante avanço.

A produção textual possibilita ao indivíduo plena participação em diversas situações do dia-dia, desde aquelas que dizem respeito à política, cidadania e até às formas como organizamos nossos pensamentos. Segundo Mello (2006), “A escrita registra nosso desejo e necessidade de comunicação e expressão; a vivência de experiências significativas cria necessidades de expressar-se e comunicar-se.”, (MELLO, 2006, p. 183).

Um exemplo da importância da escrita na sociedade brasileira é o fato de que o ingresso em cursos de nível superior nas universidades públicas se dá mediante a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Uma das partes que compõem essa avaliação é um texto dissertativo argumentativo. Nesta prova, são avaliadas as competências segundo consta nos editais dos últimos anos: domínio da escrita formal da língua portuguesa; compreensão do tema que é proposto; selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista e o respeito aos direitos humanos apresentando proposta de intervenção para o problema abordado.<sup>4</sup>

Outrossim, a relevância da escrita também se evidencia em momentos decisivos, como nas eleições onde observamos que muitos brasileiros manifestaram seus posicionamentos políticos, defendendo ou criticando candidatos através de textos escritos nas redes sociais como *Whatsapp* e *Instagram*. Mensagens, posts e comentários escritos são essenciais para convencimento e articulação de ideias mesmo que numa esfera menos formal, como são as ferramentas midiáticas.

Sobre isso, Colello (2007) aponta que os grupos sociais que detêm habilidades em registrarem, produzirem e ampliarem ideias, mensagens e

---

<sup>4</sup> BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A redação no Enem 2022: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_examenes\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_do\\_enem\\_2020\\_-\\_cartilha\\_do\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf) Acesso em: 25/07/2024

pensamentos são, em sua maioria, os que possuem poder econômico e social. Apesar de ser uma realidade que vem mudando na última década, essa constatação deve chamar nossa atenção porque essas oportunidades não deveriam se restringir a algumas camadas da sociedade, mas, sim serem disponibilizadas de forma igualitária a todos independente de seu poder aquisitivo.

Diante dessa problemática, é relevante refletirmos a respeito de alguns dos desafios enfrentados pelos docentes acerca do processo de ensino-aprendizagem da escrita nas escolas de educação básica no Brasil. Paralelamente a isso, esta pesquisa tem como objetivo analisar e trazer à reflexão os principais desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem da escrita, desde a sua formação inicial até o momento em que estão ministrando aula.

## **2. O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Antes de refletirmos acerca das possibilidades de avanços no ensino da escrita na Educação Básica em nosso país, precisamos entender quais são os desafios ou entraves que enfrentamos nesse âmbito. Ao conhecermos a trajetória do ensino e da aprendizagem de nossa língua materna, podemos entender o que motivou algumas das crises no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa que foram enfrentadas, principalmente, nas décadas de 70 e 80, e que ainda estão presentes no chão das escolas brasileiras até os dias de hoje. Diante disso, podemos, então, ponderar sobre modos de enfrentar esses desafios. Conhecer o passado é fundamental para compreendermos e avaliarmos o presente.

### **2.1 Uma breve história**

Até o século XVIII, não tínhamos no Brasil uma "língua definida". Mas, três se destacavam: O "Português", que embora oficial, não era a língua predominante; a chamada "Língua Geral", que se tratava das línguas indígenas faladas no país, a maioria proveniente do Tupi, e o Latim na qual se fundamentava o ensino secundário dos jesuítas<sup>5</sup> na época. Diante dessa realidade, podemos anular a hipótese de uma

---

<sup>5</sup> Os jesuítas eram padres da chamada "Companhia de Jesus", que era uma ordem religiosa vinculada à Igreja Católica. Seu principal objetivo era propagar o Cristianismo pelo mundo. A companhia foi criada em 1534, pelo padre Inácio de Loyola e foi oficialmente reconhecida pela Igreja a partir do

unidade na formação da Língua Portuguesa. Nossa língua foi formada a partir da diversidade (CYRANKA e SILVA, p. 271-287, 2009).

O Português, além de não ser a língua prevalente, não existia no currículo escolar. Era apenas um instrumento de alfabetização em escolas menores, e logo depois, já se passava a ensinar o Latim, conforme estava determinado no programa de estudos da Companhia de Jesus, o "Ratio Studiorum". E isso acontecia principalmente por dois motivos: 1) as poucas pessoas que se escolarizavam na colônia pertenciam à elite, que tinha o interesse de seguir o modelo educacional vigente, que se fundava na aprendizagem "do latim através do latim". 2) Além disso, não era a língua de intercâmbio social, ou seja, não possuía muito valor cultural, faltando, assim, motivação para torná-la disciplina curricular.

Porém, em 1750, o Marquês de Pombal iniciou uma série de reformas no ensino tanto em Portugal quanto nas suas colônias. E uma dessas reformas consistia na valorização da Língua Portuguesa. Então, ele torna obrigatório o ensino do Português nas escolas e proíbe o uso de outras línguas, inclusive, da Língua Geral. Assim, após a reforma, além de ler e escrever em Português, o aluno passou a estudar a gramática portuguesa, que se tornou parte integrante do currículo, ao lado da gramática latina e da retórica. O estudo da língua portuguesa fazia parte do currículo sob as formas de retórica, poética e gramática.

No final do Império essas três disciplinas unificaram-se numa só, passando a se chamar "Português". Este, por sua vez, até fins do século XIX, manteve a gramática e a retórica como seus conteúdos de ensino e componentes curriculares. Vale ressaltar que a retórica incluía também a poética. Depois, a poética desprende-se da retórica, tornando-se um componente curricular independente (SOARES, 2002, p. 163). Assim, falar no ensino da língua, até aqui, é sinalizar a presença da tradição gramatical e retórica, destinada a uma minoria, pessoas de classes econômicas e sociais altas, para a qual era destinada a escola brasileira.

Esse tipo de tradição gramatical era orientado por um eixo normativo-prescritivo cuja valorização remonta há muito tempo antes, tudo indica que há dois séculos antes de Cristo (CYRANKA e SILVA, p. 271-287, 2009). Ela foi incentivada com os alexandrinos, que buscavam uma norma literária na qual fosse preservada a

---

papa Paulo III em 1540. Os jesuítas chegaram ao Brasil 49 anos após a expedição de Cabral e passaram a atuar em diversas cidades. No nosso país, eles eram responsáveis pela catequese e educação dos indígenas e dos filhos dos colonos.

cultura erudita nas obras clássicas. Esse "bom uso" das letras foi recebido com louvor pelos portugueses e trazido para o Brasil como modelo a ser imitado e ensinado nas escolas que a priori eram destinadas à formação dos alunos da elite econômica e social, que desejavam uma educação de acordo com a tradição europeia.

Desse período até a década de 1940, não houve muitas mudanças em relação ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A disciplina manteve a tradição da gramática e, a seu lado, da retórica e da poética. O cenário começou a mudar mesmo a partir da década de 50. Nessa década e na posterior, as portas da escola começam a se abrir para o povo, "como consequência da crescente reivindicação, pelas classes populares, do direito à escolarização. Democratiza-se a escola e já não são apenas os filhos da burguesia que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores" (SOARES, 2002, p. 166-167).

Diante disso, com o aumento significativo de alunos, não havia professores com formação adequada suficiente para atender a todos. Então, foram chamados ao ofício muitos docentes que estavam despreparados para esta tarefa. Acentuou-se, dessa forma, o processo de depreciação da docência conduzindo ao rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que levou os professores a buscarem estratégias de adaptação de sua prática pedagógica. Uma delas foi transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios. Assim, não se remete mais ao professor a tarefa de formular questões e exercícios como antes, pois se esperava do autor do livro didático essa função.

Vale ressaltar que nesse período ainda segue-se a primazia da gramática sobre o texto e a concepção de linguagem como sistema. Com a chegada da Linguística nos cursos de Letras, na década de 60 (ALTMAN, 1998, p. 115), há uma tentativa de romper com essa mentalidade através da preocupação de inserir na formação de novos professores o reconhecimento das variedades linguísticas, que passam a fazer parte da realidade escolar, mas os efeitos disso ainda não eram notados. Então, na década de 70 foi observado um crescente número do chamado "fracasso escolar":

Configurou, nos anos 70, os fenômenos então nomeados como a crise da educação e o fracasso escolar. É significativo que foi no ensino do Português que os principais indicadores da crise e do fracasso foram encontrados, e exatamente nos dois extremos de seu percurso (SOARES, 1997, p. 9).

A variedade linguística trazida pelas classes populares não dialogava com o ensino disseminado nos conteúdos de Português. Isso revela um descompasso entre o que a escola ensinava e o que os alunos (não) aprendiam. Ainda na década de 70, por causa da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/1971), feita no governo militar instaurado em 1964, a disciplina Português passa por uma mudança em sua estrutura. A nova lei, além de reformular o ensino primário e médio, pôs a educação, segundo os objetivos tecnicistas da ideologia militar. A língua, nesse contexto, passou a ser concebida como instrumento, pois o que era entendido como mais importante era a comunicação. Termos como "emissor, receptor, canal, referente, mensagem e código" inundam os livros didáticos a partir dessa época e a disciplina "Português" agora é chamada de "Comunicação e Expressão".

Sendo assim, podemos observar que as concepções de língua eram da língua como sistema e depois como um instrumento para comunicação. A crise na área educacional, principalmente no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, acarretou numa série de pesquisas realizadas pela área da Linguística Aplicada para tentar entender e solucionar o problema. Ao analisarem a situação, os linguistas entenderam que a concepção de língua vigente (língua como ferramenta para comunicação) era uma das responsáveis pelo fracasso escolar. Pécora (1999, p. 45) afirma que "a concepção de língua que condiciona o ensino oficial de português e que, ao desconhecer a complexidade vital de seus usos, torna-se incapaz de garantir o aprendizado adequado de um só deles"

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação era o que se valorizava no discurso oficial, mas revelava também o perfil de uma língua engessada, pronta para uso, sem espaço para a diversidade (tão presente na escola). Para resolver esse impasse, era evidente a necessidade de rever essa concepção. Nesse momento, temos a atuação da sociolinguística que acredita que o sistema linguístico é heterogêneo e essa heterogeneidade tem relação com variáveis externas ao sistema, como idade, sexo, etnia, classe social, estilo (CYRANKA e SILVA, p. 271-287, 2009). Entretanto, a escola continuava tratando a língua portuguesa como se fosse possível existir uma unidade (lembrando que vimos desde o início da história que essa unidade nunca existiu) diante da clara diversidade linguística e social dos alunos, como se eles pudessem anular toda fala

trazida da família, do seu contexto social, do discurso utilizado no dia a dia e falar uma segunda língua, almejada pelo discurso escolar.

## **2.2 O ensino da escrita nos últimos anos**

Nas décadas de 80 e 90, com o fim da ditadura e início do processo de democratização, houve uma ampliação nos estudos na área das ciências linguísticas (a linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso começaram a chegar ao campo de trabalho do ensino da língua materna). A Sociolinguística, como já mencionado, trouxe interferências significativas para a disciplina Língua Portuguesa, alertando a escola sobre as diferenças entre as variedades faladas pelos alunos e a variedade de prestígio preconizada no ensino da língua.

Ao se analisar a heterogeneidade linguística, houve uma proposta de mudanças nas metodologias de ensino de Língua Portuguesa e novos conteúdos. O intuito não era demonizar a norma culta ou a gramática, mas validar a existência das variantes linguísticas e analisar de uma forma menos prescritiva e mais reflexiva os usos que fazemos da língua em diferentes contextos. Sendo assim, era necessária também uma nova concepção de língua.

A pragmática, a teoria da enunciação e a análise do discurso trazem novos enfoques para os estudos com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, pois apresentam uma nova concepção da língua como enunciação, extrapolando o conceito de língua como instrumento de comunicação. Essa nova concepção de linguagem inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam em suas práticas sociais, com o contexto e com as condições sociais de sua utilização, sem deixar de lado sua historicidade. Isso implica, sem dúvida, nova concepção de linguagem, que passa a ser vista como interação. A linguagem passa a ser concebida como "uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal" (GERALDI, 1996, p. 67), abrindo espaço para os alunos se constituírem sujeitos de suas falas e de sua própria escrita. A concepção de linguagem como interação exige mudanças radicais no processo de ensino, pois pressupõe um espaço aberto para a heterogeneidade linguística e a valorização do sujeito do discurso.

A partir dessa concepção, acreditamos que um dos principais objetivos da escola é que a aprendizagem não se limite a mero reconhecimento e reprodução de conteúdos. Durante todo esse tempo da história sobre o qual discutiremos (e até

mesmo atualmente) ainda há uma disjunção entre ensino de gramática e de língua, decorrente de uma prática escolar no ensino da língua que anulou há muito a possibilidade de voz do sujeito. Segundo Geraldi (2004), quando se anula o sujeito, nasce o aluno-função, aquele que repete a linguagem da escola, que repete o seu discurso, que diz o que ela quer ouvir, mas não tem direito à palavra. Esse autor propõe que se devolva ao aluno o direito à palavra, para que possamos "ouvir a história contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares da escola pública" (GERALDI, 2004, p. 131)

Sobre essa discussão, é importante ressaltar que nos últimos anos, os cursos de Letras no Brasil vêm trazendo a reflexão e análise de teorias sociointeracionistas baseadas também nos estudos de teóricos como Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky que defendem uma visão dialógica da linguagem. Porém, a teoria aprendida nos centros universitários do país não condiz com as práticas pedagógicas. Isso porque muitos professores de Língua Portuguesa ainda demonstram dificuldade em articular essa concepção sociointeracionista a uma metodologia que traga bons resultados ao ensino da escrita em língua materna.

Tal perspectiva metodológica pede uma abordagem didática apropriada das diferentes práticas de linguagem (ler, ouvir, falar, escrever, refletir sobre a língua), de modo a que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre a língua, na mesma medida em que a praticam. O que significa que o tratamento do texto em sala de aula não pode se dar de forma espontaneísta, como se apenas ler, escrever, falar e ouvir conduzissem, de forma automática, à aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade. Impõe-se, então, que, ao lado do desenvolvimento comunicativo/interativo do aluno, se promovam atividades que também desenvolvam sua capacidade de reflexão sobre a linguagem e seus usos (capacidade metalinguística), mediante a condução, pelo professor, de processos de construção, análise e reconstrução de enunciados enquanto atos de linguagem.

Na década de 90, com a elaboração dos PCNs (parâmetros curriculares nacionais), verificamos que o ensino de Língua Portuguesa passa a priorizar os eixos/níveis de ensino de língua portuguesa (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística). Diante disso, é atribuído ao texto o papel de *unidade/objeto de ensino* (BRASIL, 1997). Este documento aponta uma contraposição à prática de ensino que tinha como primazia uma perspectiva *aditiva* (BRASIL, 1997), focando na adição/junção de letras, sílabas e frases como forma de trabalhar o texto em sala.

Em relação à escrita desse documento, orientou a articulação entre a leitura e a produção textual.

Nesse sentido, a especificidade da aula de português, marcada pela intrínseca relação entre o uso da língua e sua análise, alia-se às especificidades da formação do professor de português, responsável pela transformação do conhecimento empírico da língua que o aluno traz consigo em conhecimento refletido sobre o funcionamento da língua.

### 3. METODOLOGIA

Ao organizar uma pesquisa, é necessário considerar os diversos aspectos que a caracterizam para que, assim, possamos adequar os procedimentos executados de acordo com a finalidade da investigação. No presente caso, optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica, pois propõe-se a revisar o que especialistas na área da linguagem e educação abordam sobre os principais desafios no processo de ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula. Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, Prodanov e Freitas (2013) afirmam:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.54).

Sendo assim, diante dos objetivos dessa pesquisa, que consistem em investigar os principais desafios do ensino e aprendizagem da escrita, considerando a formação inicial do professor de Língua Portuguesa e sua prática em sala de aula, em um primeiro momento, fizemos a seleção das referências. Foram utilizados nessa seção do trabalho artigos, dissertações, periódicos científicos e anais que abordassem a temática do processo de ensino-aprendizagem da escrita nas salas de aula brasileiras de Educação Básica. A localização desses artigos se deu a partir de plataformas de bases de dados eletrônicos e sistema de busca eletrônica como Periódico Capes, *Scielo* e *Google Academic*. Conforme tabela abaixo:

TÍTULO	AUTORIA	ANO	GÊNERO	LINK DE ACESSO
A formação prática de professores no estágio curricular.	Felício e Oliveira	2008	Artigo publicado em revista	<a href="https://www.scielo.br/j/er/a/Dv5GXZrkpBcJ4YjqBthZrDt/?format=pdf">https://www.scielo.br/j/er/a/Dv5GXZrkpBcJ4YjqBthZrDt/?format=pdf</a>
A formação inicial do professor de língua portuguesa e a elaboração didática dos conteúdos de ensino: o caso de uma universidade no Vale do Itajaí.	Silveira	2011	Artigo publicado em revista	<a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6137799">https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6137799</a>
Ainda sobre a formação do professor de língua portuguesa no Brasil	Petroni, Justino e Melo	2011	Artigo publicado em revista científica	<a href="https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/527">https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/527</a>
Formando professores pesquisadores do ensino de língua materna	Lombardi e Arbolea	2007	Artigo publicado em anais de congresso	<a href="https://www.researchgate.net/publication/355387266_n_50_a_formacao_docente_e_o_ensino_de_lingua_materna_nos_anos_finais_do_ensino_fundamental_contextos_e_trajetorias">https://www.researchgate.net/publication/355387266_n_50_a_formacao_docente_e_o_ensino_de_lingua_materna_nos_anos_finais_do_ensino_fundamental_contextos_e_trajetorias</a>
A formação do professor de língua portuguesa: o diálogo entre teoria e prática.	Rauber	2008	Artigo publicado em revista científica	<a href="http://filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_027.pdf">http://filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_027.pdf</a>
Escrevendo na escola para a vida	Marcuschi	2010		<a href="https://www.scielo.br/j/tla/a/s36CRtbxV4YG7MmgLk4TnqK/#">https://www.scielo.br/j/tla/a/s36CRtbxV4YG7MmgLk4TnqK/#</a>
O ensino da escrita: diferentes contextos, diferentes métodos?	Mesquita	2013	Artigo publicado em anais de congresso	<a href="https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_697.pdf">https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_697.pdf</a>
Ensinar gêneros? Desenredo	Azevedo	2014	Artigo publicado em	<a href="https://www.researchgate.net/publication/274050950_Ensinar_generos">https://www.researchgate.net/publication/274050950_Ensinar_generos</a>

			revista científica	
Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções.	Pimenta e Lima	2012	Capítulo de periódico publicado	<a href="https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/112/1767/3119?inline=1">https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/112/1767/3119?inline=1</a>
<i>Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio</i>	Clecio Bunzen	2006	Capítulo de periódico publicado	<a href="https://periodicos.apps.uem.br/index.php/DDL/article/view/5651/4215">https://periodicos.apps.uem.br/index.php/DDL/article/view/5651/4215</a>
Português no ensino médio e formação do professor.	Irandé Antunes	2006		<a href="https://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51636/1/2019_art_sctsousajscmedeiros.pdf">https://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51636/1/2019_art_sctsousajscmedeiros.pdf</a>
Correção de textos na escola: a visão dos estudantes de licenciatura em Letras.	SOUSA, S. C. T. de.; MEDEIROS, J. S. C. da.; DIONÍSIO, C. I. B.	2019	Artigo publicado em periódico	<a href="https://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51636/1/2019_art_sctsousajscmedeiros.pdf">https://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51636/1/2019_art_sctsousajscmedeiros.pdf</a>
Escrita, ensino de língua portuguesa e formação do professor	Sandoval Nonato	2019	Artigo publicado em periódico	<a href="https://www.scielo.br/j/lt/a/s36CRtbxV4YG7MmgLk4TnqK/">https://www.scielo.br/j/lt/a/s36CRtbxV4YG7MmgLk4TnqK/</a>

Tabela 1 - Autora (2024)

Quanto aos critérios de pesquisa foram selecionados trabalhos realizados nos últimos 20 anos, que tivessem como palavras-chave: ensino, formação inicial, escrita, produção textual e Língua Portuguesa, termos centrais do presente artigo. Após isso, foi realizada a leitura desses textos, selecionando aqueles que dialogam com a temática desta pesquisa, levando em consideração seus objetivos de análise. Entre eles estão os trabalhos elaborados pelos seguintes autores: Bunzen (2006), Antunes (2006), Azevedo (2014) e Marcuschi (2010), especialistas na área do ensino de Língua Portuguesa.

Na seção seguinte, far-se-á a análise de algumas concepções contemporâneas sobre a mobilização dos saberes relacionados ao ensino da escrita na formação inicial do professor de português. Na sequência, se trará uma reflexão sobre o ensino da produção textual escrita em sala de aula apontando seus principais desafios no contexto atual.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir de trabalhos já publicados na área de Linguagem e Educação nos últimos anos, mais precisamente, relacionados à formação de professores e ensino de Língua Portuguesa, e do que já foi apresentado em nossa fundamentação teórica, procuramos nesta pesquisa discutir acerca dos desafios encontrados no ensino da produção textual nas aulas dentro contexto brasileiro.

### 4.1 Formação inicial docente e os desafios no processo de ensino da escrita

Há algum tempo, a perspectiva reflexiva e investigativa vem se constituindo como um sólido princípio da formação de professores. Partindo dessa concepção, o professor deve, portanto, apresentar características fundamentais como: autonomia, crítica, reflexão e pesquisa. Desse modo, o professor em formação, além de dominar os saberes disciplinares<sup>6</sup>, precisa também articular esses saberes, pesquisando e refletindo sobre sua prática docente. Para Felício e Oliveira (2008), essa capacidade está totalmente interligada à concepção de prática e de estágio que se instaura nos cursos de formação inicial de professores. Conforme os autores, é necessário estarmos cientes da importância da formação crítica de um professor pesquisador, abrindo caminhos possíveis para investigações sobre outros aspectos desse momento privilegiado que é o estágio curricular. Este se configura como o momento em que os licenciandos em Letras têm a oportunidade de mobilizar os saberes

---

<sup>6</sup> Autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991), reconhecendo a pluralidade dos saberes docentes, especialmente no que tange ao ensino, classificam-nos em quatro grandes tipos: a) saberes da formação profissional – dizem respeito ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições diretamente responsáveis pela preparação profissional dos professores (como escolas normais institutos e faculdades de educação) e às doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa, em termos de paradigmas teóricos ou sistemas de representações; b) saberes disciplinares – produzidos socialmente por agentes e instituições de natureza científica, são relativos às diversas áreas do conhecimento e configurados em disciplinas como matemática, português, literatura, física, química etc.; a apropriação desse tipo de saber também se dá no âmbito da formação universitária; c) saberes curriculares – compõem os programas e propostas curriculares, bem como livros didáticos; estes saberes correspondem àquilo que as escolas e órgãos gestores/atores da educação em geral definem como essenciais para se aprender e funcionam como orientadores do planejamento, da execução e da avaliação das atividades de sala de aula; d) saberes da experiência – são aqueles saberes práticos, a partir dos quais os docentes interpretam, compreendem e orientam seu fazer cotidiano; resultam de um movimento de reflexão na ação e são apontados por eles como fundamentos de sua atividade profissional; produzidos em contextos que requerem decisões mais imediatas, complexas e diversificadas, estão em permanente reelaboração e têm caráter sincrético. (TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, n.4, p.215-133, 1991).

apreendidos durante o curso e didatizar-los para uma sala de aula de ensino regular<sup>7</sup>

No que diz respeito a essa temática, mencionamos aqui a pesquisa intitulada “A formação inicial do professor de língua portuguesa e a elaboração didática dos conteúdos de ensino: o caso de uma universidade no Vale do Itajaí”, elaborada por Silveira (2011), na qual a autora buscou verificar, a partir de relatórios e projetos de estágio supervisionado produzidos por acadêmicos na fase final do curso de Letras de uma universidade situada na região do Vale do Itajaí (SC), como eles lidavam com o processo de elaboração didática dos conteúdos a ensinar; no caso, foi observada, especificamente, a noção de gênero do discurso visando a práticas de ensino e aprendizagem de leitura, escuta, produção textual oral e escrita, e análise linguística.

Os graduandos investigados refletiram de forma intensiva sobre diferentes modos de elaboração e transposição didática do conteúdo mencionado, seja na fase de observação de professores em efetivo exercício, seja na fase de regência de turma. Foram comparados grupos de alunos pertencentes a duas matrizes curriculares, uma recém-implantada e outra em fase de extinção. Embora os graduandos da nova matriz tenham feito análises ligeiramente mais acuradas do fenômeno do tratamento didático dos conteúdos do que os da matriz antiga (provavelmente em função do próprio desenho de cada curso), a pesquisa apontou, em ambos os casos, a importância de os professores formadores tomarem os relatórios analíticos de estágio supervisionado como objeto de estudo para “analisar os movimentos que se efetivam no contexto do curso, a fim de empreender ações didático-pedagógicas que fomentem a reflexão sobre a elaboração didática dos conteúdos de ensino” (p. 89), já que essa reflexão e essa elaboração deverão se efetivar permanentemente nas salas de aula em que os acadêmicos irão atuar quando docentes.

---

<sup>7</sup> A Lei nº 9.394/96, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aborda o estágio supervisionado nos artigos 61 e 62: O artigo 61 define o estágio supervisionado como uma atividade de prática pré-profissional que deve ser realizada em situações reais de trabalho. Já, o artigo 62 estabelece que os estágios devem ser coordenados pelos Coordenadores de Curso e supervisionados por docentes designados por eles. A Lei nº 11.788/2008, também conhecida como Lei do Estágio, define o estágio como um ato educativo escolar supervisionado que visa preparar o estudante para o trabalho produtivo. (BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996; BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008)

Como mencionado, atualmente, na área de Letras, mais precisamente em termos da formação do professor de português, vem-se consolidando um modelo metodológico de ensino-aprendizagem baseado na noção de língua como interação, evento e prática social. Essa concepção colocou o texto no centro do trabalho didático-pedagógico, uma vez que é através do texto, e não de palavras e frases soltas ou apenas justapostas, que efetuamos nossas interações verbais. Em torno do texto, em suas diferentes configurações, devem ser desenvolvidas práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, de forma a expandir a experiência interlocutiva dos aprendizes, tendo em vista a variabilidade e os múltiplos usos da língua em contextos sócio-históricos definidos.

Do ponto de vista da formação do professor, portanto, é necessário dotá-lo de um conhecimento especializado sobre a língua que informe uma pedagogia que tome o texto/o discurso, em suas várias facetas, como objeto privilegiado de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, não basta que o professor peça ao aluno ler e escrever: há propriedades textuais a explorar, estratégias de produção de sentido a identificar, recursos gramaticais a mobilizar quando da leitura e da escrita.<sup>8</sup>

Uma discussão específica sobre a formação do professor de português, considerando a articulação entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos foi feita por alguns autores. Petroni, Justino e Melo (2011), ao falar do novo paradigma de ensino de língua, afirmam que este demanda a formação de um professor capaz de promover em sala de aula o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas adequadas a diferentes situações discursivas. Lombardi e Arbolea (2007), por sua vez, afirmam:

falar do conhecimento teórico que deve ser apresentado ao aluno de Letras significa determinar o domínio de conhecimento do objeto linguagem que envolve um saber relativo à língua, enquanto fato linguístico, visto nas dimensões estrutural, semântica, histórica, interacional e discursiva. (Lombardi e Arbolea, 2007, p. 1.)

Por isso, na visão dessas autoras, é imperioso oferecer ao graduando os meios para que ele possa “se situar no pluralismo do campo de estudos da linguagem e seja capaz de produzir reflexões que revelam relativo amadurecimento

---

<sup>8</sup> Mesmo que tenhamos apontado anteriormente a escrita, a leitura, a oralidade e a análise linguística como práticas de linguagem a serem contempladas no ensino de português, tomaremos a partir de agora somente a escrita como foco deste estudo.

nesse campo do conhecimento” (Lombardi e Arbolea, 2007,p. 1); em paralelo aos estudos da linguagem, é preciso desenvolver conhecimentos relativos à educação em geral e ao ensino-aprendizagem em particular, para que o futuro professor possa experimentar o fazer didático-pedagógico, associando o conhecimento teórico à prática, pesquisando e tomando decisões.

Citamos aqui também um artigo de Rauber (2008) em que o autor defende, junto com Neves (2002), que o conhecimento linguístico, ou de qualquer outro domínio teórico, não tem de, necessariamente, ser transferido ou aplicado no ensino básico. Mas, de qualquer forma, esse saber “tem influência determinante sobre as opções, conscientes ou não, que serão feitas pelo futuro professor perante os fatos da língua e, conseqüentemente, de seu ensino em sala de aula” (Rauber, 2008, p. 347). Após analisar questionários por meio dos quais pretendeu verificar como os alunos do 3º e 4º anos do curso de licenciatura em Letras do campus universitário de Rondonópolis da UFMT percebem a relação entre os conteúdos vistos durante a graduação e sua fundamentação para a futura prática na aula de português do ensino fundamental e médio, Rauber (op. cit.) constatou que há uma instabilidade manifesta na relação entre a aprendizagem de conteúdos substantivos na formação inicial em Letras e sua aplicação às séries da educação básica.

No que tange o ensino da escrita, Marcuschi (2010 *apud* Nonato 2019) afirma que produzir um texto escrito é uma atividade bastante complexa, que exige atenção, de um lado, às exigências, às necessidades e aos propósitos de cada situação sócio histórica e cultural onde se dá a interação e, de outro, às diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração do texto. Diz a autora que é preciso

refletir sobre a complexidade envolvida no processo da escrita, aspecto que coloca para a escola desafios que precisam ser enfrentados no encaminhamento de uma prática pedagógica preocupada com a formação de alunos proficientes, que saibam dimensionar e operar com as condições de produção e de circulação do texto. (MARCUSCHI, 2010, p. 82).

Ao tomar decisões sobre o que merece ser privilegiado no trabalho com a produção de texto escrito, o professor deve levar em conta não os “conteúdos formais, e descontextualizados” (MARCUSCHI, 2010, p. 78), mas práticas plurais, culturalmente sensíveis e significativas para a formação cidadã. Isso leva a propor

situações de escrita que se relacionem com as práticas sociais de interação verbal e exijam o trato mais autêntico possível dos diversos gêneros textuais. Marcuschi (2010) também afirma, em concordância com Schneuwly (1988), que o ensino da escrita deve contemplar as condições de produção textual (a base de orientação, que inclui o interlocutor suposto, o gênero textual, a esfera de circulação do texto, o tom discursivo a serem adotados, os propósitos comunicativos, entre outros elementos), bem como as diferentes etapas do processo de escrever: planejamento, avaliação, revisão e reformulação. Por fim, Marcuschi destaca que é fundamental levar os alunos a refletir sobre as estratégias propriamente linguísticas que possam ser relevantes para a feitura do texto.

Diante disso, sendo a escrita uma atividade complexa, é necessário que o professor em formação (seja ela inicial realizada nos cursos de licenciaturas em Letras – Língua Portuguesa, através dos estágios supervisionados, ou na continuada que se segue após o encerramento do curso de graduação) possa saber como intervir quando os alunos apresentarem dificuldades ou não se sentirem motivados a escrever dentro da escola, sendo também fundamental uma avaliação em conjunto, detalhada e sistematizada, para que o aluno possa efetivamente aprender a produzir os mais diversos textos.

#### **4.2 O ensino da Produção Textual em sala de aula: desafios e possibilidades**

É comum no contexto escolar docentes ouvirem queixas dos estudantes, inseridos em qualquer nível de escolarização, sobre o processo de escrita. Eles o avaliam como “árduo”, “trabalhoso”, “difícil”, “penoso”. Essa avaliação é compreensível, pois durante a produção textual, é preciso levar em conta a) a necessidade de mobilização de uma série de conhecimentos e habilidades relacionadas não somente à escrita em si, mas também à leitura; b) que o sujeito em processo de ensino-aprendizagem se encontra numa situação “tipificante” da escrita, em que, muitas vezes, o contexto de produção é artificial, o destinatário é imutável e o resultado do processo de escrita, ou seja, o texto, tem de se encaixar em modelos (pré)definidos pelo contexto no qual o produtor se insere (MESQUITA, p.3, 2013).

O indivíduo, ao produzir um texto escrito, precisa compreender os propósitos e o contexto sócio-histórico e cultural de sua produção, além de ser capaz de realizar diferentes estratégias textuais, discursivas e cognitivas, antes de começar a

elaboração. Assim sendo, no que diz respeito ao ensino da produção escrita, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais possíveis de serem reconstituídos, mesmo que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Sobre isso Marcuschi (2010) afirma:

Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social. Tomados esses cuidados, é relevante que o ensino contemple diferentes letramentos, dentre os quais poderiam ser destacados o literário, o jornalístico, o midiático, o científico, o do lazer, dentre outros. Além disso, é fundamental que o contexto de produção seja devidamente explicitado, no que tange ao objetivo pretendido (qual a razão da escrita?), ao espaço de circulação (em que âmbito o texto será divulgado?), ao leitor presumido (quem o escritor tem em mente, ao produzir seu texto?), ao suporte pressuposto (em que suporte o texto será disponibilizado?), ao tom que será assumido (formal ou informal, irônico ou amigável, próximo ou distante?) e, obviamente, ao gênero textual (poema, conto, crônica, fábula, reportagem, notícia, artigo de opinião, publicidade, panfleto, artigo científico, pôster, resumo, quadrinhos, tirinha, piada?) na relação com o letramento que se pretende produzir. (MARCUSCHI, 2010, p. 78).

Sobre esse assunto, Azevedo (2014) afirma que escrever é uma habilidade e, nessa condição, pressupõe ação por parte dos aprendizes. Trata-se de um saber fazer, um saber operacional; por isso, transmitir ao aluno informações relativas à configuração morfosintática, fonológica e mesmo textual da língua pouco contribui para o desenvolvimento dessas habilidades. Nas palavras da autora: “pouco adianta para os alunos que os docentes falam sobre a língua, suas classes gramaticais, as funções sintáticas dos termos que a compõem ou o ‘desenho’ estrutural de cada gênero textual” (AZEVEDO, 2014, p. 93). O que realmente vale na aula de português é “compreender e produzir a intrincada teia de inter-relações sintático-semânticas que constituem o todo sistemicamente organizado que é o discurso como unidade de sentido” (AZEVEDO, 2014, p. 102).

Ainda conforme Azevedo, uma prática consistente de ensino de português estaria assentada em três princípios: (1) o estudo de uma língua se faz por meio da própria língua; (2) a teoria, no que tange ao ensinar/aprender uma língua, não é representada pela gramática normativa ou pela metalinguagem, mas pela reflexão referente ao uso dessa língua; trata-se de tomar consciência de diversos modos de realização do sistema linguístico e não de ouvir falar sobre ele e nomear seus constituintes; e (3) não há desenvolvimento de habilidades sem a ação a ele

inerente, ou seja, para aprender a usar uma língua, é necessário falar, ouvir/compreender, ler e escrever essa língua (ação/reflexão/ação).

Em termos da formação do professor, portanto, é necessário dotá-lo de um conhecimento especializado sobre a escrita que tome o texto/discurso, em suas várias facetas, como objeto privilegiado de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, não basta que o professor mande produzir o texto: há propriedades textuais a explorar, estratégias de produção de sentido e a identificação de recursos expressivos. Pode-se deduzir disso que os chamados saberes eruditos da área de referência, embora imprescindíveis, não são em absoluto suficientes para formar professor de português e qualificar o seu agir em sala de aula.

Para isso, é importante que o docente considere que “as experiências vividas na sala de aula vão além dos conhecimentos elaborados pela ciência” (PIMENTA E LIMA (2012, p. 48). Desse modo, faz-se necessária a construção de um novo olhar sobre a relação entre teoria e prática. O docente deve ser sujeito agente, capaz de utilizar e relacionar os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, posicionando-se e também aprendendo a partir de suas experiências.

Conforme apresenta Bunzen (2006), em algumas escolas brasileiras, há professores específicos para ministrarem a disciplina de *Redação*. A esses profissionais compete a tarefa de ensinar o aluno a escrever narrações, descrições e, principalmente, dissertações. Ao propor a dinâmica da escrita, de modo geral, o professor está mais interessado em avaliar se o aluno sabe escrever de acordo com as regras da língua padrão do que realmente preocupado em saber o que o educando conhece e pensa sobre determinado assunto ou acerca da realidade em que vive.

Diante desses aspectos envolvidos no ensino da produção textual, a avaliação dessa atividade (momento importante no processo de aprendizagem) ainda sofre obstáculos. Para superá-los, preciso considerar que os textos não são produzidos do mesmo modo a depender do contexto e gênero do discurso utilizado. Portanto, inexistem fórmulas e/ou receitas para a sua produção. É preciso que seja um momento de interação e não mero apontar de erros.

Antunes (2006, p. 165 *apud* Sousa 2019) sobre isso pontua que “avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície da linha do texto” Desse modo, a prática de escrever um texto consiste em um mero ato avaliativo, de marcar certo ou errado e

atribuir nota e não em um processo de interação, de diálogo entre dois interlocutores: aluno e professor, aluno e aluno, aluno e comunidade, por exemplo. O aluno escreve um texto para que o professor aponte os erros (principalmente os gramaticais e de coesão) e atribua uma nota apenas. Assim, não há encorajamento para que o aluno realmente expresse o que sente e o que pensa, pois o próprio processo de produção textual não o incentiva a agir dessa maneira. Desse modo, pouco se encontra satisfação e prazer em realizar a escrita que acaba se configurando sem sentido e com pouca significação.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da pesquisa aqui apresentada, pudemos observar que ao longo da história, a gramática normativa e o conhecimento do domínio das regras da língua padrão de forma descontextualizada, atrelado aos exercícios mecânicos, com pouca criticidade, foram por muito tempo os protagonistas nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil. Nos últimos anos, essa realidade vem sendo modificada. Diante das dificuldades dos estudantes em produzirem textos escritos tanto na escola, assim bem, como fora dela, se tem proposto novas maneiras de ensino e aprendizagem da produção textual.

Nesse estudo constatamos que diversos estudiosos, nas últimas duas décadas, apontaram a importância de uma formação inicial que prepare os professores para mobilizarem os saberes aprendidos durante o curso de Letras para que ele possa ser aplicado em sala de aula para que o ensino da escrita seja eficaz. Outro importante desafio a ser superado é a forma como o professor recebe o texto do aluno em sala de aula e o avalia. Os trabalhos aqui analisados apresentaram que um método de avaliação que não leva em consideração o sujeito, com pouco ou nenhum critério, é pouco satisfatório para que os alunos possam se sentir motivados a escreverem.

Considerando o fato de que pesquisas abrem espaço para novos questionamentos, a partir desta investigação, poderiam ser feitos novos estudos que contemplassem as seguintes temáticas: (a) atuação e concepções do professor supervisor na elaboração dos planos de aula; (b) importância do planejamento para

a formação e para o exercício profissional do professor de português e (c) formas de trabalho com os processos de elaboração didática na instituição formadora.

## REFERÊNCIAS

ALTMAN, Cristina. 1998. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo (77): 53-61, maio de 1991.

ANTUNES, I. **Avaliação da produção textual no ensino médio**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2022: cartilha do participante**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_do\\_enem\\_2020\\_-\\_cartilha\\_do\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf) Acesso em: 25/07/2024.

BUNZEN, Clécio. *Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio*. IN: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

COLELLO, S. de M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CYRANKA, L. F. M; SILVA, V. S. A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27 p. 271-287, jul./dez. 2009. ISSN 1981-0431. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v15n29/v15n29a06.pdf>. Acesso em: 20 maio, 2024.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em revista**, Curitiba, v. 1, n. 32, p.215-232, jan. 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_ (Org.). **O texto em sala de aula.** São Paulo: Ática, 2004.

GODOY, A. S. **Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa.** In: Revista Gestão. Org, UFPE, v. 3, n. 2, p. 80-89, 2005.

LANG, M.R. e ZANON, L.B. **Ensino da produção textual como movimento formativo processual no contexto do ensino médio.** in: Revista Educação Online, Rio de Janeiro, n. 41, set-dez 2022, p. 22-43

LOMBARDI, R. F. e ARBOLEA, T. A. Formando professores pesquisadores do ensino de língua materna. In: **Anais do 1º Congresso Latino-Americano sobre formação de Professores de Língua.** 2007, p. 1-6.

MARCUSCHI, B. **Escrevendo na escola para a vida.** In: RANGEL, E. e ROJO, R. (coord.). Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Sec. Ed. Bás., 2010. p. 65-84.

MELLO, Suely Amaral. A. **A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo.** In: Vigotski e a Escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

MESQUITA, Elisete. O Ensino da Escrita: **Diferentes Contextos, Diferentes Métodos?** Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013

Petroni, M., Justino, A. & Melo, E. (2011). **Ainda sobre a formação do professor de língua portuguesa no Brasil.** Revista Interações, 19(7), 28-375

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência - teoria e prática: **diferentes concepções. Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas.** Cultura Acadêmica, 2012. p. 244 . . Acesso em: 29 nov. 2024.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e**

técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAUBER, A. L. A formação do professor de língua portuguesa: **o diálogo entre teoria e prática.** 2008. Disponível em:

[http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_027.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_027.pdf). Acesso 24.03.2024

SILVEIRA, A. P. K. A formação inicial do professor de língua portuguesa e a elaboração didática dos conteúdos de ensino: o caso de uma universidade no Vale do Itajaí. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 75-91, jan./jun. 2011.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: \_\_\_\_\_ . Prefácio. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português: discurso e saberes**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. vii-xv