

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DO REGISTRO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Cristina Pinto Bezerra ¹

RESUMO

A prática da escrita, comumente, faz parte das aulas de línguas, em que tal ação é tomada como fim e como meio no universo da sala de aula, de modo que a maneira como tal presença é realizada torna-se alvo de vários estudos e, nesse sentido, de sensíveis controvérsias. Neste artigo, o foco recairá sobre a adoção da escrita em uma relação de complementaridade, surgindo como meio para que haja um exercício de interpretação, de questionamento sobre o que é lido e estudado em sala de aula ao mesmo tempo em que, a partir da metodologia utilizada nesse exercício, torna-se possível refletir sobre o processo de escrita, a importância de rever o dito, não só envolvendo aspectos de ordem gramatical, mas também questões da ordem do sentido, além de características inerentes ao estilo do autor. Para tanto, serão analisadas algumas atividades desenvolvidas em um “diário de leituras” empregado nas aulas de Língua Portuguesa nas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, na modalidade Integrada do IFRN, *Campus Apodi*. Para substanciar a análise, as considerações de Machado (1998), Ribeiro (2018), Oliveira (2010), Bunzen (2022), Possenti (2009), entre outros autores, farão parte do diálogo a ser tecido. Os resultados alcançados apontam para a importância da escrita em sala como uma via significativa para o estímulo à criatividade discente, à elaboração do pensamento e a um estudo mais sistemático da própria produção escrita, algo que perpassa o compartilhamento do ato de escrever e a composição de uma identidade do aluno enquanto autor, sujeito de sua ação escrita.

Palavras-chave: Escrita. Diário. Ensino de línguas.

INTRODUÇÃO

Dentro de um panorama que não favoreceu a presença sistemática da escrita no universo escolar, torna-se salutar discutir a relevância de uma pedagogia da escrita nesse cenário, tendo em vista que tal discussão perpassa, em primeiro plano, a necessidade de rever o que foi (talvez ainda seja) considerado, por muito tempo, como exercício principal dessa modalidade no ambiente educacional no tocante à redação; em segundo plano, envolve questionar, realizar algumas perguntas: por que escrever? Para quem? Por que aprender a ensinar a escrever? Por último, mas não menos relevante, compreende um olhar sobre o que significa exercer tal prática em um contexto saturado de informações e com a sensível influência das tecnologias digitais. Nesse sentido, sobressai um desafio para o professor em busca de alternativas pedagógicas eficazes

¹ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professora de Língua Portuguesa e Literaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, cristina.bezerra@ifrn.edu.br.

para o tratamento da escrita em sala de aula que não afastem, ainda mais, o discente desta por não a enxergar como algo com sentido.

Com uma herança histórica de tantas pessoas que foram alijadas do processo de escrita, entre analfabetos e analfabetos funcionais, perceber que o “ensino de escrita no Brasil tem sido assistemático, esparso e tratado como uma espécie de conteúdo sem prioridade, um segundo plano em relação aos conteúdos programáticos teóricos” (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2015, p. 15) instiga uma quebra de paradigma. Para tanto, é necessário inserir dois elementos nessa equação: tempo e método. Com tal visão corroboram inúmeros pesquisadores que têm se debruçado, incansavelmente, sobre tal questão, entendendo que a postura frente a tal desafio não pode continuar a ser exigir que os estudantes escrevam sem que tal competência seja, de fato, trabalhada em sala de aula, pois isso seria “como pegar um piano e mandar a pessoa tocar uma sinfonia sem ela ter aprendido como fazer isso, sem ela ter treinado isso passo a passo” (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2015, p. 10).

Assim, como uma via para que a atividade de escrita não surgisse isolada nas aulas de Língua Portuguesa, restrita a uma tarefa descontinuada no processo de aprendizagem, verificou-se, por um lado, a importância de enxergar a escrita e a leitura como partes indissociáveis do processo de aprendizagem, de maneira que aquela seria convertida em um meio para construir sentido nas experiências de leitura realizadas pelos discentes. Por outro lado, nessa relação de complementaridade, o registro compreenderia uma forma de refletir sobre as próprias especificidades da ação a ser desenvolvida, englobando não só a imprescindibilidade de que o dito seja revisto, mas também os aspectos inerentes ao estilo do autor e a importância, nesse circuito, da formação de uma comunidade de leitores críticos.

A partir desse entendimento, esta análise apresenta como centro da discussão o olhar sobre como a utilização de um diário de leituras pode funcionar como uma via para que uma reflexão profícua sobre a escrita seja empreendida. Tal proposta advém do desafio vivenciado nas aulas de Língua Portuguesa quanto a um ensino em massa da atividade de escrever, o que resultava, por vezes, em uma realidade na qual os estudantes acabam reproduzindo textos uniformes, estéreis na sua habilidade comunicativa, algo distante daquilo que Oliveira defende como a principal meta da escola: “no que diz respeito ao ensino de português, deve ser ensinar os alunos a

escrever para inseri-los de vez nas práticas e nas situações de letramento existentes em nossa sociedade” (2010, p. 110).

Compreender a necessidade de fomentar a inserção do aluno nas situações de letramento envolve uma mudança de postura do próprio docente na busca de estratégias didáticas que não condicionem a presença da escrita, por exemplo, a um momento específico do planejamento da disciplina. Por isso, partiu-se da utilização de um diário de leituras em três turmas do terceiro ano do Ensino Médio Integrado², do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Apodi*, a fim de analisar se a mudança de abordagem e, nessa linha, de proposta didática contribuiu para uma alteração na forma como os estudantes significavam sua relação com a escrita. É válido salientar que, embora esta análise focalize “apenas” as ações realizadas no ano de 2022 nas turmas citadas, o nascimento dessa proposta didática originou-se em 2015, sendo reformulada recorrentemente no decorrer dos anos a fim de consolidar os resultados satisfatórios alcançados e alterar as configurações da proposta que sinalizaram a necessidade de ajustes.

Assim, o caminho metodológico a ser percorrido aqui envolve três momentos singulares para a realização da proposta: momento anterior ao processo de escrita e implementação do diário de leituras, com a elaboração de um formulário diagnóstico e a consequente aplicação deste com os estudantes alvos da proposta; momento de execução da proposta, o que corresponde ao ano letivo das turmas na disciplina, o que será sublinhado a partir, inclusive, da remissão a um dos diários produzidos pelos alunos³; por último, destaca-se a reflexão sobre os resultados colhidos a partir das escritas elaboradas pelos estudantes. Faz-se necessário frisar que, ao contrário de um produto final específico, o estudo sobre os resultados ocorre, por vezes, à medida que a proposta é executada, sendo apenas a análise sobre a proposta em sua integralidade que caracteriza a fase de reflexão citada aqui.

Para fundamentar as análises tecidas neste artigo, as contribuições teóricas dividem-se em três grupos distintos, mas que dialogam para o reforço da concepção defendida aqui de uma pedagogia da escrita. A primeira diz respeito ao próprio olhar

²Modalidade de ensino na qual o Ensino Médio é integrado ao ensino de natureza técnica, de forma que o aluno, ao terminar o curso, recebe uma certificação relacionada ao curso realizado, o qual, geralmente, liga-se às demandas econômicas da região.

³ Faz-se necessário ressaltar que os alunos autorizaram a utilização dos materiais produzidos para os estudos realizados sobre o diário, o que foi expresso via assinatura de termo específico.

sobre tal modalidade da língua, vista não como “um dom ou uma inspiração: é uma competência. É algo artificial, que se aprende, desde que haja um método corretamente aplicado para ensinar” (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2015, p. 17). Tal visão envolve as controvérsias sobre o ato de escrever dentro do âmbito escolar e os julgamentos relacionados à redação, bem como o quanto essa prática escolar, em específico, tem impactado a maneira como estudantes e professores observam a presença do registro nas aulas de línguas.

A segunda compreende a caracterização da produção diarista enquanto um universo repleto de atuações singulares, como “objeto de discursos múltiplos que abordam sob diferentes pontos de vista - o literário, o metodológico, o científico e o educacional” (Machado, 1998, p. 23), sendo fundamental entender em que lugar encontra-se a proposta a ser descortinada aqui. A terceira, por sua vez, circunscreve a um questionamento base: o que significa escrever na atualidade? Se se entende a escrita como uma prática historicamente situada, qual a influência das novas formas de produzir textos, perpassando a presença das tecnologias digitais, para a maneira como os sujeitos percebem a sua escrita na contemporaneidade? Incluem-se, nessa linha, as muitas linguagens de que os indivíduos podem dispor para construir um texto, a multimodalidade característica desse processo e, com ela, o poder semiótico, isto é, o “poder de lidar com os signos, produzir sentido, manejar linguagens, mais que apenas palavras, inclusive, tanto para ler quanto para escrever” (Ribeiro, 2018, p. 83).

Por tudo que foi apresentado, não se entendeu como válido concentrar as contribuições teóricas, metodológicas e os resultados alcançados em “apenas” um item específico desta escrita, pois se entende que o diálogo torna-se mais eficaz quando as relações são estabelecidas à medida que as análises estão sendo elaboradas no âmbito das ciências humanas. Destarte, tais relações serão apresentadas conforme o caminho metodológico comentado anteriormente a fim de, ao final, comentar os resultados colhidos, os quais apontam para a relevância da presença de um ensino sistemático da escrita em sala de aula, como uma forma de estimular a criatividade e a composição de uma identidade do aluno enquanto autor, sujeito de sua ação escrita.

METODOLOGIA DO TRABALHO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para iniciar o primeiro caminho metodológico realizado, entendeu-se que, por se tratar de estudantes que estavam no final do percurso da Educação Básica, era

importante ponderar sobre como tais indivíduos enxergavam suas experiências com as atividades de escrita até o momento, dentro e fora do espaço escolar. Para tanto, elaborou-se um formulário de consulta, esclarecendo aos alunos que tal questionário não possuía caráter avaliativo, de maneira que não estava sendo considerado ali certo ideal de resposta para as questões apresentadas. O formulário apresentava 18 questões, entre abertas e fechadas, sendo disponibilizado aos discentes por meio da ferramenta *Google Forms*⁴, obtendo-se 71 respostas. É importante destacar que nele não era exigida a identificação por parte dos respondentes com o propósito de que eles se sentissem mais “livres” para expor suas visões e trajetórias até aquele instante.

As perguntas estavam subdivididas em três grupos: concernentes a dados como o curso técnico feito pelo estudante na instituição em foco, a idade e o gênero; relacionadas a uma compreensão panorâmica sobre o ato de escrever, da leitura e da expressão oral e um olhar sobre as experiências dos alunos em relação ao desenvolvimento de tais ações na trajetória escolar deles. Como o foco desta análise não diz respeito à reflexão somente do formulário em questão, destacam-se apenas três questões importantes para a discussão fomentada aqui.

A primeira refere-se às possíveis dificuldades observadas pelos estudantes no momento da escrita, em que o respondente poderia marcar mais de uma opção, já que se tratava de uma pergunta no formato de caixa de seleção. Para esse questionamento, 38 expuseram que sentiam um bloqueio devido à falta de uma ampliação do próprio vocabulário, já 36 creditaram às questões de ordem gramatical a sensação de insegurança, aspectos como pontuação, acentuação, concordância foram os mais citados nas respostas. É digno de relevo o fato de que aspectos como coerência e coesão foram citados em menor escala se comparado às adversidades de fundo unicamente gramatical. Possivelmente, tal entendimento é herdeiro de uma tradição escolar no país que, segundo Ferrarezi e Carvalho, “se contenta com a correção da ortografia (uso de letras e acentos, mormente), pontuação (geralmente, há uma preocupação quase doentia com o uso da vírgula), concordância [...], como forma de avaliação de uma redação escolar” (2015, p. 33).

A segunda pergunta enfocou a forma como os estudantes avaliavam como deveria ocorrer uma situação de escrita em termos de metodologia. Nesse momento, entraram em cena duas concepções: uma voltada para a escrita como um produto final, a

⁴ O formulário pode ser consultado por meio do seguinte link: <https://forms.gle/EVAM1g54yyZDY63b7>.

qual foi bastante efetiva na década de 1960, apresentando suas raízes até a contemporaneidade; e aquela que é voltada para a visão da escrita como um processo. Nesta, a ideia de planejamento é oportunizada como uma condição fundamental para que a competência escrita seja possibilitada. O estudante é instigado a pensar sobre a preparação do que pretende escrever, o que não ocorre de uma vez só para preencher um número específico de linhas em um dado período de horas pré-estabelecido, enquanto isso ao professor cabe “orientar a reescrita do texto e avaliar os resultados desse trabalho, que se encaminha num processo e não se dá num ato prescritivo isolado” (Guedes, 2009, p. 46). Para essa questão, 39 estudantes assinalaram que viam a escrita como um ato processual, algo que engloba, por consequência, a ação de rever o que fora produzido. Outros 20 alunos demarcaram a importância de elaborar um rascunho prévio da versão final do texto enquanto 12 defenderam que a escrita pressupõe, ao menos uma vez, a leitura, pelo autor, do texto que aquele produz. Foi digno de nota o fato de que nenhum dos participantes do diagnóstico asseverou que não havia necessidade de realizar revisões do texto produzido.

Por último, a terceira questão, como um complemento das anteriores, buscava verificar se os alunos concordavam ou discordavam da ideia de que escrever sobre aquilo que se lê poderia auxiliar no processo de interpretação e entendimento do texto. Para 43 participantes do questionário, o ato de escrever sobre o que se leu estimula que se pense sobre o que fora lido, como uma espécie de exercício do ponto de vista e da capacidade do indivíduo de construir significados sobre a sua leitura. Já 23 estudantes ligaram à atividade de escrita sobre a leitura a ideia de memorização, enquanto 4 respondentes não viram necessidade de atrelar a escrita à atividade de compreensão do texto.

Esses dados determinaram um ponto de partida para a abordagem da escrita que se desejava implementar, à época, visando consolidar uma leitura que, teoricamente, os estudantes pareciam já nutrir, para a qual o “ato de escrever não é um ato linear e não ocorre de imediato. Todo escritor reflete sobre o que vai escrevendo e altera seu texto constantemente” (Oliveira, 2010, p. 127). Faltava selecionar um gênero que possibilitasse evidenciar o caráter processual da escrita ao mesmo tempo em que desse margem para que o diálogo com outros gêneros textuais pudesse ser evidenciado, aspecto que o entendimento sobre o que compunha uma redação não dava conta. Por essa visão, um gênero que apresentasse como suas características a “fragmentação,

descontinuidade, heterogeneidade de conteúdos e de tratamento dos parâmetros da situação de comunicação, ausência de modelos fixos” (Machado, 1998, p. 29), como é caso da produção diarista, parecia ser o mais adequado para compor o centro da proposta de escrita.

Assim, elegeu-se o diário de leituras como a produção mais adequada para que fossem desenvolvidas as atividades de registro nas aulas de Língua Portuguesa, na proposta em foco. Embora reconhecendo a amplitude que o termo “diário” apresenta, incluindo desde a esfera da vida íntima, a inserção no universo da pesquisa, até a produção diarista com fins didáticos, a possibilidade de fomentar uma reflexão, um exercício de pensamento sobre as leituras suscitadas e orientadas em sala de aula transformava-se em um caminho adequado para fugir de uma produção estéril em um ensino “de produção de textos que acredita na mera assimilação de técnicas e padrões” (Bunzen, 2022, p. 248). Na verdade, focalizou-se a construção de um exercício dialógico a partir do qual o aluno, enquanto sujeito, pudesse exercer a sua resposta em relação ao que leu e no diálogo com os demais, encenando um ato comunicativo em que a troca de ideias florescesse, com o propósito de não reiterar um equívoco quanto ao destaque atribuído geralmente à forma em detrimento do conteúdo:

Ao sobrevalorizar a forma da redação em detrimento do conteúdo, a tradição escolar brasileira comete o erro de subverter alguns dos valores mais profundos da educação, dentre os quais o de que essa educação deve se constituir como processo de formação, de preparação do aluno para a vida em sociedade (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2015, p. 35).

Para que tal processo formativo fosse constituído, estabeleceu-se um horizonte metodológico em que a produção diarista compunha o centro das atividades de escrita em sala de aula. Inicialmente, fora estabelecido que o diário seria uma produção de caráter individual, contudo, após um período de avaliação desse aspecto, constatou-se que isso acabava determinando que o único destinatário com quem o estudante dialogaria seria o professor, o que limitava a experiência de escrita e fazia com que o discente interagisse menos com o texto que produzia. Por esse motivo, refletiu-se sobre uma maneira a partir da qual houvesse o estímulo para que o aluno falasse sobre o seu texto com os demais, indo além da esfera docente.

Assim, o diário passou a ser uma tarefa grupal, com equipes de até 6 componentes. Essa mudança provocou sensíveis transformações no modo com os

alunos passaram a lidar com a atividade. A primeira delas correspondeu à necessidade de atribuir uma identidade do grupo ao diário, de forma que era solicitado que os discentes pensassem um título para a sua produção, algo que dialogasse com a atividade e com aqueles que faziam parte da equipe e, a partir disso, planejassem como ficaria a capa do diário que os acompanharia durante todo o ano letivo na disciplina de Língua Portuguesa. Tal produção engajava os discentes que se sentiam representados pelo *design* que elaboravam para a capa, o que possibilitava uma maior aproximação entre os estudantes, favorecendo que se sentissem mais confortáveis para compartilhar suas escritas uns com os outros. A seguir, é focalizado um exemplo de capas produzidas por uma das equipes:

Figura 1 - Exemplo de uma das capas produzidas para os diários de leitura em equipe



Fonte: Material de aula autorizado pelos estudantes

A segunda transformação envolveu a interação dos discentes sobre os textos uns dos outros, o que propiciou que eles conversassem, questionassem, sugerissem alterações nas escritas de cada um, o que ocorria antes que estas chegassem até o docente. Isso permitiu que um circuito de compartilhamento de ideias fosse criado dentro do grupo, de modo que os alunos perceberam que era importante que mais pessoas lessem o que eles escreviam, já que isso possibilitava um maior esclarecimento sobre as questões que apareciam nos textos. Essa dinâmica potencializou que o foco fosse desviado do produto acabado para o processo em si, tendo em vista que o texto naturalmente passava por vários processos de revisões entre a equipe até chegar ao

professor e, depois da leitura deste, o discente ainda poderia complementar ou reescrever aquilo que elaborou.

Nesse cenário, tanto a leitura do docente quanto a revisão do aluno não estavam restritas à verificação de problemas de ordem gramatical. Estes são considerados, mas é estimulada nesse ínterim, a reflexão do aluno visto como um sujeito escritor sobre como tais problemas comprometem ou não o sentido daquilo que estaria sendo dito. Na verdade, a leitura, nesse caso, é concebida como um “ato de interação entre texto e leitor na produção de significados” (Oliveira, 2010, p. 164), por isso, é comum que o docente insira perguntas sobre o que leu, englobando tanto aspectos de ordem gramatical quanto aqueles voltados para as próprias ideias veiculadas pelo estudante e para as estratégias manifestas por este para apresentá-las. Havia, nesse procedimento, a tentativa de alterar a imagem, geralmente feita pelo estudante, do professor como aquele que atuaria “somente” como um censor em relação ao que lê, em busca de erros com o intuito de corrigi-los, para uma versão em que o “professor se concretize como o leitor do texto que foi escrito, e só a qualidade dessa leitura poderá alterar a qualidade da relação que o aluno produtor do texto vai estabelecer com o professor leitor do seu texto” (Guedes, 2009, p. 37).

Entre os benefícios que a atividade do registro contínuo no diário alcançou, é possível destacar que, mesmo atuando em equipes, eram observadas as dificuldades individuais de cada aluno, o que permitia uma atuação mais consistente do professor, o qual poderia orientar de forma mais singular cada discente em sua interação no diário. Ao mesmo tempo, por se tratar de uma atividade contínua, o docente não recebia o *feedback* da turma apenas ao final de um bimestre, como acontece normalmente de acordo com o instrumento avaliativo utilizado no planejamento pedagógico. Após o prazo de 7 dias para a escrita dos grupos, o professor tinha contato com a forma como o aluno estava entendendo ou não os aspectos discutidos em aula (conteúdo do diário) e poderia destacar em sala de aula aquelas questões que considerasse que não ficaram bem esclarecidas, ou ainda, sublinhar alguma dúvida que percebeu ser constante nas escritas. Enfim, o registro, visto dessa forma, tornava-se um aliado da busca pela melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, compondo uma ação pedagógica formativa, conforme fora comentado anteriormente.

Outro benefício da presença de um registro sistemático nas aulas de Língua Portuguesa compreendeu a promoção e a valorização da autonomia dos estudantes,

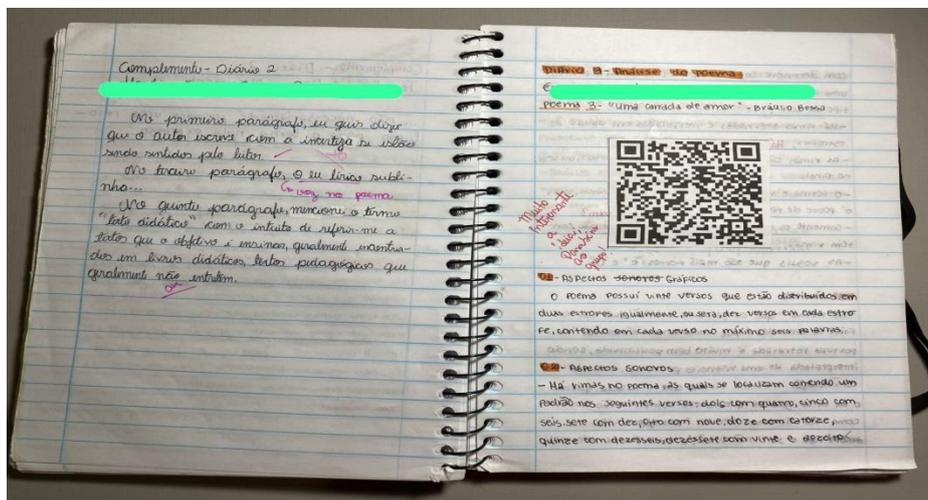
incluindo a “responsabilidade por sua própria aprendizagem, sua capacidade de gerir o tempo e o espaço de estudos e também o autoconhecimento” (Carvalho, 2022, p. 33). O discente era chamado a pensar, desenvolver suas próprias ideias, relacionar gêneros textuais diversos, planejar a elaboração de textos de acordo com uma situação comunicativa, de forma que os alunos se sentiam mais encorajados a pensar sobre o que foi comentado em aula, estabelecendo ligações entre o seu repertório de leituras e o que fora exposto em sala de aula. Tal visão ancora-se na compreensão de que é “importante a conexão entre escrita e aprendizagem, uma vez que a escrita pode ser considerada como um processo de descoberta, uma forma de gerar ideias, de se estabelecer conexões entre elas e de transformar noções preconcebidas” (Machado, 1998, p. 47).

Nessa linha, sobressai o último proveito da presença da prática diarista em foco a ser destacado aqui no que diz respeito à reflexão, por parte do aluno, sobre o próprio ato de escrever, algo que pode ser visto a partir de dois prismas distintos, mas que se complementam nesse processo. Um deles envolveu uma observação do que comporia a ação de escrever, entendendo o processo de revisão de uma forma mais natural por ser algo recorrente na prática diarista, de maneira que o ato de reescrever deixava de ser considerado uma forma de punição para ser compreendido com mais uma chance, necessária, de reformular o dito e, assim, aperfeiçoá-lo. Um exemplo dessa reflexão seria quando os estudantes, por exemplo, passaram a repensar o uso de certos vocábulos, empregados, muitas vezes, sem nenhum rigor em seus textos devido a uma tese de que tais palavras (cujo significado é desconhecido, por vezes, pelos discentes) carregavam em si um dado grau de “beleza”.

O outro prisma engendrou a compreensão do que seria escrever na atualidade. Os alunos passaram a refletir sobre as necessidades situadas de que fossem exploradas, no texto por eles produzido, outras modulações de linguagem, de forma que, mesmo em uma produção diarista manuscrita, houve a demanda por explorar o poder semiótico que dado texto possuía. Houve uma preocupação em ampliar as formas de expressão, tendo como aliado nessa ação o uso das tecnologias digitais, como via de expansão do manejo da linguagem. Um exemplo disso foi a produção do diário que focalizava o texto poético, em que cada membro da equipe escolhia um dos poemas dispostos em uma coletânea organizada pelo professor para analisar. Na oportunidade, uma das equipes, a fim de realçar os aspectos sonoros tão importantes para o texto poético, gravou a

declamação do poema, salvando-a no *drive* e disponibilizou no diário um *QR code*⁵ como forma de acesso à gravação, como é ilustrado na imagem a seguir:

Figura 2 - Produção textual dos alunos no diário de leituras



Fonte: Material de aula autorizado pelos estudantes

Foi possível perceber que a inserção do *QR code* não se traduziu como elemento acessório na atividade, dialogando, na verdade, com as ideias apresentadas no texto manuscrito. Houve, portanto, para fazer uso das palavras de Ribeiro, “orquestração, incremento. A palavra não está esquecida, mas tecida juntamente com outras formas de expressão” (2018, p. 96). Como tal iniciativa partiu dos próprios discentes, considerou-se que estes, manifestando-se enquanto sujeitos de seus textos, detiveram ciência de como ampliar o sentido de acordo com o que pretendiam significar no diário, exercendo uma autonomia e um reconhecimento dos potenciais expressivos que poderiam ser manifestos na escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a análise aqui apresentada reforçou a importância do registro nas aulas de Língua Portuguesa, sem que esse momento seja convertido em uma ação isolada, de caráter unicamente prescritivo que desconsidera o sujeito autor que elabora o texto ao mesmo tempo em que instaura uma relação mecânica com o professor que atua

⁵ Também conhecido como Código QR, compreende um código de barras, ou barramétrico, bidimensional, que pode ser facilmente escaneado, usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera.

como um corretor de aspectos de ordem gramatical. Para tanto, verificou-se a relevância da presença do diário de leituras como uma ferramenta pedagógica capaz de, uma vez instituída de forma sistemática, instigar a reflexão sobre a escrita como meio para elaboração de ideias, para a composição de pensamentos sobre aquilo que fora lido e como uma via para que seja possível pensar sobre a própria escrita enquanto atividade processual.

Pensar a escrita como algo restrito, em sala de aula, “somente” à redação escolar demonstra uma valorização do que teria “pouco valor - escrever corretamente sempre as mesmas palavras e frases de gramática - e não valoriza o muito que tem valor - a capacidade de alguém ser sujeito de um texto, de defender ideias que se articulem, mesmo que haja pequenos problemas de escrita” (Possenti, 2009, p. 50). Por isso, mais pesquisas são necessárias, principalmente quando se considera a importância de pensar a escrita na atualidade e a urgência de enxergá-la como uma via para que o aluno seja reconhecido como sujeito, autor de sua escrita, ação que pode ser iniciada em um diário.

REFERÊNCIAS

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção textual escrita no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2022.

CARVALHO, Robson Santos de. **A avaliação na escola: guia de conceitos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2022.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola, 2015.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Malcomportadas línguas**. São Paulo: Parábola, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.