



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS- PORTUGUÊS**

ADNA DOS SANTOS SOUSA

**A PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS DE ATIVIDADES E TAREFAS DE
LEITURA E ESCRITA NO ESTÁGIO DOCENTE DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

CAMPINA GRANDE-PB

2018

ADNA DOS SANTOS SOUSA

**A PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS DE ATIVIDADES E TAREFAS DE
LEITURA ESCRITA NO ESTÁGIO DOCENTE DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Letras-Português, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.^a Me. Clara Regina Rodrigues de Souza (UEPB)

CAMPINA GRANDE-PB

2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S725p Sousa, Adna dos Santos.

A produção de enunciados de atividades e tarefas de leitura e escrita no estágio docente de língua portuguesa [manuscrito] : / Adna dos Santos Sousa. - 2018.

67 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Portugêsa) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.

"Orientação : Profa. Ma. Clara Regina Rodrigues de Souza, Coordenação do Curso de Letras Portugêsa - CEDUC."

1. Formação docente inicial. 2. Estágio Supervisionado. 3. Leitura. 4. Escrita.

21. ed. CDD 372.62

ADNA DOS SANTOS SOUSA

A PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS DE ATIVIDADES E TAREFAS DE LEITURA E
ESCRITA NO ESTÁGIO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Monografia apresentada como Trabalho de
Conclusão de Curso em Licenciatura Plena em
Letras, da Universidade Estadual da Paraíba,
Campus I, como requisito parcial à obtenção
do título de Graduada em Letras - Língua
Portuguesa.
Área de concentração: Linguística Aplicada

Aprovada em: 22/06/2018

BANCA EXAMINADORA

Selma Regina Rodrigues de Sousa
Prof.^a Me. Selma Regina Rodrigues De Sousa (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Hermanno Azeiteiro Gois Oliveira
Prof. Me. Hermanno Azeiteiro Gois Oliveira
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Symone Nayara Calixto Bezerra
Prof. Dra. Symone Nayara Calixto Bezerra
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus pais, com amor e gratidão,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças e coragem para enfrentar tantos obstáculos ao longo dessa jornada, por não desistir de mim, por me fortalecer nas inúmeras vezes que pensei em desistir.

Aos meus pais, minha base, meu porto seguro, a quem eu sempre recorria nos momentos de tristeza, e de alegria, a quem sou eternamente grata por todos os esforços que fizeram por mim, para que eu conseguisse realizar meus objetivos. Vocês são luz na minha vida, GRATIDÃO.

À minha avó Naize (*in memoriam*), por me fazer lembrar que eu deveria ter sempre fé, mesmo que fosse um pequeno grão.

À minha tia Rejane (*in memoriam*), que tanto me ensinou, e que tanto me incentivou a buscar sempre o melhor pra mim.

Aos meus queridos e amados irmãos, por sempre torcerem por mim, por me motivarem, e acreditarem que eu seria capaz.

À minha sobrinha linda, Bianca, que transformou meus dias de aflição em momentos de alegrias, pelos gestos de amor e carinho.

À minha admirável professora e orientadora, Clara Regina. Você é um exemplo de dedicação, profissionalismo, de pessoa do bem. Agradeço imensamente por ter aceitado o convite para ser minha orientadora, pela disponibilidade, pelo apoio, pelas valiosas contribuições ao decorrer de tantas disciplinas que tive a honra de ser sua aluna e pelas orientações enriquecedoras ao decorrer deste trabalho.

À minha amiga, Tatiane Fernandes, pode ser a minha cúmplice, minha dupla de todos os momentos, aquela com quem aprendi tanto, que dividi sorrisos, lágrimas e frustrações. Obrigada por torcer sempre por mim e por vibrar com minhas conquistas.

À minha amiga linda, Kelly Almeida, por acreditar sempre em mim, por me mostrar que eu seria capaz de conseguir alçar grandes voos, por lembrar-se de mim em todas as oportunidades de crescimento profissional e pelo imenso apoio para que eu concluísse este trabalho. Meu muito obrigada.

À minha querida professora, Ana Lúcia, pelas oportunidades que me concedeu, pela confiança depositada em mim, pelas palavras de carinho, por ser um exemplo de professora, um exemplo de ser humano, que acredita na capacidade do outro e está sempre disposta a

ajudar. Fostes não só uma professora na graduação, mas uma grande mãe e amiga. Obrigada por tudo!

Aos meus queridos amigos, Júlia, Aline, Jaqueline, Mayara, Wesley, Thiago, Luciano, Jamilton, Cleyton, pela amizade e companheirismo.

Às professoras, Laura Dourado e Micaela Sá, pelas contribuições para minha formação pessoal e profissional, pelas palavras de incentivo, pela alegria com que compartilhavam seus conhecimentos, a vocês minha eterna admiração e carinho.

Ao nosso Grupo de Pesquisa, *Linguística, Textos e Discursos*, orientado por nossa mestre, Clara Regina, pelas leituras e orientações.

Aos professores, Symone Nayara e Hermano Gois, por terem aceitado o convite de fazer parte da banca examinadora e por contribuírem com a pesquisa.

Aos meus caros colegas de curso que contribuíram para que essa pesquisa se realizasse.

A todos, meu muito obrigada.

“Os saberes dos professores são vinculados ao desenvolvimento de uma carreira, no âmbito de um processo de socialização que começa bem antes do exercício profissional e que se amplia com a prática”

Cecília Maria Ferreira Borges

RESUMO

Elaborar enunciados de atividades e tarefas é uma prática típica da atuação docente. Pensando nisso, questionamos como os alunos pré-concluintes em Letras Língua Portuguesa elaboram os enunciados de atividades e tarefas escolares de leitura e escrita, que contribuam com o potencial cognitivo-interacional na Educação Básica e de que maneira esses enunciados favorecem a aprendizagem da prática de escrever em contínuo com a prática de ler, bem como questionamos sobre quais conhecimentos teórico-pedagógicos são considerados na formulação dessas atividades e tarefas na prática de estágio supervisionado. Objetivamos analisar as produções de atividades de escrita realizadas pelos alunos-estagiários do curso de Letras Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba. Os objetivos específicos são: (1) averiguar de que maneira atividades se constituem como de fixação ou verificação de conteúdos; (2) identificar e interpretar os objetivos de aprendizagem a serem alcançados a partir dos enunciados produzidos; (3) discutir a aprendizagem de escrita em contínuo de atividades de leitura através das atividades elaboradas; (4) compreender as teorias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos estagiários nas produções de atividades e tarefas escolares que possibilitam o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Esta pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-interpretativa, é desenvolvida através das categorias de análise: (1) Atividades com predomínio de comandos/objetivos implícitos; (2) Atividades com predomínio de comandos/objetivos explícitos. Nossa análise parte de aporte teórico com: Araújo (2014), que trata sobre enunciados de atividades; Antunes (2003; 2009) e Oliveira (2010), que discutem a formação e o ensino de Língua Portuguesa; assim como Tardif (2010), que contribui com as discussões sobre os saberes docentes e formação profissional, dentre outros. Os resultados da análise apontam para o fato de que os professores em formação inicial, apesar de não terem experiência com a prática de elaborar enunciados, recurso pedagógico não sistematizado na graduação, conseguem mostrar um desenvolvimento significativo na elaboração de atividades e tarefas escolares, mobilizando práticas interacionistas de ensino, em que a satisfatoriedade alcançada nessa elaboração é consequência de um processo de aprendizagem, que leva em consideração o trabalho entre leitura e escrita em contínuo.

Palavras-Chave: Formação docente inicial. Estágio Supervisionado. Leitura. Escrita. Enunciados.

ABSTRACT

Elaborating statements of activities and tasks is a typical practice of teaching. With this in mind, we questioned how the pre-concluding students in Portuguese Language Letters elaborate the statements of activities and tasks of reading and writing that contribute to the cognitive-interactional potential in Basic Education and in what way these statements favor the learning of the practice of write continuously with the practice of reading, as well as we questioned what theoretical-pedagogical knowledge is considered in the formulation of these activities and tasks in supervised internship practice. We aim to analyze the productions of writing activities carried out by students-trainees of the Portuguese Language Arts course, at the State University of Paraíba. The specific objectives are: (1) to ascertain in what way activities constitute as of fixing or checking contents; (2) identify and interpret the learning objectives to be achieved from the utterances produced, (3) discuss continuous learning of reading activities through activities developed; 4) understand the teaching-learning theories used by the trainees in the production of activities and school tasks that enable the students' cognitive development. This qualitative research, of a descriptive-interpretative character, is developed through the categories of analysis: (1) Activities with predominant commands / implicit goals; (2) Activities with predominance of explicit commands / objectives. Our analysis has as theoretical contribution Araújo (2014), which deals with statements of activities, Antunes (2003; 2009) and Oliveira (2010), who discuss the training and teaching of Portuguese Language, as well as Tardif (2010), who contributes with the discussions about the teaching knowledge and professional formation, among others. The results of the analysis point to the fact that teachers in initial formation although they do not have experience with the practice of elaborating utterances, pedagogical resource not systematized in the graduation can show a significant development in the elaboration of activities and school tasks, mobilizing interactionist teaching practices, in which the satisfactoryness achieved in this elaboration is the consequence of a learning process, which takes into account the work between reading and writing in continuous.

Keywords: Initial Teacher Training. Supervised Enternship. Reading. Writing. Statements

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
2	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: SABERES E PRÁTICAS.....	14
2.1	Formação docente inicial.....	14
2.2	Ensino de Língua Portuguesa e formação de professor.....	17
3	ENUNCIADOS DE ATIVIDADES E TAREFAS ESCOLARES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	24
3.1	Perspectivas teóricas sobre elaboração de enunciados	24
3.2	Ensino/aprendizagem de leitura e escrita em contínuo.....	29
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
4.1	Instrumentos da pesquisa.....	36
4.2	Sistematização e categorização dos dados em análise	37
5	ATIVIDADES DE LEITURA/ESCRITA EM ANÁLISE	40
5.1	Atividades com predomínio de comandos/objetivos implícitos.....	41
5.2	Atividades com predomínio de comandos/objetivos explícitos.....	52
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
	REFERÊNCIAS.....	65
	APÊNDICE	67

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A prática de elaborar enunciados de atividades e tarefas escolares é tida como uma habilidade já constituída pelo professor de língua portuguesa, pelo fato de que se acredita que essa competência é desenvolvida no processo de formação do professor. Entretanto, sabemos que nem sempre essa prática é presente no decorrer da graduação, mesmo sendo essencial na construção de saberes docentes iniciais e profissionais, uma vez que contribui para melhoria do ensino-aprendizagem na Educação Básica e para a formação/identidade docente.

A aprendizagem fica comprometida caso esse recurso didático seja mal formulado. De acordo com Araújo (2014), um enunciado mal formulado dá margem à subjetividade do aluno, já que ele pode interpretá-los a sua maneira. Enunciados que não levam o aluno a refletir, ou que não os desafia, não contribuem para que a aprendizagem seja desenvolvida e evolua. Questões com objetivos determinados levam o aluno a construir sentidos.

Com base nessa autora, entendemos que a formulação de enunciados precisa ser sistematizada desde o processo de formação docente inicial. Em particular, na intervenção de estágio, em que nossos conhecimentos são colocados em teste, somos desafiados a mobilizar habilidades na elaboração de atividades para serem aplicadas em sala de aula. No entanto, verificamos dificuldades de realização dessa prática nas experiências iniciais em sala de aula. Apesar de ser uma atividade típica do fazer docente, graduandos em Letras-Português não necessariamente possuem a habilidade para desenvolver enunciados adequados, desmistificando a ideia de que pré-concluintes já sabem produzir tais enunciados de tarefas e atividades escolares.

Essa atividade característica do fazer docente precisa ser bem articulada, para que consista em uma prática pedagógica que contribua para a formação profissional dos indivíduos que buscam desenvolver saberes. Assim, enunciados bem elaborados têm potencial de contribuir para que o aluno alcance resultados satisfatórios. Do contrário, as atividades podem moldar o discente a um ensino sem perspectivas de aprendizagem. Por exemplo, perguntas que exigem o mínimo de reflexão, porque as respostas são óbvias e explícitas, restringem o uso da língua a um sistema mecanizado. É necessário ir mais além, desenvolver atividades e tarefas não apenas solicitando decodificação, mas que possibilitem a compreensão dos alunos, para que consigam entender o que está sendo proposto na questão, e possam responder adequadamente ao que se pede.

Diante disso, o presente estudo parte da noção de que a produção de enunciados de atividades e tarefas escolares na formação acadêmica do estudante de Letras didatiza

conhecimentos teóricos apreendidos no referido curso. Por tal produção ser fundamental para o desenvolvimento docente, enquanto um fazer típico profissional, procuramos responder às seguintes questões de pesquisa: 1) Como os alunos pré-concluintes do Curso de Letras Língua Portuguesa elaboram os enunciados de atividades e tarefas de leitura e escrita? 2) De que maneira os enunciados elaborados favorecem a aprendizagem da prática de escrever em contínuo com a prática de ler? 3) Quais conhecimentos teórico-pedagógicos são considerados na formulação dessas atividades e tarefas na prática de Estágio Supervisionado?

Partindo desses questionamentos, objetivamos, de modo geral, analisar a elaboração de enunciados em atividades e tarefas de leitura e escrita de estagiários do curso de Letras, da Universidade Estadual da Paraíba. De modo específico, os objetivamos: (1) averiguar de que maneira atividades se constituem como de fixação ou verificação de conteúdos; (2) identificar e interpretar os objetivos de aprendizagem a serem alcançados a partir dos enunciados produzidos; (3) discutir a aprendizagem de escrita em contínuo de atividades de leitura, através das atividades elaboradas; (4) compreender as teorias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos estagiários nas produções de atividades e tarefas escolares que possibilitam o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Este estudo se justifica pelo fato de que a produção de enunciados de atividades e tarefas escolares é instrumento de ensino/aprendizagem na prática pedagógica, no entanto é pouco tematizado na formação docente, mesmo sendo de extrema importância para a identidade e o protagonismo do professor. A escolha da disciplina de Estágio de Intervenção reverbera a habilidade de pré-concluintes de produzir enunciados com potencial cognitivo-interacional de desenvolver a aprendizagem de conteúdos na Educação Básica de Língua Portuguesa.

Além disso, esta pesquisa tem uma contribuição teórica aos trabalhos realizados por Araújo(2014), por ampliar seu campo investigativo, uma vez que a mencionada autora investigou em disciplinas, com alunos estagiários, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), os aspectos relativos a esse fazer docente na Instituição de ensino a qual integra. De modo análogo, também realizamos essa investigação em contexto de formação inicial docente, só que em outra instituição pública de ensino superior. Assim, o caráter de novidade de nosso trabalho não decorre apenas do fato de ser outro espaço físico de pesquisa, mas é sobremaneira esse outro ambiente que nos faz conhecer outras habilidades discursivas de elaboração de enunciados.

Para tanto, o desenvolvimento deste trabalho se baseia nos estudos da Linguística Aplicada, uma área de pesquisa centrada “na problematização de questões de uso da

linguagem dentro ou fora da sala de aula” (MOITA LOPES, 2006, p. 19). A partir dessa concepção, buscamos verificar as problemáticas apresentadas na elaboração de enunciados em contexto de formação docente inicial.

Diante do exposto, a presente monografia está organizada em seis capítulos, o primeiro contempla essas considerações iniciais. No segundo capítulo, intitulado *A formação do professor de Língua Portuguesa: saberes e práticas*, apresentamos algumas concepções sobre o ensino de língua portuguesa e formação docente, No terceiro capítulo, abordamos perspectivas teóricas sobre a prática de elaboração de enunciados de atividades e tarefas escolares no processo de ensino-aprendizagem da LP, bem como sobre o ensino-aprendizagem de leitura e escrita em um processo contínuo.

No quarto capítulo, expomos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, a sistematização e categorização de análises. No quinto capítulo, realizamos um estudo analítico a partir de nossos objetos de pesquisa, em que analisamos as atividades com predomínio de comandos/objetivos implícitos e atividades com predomínio de comandos/objetivos explícitos.

No sexto capítulo, apresentamos nossas considerações finais, em que respondemos aos questionamentos desta pesquisa, expondo os resultados alcançados sobre as atividades elaboradas pelos professores em formação, levando em consideração a mobilização das concepções de ensino para uma aprendizagem satisfatória e pertinente a partir de atividades com comandos/objetivos implícitos e explícitos. De modo geral, buscamos a partir dos resultados dessa pesquisa refletir sobre a formação docente e suas ações que implicam diretamente no processo de aprendizagem.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: SABERES E PRÁTICAS

Neste capítulo, discutimos sobre a formação docente do professor de Língua Portuguesa. No primeiro tópico, *Formação docente inicial*, apresentamos considerações sobre a construção de saberes e práticas nas experiências iniciais na academia para formar um professor-profissional. No tópico, *Ensino de Língua Portuguesa e formação de professor*, abordamos perspectivas e concepções para o ensino de língua. A formulação desses dois tópicos tem como aporte teórico Gatti, Barreto e André (2011), Melo e Morais (2016), Tardif (2010) e Xavier (2009).

2.1 Formação docente inicial

A constituição do professor acontece, inicialmente, na graduação, período destinado ao aprendizado de teorias e desenvolvimento de suas capacidades para atuar na área profissional desejada. No âmbito acadêmico, mais especificamente na formação docente, refletimos sobre as práticas educativas que regem a construção de saberes.

Quando as primeiras experiências pedagógicas surgem, como o estágio supervisionado, um componente curricular decisivo na formação docente inicial, conhecemos a didática profissional, aplicamos as teorias que regem o ensino e mobilizamos nossos conhecimentos, a fim de realizar uma atuação docente adequada. É nessa fase introdutória, no ambiente escolhido para campo de atuação profissional futuramente, quede acordo com Melo e Morais (2016) “os elementos formativos se fazem com a teoria, com a prática e também com as posições ideológicas e pessoais que se tem durante o percurso da formação profissional” (p. 199).

Para as autoras citadas, a formação do professor acontece a partir de diversos fatores, sendo esses os conhecimentos teóricos adquiridos no contexto acadêmico, na prática verificada e em seu posicionamento apresentado na atuação docente, característico de cada indivíduo. Ainda nessa concepção, Melo e Morais (2016) acrescentam que “o profissional docente formará seus modos de vida, seus gostos e seus saberes a partir das experiências vivenciadas e na interação com os grupos sociais dos quais participa” (p. 200).

Tardif (2010) também nos alerta para entendermos que “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos

nos quais se inserem (p. 265). Isto é, o professor apresenta suas particularidades, as quais vão se definindo de acordo com suas práticas, assim como vão se aprimorando nas mais diversas situações de ensino. Dessa forma, a prática docente deve considerar “as diversas relações sociais, a ética, as vivências, e não apenas os processos teóricos, concebendo a formação enquanto uma função social que deve ser estimulada no exercício do fazer docente”(MELO;MORAIS, 2016, p.203)

De acordo com Tardif (2010):

os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos (TARDIF, 2010, p.270).

Essa lógica de acontecimentos é criticada pelo autor, uma vez que elevê nesse modelo aplicacionista problemas relacionados à formação profissional, por se tratar de um paradigma limitado, pois “é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores” (p. 271).

Seria assim necessário conceber essa prática a partir das ações exercidas pelo docente em situações de ensino. É preciso pensar na formação profissional como uma prática constante de conhecimentos. Outra problemática envolvendo esse paradigma de aplicação apontado pela estudiosa está relacionada ao fato de que nesse modelo aplicacionista desconsideram-se os saberes dos professores em formação relacionados ao ensino, dado que se limita, na maioria das vezes, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, mas sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações. (TARDIF, 2010, p. 273)

Dessa forma, a formação termina por ser constituída a partir de uma construção que não ocasiona em questionamentos, reflexões de sua prática e de seus conhecimentos. Tampouco desempenha uma prática voltada a partir das especificidades dos indivíduos atuantes no processo de ensino. Assim, “não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí, a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 93).

Sabemos que existe uma problemática em torno da fragmentação dos cursos de licenciaturas, bem como da sistematização das disciplinas práticas. Assim, torna-se essencial

considerar a formação docente de forma bem estruturada, a qual é um desafio que parece ainda não ter sido superado. É devido a essa situação, que salientamos a prioridade de:

formar professores para a Educação Básica – com uma dinâmica curricular mais proativa, pensada e realizada com base na função social própria à Educação Básica e aos processos de escolarização, que pressupõem saber desenvolver ações pedagógicas para favorecer às novas gerações a apreensão de conhecimentos e consolidar valores e práticas coerentes com a vida civil.(GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 259)

Os indivíduos formados precisam ser capazes de atuar de forma ativa na prática de ensino, para isso, faz-se necessário uma formação acadêmica que atenda a suas necessidades e que vise seu aprendizado prático, corroborando para que os docentes guiem-se também da noção de que não basta ter os conhecimentos adquiridos na Universidade, mas fazer com que eles sejam desenvolvidos no campo educacional.

Dessa maneira, no que se refere às experiências vivenciadas inicialmente na graduação, é de extrema importância pontuar que tais atividades, como os estágios, momento inicial da formação profissional, devam “proporcionar aos futuros profissionais uma ampla base de conhecimento para toda a atividade educativa, não apenas engessados na teoria, mas enfatizando a conscientização política, social, cultural, ética necessária a agir para e na sociedade (MELO; MORAIS, 2016, p.207). Além disso, compreender que a formação acadêmica é o passo inicial para a profissionalização, pois “não basta titular professores em nível superior, é necessário e importante que a essa titulação corresponda à formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido, para o bom desempenho em seu trabalho” (GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.101)

Desse modo, pensar em estágio supervisionado, enquanto disciplina referente às primeiras práticas docentes é refletir sobre a relevância de revisar ações e estratégias de ensino para que o trabalho desenvolvido aconteça de forma proveitosa, em que na condição de professor os alunos-estagiários possam:

ressignificar a sua concepção de docência enquanto uma atividade prática, não descartando as apreensões do campo teórico, o que consideramos essencial, mas pensando a docência a partir da realidade social a que se insere, transformando-a e sendo transformado por ela(MELO; MORAIS, 2016, p.211).

Assim, compreender que o processo de formação docente e profissional se desenvolve de forma construtiva para os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesses termos, concordamos com Xavier (2009), quando afirma que “a construção dos diversos saberes não é estanque. No desenvolvimento interativo do espaço didático eles se misturam a ponto de possibilitar o uso conceptual do termo plural para as características que envolvem o trabalho do saber ensinar” (p. 103)

Além disso, no processo de ensino-aprendizagem, torna-se interessante que o aluno-professor seja aquele sujeito que busque novos conhecimentos, que tenha como característica “o desejo de estar sempre se atualizando e procurando se aperfeiçoar. Esse é o sentido da profissionalização, que, a nosso ver, deve ser estimulado, ainda, na formação inicial” (XAVIER, 2009, p. 104)

Assim sendo, o professor-profissional se constrói a partir das experiências iniciais na academia, conhecendo uma ampla bagagem teórica, e na prática cotidiana das atividades pedagógicas, fase em que os saberes específicos são desenvolvidos, aprimorados e relacionados aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, a fim de refletirmos sobre as concepções de ensino-aprendizagem que permeiam a formação do professor de Língua de Portuguesa, apresentamos o próximo tópico para evidenciar tais concepções.

2.2 Ensino de língua portuguesa e formação de professor

Na formação docente, é necessário aliar teoria e prática, pois a teoria desvinculada da prática pedagógica pouco contribui para que os discentes compreendam conteúdos relacionados à ensino/aprendizagem. Mais do que teórico, o ensino de Língua Portuguesa é uma prática de verificação e reflexão a partir da realidade em sala de aula. Ao realizar suas atividades, o professor, que se utiliza de uma base teórica para justificar suas ações pedagógicas, trilha um caminho para que o aprendizado seja efetivado. Nesse ínterim, conhecer concepções de ensino é ter potencial de agir docente.

Nesse sentido, Oliveira (2010) apresenta conceitos fundamentais que todo professor de português deve ter conhecimento. A primeira noção é acerca do que é ensinar. Para o estudioso, existe uma grande diferença entre aprender e ensinar, “porque suas definições dependem da forma pela qual concebemos esses dois atos, ou seja, o ato de defini-los depende da maneira pela qual concebemos o ensino e a aprendizagem” (p. 24).

As noções apresentadas pelo mencionado autor se referem às concepções inatista, behaviorista e interacionista. Na noção inatista, a prática de ensino se limita a desenvolver ainda mais a capacidade dos alunos que conseguem adquirir mais facilmente os ensinamentos, enquanto aqueles que sentem mais dificuldades são considerados como incapazes de progredir na aprendizagem. Nessa concepção, não é possível aprender a partir dos meios externos, mas sim decorrente de processos naturais. É uma noção falha no processo de aprendizagem.

Diferente da visão inatista, a concepção behaviorista se baseia no princípio de que o

aprendizado acontece a partir de estímulos, em que o aluno é estimulado e recompensado pelos atos positivos e punido pelos hábitos negativos. O papel do professor, nessa concepção, é de transmissor de conhecimento, como dono único do saber e o aluno – caracterizado pela metáfora da tábula rasa e da esponja, isto é, possuidor de conteúdo superficial e incompetente para armazenar conteúdos que poderiam ser apreendidos – torna-se mero reprodutor das ações realizadas pelo professor. No entanto, há situações que essa concepção torna-se válida, como, por exemplo, no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes que apresentam o Transtorno do Espectro do Autismo, em que a principal característica desse transtorno é a dificuldade de interagir socialmente. Dessa forma, o mais adequado é o trabalho de ensino-aprendizagem a partir de estímulos, pois os indivíduos começam a responder a partir das ações apresentadas.

Posterior a essas implicações, a noção interacionista se diferencia demasiadamente das anteriores, pois leva em consideração, no processo de ensino-aprendizagem, o aluno, como sujeito ativo, que tem voz e espaço para mostrar o meio social do qual faz parte. O professor, por sua vez, assume o papel de mediador de conhecimentos que, juntamente com seus alunos, desenvolve e constrói saberes. Assim, a visão interacionista contribui para que a prática docente seja realizada de forma mais adequada, desenvolvendo as competências dos alunos e possibilitando a construção de conhecimentos dos indivíduos.

De acordo com Oliveira (2010), a adoção da visão interacionista implica que o professor entende a aula como um espaço no qual a voz do aluno deve ser ouvida, para que ele possa se constituir como sujeito de sua aprendizagem. Isso conduz o aluno à formação de uma consciência crítica, que o professor precisa fomentar. Dessa forma, ensinar passa a ser uma prática que facilita o processo de aprendizagem, pois o docente assume o papel de mediador de conhecimentos, em que juntamente com seus alunos desenvolvem e constroem saberes.

Pensando que ensinar está diretamente ligado à concepção a ser seguida pelo professor, dentre as noções apresentadas, a interacionista é a que nos interessa, já que possibilita uma nova reflexão e ação no ensino, através dos aspectos socioculturais dos alunos. Adotamos essa concepção, porque sabemos que, para obtermos um ensino de qualidade, que apresente resultados favoráveis e possibilite a construção de alunos críticos e reflexivos, uma prática interacionista leva em consideração o aluno, sua cultura e o meio social a que pertence.

Para além do sentido de ensinar, entender o que é saber português é uma decisão teórica e uma postura de docente, conforme compreendemos através do mencionado autor:

Saber português significa não apenas ter o domínio inconsciente das estruturas gramaticais, das regras que regem essas estruturas e do léxico, mas também ter o domínio de normas socioculturais de comportamento que nos possibilitam interagir uns com os outros (OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Nessa perspectiva, ensinar/saber português não se restringe a conhecimentos intelectuais e teóricos, uma vez que se amplia a comunicação a ser realizada, considerando as variações linguísticas, respeitando e compreendendo, assim, o meio social. Logo, o desenvolvimento das habilidades dos alunos decorre de competências utilizadas em diferentes situações de comunicação; aprender língua a partir de gêneros é vivenciar a língua em circulação social.

Para Oliveira (2010), “ajudar o estudante a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social é o objetivo principal das aulas de português” (p. 43). Quando atingido esse resultado, o aluno expande seus conhecimentos, bem como se transforma em um sujeito pensante, capaz de se posicionar frente as mais diferentes circunstâncias. Ademais, passa a ser também um indivíduo detentor de poder, pois, através da leitura e escrita, é possível adquirir sabedoria, conhecimento, outro posicionamento social, saindo do lugar de submisso no aprendizado, para uma condição ativa no desenvolvimento de conhecimentos.

Para possibilitar a autonomia no saber dos discentes desenvolvendo as competências linguísticas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) ressaltam que o ensino deve se pautar no:

saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores - a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes (BRASIL,2000, p. 10).

Desse modo, compreendemos que o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) se configura como uma ferramenta de transformação e aquisição de saberes, em que, adquirido o aprendizado, o sujeito reflete sobre os diferentes textos a sua volta. Nesse sentido, “o processo de ensino-aprendizagem de LP deve se basear em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral” (BRASIL, 2000, p.18). Isto é, a prática pedagógica necessita de noções relacionadas aos conhecimentos já adquiridos dos alunos, bem como dos seus desenvolvimentos para que estejam preparados para outras experiências no decorrer da vida.

Para que o poder de atuação dos alunos seja alcançado, os PCN admitem que:

o espaço da Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano, mesmo que, no jogo comunicativo, haja avanços e retrocessos próprios dos usos da linguagem; enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos (BRASIL, 2000, p. 22)

Assim, cabe ao professor de Língua Portuguesa assumir essa responsabilidade em sala de aula, para que sua atuação docente possibilite muito mais do que mediar conhecimentos, mas fazer com que o trabalho com a língua/linguagem alcance os seus alunos, tornando-os indivíduos mais preparados. Conforme os PCN (BRASIL, 2000), quanto mais dominamos as possibilidades de uso da língua, mais nos aproximamos da eficácia comunicativa estabelecida como norma ou a sua transgressão, denominada estilo” (p. 21). Ou seja, a partir do momento que os alunos passam a utilizar seus conhecimentos através da língua/linguagem nos mais diferentes contextos, eles vão quebrando paradigmas e se capacitando cada vez mais.

Para as OCEM (2006), “a lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social” (OCEM, 2006, p. 28). Porquanto, somente a partir do trabalho efetivo com a leitura e escrita, as competências dos alunos são desenvolvidas. Com base nessa concepção de processo de ensino-aprendizagem, existe

a absoluta necessidade de se avocar e levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas– sem que, para isso, é claro, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. (OCEM, 2006, p. 29)

Dessa forma, no ensino de língua pretende-se oportunizar aos alunos saberes para que desenvolvam seus conhecimentos dentro do espaço escolar e em suas vidas sociais, para que possam, assim, compreender o porquê de aprender a utilizar a língua a favor deles e de suas necessidades, e que possam, desse modo, ter segurança para atuar em situações mais complexas, que exigirão deles conhecimentos teóricos e práticos.

Nessa perspectiva, o espaço da sala de aula promove a construção de saberes que são utilizados pelos alunos e que, consecutivamente, são testados e ampliados a partir das mais diversas situações de uso da língua. Promover a autonomia dos discentes no processo de aprendizagem é uma ação que precisa ser vista como urgente e indispensável. Para isso,

a tarefa do professor de português é desprivatizar a língua escrita, ensinando seus alunos a ler e escrever para que passem a participar da produção de conhecimento a respeito do Brasil, desenvolvendo com sua língua escrita uma relação que o leve a

descobrir e desenvolver sua dignidade pessoal. Dessa forma, possam atuar de maneira ativa frente à sociedade, lendo e questionando e construindo novos aprendizados. (GUEDES, 2006, p. 53)

A formação de indivíduos deve fazer com que opinem, posicionem-se, construam saberes todos os dias e se interessem em participar ativamente na sociedade. Assumir essa tarefa de um ensino inovador requer estratégias baseadas em teorias, as quais dão suporte para a prática, mas nem sempre e nem todos seguem essas noções, o que acarreta no modelo de ensino ultrapassado e insatisfatório. Guedes (2006) afirma que, no processo de formação do professor, é indispensável a prática de “coletar da linguística, da teoria literária, da pedagogia, da informática, da ciência que se apresenta útil, os subsídios que vão ajudá-lo a trabalhar melhor” (p. 56). Assim, podemos pensar em um professor ativo que se utiliza das diversas possibilidades existentes para um ensino mais coerente com uma proposta de aprendizagem qualificada.

Antunes (2003) nos mostra que o professor é aquele que “com os alunos (e não para os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende” (p. 108). Isto é, o profissional que está diretamente em construção, buscando novos aprendizados e refletindo criticamente com seus alunos. Dessa forma, pensar e (re)construir algumas noções sobre o ensino da língua se fazem importante, uma vez que convivemos com diversidades em sala de aula, em que precisamos desenvolver as habilidades leitoras e escritoras dos alunos.

Geraldi (2006) argumenta que:

cabe ao professor de Língua Portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família em seu grupo social, etc. Isto porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear- e disso ninguém duvida- também serve para romper o bloqueio. (p.44)

Nessa perspectiva, dar aulas de língua se configura como uma ação que não desconsidera a fala do aluno, seu lugar social; ao contrário, apresenta novas possibilidades de usar a norma padrão, a qual é necessária em muitas situações sociais, como em redações de vestibulares, concursos, em documentos oficiais e em alguns casos de entrevistas de emprego, dentre tantas outras. Desse modo, a partir do domínio da linguagem culta, o sujeito começa a trilhar caminhos em busca de sua autonomia, de quebrar paradigmas e mostrar sua capacidade. Para tanto, o trabalho do professor em sala de aula precisa se voltar para um

ensino de língua pensado na relação contínua entre língua e metalinguagem, considerando a adaptação de métodos e concepções de ensino.

Partindo desse princípio, compreender os diferentes usos da língua, de acordo com a situação comunicativa, não significa dizer que o indivíduo sabe descrever e explicar questões relacionadas à sua própria linguagem, haja vista que isso depende de estudos mais complexos, que necessita de tempo e prática.

Dito isso, pensamos sobre a real finalidade de ensinar a língua cumprindo seus objetivos de aprendizagem. Geraldi (2006) questiona sobre essa finalidade do ensino de língua e da pertinência dessa indagação sobre esse assunto, uma vez que considera essa reflexão importante para uma prática pedagógica mais significativa. Em busca de responder a esse questionamento, esse teórico defende o ensino de língua a partir do trabalho com a leitura, esclarecendo o que “não se deve fazer é tornar o ato de ler um martírio para o aluno-que ao final da leitura terá que preencher fichas, roteiros ou coisas parecidas” (p. 61). Em outras palavras, significa dizer que não devemos fazer com que a prática de leitura seja algo que cause repulsa nos alunos, uma ação que seja vista como desinteressante, que nada tem a acrescentar na vida deles, ou que seja realizada apenas com o intuito de cumprir obrigações pré-estabelecidas e desvinculadas de sua realidade e predileções.

A prática de produção textual também é uma ação discutida pelo estudioso, pois ainda é um assunto crítico no ensino de língua, já que, muitas vezes, é praticada erroneamente e outras vezes pouco desenvolvida. Geraldi (2006) concebe essa prática a partir de objetivos e finalidades, e questiona: “qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará a nota para ele)?” (p. 65). Não há sentido nessa atividade pouco construtiva, as produções textuais elaboradas pelos alunos precisam ter um destino para que eles percebam que não escrevem simplesmente por escrever, mas porque terão um objetivo para alcançar e perceberão que seus esforços foram válidos e deram origem a resultados reais e positivos.

Outra noção apresentada por esse autor se refere às questões linguísticas que precisam ser trabalhadas, para que os resultados provenientes das escritas dos alunos atinjam resultados satisfatórios. Para tanto, é necessário abordar essas questões linguísticas a partir das produções dos alunos. Realizar o planejamento dessas aulas com base na prática de ensino, em que os alunos leiam seus próprios textos e identifiquem neles as inadequações presentes e possam corrigi-las.

O estudioso também sugere que “para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta querermos enfrentar de

uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno” (GERALDI, 2006, p. 74). Dessa forma, é mais proveitoso o estudo das inadequações de forma mais detalhada e consistente, uma inadequação por aula, para que o ensino não seja superficial e os alunos possam de fato aprender.

Para tanto, o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa realizada de forma interacionista requer também “uma mudança de atitude – enquanto professores– ante o aluno. Precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc”. (GERALDI, 2006, p. 128). Agindo assim, como sujeitos que participam ativamente da construção do saber de seus alunos, fazendo com que tais integrantes tornem-se pessoas com mais conhecimentos, conscientes de que na escola eles são os protagonistas, e nós professores, estamos presentes não só para orientá-los a seguirem os melhores caminhos em busca do aprendizado, mas para ouvi-los e considerar nessa ação o seu conhecimento de mundo em sala de aula e promover um aprendizado através da troca de saberes, consciência e respeito pela linguagem do outro. Somente assim, valorizando o aluno, suas experiências, eles irão se sentir motivados e estimulados a progredir na aquisição de novos conhecimentos, e conseqüentemente passarão a ser protagonistas do saber.

É, portanto, repensando as práticas de ensino-aprendizagem que podemos melhorar a qualidade de ensino, fornecendo subsídios aos nossos alunos, para que obtenham os melhores resultados na busca de seus objetivos. Para tanto, além das questões discutidas nesse processo de desenvolvimento da educação, como o desenvolvimento das habilidades dos alunos, a concepção de ensino que adotamos em sala de aula e o entendimento de como é importante refletir sobre o ensino e sobre as necessidades dos alunos, existem outras problemáticas a serem refletidas. A exemplo disso é essencial que também pensemos sobre como estamos atuando em sala de aula, no que diz respeito aos recursos pedagógicos adotados.

No capítulo a seguir, abordamos perspectivas de ensino-aprendizagem sobre um desses recursos pedagógicos, seus objetivos, assim como as noções constitutivas sobre o desenvolvimento das competências de leitura e escrita para um projeto educacional que desenvolva esses saberes a partir de um contínuo.

3 ENUNCIADOS DE ATIVIDADES E TAREFAS ESCOLARES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Os enunciados são recursos discursivos importantes no processo de ensino-aprendizagem, porque podem ajudar ou dificultar o entendimento dos alunos nas atividades e tarefas escolares. Dado sua importância, é preciso que sejam abordados de modo satisfatório, contribuindo para que levem os discentes a compreender e responder o que lhe é solicitado.

Posto isso, apresentamos, neste capítulo, considerações de ensino-aprendizagem sobre elaboração de enunciado, leitura e escrita. Para tanto, no tópico *Perspectivas teóricas sobre elaboração de enunciado*, explanamos os aspectos fundamentais desse fazer-pedagógico. No segundo tópico, intitulado *Ensino/aprendizagem de leitura e escrita em contínuo*, discutimos sobre esse processo que permeia as aulas de língua e está diretamente relacionado à abordagem dos enunciados.

Os teóricos Antunes (2003; 2009), Araújo (2014), Martins (1994), Miranda (2016) e Oliveira (2010) norteiam e contribuem para nossas discussões.

3.1 Perspectivas teóricas sobre elaboração de enunciados

A atuação docente é constituída de diversas atividades pedagógicas, dentre elas a elaboração de enunciados de atividades e tarefas escolares. É uma competência profissional que possibilita a construção de saberes, bem como auxilia o professor em seu desenvolvimento em sala de aula. No entanto, esse fazer pedagógico é carregado de diversas implicações, as quais estão relacionadas ao modo como são elaboradas, como torná-las possíveis de realização e os objetivos de tais atividades. De acordo com Araújo (2014), “uma atividade deve estar ligada a pelo menos um tipo de objetivo de ensino, ou seja, uma atividade precisa indicar o que será verificado ou avaliado” (p. 24).

Nesse sentido, é importante entendermos o que caracteriza atividades e tarefas escolares. Conforme Matêncio (2011. apud ARAÚJO, 2014, p.21) “a atividade didática é considerada como uma operação de ensino/aprendizagem complexa, englobando ao mesmo tempo várias unidades didático-discursivas, as tarefas, que têm como objetivo justamente realizar a atividade”. Dessa forma, as tarefas têm finalidades de acordo com as atividades didáticas, uma vez que essas têm uma amplitude maior.

Outra definição que podemos considerar é a que nos apresenta Miranda (2016), que compreende as tarefas escolares a partir dos pressupostos teóricos da psicologia da educação,

com base no ensino desenvolvimental, apresentado por Vasili V. Davídov(1986). Para o autor:

a tarefa é mesmo necessária ao ensino, mas não se trata de deixar o aluno ‘aprender por si só’, pois estamos pensando em uma metodologia de trabalho dos envolvidos que dê conta de apresentar o novo conhecimento a ser aprendido e ao mesmo tempo consiga solicitar dos alunos a compreensão correspondente aos processos que originaram e representam o estado de desenvolvimento do objeto do conhecimento em análise (MIRANDA, 2016, p. 112).

Desse modo, entendemos que as tarefas correspondem a um procedimento interacional entre professor e aluno; nessa relação, são obtidos resultados significativos na prática de ensino. Ainda de acordo com Miranda (2016), a função das tarefas no sentido pedagógico-didático “é estimular nos alunos as capacidades cognitivas necessárias para a assimilação e utilização com sucesso dos conhecimentos estudados, podendo com autonomia fazer as devidas relações entre as coisas, fenômenos, informações, situações etc.” (p. 121). Logo, é considerar nesse processo o desenvolvimento crítico do aluno.

Nesse recurso pedagógico, podemos considerar que “uma atividade pode ser composta por uma ou mais tarefas, cuja definição dependerá do objetivo a que ela se propõe (ARAÚJO, 2014, p. 22). Se as atividades tiverem mais de uma finalidade, as tarefas vão ser correspondentes ao que está sendo proposto. Nessa ação, de acordo com as ideias da referida autora, as atividades são atribuídos dois propósitos: fixar e verificar a aprendizagem.

As atividades de fixação são realizadas a partir de um processo monitorado ou não. Caso seja monitorada, a atividade conta com a participação efetiva do professor, que auxilia os alunos para que eles consigam responder ao que se pede adequadamente. O professor nessa prática atua como agente intermediador, em que ler os enunciados e verifica as respostas apresentadas pelos alunos, pontuando o que for necessário. Prática essa que se diferencia da atividade não monitora, em que “o foco é tão somente nas respostas e não mais a explicação dos enunciados” (ARAÚJO, 2014, p.23)

Em relação às atividades de verificação, Araújo (2014) postula que essa, por sua vez, é “uma atividade que é realizada sem a monitoração do professor. Depois de realizada, as respostas são apenas checadas e, havendo espaço, o professor pode e deve discutir as diferentes respostas, caso surjam” (p.23). Dessa maneira, esse exercício em sala de aula serve para averiguar se as propostas apresentadas no ensino de língua estão sendo compreendidas, bem como se os sujeitos envolvidos apresentam conhecimentos a respeito dos assuntos estudados.

No processo de ensino-aprendizagem, as atividades e tarefas são apresentadas, muitas vezes, de forma inadequada, sem corresponder a nenhuma proposta de ensino qualificado. Posto isso, precisamos pensar sobre tal recurso de forma sistematizada, para que os resultados advindos dessa prática corroborem para o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras, e assim a aquisição de conhecimentos. Para tanto, tais atividades didáticas podem ser pensadas a partir de domínios que o professor pretende explorar, considerando que essas atividades sejam planejadas e aplicadas de acordo com objetivos claros e pertinentes. Em que o enunciado ajude o interlocutor a compreender o que está sendo apresentado.

Oliveira (2010) nos diz que o professor precisa analisar de forma crítica as atividades a serem aplicadas em sala de aula. Esse autor se refere à tarefa de análise das atividades apresentadas nos livros didáticos (LD), mas não reduz essa ação apenas nesse contexto. Desse modo, podemos considerar que os sete critérios propostos por ele para analisar tais atividades também se tornam pertinente para outras produções que não sejam do LD. Diante disso, pensemos nos critérios apontados por Oliveira (2010) os quais correspondem à: 1) clareza do objetivo da atividade; 2) viabilidade de realização da atividade; 3) clareza das instruções para os alunos; 4) relevância pedagógica da atividade; 5) familiaridade dos alunos com o vocabulário do texto; 6) familiaridade dos alunos com o tema e 7) familiaridade dos alunos com o gênero textual.

Nessa perspectiva, pensar sobre atividades e tarefas é compreender também que seus enunciados são compostos por comandos, os quais exigem diferentes habilidades do interlocutor. A constituição de comandos é caracterizada através de sequências injuntivas. Conforme propõe Rosa (2003, p. 43 apud ARAÚJO, 2014, p. 31), a sequência injuntiva apresenta três tipos de comandos. O primeiro comando apresentado é o obrigatório, em que a instrução exposta deve ser executada, para que os objetivos determinados sejam alcançados, caso contrário o interlocutor sofre as consequências de não ter realizado as ações propostas. O segundo comando é o alternativo, do qual sua realização depende da necessidade de praticar a ação. O terceiro e último comandos são os opcionais, que apresentam uma diferença em relação aos demais, pois sua realização não é necessária para que o principal objetivo seja atingido. Assim, os comandos significam ações que devem ser realizadas, em diferentes atividades; constituem um importante fator no ensino, uma vez que os alunos, ao realizarem as orientações apresentadas, desenvolvem suas capacidades, e assim podem verificar seus conhecimentos no processo de aprendizagem.

Ainda de acordo com Araújo (2014), “os enunciados de atividades, como sequências injuntivas que são, devem começar com verbo no imperativo, a fim de que o comando a ser

obedecido fique evidente” (p. 39). No enunciado, é preciso estar claro as ações que devem ser realizadas pelo aluno/interlocutor, para que ele cumpra o que se pede e não responda de forma equivocada. Para tanto, “cabe ao professor examinar os enunciados que formula para verificar como estão escritos, que ações solicitam e se a composição como um todo atende aos objetivos estabelecidos para a atividade” (ARAÚJO, 2014, p. 44). Em outras palavras, ao elaborar atividades e tarefas, o docente precisa analisar e refletir sobre sua produção, para que essa, por sua vez, esteja de acordo com propósitos específicos e que sejam possíveis de realização.

Na elaboração das atividades de leitura, Araújo (2014) também pontua aspectos importantes que devem ser levados em consideração na elaboração dos enunciados, para isso a autora se baseia nas ideias propostas por Barros (2004), que pressupõe a caracterização de sequência injuntiva por meio de dois comandos, sendo eles simples e regulados por modos de ação. O comando simples constitui-se em explicar de forma evidente as orientações que o aluno precisa seguir, enquanto que o comando regulado por modos de ação se caracteriza por mostrar aos discentes como eles precisam realizar as ações exigidas e a forma como devem suceder.

Ambos os comandos, por sua vez, podem levar a ações de indicação de conhecimento metalinguístico, o qual consiste em fazer o aluno apresentar suas contribuições teóricas sobre um tema próprio da linguagem, como também podem desempenhar uma ação discursiva, em que os discentes precisam escrever, comentar o que é proposto no enunciado. Além disso, podem também ocasionar em ações de reprodução, que consiste no procedimento de retomar ao texto, que o aluno precisa realizar, para obter informações e apresentar sua resposta.

Neste sentido, podemos considerar ainda na elaboração de enunciados o agir, de acordo o que propõe a prática de ensino desenvolvimental, a qual também facilita para que as atividades possibilitem aos alunos meios para que eles consigam realizar as ações apresentadas, uma vez que:

espera-se que a atividade de ensino na perspectiva desenvolvimental dê as condições para que o aluno internalize mentalmente e incorpore no seu fazer os conceitos necessários para solucionar problemas de toda ordem, e que, mesmo diante de situações imprevistas e aparentemente novas que acontecem no cotidiano, possa ter desenvolvido a habilidade de organizar mentalmente os conceitos, informações e saberes necessários para discernir as situações e tomar as decisões mais acertadas nas situações concretas. (MIRANDA, 2016, p. 122)

A partir dessa concepção, é relevante também sabermos como é determinado o trabalho com os exercícios de escrita. Considerando a noções postuladas por Araújo (2014), a qual argumenta que:

As atividades de escrita diferentemente das de leitura, que levam à identificação de informações, julgamento, explicação de usos linguísticos, são atividades que exigem modelos a serem apresentados aos alunos. Em outras palavras, da mesma forma que se ensina a ler, retirar informações, comparar e julgar, é preciso uma alfabetização da textualidade, é necessário ensinar como se constrói o texto quando se tem um interlocutor presumido, uma perspectiva de publicização, uma situação definida. Para isso, os comandos que orientam a produção textual na escola devem ser orientativos da ação a ser realizada (p. 50)

Assim, para trabalhar com o texto em sala, e consecutivamente com a produção textual, é preciso que o professor apresente em seu planejamento de aulas exemplos textuais de acordo com a proposta de produção que deseja realizar. A título de exemplo, pensemos em um plano de atividades a ser desenvolvido em uma turma da Educação Básica, na qual será trabalhada a produção do gênero resenha. Para que essa atividade seja desenvolvida e os alunos consigam produzi-la, é necessário apresentar exemplos de outras resenhas, destacando e explorando as características do gênero. Após tomar conhecimento do que é uma resenha e do que são constituídas, os alunos tendem a produzir, de uma forma mais adequada, a produção solicitada. Do contrário, a elaboração do texto proposto, possivelmente não atenderia aos elementos apresentados no decorrer do estudo da produção textual.

Além do exposto, o trabalho produzido a partir dos enunciados de escrita:

não é mero resultado do cumprimento de uma ordem, mas, antes, a combinação de uma série de fatores, entre os quais a empatia com o tema e com a posição enunciativa propostos, bem como o manejo adequado dos recursos linguísticos típicos do jogo exposto (ARAÚJO, 2014, p. 60)

Para a autora citada, além de enunciados que apresentem claramente as ações a serem desenvolvidas, os aspectos temáticos e linguísticos que integram o exercício de produzir textos também são fundamentais para que os alunos consigam elaborar suas produções. Outro ponto crucial relacionado a atividades de escritas refere-se às finalidades dessas produções, o resultado das produções dos alunos precisa ser evidenciado por meio de socialização das produções, para que os discentes percebam a utilização do ensino de língua, bem como para prestigiá-los em seu desenvolvimento da competência escritora.

Para Miranda (2016):

a proposta da elaboração das tarefas de aprendizagem deve conseguir colocar na forma de problemas específicos, algumas situações em que seja necessário o conhecimento da relação geral do objeto, de forma a oportunizar ao aluno a formação das habilidades cognitivas pela generalização dos conceitos (p. 137)

Desse modo, as atividades e tarefas se configuram como recurso-pedagógico que proporcionam o desenvolvimento dos conhecimentos, o domínio de conteúdo, bem como a criticidade do aluno sobre os objetos de estudo.

Em suma, as atividades didáticas têm o potencial de contribuir com a aprendizagem discente “quando bem elaboradas, têm certa complexidade e se mostram desafiadoras para os alunos, além de terem grande importância no trabalho escolar que visa o exercício do raciocínio analítico e estão longe de serem meras perguntas ou frases a serem completadas. (ARAÚJO, 2014, p. 113). Dessa forma, apresentar atividades que exijam dos alunos um esforço maior é bastante pertinente, pois contribui para que, nessa prática, os discentes tanto nas suas experiências de formação inicial, quanto nas futuras vivências profissionais possam refletir sobre as funções do ensino-aprendizagem de língua.

Diante do exposto, abordamos no próximo tópico concepções de abordagem didática sobre habilidades leitoras e escritoras em um trabalho contínuo.

3.2 Ensino/aprendizagem de leitura e escrita em contínuo

O processo de ensino-aprendizagem demanda que alguns saberes sejam desenvolvidos e ampliados, dentre eles, a competência leitora e escritora dos alunos. Em se tratando do trabalho com a leitura, acreditamos ser essa a atividade inicial e indispensável para o conhecimento do aluno, que permite alcançar novas e diferentes possibilidades na sociedade, integrando o mundo letrado a partir desse instrumento de libertação e poder. Pensando nisso, o papel do professor consiste em “criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta” (MARTINS, 1994, p. 34).

Para Antunes (2009), o acesso à leitura é também uma forma de poder, dado que possibilita ao aluno conhecer a linguagem escrita. A leitura para essa autora é entendida como “porta de entrada” para a palavra escrita, constituindo, assim, um acesso inicial à competência escritora. Entretanto, essa condição de acesso inicial não deve ser vista de uma forma que desconsidere as expectativas e necessidades do aluno no processo de aprendizagem. Conforme postula Antunes (2009), “a leitura constitui uma das condições que propiciam o sucesso da escrita. Mas, não de uma forma mecânica. Não existe uma relação milagrosa ou mágica entre uma coisa e outra. Ou seja, não podemos alimentar o simplismo de que quem lê, necessariamente escreve bem” (p. 196).

Defendemos que desenvolver a competência leitora se trata de uma tarefa primordial e inadiável, uma conquista que os discentes precisam obter. Através da leitura, o aluno repensa ações, faz novas descobertas, compreende uma multiplicidade de assuntos, enriquece o vocabulário, torna-se crítico-reflexivo e tem potencial de construir argumentos, ajudando

assim na comunicação oral e escrita. Diante disso, compete ao professor de língua desenvolver essa habilidade, porém esse trabalho é dever também de professores de outras disciplinas. Conforme postula Antunes (2009), todos os docentes que integram o âmbito escolar são leitores e suas ações pedagógicas se baseiam na relação entre textos das mais diversas áreas. Ainda de acordo com a mencionada estudiosa, o interesse pela leitura também cabe à família e a outros grupos sociais.

O hábito de ler é um meio facilitador para se chegar à escrita, levando em consideração um processo contínuo entre esses dois saberes, aliando-os em uma prática frequente. Parafraseando Antunes, leitura e escrita são dois lados de uma mesma moeda, que, por sua vez, se interdependem. Desse modo, na prática escolar, faz-se necessário planejar as atividades de leitura e escrita, para que os alunos tenham conhecimento sobre o que está sendo proposto. A título de exemplo, ao desempenhar um planejamento que vise a uma produção, é importante antes de tudo apresentar aos discentes informações sobre o tema que será trabalhado nessa produção. Caso contrário, os alunos podem ter pouco o que apresentar em seus textos. Antunes (2009) faz essa crítica ao ensino, em que, muitas vezes, falta abordagem de informações, “sem um trabalho prévio de exploração do tema, resta a obviedade, a irrelevância das afirmações e dos comentários, com significativo comprometimento da qualidade dos textos” (p. 194).

Diante disso, sabemos que o desenvolvimento da habilidade leitora está relacionado ao progresso da escrita. Ambas as habilidades precisam ser praticadas constantemente. “Apenas pela convivência com textos escritos formais, pela leitura e pela análise das especificidades desses textos, é que alguém pode apreender os modos de formulação próprios da escrita formal” (ANTUNES, 2009, p. 199). Nesse sentido, as práticas letradas precisam estar direcionadas para um trabalho que consista em ações múltiplas de aprendizagem, que priorizem essas competências e as desenvolvam em conjunto, de forma adequada, e que despertem o aluno para essa relação entre leitura e escrita.

Defendemos no ensino de língua a abordagem interacionista, como foi mencionado ao longo deste texto. Consoante com Antunes (2009), consideramos também o trabalho com a leitura a partir dessa concepção, visto que envolve as relações entre diferentes interlocutores, assim como compreende diferentes tipos de conhecimentos e objetivos de comunicação. Diante dessa concepção, a prática letrada, consistente e aliada às necessidades dos alunos, preza pelo “contato direto com diferentes materiais e objetivos de leitura” (ANTUNES, 2009, p. 20).

Em se tratando do contínuo da leitura com a escrita, o trabalho de desenvolvimento da competência escritora, precisa ser entendido como parte do processo de ensino-aprendizagem, que promove princípios para um contexto de comunicação. Desse modo, “a atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, [...], de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo, interagir com ele” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Nas aulas de Língua Portuguesa, sabemos como é importante o professor fazer com que os alunos conheçam, entendam e se utilizem da língua nos mais diferentes contextos sociais. Para isso, recomenda-se que o profissional em Letras trabalhe com a concepção de língua em funcionamento, que saia do modelo tradicionalista, em que o trabalho com o texto ocorre erroneamente, como pretexto para ensinar gramática. Desse modo, é necessário que o estudo aconteça com base no texto, pois “a relevância dos saberes é de outra ordem. Ela se afirma pela função que esses saberes têm na determinação dos possíveis sentidos previstos para o texto” (ANTUNES, 2003, p. 110). Assim, o texto torna-se o objeto de estudo das aulas de português, sendo esse fator crucial para o desenvolvimento de conhecimentos da língua.

Diante do exposto, para desenvolver as competências dos discentes, o professor necessita analisar os aspectos norteadores de seu trabalho. No que se refere ao desenvolvimento da competência discursiva, “ensinar os alunos a escrever para inseri-los de vez nas práticas e nas situações de letramento existentes em nossa sociedade” (OLIVEIRA, 2010, p. 110).

O ensino da língua escrita pode ser pensado a partir de variações de conteúdos e gêneros, “na sua forma textual e como atividade interativa, a qual, por sua vez, é parte significativa da atuação social das pessoas” (ANTUNES, 2009, p. 209). Desse modo, desenvolver as habilidades escritoras dos discentes consiste em uma ação que possibilite ao aluno enxergar as diferentes possibilidades de utilização do texto, no processo de aprendizagem da língua/linguagem.

Para que o ensino de escrita ocorra de forma eficaz, Antunes (2009) defende que essa atividade tenha como prioridade “a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros, cuja circulação social somos agentes e testemunhas” (p. 213). Dessa forma, o trabalho com o desenvolvimento da escrita consiste em adotar, em sala de aula, práticas discursivas a partir da multiplicidade de textos que nos cercam no dia a dia.

Para tanto, o início dessa ação pedagógica se realiza a partir de gêneros textuais mais simples e posteriormente mais complexos, adequando essa prática às necessidades dos alunos. Em outros trabalhos, Antunes (2003) admite que “a escolha desses diferentes gêneros de

textos deverá acontecer, gradativamente, na dependência do grau de desenvolvimento que os alunos vão demonstrando na habilidade de escrever textos” (p. 115).

Diante disso, a atividade de escrita tem que ser pensada e realizada considerando contextos reais, de conhecimento dos alunos, para que eles tenham e saibam o que argumentar na hora de escrever. De acordo com Antunes(2003),“o importante é abandonar a escrita vazia de palavras soltas, de frases soltas, de frases inventadas que não dizem nada, porque não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia dos alunos” (p. 115). Escrever sobre assuntos dos quais não se tem conhecimento não contribui para que a escrita dos alunos apresente ideias relevantes. Ademais, iniciar a produção de textos por meio de assuntos pertinentes, que despertem os alunos para a escrita, que os envolvam e que contribuam para que o desenvolvimento de sua competência escritora deve acontecer de forma descomplicada e atrativa.

Antunes (2003) ainda recomenda que “em toda atividade de escrita, o aluno deve ser levado a vivenciar a experiência de primeiro: a) planejar; depois b) escrever o que seria a primeira versão de seu texto, conforme cada caso, para deixá-lo na versão definitiva” (p. 116). Dessa forma, de acordo com o que propõe a mencionada autora, o ato de planejar, de cumprir etapas, deveria ser uma prática presente no processo de escrita, uma vez que os alunos passariam a identificar o seu desenvolvimento em cada fase de produção textual, a qual tende a melhorar a partir da análise e reflexão do que está adequado e do que está inadequado em seus textos.

Oliveira (2010) afirma que, para escrever, necessitamos de conhecimentos linguísticos, mas também precisamos ter conhecimentos enciclopédicos e textuais. (p. 113). Essa tríade corrobora para que a competência discursiva seja possível de ser desenvolvida e realizada de forma acertada. Desse modo, compreendemos que os *conhecimentos linguísticos são* os saberes que determinadas pessoas têm de uma língua, do léxico, e das particularidades constitutivas desse saber, em que, para realizar a produção de um texto, o aluno precisa mobilizar esse conhecimento.

Em relação aos conhecimentos enciclopédicos, refere-se às noções e entendimentos que um indivíduo tem ou sabe sobre determinados assuntos, pode-se afirmar que esse conhecimento também é fundamental na prática da escrita. Já no que se refere aos conhecimentos textuais, podemos dizer que este saber se atrela ao fato de uma pessoa conhecer e compreender de forma suficiente os aspectos característicos de determinados tipos e gêneros textuais, a ponto de conseguir produzi-los. É, portanto, tendo esses conhecimentos, que o discente pode desenvolver a sua competência de produzir textos.

Esses conhecimentos mencionados anteriormente sobre o desenvolvimento da competência escritora diferem da concepção de escrita como produto. A escrita vista como produto compreende essa prática como uma ação que não demanda um planejamento antecipado e coerente com as ações didático-pedagógicas, em que tal atividade não possibilita que exista um contexto de ensino que favoreça o desempenho da escrita dos alunos.

Diferente da noção de escrita como produto ou processo, Oliveira (2010) adota outra concepção que integra produto e processo, já que, para o mencionado autor, “a escrita é um processo que leva a um produto” (p. 121). Assim, essa prática pedagógica demanda uma preparação tanto do professor quanto do aluno, os quais precisam estar conscientes do processo organizacional que envolve o ato de escrever.

Falar da construção da competência discursiva é também pensar sobre as questões de textualidade que envolve a prática da escrita. Os critérios que precisam ser desenvolvidos na habilidade escritora envolvem a coerência, que é o sentido construído através de informações que devem estar interligadas dentro do texto. Para que a coerência surja, é importante que o aluno não fuja do assunto que está discorrendo. Para tanto, é interessante que o professor oriente seus alunos sobre a importância de não fugir da temática abordada.

Outro elemento fundamental é a coesão textual, fator decisivo no encadeamento das ideias e informações apresentadas no texto, uma vez que favorece seu bom desenvolvimento. Para evitar a falta de coesão nas produções de escrita, a utilização de mecanismos de coesão se faz necessário. Como, por exemplo, a paráfrase, também denominada de sinonímia, que permite falarmos sobre o mesmo assunto, mas utilizando palavras diferentes, das que já foram mencionadas para dar continuidade ao texto.

Oliveira (2010) aponta o paralelismo como outro “importante mecanismo de coesão, que não pode deixar de ser comentado em sala de aula” (p. 132). Sendo este responsável pela relação estabelecida entre termos equivalentes em um texto, o qual contribui de forma significativa para a progressão textual. Ainda de acordo com esse teórico, outro mecanismo de coesão que merece ser destacado são os pronomes, no entanto o professor precisar se atentar para o fato de que:

os alunos precisam aprender as funções referenciais que os pronomes exercem em um texto para desenvolverem a percepção de quando podem usá-los para substituir um elemento dentro do texto, *i.e.*, quando são usados para realizar uma referência endofórica, e para se referirem a elementos fora do texto, *i.e.*, quando são usados para realizar referência exofórica. (OLIVEIRA, 2010, p. 134)

Outros elementos que contribuem para a coesão textual são os sinônimos e os hiperônimos. Os sinônimos são palavras de sentidos semelhantes, mas não iguais, que

permitem a substituição de vocábulos no texto. Já os hiperônimos são as palavras com sentidos mais abrangentes, que permitem a substituição de uma por outras sem afetar as informações do texto.

Para que o ensino da escrita esteja de acordo com a perspectiva pragmática, defendida pelo autor supracitado, é necessário também que as produções textuais elaboradas pelos alunos tenham intencionalidade, outro recurso importante no processo de desenvolvimento da competência discursiva. Conforme Oliveira (2010), o professor precisa designar um objetivo a ser atingido com o texto que devem escrever (p. 138). Desse modo, mostrar para o aluno que a elaboração de seu texto tem propósitos claros e relevantes, e que essa prática de escrever a partir de uma intencionalidade, orienta os discentes a se prepararem para situações concretas no meio social, as quais exigirão deles essa habilidade.

Ainda sobre coesão textual, Oliveira (2010) refere-se à intertextualidade que, segundo destaca o autor, “há dois tipos de intertextualidade: a explícita e a implícita. Esse elemento coesivo estabelece a relação entre dois textos, aspecto importante para que, na produção textual, o aluno possa reconhecer textos-bases que o ajudarão a desenvolver seu texto. No entanto, o estudioso alerta para o cuidado que deve se tomar ao realizar a intertextualidade implícita, uma vez que essa pode ser configurada como plágio. O plágio ocorre quando “o autor usa trechos de outros textos, sem citar as fontes, e torce para que os leitores não os identifiquem” (OLIVEIRA, 2010, p. 142).

Diante do exposto, percebemos como o trabalho com o ensino-aprendizagem da leitura e escrita é carregado de ações que são necessárias a serem refletidas e principalmente postas em prática; para que, na atuação docente, a construção da competência leitora e escritora seja desenvolvida de forma adequada, fornecendo assim subsídios para uma prática socialmente ativa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se situa nos estudos de Linguística Aplicada, em que investiga e se propõe a compreender problemas em contexto de formação docente inicial. Conforme Moita Lopes (2006) “a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidade sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbrados” (p. 20).

Para tanto, investigar fatos demanda do pesquisador consciência em relação a seus atos na pesquisa, considerar que existem normas a serem seguidas e respeitadas, princípios básicos a serem adotados. Desse modo, “se a pesquisa envolve pesquisadores e pesquisados ou pesquisadores e participantes-, é importante que a ética conduza as ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas” (PAIVA, 2005, p. 44).

Ao realizar uma pesquisa qualitativa em LA, é importante refletirmos acerca de questões éticas, entendendo que:

a Linguística Aplicada, ao lidar com a linguagem como prática social, está, constantemente, enfrentando questões éticas. Assim, é importante que questionemos, com frequência, nossa metodologia de trabalho e as questões que nos propomos a investigar (PAIVA, 2005, p. 59)

Paiva (2005) nos faz um alerta pertinente que diz respeito às práticas docentes adotadas por nós estudiosos da linguística e como podemos melhorá-las, considerando o meio social em que o indivíduo está inserido para que tanto os pesquisadores como os pesquisados não sejam prejudicados por atitudes antiéticas, mas que os envolvidos na pesquisa possam se beneficiar com o estudo realizado.

Nesse sentido, esta pesquisa envolve de forma direta pesquisadora e pesquisados, uma vez que os sete sujeitos de pesquisa, alunos pré-concluintes de Letras-Língua Portuguesa, vivenciaram, juntamente com a pesquisadora deste estudo, também pré-concluinte, a experiência de Estágio Supervisionado III. Isto é, passaram por todo o processo de planejamento e intervenções pedagógicas em escolas de rede pública, com turmas do Ensino Médio. A pesquisadora, autora deste trabalho, apresenta, na análise de dados, as atividades desenvolvidas pelos pesquisados e não apresenta o seu material didático, por uma escolha metodológica de procurar analisar dados com o posicionamento de pesquisador, ao invés de produtor.

Isto posto, entendemos que esta pesquisa corresponde a uma pesquisa participante, a qual, de acordo com Gil (1987), caracteriza-se como o envolvimento de pesquisador e

pesquisado na investigação social. A pesquisa aqui desenvolvida configura-se como um estudo que analisa e compreende fatores sociais relativos ao uso da linguagem na formação docente, considerando os dados obtidos para explicar a problemática inicial, os quais são observados e analisados a partir de um caráter interpretativo.

4.1 Instrumentos da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados mais de um instrumento para obtenção de dados. O primeiro é referente à coleta de sete atividades e tarefas escolares, elaboradas pelos estagiários, alunos pré-concluintes de Letras-Língua Portuguesa, que enviaram os materiais através de documentos digitais e em alguns casos impressos, como também através de redes sociais. Nesta pesquisa identificamos esses sujeitos como professores em formação. Ressaltamos que a quantidade de atividades e tarefas escolares analisadas, nesta monografia, corresponde ao número de atividades realizadas e disponibilizadas pelos sujeitos da pesquisas.

O segundo instrumento de coleta de dados realizado foi às entrevistas com as duplas de estágios, e com um aluno de forma individual, pelo fato de ter estagiado em trio e os seus dois colegas de intervenção não terem se disponibilizado a participar da entrevista, a qual se caracterizou como uma etapa mais complexa, que demandou tempo e ajustes de horários para que pesquisadora e pesquisados conseguissem se encontrar para a realização da pesquisa.

Vale salientar que a entrevista é uma “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação” (GIL,1987, p.113). Neste sentido, a entrevista consiste em um mecanismo de interação, em que o pesquisador objetiva coletar informações consistentes na pesquisa.

Percebemos, pois, a importância de se utilizar do instrumento entrevista, já que o estudo apresentado é de natureza qualitativa, que nos permite refletir e interpretar as informações expostas. De acordo, com Gil (1987, p.115) a entrevista “é seguramente a mais flexível das técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais”. No entanto, não significa dizer que é mais simples e fácil de ser realizada, requer todo um planejamento antes da realização, demanda tempo e responsabilidade.

Este estudo se vale da entrevista semiestruturada, com base em Triviños (1987, p. 146 apud MANZINI, 2004, p.2) que tem “como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. As questões

elaboradas constituem uma base para a realização da entrevista semiestruturada, podendo o pesquisador realizar novas perguntas, quando estiver insatisfeito com as respostas fornecidas. Já que essa estrutura de entrevista permite essa liberdade, por ser mais aberta.

Posto isso, segue o roteiro das perguntas previamente elaboradas na realização das entrevistas como instrumento de colher dados:

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Como deve se pautar as práticas de leitura e escrita na sala de aula?
- 2) Em sua opinião, qual a importância de usar a linguagem como interação em sala de aula?
- 3) As atividades de produções textuais contextualizadas são importantes? Por quê?
- 4) De que forma as atividades escolares corroboram para o funcionamento de um ensino crítico-reflexivo?
- 5) Como as atividades e tarefas escolares possibilitam o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras?
- 6) Qual a importância, para você, de saber produzir enunciados adequados na prática de ensino?
- 7) Como foi sua experiência com a prática de elaborar enunciados de atividades e tarefas durante a graduação?
- 8) Em algum momento da disciplina de estágio supervisionado III, teve orientação para a elaboração das atividades a serem aplicadas na sala de aula? Se sim, como?
- 9) Na elaboração das atividades de Estágio Supervisionado III, você adotou algum critério avaliativo a partir de objetivos específicos dos enunciados? Poderia falar mais a respeito?
- 10) As atividades produzidas possibilitavam ao aluno a construção de sentidos a partir do texto? Se sim, de que forma?

Fonte: Elaboração própria.

Essa entrevista teve como objetivo verificar as experiências dos alunos do sexto período de Letras Língua Portuguesa com a prática de elaboração de enunciados de atividades e tarefas escolares, bem como averiguar seus posicionamentos críticos acerca da práxis docente. As respostas decorrentes das entrevistas fazem parte da análise de dados apresentada neste trabalho, as quais são desenvolvidas à luz de, principalmente, dentre outras perspectivas teóricas, Araújo (2014).

4.2 Sistematização e categorização dos dados em análise

Esta pesquisa tem dados de duas naturezas empíricas: (1) as atividades de escrita elaboradas pelos alunos, em suas intervenções de Estágio Supervisionado III; (2) as entrevistas, com respostas fornecidas pelos sete alunos-estagiários, sujeitos desta pesquisa.

Os dados coletados foram concedidos e autorizados pelos alunos do sexto período em Letras Língua portuguesa, mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido, que assegura a preservação das identidades dos sujeitos de pesquisa e não oferece quaisquer riscos aos envolvidos. Este documento consta nos anexos deste trabalho.

Para que o sigilo seja mantido, a identificação dos sujeitos de pesquisa se dá através da nomeação de professores em formação na análise de seus materiais didáticos, e também nas entrevistas por meio de siglas. Como as entrevistas foram realizadas em duplas, foi necessário identificar os sujeitos de pesquisa de acordo com a sigla de seu colega, com exceção de um participante, por motivos já mencionados. O pesquisador também recebeu identificação. Desse modo, apresentamos neste estudo os sujeitos de pesquisa como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1

P	Pesquisador
PFA	Professor em formação A
PFB1	Professor em formação B1
PFB2	Professor em formação B2
PFC1	Professor em formação C1
PFC2	Professor em formação C2
PFD1	Professor em formação D1
PFD2	Professor em formação D2

Fonte: elaboração própria

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para análise. Para que, na transcrição, fique clara a leitura e compreensão das falas dos participantes, buscamos apresentar algumas regras de transcrição de dados orais. Para isso, seguimos a metodologia de transcrição de conversas proposta por Marcuschi (2006), a qual consideramos prática e apropriada para sinalizar as ocorrências de fala dos sujeitos desta pesquisa.

Desse modo, o quadro2, a seguir, destaca aspectos importantes, bem como também apresenta algumas adaptações a partir das ideias do mencionado autor, em que adaptamos, por exemplo, a forma de apresentar as pausas no meio da fala do pesquisado. Marcuschi (2006) usa o sinal entre parênteses (+) para as pausas e silêncios; quando essas pausas ultrapassam 1,5 segundos, o teórico sugere que seja indicado o tempo. Como na entrevista que realizamos houve uma recorrência de pausas significativas nas falas dos sujeitos, julgamos pertinente apresentar no texto um sinal de reticências (...), o qual acreditamos ser mais simples e que não sobrecarregasse os trechos. Seguindo ainda assim, a proposta de uma transcrição “limpa e legível sem sobrecarga de símbolos complicados” como pontua Marcuschi (2006, p. 9). Diante disso, observemos o quadro:

Quadro 2

/	Corte brusco, interrupção
...	Reticências no meio da fala indicam pausa
...	Reticências no início e no final da fala sinalizam que estamos transcrevendo apenas um trecho
/.../	Reticências entre barras indicam um corte na fala do sujeito de pesquisa
::	Alongamento de vogal

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2006)

A partir dessa sistematização dos nossos dados, esses são investigados através de duas categorias de análise, que foram depreendidas para que pudéssemos cumprir nossos objetivos de pesquisa. A primeira categoria é *atividades com predomínio de comandos/objetivos implícitos*, e a segunda corresponde às *atividades com predomínio de comandos/objetivos explícitos*.

5 ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA EM ANÁLISE

Neste capítulo, analisamos os enunciados das atividades de leitura e escrita, que ora trazem uma predominância de comandos/objetivos implícitos (análise do tópico 5.1), ora de explícitos (análise do tópico 5.2), que foram aplicadas nas intervenções de Estágio Supervisionado III, por alunos pré-concluintes em Letras- Língua Portuguesa. Estas atividades foram realizadas a partir de uma sequência didática, em que os alunos-estagiários deveriam desenvolver as atividades de leitura e escrita em turmas do Ensino Médio.

No início da intervenção de Estágio Supervisionado III, todos os alunos-estagiários realizaram uma primeira ação em suas respectivas turmas de estágio na Educação Básica, que correspondeu a uma aplicação de um questionário com perguntas objetivas e discursivas. A título de exemplo, apresentamos algumas dessas perguntas:

1- Qual disciplina que você mais gosta de estudar? Justifique sua resposta.

2- Você gosta de ler? Sim () Não () No caso de resposta afirmativa, com que frequência: a) Diariamente b) Uma vez por semana c) Uma vez por mês d) Uma vez por ano e) De vez em quando f) Outros.

3- Sua leitura é associada a:

a) Prazer b) Obrigação c) Para fazer as atividades da escola d) Outro:
explique: _____

4- Quais temas você gostaria que a professora e professor de língua portuguesa trabalhasse em sala de aula?

- a) Profissões
- b) Futebol
- c) Filmes/Séries
- d) Drogas
- e) Amor
- f) Família
- g) Violência

- h) Gênero
- i) Religião
- j) Preconceitos
- k) Desigualdade social
- l) Ética e diversidade cultural
- m) Adolescência
- n) Outros.

Explique: _____

Fonte: Questionário aplicado por todos os professores em formação em suas intervenções de estágio III. Disponível no email da turma de estágio supervisionado III.

Essa proposta de sondagem inicial partiu das orientações da professora da disciplina de Estágio, com o intuito de obter informações acerca da preferência dos alunos, sobre quais assuntos eles gostariam que fossem abordados nas aulas de Língua Portuguesa, se tinham o hábito de ler, com que frequência liam, se tinham disciplinas preferidas ou que não gostavam e o porquê de tal predileção ou aversão. Após a aplicação desse questionário, os alunos-estagiários analisavam as respostas e desenvolviam suas sequências didáticas (SD), levando

em consideração as respostas dos alunos, atentando-se para as temáticas escolhidas pelos discentes para desenvolverem o planejamento de intervenção de estágio.

A partir das orientações da professora da disciplina de estágio e das atuações dos alunos-estagiários, percebemos a concepção interacionista adotada por tais sujeitos na elaboração das sequências didáticas, uma vez que se levou em consideração a experiência do aluno com a leitura, sua voz, seus gostos e seus conhecimentos já constituídos, a fim de desenvolverem uma prática construtiva de aprendizagem, entendendo o aluno como sujeito-ativo no processo de ensino.

Cabe destacar que não analisamos as SD, mas os enunciados das atividades, devido à problemática que envolve esse recurso pedagógico, desde a sua elaboração e interpretação, conforme temos discutido nesta monografia. Desse modo, consideramos as sequências didáticas para contextualizar todo o processo que permeou a elaboração desse mecanismo de ensino.

Diante do exposto, discorreremos sobre a segunda ação realizada pelos alunos-estagiários, a qual consistiu em elaborar a SD, com base na temática escolhida majoritariamente pelos alunos e o gênero textual estabelecido pelos professores titulares das turmas, em que deveria ser desenvolvido todo um planejamento de atividades que corroborassem para uma produção escrita. Para isso, os alunos-estagiários promoveram, de início, atividades de leitura, discussão temática e de estudo do gênero trabalhado.

Ao analisarmos as propostas de atividades dos professores em formação, percebemos que as atividades de leitura iniciam o processo de ensino-aprendizagem e as atividades de escrita fazem parte do processo final de todo planejamento realizado em suas respectivas ações pedagógicas. Pensando nesse contínuo estabelecido entre leitura e escrita pelos professores em formação, apresentamos no capítulo de análise categorias de dados que mantém a linearidade apresentada nas atividades elaboradas por esses sujeitos de pesquisa. Desse modo, optamos por iniciar nossa análise expondo as atividades com predomínio de comandos/objetivos implícitos, que correspondem às atividades de leitura e, por conseguinte, apresentamos as atividades de escrita na segunda categoria, de atividades com predomínio de comandos/objetivos explícitos. As categorias apresentadas são analisadas conforme as ideias e discussões de Araújo (2014). Assim sendo, passamos agora para a primeira categoria de análise.

Atividades com predomínio de comandos/objetivos implícitos

Analisamos, neste ponto, a categoria *atividades com predomínio de comandos/objetivos implícitos*, elaboradas pelos professores em formação. Verificamos a sequência injuntiva nos enunciados, bem como identificamos os comandos utilizados e os objetivos a serem alcançados a partir das ações propostas nas atividades e tarefas nessas formulações. Consideramos os pressupostos de Araújo (2014), em consonância com Barros (2004).

As atividades com predomínio de comando/objetivos implícitos são propostas didáticas, em que as ações a serem realizadas pelos alunos, a partir dos enunciados, estão apresentadas de forma pressuposta, ou seja, não estão necessariamente expressas, mas podemos identificá-las e entendê-las através de elementos da língua que apontam para tal identificação e compreensão. Diante disso, partimos para a análise das produções.

Exemplo 1: Professores em formação C

Seis brasileiros concentram a mesma riqueza que a metade da população mais pobre

Estudo da Oxfam revela que os 5% mais ricos detêm mesma fatia de renda que outros 95%

Mulheres ganharão como homens só em 2047, e os negros como os brancos em 2089



Foto da favela de Santa Marta no Rio de Janeiro. APU GOMES AFP

Jorge Paulo Lemann (AB Inbev), Joseph Safra (Banco Safra), Marcel Hermmann Telles (AB Inbev), Carlos Alberto Sicupira (AB Inbev), Eduardo Saverin (Facebook) e Ermirio Pereira de Moraes (Grupo Votorantim) são as seis pessoas mais ricas do Brasil. Eles concentram, juntos, a mesma riqueza que os 100 milhões mais pobres do país, ou seja, a metade da população brasileira (207,7 milhões). Estes seis bilionários, se gastassem um milhão de reais por dia, juntos, levariam 36 anos para esgotar o equivalente ao seu patrimônio. Foi o que revelou um estudo sobre desigualdade social realizado pela Oxfam.

O levantamento também revelou que os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda que os demais 95% da população. Além disso, mostra que os super ricos (0,1% da população brasileira hoje) ganham em um mês o mesmo que uma pessoa que recebe um salário mínimo (937 reais) - cerca de 23% da população brasileira - ganharia trabalhando por 19 anos seguidos. Os dados também apontaram para a desigualdade de gênero e raça:

mantida a tendência dos últimos 20 anos, mulheres ganharão o mesmo salário que homens em 2047, enquanto negros terão equiparação de renda com brancos somente em 2089.

Segundo Katia Maia, diretora executiva da Oxfam e coordenadora da pesquisa, o Brasil chegou a avançar rumo à correção da desigualdade nos últimos anos, por meio de programas sociais como o Bolsa Família, mas ainda está muito distante de ser um país que enfrenta a desigualdade como prioridade. Além disso, de acordo com ela, somente aumentar a inclusão dos mais pobres não resolve o problema. "Na base da pirâmide houve inclusão nos últimos anos, mas a questão é o topo", diz. "Ampliar a base é importante, mas existe um limite. E se você não redistribui o que tem no topo, chega um momento em que não tem como ampliar a base", explica.

América Latina

Neste ano, o Brasil despencou 19 posições no ranking de desigualdade social da ONU, figurando entre os 10 mais desiguais do mundo. Na América Latina, só fica atrás da Colômbia e de Honduras. Para alcançar o nível de desigualdade da Argentina, por exemplo, o Brasil levaria 31 anos. Onze anos para alcançar o México, 35 o Uruguai e três o Chile. Mas para isso, Katia Maia propõe mudanças como uma reforma tributária. "França e Espanha, por exemplo, têm mais impostos do que o Brasil. Mas a nossa tributação está focada nos mais pobres e na classe média", explica ela. "Precisamos de uma tributação justa. Rever nosso imposto de renda, acabar com os paraísos fiscais e cobrar tributo sobre dividendos". Outra coisa importante, segundo Katia Maia, é aproximar a população destes temas. "Reforma tributária é um tema tão distante e tecnocrata, que as pessoas se espantam com o assunto", diz. "A população sabe que paga muitos impostos, mas é importante que a sociedade esteja encaixada neste debate para começar a pressionar o Governo pela reforma".

A aprovação da PEC do teto de gastos, de acordo com Katia Maia, é outro ponto importante. Para ela, é uma medida que deveria ser revertida, caso o país realmente deseje avançar na redução da desigualdade. "É uma medida equivocada", diz. "Se você congela o gasto social, você limita o avanço que o Brasil poderia fazer nesta área". Para ela, mais do que controlar a quantidade do gasto, é preciso controlar o equilíbrio orçamentário e saber executar o gasto.

Além das questões econômicas, o cenário político também é importante neste contexto. "Estamos atravessando um momento de riscos e retrocessos", diz Katia Maia. "Os níveis de desigualdade no Brasil são inaceitáveis, mas, mais do que isso, é possível de ser mudado".

Disponível em: ROSSI, Marina. Brasil.elpais.com. Disponível em:
https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/22/politica/1506096531_079176.html

EXERCÍCIO DE FIXAÇÃO

1. O conteúdo da reportagem causou algum impacto em você? Por quê?
2. O título da reportagem por si só já traz uma informação chocante quando se pensa no tamanho da Desigualdade Social presente no Brasil. Qual é a passagem do texto que faz referência ao título?
3. Em que a autora, Marina Rossi, se baseia para expor os dados na reportagem?
4. Segundo Katia Maia, qual é a solução para diminuir a Desigualdade Social no Brasil?
5. Analise a charge e, em seguida, faça uma associação entre a charge e a reportagem, cite um ponto marcante do texto que serve como base para seu argumento.



Fonte: Material enviado via email à autora desta pesquisa pelos professores em formação C. Disponíveis em suas respectivas sequências didáticas elaboradas em Estágio Supervisionado III.

No exemplo 1, dos professores em formação C, temos uma atividade de leitura que foi aplicada como parte de um planejamento didático, para que os alunos da 1ª série do Ensino Médio pudessem desenvolver posteriormente uma produção escrita. Os professores trabalhavam a partir de uma temática específica que, no caso desses sujeitos de pesquisa, era o

tema *Desigualdade Social*. Nesta atividade apresentada, os professores em formação C abordam o gênero reportagem para discutir e explorar a temática. Na primeira questão, percebemos que é solicitado que o aluno apresente sua opinião sobre o conteúdo abordado na reportagem, intitulada *Seis brasileiros concentram a mesma riqueza que a metade da população mais pobre*, lida em sala em de aula. Nesse enunciado, não há uma sequência injuntiva apresentada por verbos no imperativo. Em contrapartida, conforme compreendemos com Araújo (2014), existe a presença de um comando simples que visa uma ação discursiva através do uso do *por quê*, e leva o aluno a identificar e explicar o conteúdo em referência, ao invés de dizer qual é esse conteúdo. Além disso, requer que o aluno exponha um posicionamento para a situação apresentada no texto-base. Desse modo, entendemos que o enunciado da questão 1 é apresentado de forma satisfatória, uma vez que exige do discente a reflexão sobre o tema abordado na reportagem, sendo esse o objetivo proposto pelos professores em formação C para essa primeira questão.

Na segunda questão, é solicitado que o aluno identifique a passagem do texto que faz referência ao título. Assim, trata-se de uma ação de reprodução apresentada por um comando regulado implícito. A ação de reprodução, segundo compreendemos com Araújo (2014), consiste na ação de o aluno voltar ao texto para identificar essas informações e em seguida desenvolver sua resposta. O objetivo dessa questão corresponde a uma tarefa de identificação de informações, em que o discente precisa relacionar um fragmento do texto-base com o respectivo título da produção. Para tanto, o discente precisa considerar a informação apresentada inicialmente no enunciado.

Constatamos ainda, na segunda questão, que o enunciado da tarefa traz o ponto de vista dos alunos-estagiários sobre a reportagem. Esse posicionamento é um caminho para o aluno pensar no impacto que deve responder na questão anterior. Não obstante, esse enunciado valorativo não é uma resposta já dada da primeira questão, porque, lá, o aluno deveria opinar sobre toda a reportagem; aqui, na segunda, tem-se um posicionamento sobre o conteúdo do título dela.

A terceira questão pede que o discente verifique qual fonte de dados foi utilizada pela autora Marina Rossi, para que assim expusessem-no na reportagem. Para isso, o discente deve retornar ao texto-base e identificar tal informação. Sabemos, com Araújo (2014), que o comando presente nesse enunciado é regulado e apresentado de forma implícita. O comando regulado, conforme entendemos com a mencionada autora, constitui-se quando o enunciado apresenta o que o aluno terá que fazer e como. Nessa questão, verificamos essa orientação implícita de retornar ao texto e apresentar a resposta.

Na quarta questão, é requisitado que o aluno verifique no texto a opinião da autora mencionada no enunciado sobre a temática de desigualdade social no Brasil. Para isso, os professores em formação C apresentam mais uma ação de reprodução. O enunciado é constituído por um comando regulado, em que é apresentado o que o aluno deve fazer. Entretanto, não há orientações que mencionem de forma clara, a ação de voltar ao texto e identificar essa informação, isto é, não foi expresso formalmente, mas percebemos que está subentendido.

Diferentemente das questões anteriores, na quinta e última questão, há uma sequência injuntiva com os verbos flexionados no imperativo (*analise, faça, cite*), que, de acordo com Araújo (2014), exigem ações a serem realizadas. Na primeira ação, o aluno deve analisar a charge apresentada logo abaixo da questão; na segunda, o aluno tem de fazer uma associação entre o texto-base da atividade, que corresponde à reportagem e à charge abordada nesta questão; na terceira, solicita-se que o aluno cite o que foi mais marcante do texto. Nessa última ação, não fica claro se o “ponto marcante” deve ser citado com base na reportagem ou na charge, e, além disso, depois de identificado esse elemento, ele servirá de base para o argumento do aluno. No entanto, não sabemos ao certo se o argumento a que se refere no enunciado é o da associação entre os textos. Essas informações não estão claras no enunciado para que o aluno responda corretamente.

A maneira como a questão 5 é escrita demonstra que o objetivo dos professores em formação C era fazer com que os alunos relacionassem a charge com a reportagem, texto-base da atividade, e argumentassem sobre o assunto, porém, a forma como foi elaborado o enunciado não é adequada para que esse objetivo seja atingido, porque há na construção uma imprecisão nas orientações fornecidas, quanto à associação que os alunos teriam de fazer. Não está evidente se o que eles precisariam identificar e destacar estava em um determinado texto ou em outro. Sabemos que existe a presença dos comandos injuntivos, no entanto, eles não foram apresentados de modo satisfatório, porque mesmo exercendo a função de ordenar uma ação, essa, por sua vez, está apresentada de forma confusa no enunciado como já mencionamos ao decorrer da análise dessa questão.

Em entrevista realizada com os professores em formação C, questionamos sobre a importância de elaborar enunciados adequados, podemos verificar que, segundo o discurso do professor C1, um enunciado bem elaborado faz toda diferença em uma atividade. Vejamos trechos da conversa que elucidam essa afirmação:

P: Qual a importância para você de saber produzir enunciados adequados na prática de ensino?

PFC1: *Pra mim toda. Porque assim...quando você produz um enunciado objetivo você vai ter uma resposta objetiva, quando você pro/ quando você tenta rebuscar o enunciado muitas vezes fica ambíguo.*

Podemos observar que o professor em formação C1 menciona a possibilidade de que um enunciado parecer ambíguo, ou seja, com duplo sentido, prejudicaria a interpretação do aluno sobre a questão apresentada. Ao relacionar essa fala do professor C1 com sua atividade elaborada, especificamente a quinta questão, percebemos uma incoerência entre o discurso do professor e sua prática, em que mesmo com uma noção acerca de como deve se pautar a elaboração de enunciados adequados, nem sempre essa prática é mobilizada.

Na última questão, temos um exemplo de tarefa imprecisa. O professor em formação C1 não elaborou na questão mencionada um enunciado rebuscado, mas o elaborou de forma ambígua, isso implica dizer que nem só enunciados muito rebuscados apresentam ambiguidade, como C1 pressupunha.

A imprecisão acerca da ação que deve ser realizada é ocasionada pelo fato de que tanto o aluno pode citar o “ponto marcante” da reportagem estudada, mencionada acima, ou da charge apresentada nessa questão, já que ambos são textos, e o que os diferencia é o gênero. O discente poderia, da forma como está apresentada a questão, ficar na dúvida entre qual texto precisaria buscar a informação solicitada, por se tratar de um aluno que está no Ensino Médio, o qual certamente sabe que tanto uma charge quanto uma reportagem pode apresentar um aspecto relevante para ser identificado.

Ainda na entrevista, perguntamos aos professores em formação C se as atividades elaboradas e aplicadas em Estágio Supervisionado III tinham algum objetivo específico. Observemos a resposta do professor C2 para essa pergunta:

P: Vocês tinham objetivos com essas atividades?

PFC2: *...teve algumas partes de algumas questões que a gente queria ver... é como o aluno se sairia argumentando, porque já que o gênero da gente era carta do leitor a gente queria ver como seria o posicionamento dele referente aquela temática, então referente a essas questões a gente prezou bastante pela argumentação que o aluno teria...*

Percebemos, no discurso do professor em formação C2, que os objetivos de explorar e fixar a temática apresentada se referem a conhecer a opinião dos alunos sobre o tema dos textos trabalhados e ver como os discentes desenvolviam suas argumentações, para que esse saber fosse mobilizado na produção do gênero textual carta do leitor. Acreditamos que essa

atividade, da maneira como está apresentada, auxilia na fixação da discussão temática e desenvolve, de forma sucinta, a argumentação dos alunos sobre o assunto, uma vez que apresenta um texto com informações importantes e baseadas em dados reais à questão de desigualdade social no Brasil, tema da SD elaborada pelos professores em formação C. Com isso, os discentes podem vir a discutir essa mesma temática estudada em sala em outras situações sociais com propriedade de fala sobre o assunto.

O exemplo a seguir trata-se de uma atividade de leitura e análise dos textos-base, esse material didático foi elaborado pelos professores em formação D, para serem aplicados em uma turma de 2ª série do Ensino Médio. Material este que se assemelha ao exemplo 1, no que diz respeito à discussão temática, assim como na tarefa de solicitar do aluno a identificação de informações nos textos-base. O exemplo 1 e 2 se diferenciam em um importante aspecto, o primeiro (exemplo 1) apresenta inadequações na última questão, quanto às ações que devem ser realizadas, mas não apresenta informações equivocadas quanto às definições do gênero trabalhado na atividade, aspecto esse que perceberemos no exemplo seguinte. Observemos:

Exemplo2: Professores em formação D

TEXTO II: CHARGE

BLOG, Luciana. Dia Internacional da mulher. Disponível em: <
<http://lucianabolinhadeseiteio.blogspot.com.br/2015/03/dia-da-internacional-da-mulher.html>>

TEXTO III: Imagem

BLOG, Íonar. "Lugar de mulher é onde ela quiser". Disponível em: <
<http://blogdoíonar.com.br/hoje-e-o-dia-internacional-da-mulher/>> Acesso em 01 de outubro de 2017.

Atividade de fixação do encontro I

1. Com base nas charges, qual o dia internacional da mulher?

2. Você acha que a mulher é apenas para ser dona de casa? Justifique sua resposta.

3. A partir do seu ponto de vista, explique o contexto da charge dois "Lugar de mulher é onde ela quiser!".

4. Quais os tipos de preconceitos que as mulheres sofrem no Brasil?

Fonte: Material entregue impresso à autora desta pesquisa pelos professores em formação D. Disponíveis em suas respectivas sequências didáticas elaboradas em estágio supervisionado III.

No exemplo 2, dos professores em formação D, temos uma atividade que requer uma tarefa de identificação na primeira questão e de análise por parte dos alunos nas questões posteriores, em que precisarão analisar os textos-base apresentados. Assim como o exemplo

anterior (exemplo 1) apresentado nesta análise, o exemplo 2 faz parte de um trabalho introdutório, desenvolvido pelos professores em formação D, para uma produção textual.

Nessa atividade, a primeira questão solicita que o aluno identifique o dia internacional da mulher a partir dos textos I e II demonstrados acima. Percebemos que o texto-base II é apresentado como imagem, e no enunciado da questão é abordado como charge. Diante disso, percebemos que houve um equívoco por parte dos professores em formação D que não se atentaram para esse importante detalhe. Cabe destacar que as informações e apresentações de um gênero textual precisam estar corretas, para que não haja prejuízos ao aluno no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o aluno pode em outras situações definir um gênero erroneamente e confundir uma imagem com determinado gênero textual. Em razão desse fato, afirmamos que essa questão não deveria contemplar o texto II, apenas o texto I, o qual realmente atende às características do gênero charge. Ao ser abordado dessa forma, o discente precisaria obedecer ao comando regulado por ação, em que teria que analisar a charge e, com base nela, comentar qual o dia internacional da mulher.

Na segunda questão, percebemos que há a constituição de um comando que leva a uma ação discursiva. Utilizando as definições propostas por Araújo (2014), apoiada em Barros (2004), essa ação discursiva leva o aluno a argumentar sobre o que lhe é apresentado. Trata-se de uma questão subjetiva, em que o aluno precisa se posicionar sobre o papel da mulher, concordando ou discordando se esse papel, por sua vez, é apenas o de dona de casa. Não fica explícito no enunciado que essa temática se refere ao que apresenta os textos-base. Os comandos dessa questão deveriam ter sido satisfatórios, para que o aluno compreendesse e realizasse o objetivo da atividade.

No enunciado seguinte, mais uma vez constatamos o mesmo erro apresentado na primeira questão, em que uma imagem que não apresenta as características de uma charge é considerada como tal. Ressaltamos que enunciados elaborados com informações equivocadas não devem ser uma prática nas atividades pedagógicas.

Verificamos que o objetivo dos professores em formação D na questão³era que o discente realizasse uma ação discursiva, explicando o contexto da imagem, em que iria discutir e apresentar seu ponto de vista sobre o assunto. Através do verbo no modo imperativo, percebemos o comando obrigatório. O aluno pode ter realizado a ação solicitada, mas sabemos que os meios que possibilitaram essa ação não estão totalmente adequados.

Na quarta e última questão, solicita-se que o aluno responda sobre quais tipos de preconceitos as mulheres sofrem no Brasil. Nessa pergunta, o aluno precisaria levantar seus conhecimentos de mundo e relembrar as discussões em sala sobre essa temática, já que foi

trabalhada pelos professores em formação D. O enunciado apresenta um comando simples a ser cumprido, em que o aluno teria de realizar uma tarefa de mobilização de conhecimentos a respeito do assunto para responder ao que se pede. Mesmo com a ausência de uma sequência injuntiva, notamos que a questão solicita à ação que o discente tem que cumprir.

Sabemos que essa atividade faz parte de um planejamento antecedente à escrita, que teve como objetivo discutir a temática sobre *o papel da mulher na sociedade*. Na entrevista realizada com os professores em formação D, esse trabalho com leitura, análise e exploração temática fazia parte do desenvolvimento de suas metas. Vejamos os trechos em que esses professores mencionam esse planejamento na intervenção de estágio. Vale ressaltar que essa informação foi apresentada para exemplificar como deve se pautar as práticas de leitura e escrita na sala de aula. Os professores em formação D falaram da experiência em estágio supervisionado III para responder ao questionamento abaixo. Dito isso, partimos para os trechos da entrevista.

P: Como deve se pautar as práticas de leitura e escrita na sala de aula?

PF1: É no estágio trabalhamos da seguinte maneira: primeiro é foi aplicado um questionário pra os alunos escolherem os gêneros, dito isso, foi escolhido o gênero artigo de opinião...sendo que quando a gente foi trabalhar o artigo de opinião, antes de tudo trabalhamos com as capas de revistas que iam incentivar pra eles escreverem esse artigo de opinião que teve o seguinte tema...a mulher na sociedade brasileira,, ou seja, como essa mulher é apresentada diante da sociedade, e depois aí a gente também teve que apresentar a estrutura de um artigo de opinião, as características do artigo de opinião, a gente foi trabalhando em processo, não teve, não tivemos como e não tem como mostrar um artigo de opinião hoje e pedir para que eles escrevessem foi trabalhando dias e após dias.

PF2: E pensando na prática a gente levou primeiro os textos pra eles terem uma base pra escrita, né. Pra não pedir um texto sem eles terem uma base de leitura, a gente já trabalhou a temática e a partir disso, a gente pediu a produção textual.

Podemos perceber que houve toda uma preocupação em desenvolver as atividades pedagógicas, embora tenham apresentado, na prática de elaboração dessa atividade, algumas inadequações, os professores em formação D objetivaram trabalhar a temática. Acreditamos que foi possível obter resultados com essa atividade.

Apresentamos um último exemplo dessa categoria de análise, sendo este uma atividade elaborada pelos professores em formação B, para que alunos de uma turma da 3ª série do Ensino Médio realizassem uma análise dos anúncios publicitários de cerveja a partir da temática *A erotização do corpo feminino*. A proposta de atividade que constitui o exemplo 3 coincide com a proposta do exemplo 2, pelo fato de que propõe uma análise temática dos textos apresentados na atividade, mas se diferem também quanto à abordagem

dos enunciados, uma vez que o exemplo 3 não apresenta enunciados escritos como sequências injuntivas em nenhuma questão da atividade.

Exemplo 3: Professores em formação B

Texto 3: Anúncios publicitários de cervejas



Atividade de análise dos Anúncios publicitários de cerveja

1. Os anúncios publicitários que você analisou são dirigidos a um público-alvo. Qual é esse público-alvo?
2. Que argumento foi utilizado no anúncio para convencer o público-alvo?
3. Como você chegou a essa conclusão?
4. O que há em comum nos anúncios publicitários?
5. Para você, as estratégias de persuasão são boas para que o produto seja vendido? Por quê?

Fonte: Material enviado via email à autora desta pesquisa pelos professores em formação B. Disponíveis em suas respectivas sequências didáticas elaboradas em estágio supervisionado III.

No exemplo 3, para responder às questões propostas, os alunos devem observar primeiramente cada anúncio e compreender o conteúdo abordado pensando no tema trabalhado. Na primeira questão, o aluno tem de responder qual é o público-alvo dos anúncios publicitários, ou seja, após fazer essa identificação, ele deve apresentar sua resposta. Verificamos que, nesse enunciado, existe um comando injuntivo a ser seguido, há uma exigência a ser cumprida, em que o aluno terá que considerar a informação apresentada no início da questão e os anúncios para que responda ao que se pede. Porém, essa ação exigida não se apresenta por meio de verbos no imperativo.

Em seguida, na segunda questão, pede-se que o aluno responda que argumento foi utilizado para convencer o público-alvo nos anúncios publicitários. Percebemos que se trata

de tarefa de identificação solicitada por meio de um comando injuntivo também implícito, na qual o aluno tem de olhar para os anúncios publicitários, analisando os recursos apresentados em tais textos, como se relacionam para atingir um determinado público.

A realização da terceira questão só pode ocorrer se o discente tiver respondido à segunda, já que questiona como o aluno chegou à conclusão de qual argumento usado no convencimento publicitário. Caso o aluno não tenha respondido à questão anterior, não conseguirá realizar a tarefa proposta. Mas se tiver respondido, ele precisará explicar como conseguiu chegar à conclusão apresentada. Percebemos que se trata de uma ação discursiva que leva o aluno a explicar seu ponto de vista.

A quarta questão se constitui como uma tarefa em que o aluno precisa apresentar o que há de semelhante entre os anúncios publicitários analisados. O comando a ser seguido nessa questão não aparece por meio de uma sequência injuntiva, mas se configura como uma instrução implícita do que o aluno deve fazer para realizar o que se pede.

Por fim, na última questão, os discentes devem se posicionar a respeito das estratégias de persuasão dos anúncios publicitários, mas no enunciado percebemos que não houve menção de quais estratégias seriam essas, desse modo, os alunos precisariam identificar e explicar se estão de acordo, levando em consideração a temática discutida, se os alunos concordam ou discordam dos elementos utilizados. Assim sendo, verificamos que essa questão é apresentada por um comando simples de ação discursiva que objetiva uma explicação.

Verificamos ainda que essa atividade tinha objetivos de aprendizagem a serem alcançados. Na entrevista com os professores em formação B, podemos constatar esse objetivo. Vejamos a fala do professor em formação B2:

***PFB2:**...e essa atividade da mulher, dos anúncios publicitários de cerveja com a mulher é eram pra gente uma porta aberta pra discutir sobre a temática e depois dessa temática ela iria já pra, pra ser ponto de partida da redação. Então, essa foi uma atividade que a gente conseguiu é conversar, revisar com eles, pra que eles se dessem bem na redação do Enem.*

...Essa atividade da cerveja foi feita por nós dois e...eu acredito que essas perguntas elas eram simples, mas que deu pra gerar uma discussão, e cada aluno deu seu ponto de vista, e então acho que a única atividade que foi...que levou um pouco de reflexão foi essa.

Percebemos também a partir da fala do professor em formação B2 o contínuo entre a leitura e escrita, em que essa atividade foi parte de um processo que tinha propósitos reais e pertinentes na aprendizagem discente. Julgamos assim que o exemplo 3, de nossa análise, partiu de objetivos relevantes e caracterizou como abordagem satisfatória de discussão temática, atingindo a sua finalidade. Sabemos, com Araújo (2014), que estabelecer um

objetivo para uma atividade ajuda no processo de verificação de saberes adquiridos pelos alunos.

Ainda com base na entrevista com os referidos sujeitos de pesquisa, ao questionarmos sobre como deve se pautar as práticas de leitura e escrita na sala de aula, o professor em formação B1 ressaltou essa aprendizagem como um processo. Vejamos:

***PFBI:** Deve ser um processo contínuo, né. Deve ser é:: deve ser um progresso, desde o início que você tem que invadir essa esfera social do aluno, buscar meios pra fazer com que isso aconteça de forma natural, acho que esse é o melhor caminho.*

Podemos notar que o professor em formação B1 demonstra em seu discurso que a prática de ensino, ao abordar a leitura e escrita, precisa ocorrer como um contínuo para que aconteça de forma mais satisfatória e atinja os objetivos de aprendizagem, concepção essa coerente com sua prática em Estágio Supervisionado III. Em linhas gerais, as atividades de leitura analisadas mobilizam predomínio de comandos implícitos, que exigem dos alunos a realização de diversas tarefas. Percebemos ainda que os comandos apresentados não são escritos como sequências injuntivas, as quais devem, segundo Araújo (2014), ser apresentadas, de forma que incentivem a realização de respostas. Para isso, as ações são expressas normalmente por verbos no modo imperativo. Assim, sinalizam, de forma clara, as ações que devem ser cumpridas. Embora, sem a presença de comandos explícitos, as atividades apresentaram, de forma geral, satisfatoriedade, visto que também conseguiram orientar e solicitar a efetuação de ações de aprendizagem.

5.2 Atividades com predomínio de comandos/objetivos explícitos

As atividades com predomínio de comandos/objetivos explícitos apresentam enunciados que orientam de forma clara as ações que devem ser desempenhadas pelos interlocutores, com o intuito de realizar os objetivos propostos a partir das atividades pedagógicas. Vejamos:

Exemplo 1: Professores em formação C

EXERCÍCIO

CARTA 1:

Olá,

Queria parabenizá-los pela belíssima e muito bem elaborada matéria da Revista Capricho nº1259 que fala sobre as tendências da moda. Foi muito útil na hora de sair para aquela 'baladinha' básica! Inclusive essas 'makes' servem para usar em qualquer lugar e em qualquer hora do dia. Todas as minhas amigas ficaram me perguntando se eu tinha contratado um maquiador (hahaha)! Aí eu respondo:
- gente eu peguei de uma matéria fantástica da revista capricho.

Com toda sinceridade,

Joyce Coling e Carolina Chaves - Fortaleza, CE

(revista capricho,nº 1259)

Disponível em: <http://garotasdaxurupita.blogspot.com.br/2009/09/carta-do-leitor.html>

CARTA 2:

Uma vergonha a situação em que chegou nosso Corpo de Bombeiros. Já não basta a falta de medicamentos, de merenda escolar, de produtos de limpeza nas escolas e agora de licitação para comprar alimentos para nossos heróis? Às vezes, fico pensando, será que a administração faz de propósito ou será que faz porque não sabe administrar mesmo? Que ponto chegou nossa cidade... e a Câmara ainda tem o capricho de votar contra o pedido de moção de repúdio ao digníssimo prefeito.”

Dejair Aparecido Palácio, Jaú, por e-mail.

Disponível em: <http://www.comerciodojahu.com.br/noticia/1370099/carta-do-leitor-bombeiros-dejair-aparecido-palacio>

ATIVIDADE

Com base nas leituras das cartas acima, responda as questões a seguir:

1. As cartas acima abordam sobre o mesmo assunto? Justifique.
2. Identifique as características que ambas as cartas do leitor apresenta acima possuem em comum.
3. Qual das duas cartas segue a estrutura padrão da carta do leitor? Justifique sua resposta.
4. Descreva as semelhanças e as diferenças em relação à estrutura do gênero textual presentes nos dois textos.

Fonte: Material enviado via email à autora desta pesquisa pelos professores em formação C. Disponíveis em suas respectivas sequências didáticas elaboradas em estágio supervisionado III.

O exemplo 1, dessa categoria de análise, corresponde a mais uma atividade elaborada pelos professores em formação C, os quais objetivavam desenvolver a escrita dos alunos através de um planejamento didático, que contempla uma atividade de leitura e discussão temática, e uma atividade que visa o estudo do gênero carta do leitor. Sendo essa, por sua vez, o exemplo apresentado acima.

Na primeira questão do exemplo 1, tem-se uma tarefa para o aluno que consiste em responder sobre o que tratam os textos-base da atividade e, em seguida, que justifique sua resposta; isto é, o aluno deve realizar a ação expressa pelo verbo flexionado no imperativo, a qual consiste em discorrer a respeito do assunto das cartas, executando assim, uma ação discursiva. Essa questão faz o aluno voltar aos textos *carta 1* e *carta 2*, para identificar o conteúdo em referência, ao contrário de expor a temática abordada.

Na segunda questão, percebemos que o enunciado se inicia com o verbo *identificar*, flexionado no imperativo (*identifique*), solicitando também que uma ação seja realizada, a

qual corresponde à identificação das características apresentadas pelas duas cartas. Na terceira questão, a tarefa do aluno também é identificar qual das cartas (1 ou 2) apresenta uma estrutura mais adequada correspondente ao gênero carta do leitor. Além disso, o discente tem que justificar o porquê de o texto escolhido ser de fato o mais satisfatório. O que é aspecto positivo, já que o aluno tem que mobilizar seus conhecimentos sobre as características estudadas sobre o gênero em questão.

Na quarta e última questão, o comando é regulado por uma sequência injuntiva iniciada pelo verbo *descreva*. Temos, nesse exemplo, um comando simples, pois está claro o que o aluno precisa fazer, que no caso é descrever as semelhanças e diferenças entre os textos, considerando a estrutura do gênero textual. Essa questão objetiva enfatizar as particularidades do gênero carta do leitor, e reforçar para o aluno essas informações à medida que eles conseguem identificar e relacionar ao que certamente já foi discutido em aula.

Nesse exemplo de atividade, podemos verificar que os professores em formação C apresentaram objetivos claros para a aprendizagem discente, em que consistiam em fazer os alunos exercerem uma atividade analítica, para que compreendessem as características do gênero abordado a partir de modelos apresentados, a fim de iniciar um trabalho com esse tipo de produção textual. De acordo com o que propõe Araújo (2014), as atividades de escrita exigem esse processo com base em modelos.

Tomando como base os pressupostos de Oliveira (2010), consideramos que o desenvolvimento da habilidade de escrita foi concebida por esses professores como um processo que gera um produto. Dito de outra forma, as atividades de leitura e de estudo dos gêneros textuais como processo que visavam desenvolver a escrita como produto. Desse modo, podemos concluir que os professores em formação C objetivaram trabalhar com o processo de escrita com planejamento e consistência em suas ações para que o ensino não ocorresse a partir de uma abordagem superficial.

Na entrevista com esses sujeitos de pesquisa, podemos verificar também que os professores em formação C relacionam o trabalho com questões de atividades de forma contextualizada; isto é, deve consistir em ações conjuntas que visem atribuir de forma mais significativa determinado assunto, em que, no caso dos professores em formação C, corresponde ao processo de atividades que culminará em uma produção. Em outras palavras, significa dizer que apresentar os gêneros previamente que deve ser produzido, bem como as atividades que discutem suas características, resultam em ações contextualizadas de ensino. Vejamos o discurso dos professores em formação C, quando questionados se as atividades de produções textuais contextualizadas são importantes e o porquê:

P: As atividades de produções textuais contextualizadas são importantes? Por quê?

PFC2: Sim, porque desenvolve melhor, porque por exemplo se a gente faz uma questão que o aluno tem que dizer sim ou não, qual foi o pensamento crítico que a gente desenvolveu nesse aluno. Uma questão contextualizada faz o aluno pensar sobre aquilo que ta sendo trabalhado.

PFC1: Agora assim, a questão contextualizada ela não pode ser dada nua e crua, essa contextualização ela tem que ser feita desde o primeiro dia de aula, tudo o que o professor fizer ele tem que contextualizar...

Percebemos que, para estes sujeitos, as atividades contextualizadas são importantes e devem desenvolver a criticidade do aluno, para isso, segundo esses professores em formação é necessário realizar um planejamento adequado, as ações pedagógicas contextualizadas devem ocorrer desde o princípio de sua atuação docente, a fim de trabalhar os conteúdos escolhidos. Com isso, de acordo com os professores em formação C, o trabalho possibilitará aos alunos uma aprendizagem mais satisfatória. De acordo com o professor C2, os enunciados das atividades aplicadas terão que ser bem elaboradas também para que alcance bons resultados no ensino. Observemos a fala deste professor:

PFC2: Saber elaborar uma questão contextualizada, ta muito ligado ao que a gente quer que esse aluno tenha entendido do que a gente passou, até porque por exemplo: se eu coloco questões referentes a sim ou não, como é que eu vou saber se ele realmente aprendeu o conteúdo que eu ministrei, então uma questão contextualizada faria com que eu tivesse a proporção de conhecimento entre aspas né que aquele aluno conseguiu adquirir com o que eu passei pra ele, então uma questão contextualizada mostra muito isso, referente ao que ele ta aprendendo com o que eu to ensinando.

Verificamos, desse modo, que as atividades contextualizadas para esse professor estão relacionadas aos objetivos do professor, bem como a forma como ele atua; na medida em que o aluno consegue atender suas expectativas na atividade, o docente pode relacionar essa ação a sua abordagem em sala de aula. Dessa maneira, podemos relacionar a resposta do professor em formação C2 com suas atividades elaboradas e analisadas neste trabalho, em que estas exemplificam as ideias apresentadas por este professor, visto que foram abordadas de forma contextualizada em sua turma de estágio.

Prosseguimos nossa análise, apresentando um segundo exemplo, dessa categoria de atividades com predomínio de comandos/objetivos explícitos, também dos professores em formação C. No exemplo anterior, os professores trabalharam o gênero carta do leitor, no exemplo seguinte, solicitam a produção do gênero estudado. Vejamos:

Exemplo 2: Professores em formação C

TEXTO

Brasil é o maior em desigualdade social

A distribuição de renda no Brasil é a pior do mundo, em que os 10% mais ricos ganham 28 vezes a renda dos 40% mais pobres.

Brasil é o maior em desigualdade social

Por: Júlio César de Freixo Lobo

A distribuição de renda no Brasil é a pior do mundo, em que os 10% mais ricos ganham 28 vezes a renda dos 40% mais pobres. Este é um dos dados publicados em uma pesquisa que será lançada em livro, chamada “Desigualdade e Pobreza no Brasil”, do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), que levou em consideração indicadores do Banco Mundial (Bird), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), IBGE e da ONU.

Outros elementos do estudo do IPEA indicam que os 10% mais ricos da população brasileira se apropriam de cerca de 50% da renda total do país, e os 50% mais pobres detêm apenas 10% da renda do país. Outros países mais pobres não têm uma desigualdade estrutural tão grande como o Brasil. Pelos dados da pesquisa do IPEA, esta situação não sofre mudanças há exatamente 25 anos e parece que existe um conformismo dentro da sociedade brasileira de continuar esta desigualdade.

O estudo do IPEA mostra que a desigualdade social no Brasil é estrutural, o que confirma as teses da Refundação do PCML (Partido Comunista Marxista Leninista) de que este é um modelo de desenvolvimento do Brasil desde a colônia, que fez com que a propriedade privada de monopólio da terra voltada para a exportação fosse a mola mestra da desigualdade social.

Com o regime escravocrata agro-exportador, as diferenças de classe social entre os que detinham os meios de produção, que eram os colonizadores portugueses e os escravos, que eram a mão-de-obra gratuita para tocar a economia do país, fizeram com que o país se desenvolvesse de uma forma desigual. O desenvolvimento econômico do Brasil desde aqueles tempos não quebrou o monopólio da terra e da indústria e por isso todo o crescimento foi injusto para a maior parte da população brasileira, que teve que sustentar a sede dos lucros dos monopólios estrangeiros e nacionais até os dias atuais.

A elite brasileira sempre foi egoísta e ligada ao capital estrangeiro a quem sempre se uniu para espoliar o povo. O nosso país é composto por uma população enorme de miseráveis e de párias sociais que conseguem sobreviver com muitas dificuldades, com um salário mínimo de R\$ 151 que, segundo o DIEESE, deveria estar em torno de R\$ 1mil. O salário mínimo do trabalhador está em 25% do valor de quando foi criado em 1940 por Getúlio Vargas.

O estudo do IPEA mostra que somente uma mudança radical na sociedade brasileira é capaz de mudar esse quadro de injustiça social, que é próprio do sistema capitalista, principalmente em um país do Terceiro Mundo. Mais uma vez as Teses de Refundação do PCML mostram que precisamos organizar a revolução socialista no Brasil para apagar do poder esta elite que há mais de 500 anos oprime com fome, violência e miséria. A pesquisa do IPEA mostra que o principal ponto a ser enfrentado para que se diminua a desigualdade social no Brasil é o investimento em educação, já que a média de escolaridade do trabalhador brasileiro é de 6,3 anos de estudo. Mas o projeto neoliberal, que faz com que os governos apliquem menos recursos em vários setores sociais, está levando os trabalhadores brasileiros a ganharem bem menos do que se tivessem uma melhor educação.

Embora a estatística seja melhor do que há dez anos atrás, mas se compararmos a outros países pesquisados, como a Coreia do Sul que investiu maciçamente no setor educacional para dar um grande salto de desenvolvimento econômico, o Brasil é um país que gasta poucos recursos com o setor, o que diminui as oportunidades para os que estão entrando no mercado de trabalho, que correspondem a mais de 1,5 milhões de pessoas a cada ano sem conseguir uma colocação satisfatória, tornando precárias as relações trabalhistas com a diminuição do salário.

Disponível em: LOBO, Júlio César de Freixo. Inverta.org. Disponível em: <<https://inverta.org/jornal/educacao-impressa/285/economia/brasil-e-o-maior-em-desigualdade-social>>.

- Com base nas discussões das aulas anteriores e na leitura da reportagem presente acima, produza uma carta do leitor referindo-se ao autor ou site, no qual foi postado do texto. A carta deverá seguir a estrutura formal do gênero e conter as características de uma boa carta do leitor.

Fonte: Material enviado via email à autora desta pesquisa pelos professores em formação C. Disponíveis em suas respectivas sequências didáticas elaboradas em estágio supervisionado III.

Nesse exemplo 2, referente ao material didático também dos professores em formação C, notamos que existe uma orientação para uma produção textual, resultado de todo o processo anterior de leitura, discussão e estudo do gênero textual. De início, percebemos que são apresentados os aspectos que devem ser considerados antes de iniciar a escrita, em que o aluno deve lembrar-se das discussões realizadas em sala e considerar o texto-base apresentado.

Verificamos que esse enunciado é constituído por uma sequência injuntiva que aparece sob o verbo *produza*, que está flexionado no modo imperativo. Vemos, portanto, que o aluno se vê diante de um comando obrigatório, que o leva a realizar uma ação. Conforme vimos com Araújo, em consonância com Rosa (2003), esse comando precisa ser executado, do contrário o objetivo não será atingido, que nesse caso é escrever, ou melhor, produzir uma carta do leitor.

Outro aspecto observado é que, nessa atividade de produção, a escrita dos alunos não parte do vazio, aspecto importante, segundo Antunes (2003), no trabalho com o ensino-aprendizagem da escrita. Seguindo ainda as noções propostas por Antunes (2003), o processo de escrever de fato deve ser como um trabalho planejado e executado por etapas, o qual contribui para um melhor desenvolvimento da competência escritora, como realizaram os professores em formação C.

Em síntese, percebemos que os professores em formação C apresentaram objetivos de desenvolver a produção do gênero carta do leitor com base em procedimentos que levaram a realização desse propósito, possibilitando aos discentes um estudo de um gênero considerado mais simples para que futuramente estejam mais preparados na escrita, para desenvolver trabalhos com gêneros que exigem maior complexidade.

Partimos neste instante para um terceiro exemplo que também ilustra a nossa segunda categoria, este diz respeito à elaboração do material didático dos professores em formação D, que, assim como no exemplo 2, requisita uma produção escrita de determinado gênero textual. Observemos:

Exemplo 3: Professores em formação D

TEXTO 1

"Ser uma mulher feliz significa muita coisa. Tem a ver com a liberdade de ser e agir como quiser, com a condição de tomar decisões sobre o próprio corpo. É sobre o direito de ganhar o mesmo salário que um colega homem numa função equivalente e saber que tem a garantia de não ser vítima de violência doméstica. Mas, hoje, nada disso é certeza em lugar algum do mundo, pelo menos de acordo com a pesquisa Diferenças Globais entre Gêneros, publicada no ano passado pelo Fórum Econômico Mundial. O estudo indica, por exemplo, que olhando só para o mercado de trabalho ainda levará 81 anos para haver uma equalização de salário, participação e liderança. A questão é que não vai dar mais para esperar. E essa igualdade, em uma sociedade dominada pelo machismo, só virá com muita militância e choque, assim como ocorreu com toda mudança social importante. Nem sempre lembramos que a vida das mulheres já passou por grandes mudanças. Trabalhar, estudar, votar, praticar esportes, ter prazer... tudo era assunto proibido há pouco mais de meio século. As conquistas vieram graças aos movimentos feministas, que atravessaram gerações dando a cara à tapa - literalmente. E foi preciso que algumas pessoas fizessem barulho e gritassem mais alto para serem ouvidas. Talvez seja esse momento, o da defesa irrestrita da igualdade entre gêneros, o princípio daquela imagem preconceituosa que recai sobre a militância."

TRAMONTINA, Mariana. "Ser uma mulher feliz significa muita coisa". Disponível em: <<http://lab.uol.com.br/feminismo/>>. Acesso em 09 de outubro de 2017.

Proposta de redação

Com base nos textos lidos e no comentário acima, produza um artigo de opinião em que você se posicione acerca do papel da mulher na sociedade contemporânea. Lembre-se de inserir um título relevante e de assinar seu texto, que deverá ter no máximo 30 linhas e você terá que dar um título.

Fonte: Material entregue impresso à autora desta pesquisa pelos professores em formação D. Disponíveis em suas respectivas sequências didáticas elaboradas em Estágio Supervisionado III.

No exemplo 3, dos professores em formação D, temos a atividade escrita, proposta final da sequência didática desenvolvida por esses professores. Nessa atividade, o aluno precisa executar uma ação discursiva. No enunciado da questão, o aluno é orientado a se basear em textos já estudados e no comentário apresentado que antecede a atividade para produzir um artigo de opinião. Verificamos a presença de um comando obrigatório através do verbo *produzir*, no modo imperativo, conforme a sequência injuntiva se estabelece, para que fique claro para o aluno os comandos que deve cumprir.

Nessa questão, também se destacam outros comandos obrigatórios que aparecem nos verbos *inserir* e *assinar*, também no modo imperativo, os quais remetem a ações que devem ser desempenhadas. Constatamos ainda que a ocorrência de orientações repetidas no enunciado, já que se pede para inserir um título e mais à frente dar um título. Verbos diferentes que nesse contexto remetem à execução da mesma ação.

Assim, se o comando já foi dado através do verbo *inserir*, não há a necessidade de repetir essa ordem com outro comando sob o verbo *dar*. Dessa forma, a sugestão "você terá que dar um título" é considerada redundante e desnecessária. Apesar dessa inadequação no final do enunciado, compreendemos essa proposta de atividade como satisfatória, pelo fato de que apresentou objetivos evidentes no processo de ensino-aprendizagem; mesmo com esse deslize no final do enunciado, percebemos as ações propostas, a fim de que os discentes a

realizem. Além disso, temos um resultado da escrita enquanto processo que gera um produto, como concebe Oliveira (2010).

Desse modo, estamos mais uma vez diante de uma proposta de atividade que objetiva desenvolver a escrita dos alunos a partir de um determinado gênero textual, que tem uma temática pertinente para ser discutida na produção. Acreditamos que despertar o posicionamento crítico do aluno também foi à intenção desses professores, e apresentar o tema discutido e o seu ponto de vista na produção do gênero artigo de opinião.

Verificamos que os professores em formação D apresentam a quantidade de linhas permitidas na produção, equivalentes a mesma quantidade apresentada na proposta de redação do Enem. Diante disso, podemos pensar que tais professores aplicaram essa proposta com o intuito também de preparar os alunos para situações concretas que precisão mobilizar seus conhecimentos e se adequar a regras estabelecidas, como o caso de vestibulares. Conforme entendemos com Oliveira (2010), a escola precisa preparar os alunos para a vida fora dela (p. 128). Dessa forma, entendemos a proposta dos professores em formação como necessária e satisfatória no processo de ensino.

Na entrevista realizada com os professores em formação D, percebemos como esses sujeitos compreendem o trabalho com atividades e tarefas para o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras dos alunos. Vejamos:

***PF1:** A abordagem da leitura e escrita com tarefas escolares parte muito do desempenho do professor, pois quando o professor ele, ele colabora, ele ajuda com essas atividades escolares de leitura e incentiva os alunos a praticarem a leitura e em seguida incentivam também com a escrita, de certa forma o aluno ele vai ter um desempenho é:: maravilhoso com relação à leitura e escrita é:: no futuro ou posteriormente.*

***PF2:** levando em conta que a escrita é uma forma também de poder na sociedade que a gente vive é:: eu acho que o professor geralmente alguns professores de língua eles tão centrados em trabalhar gramática, só gramática sem pensar na leitura e na escrita e a gente vê que o fundamental é ajudar os alunos a desenvolver a escrita, e através daí eles sabem que eles têm um poder.*

A fala do professor em formação D1 destaca a atuação docente como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem, em que o educador precisa ajudar o aluno no desenvolvimento dessas habilidades, incentivando de forma ativa a leitura e a escrita, para que futuramente o aluno atinja bons resultados decorrente dessa prática.

A resposta apresentada pelo professor em formação D2 destaca a habilidade escritora como fator significativo para a obtenção de poder no meio social. Como vimos em capítulos

anteriores com as Orientações Curriculares Nacionais (2006), a leitura e escrita são ferramentas de poder e emancipação na integração da sociedade.

Para finalizar a análise da segunda categoria, expomos um quarto exemplo, que descreve, semelhante aos exemplo 2 e 3, a produção de uma atividade de escrita, sendo esta solicitada a partir da temática *Igualdade de gênero*, desenvolvida pelo professor em formação A, para ser aplicada em turma da 2ª série do Ensino Médio. Analisemos:

Exemplo 4: Professor em formação A

Proposta de Redação

1-Suponhamos que haverá na escola um evento voltado para a “igualdade de gêneros” e você foi escolhido o porta-voz da turma do 2ºC. Agora deverá produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre essa temática para ser lido no evento juntamente com os demais textos selecionados.

Fonte: Material enviado via redes sociais à autora desta pesquisa pelo professor em formação A. Disponíveis em suas respectivas sequências didáticas elaboradas em estágio supervisionado III.

Esse exemplo 4 também é resultado de um trabalho planejado com textos para explorar leitura, discussão temática e o gênero abordado. Diferente dos outros exemplos analisados, em que apresentamos essas atividades antecedentes à escrita, não apresentamos o mesmo material de leitura, discussão temática e de estudo do gênero desse professor. Diante disso, vale mencionar que não tivemos acesso a esse material elaborado pelo professor em formação A. Entretanto, sabemos que sua sequência didática é semelhante a propostas de seus colegas de estágio, uma vez que as orientações fornecidas pela professora da turma, sobre como deveria ser o planejamento das ações em estágio, eram as mesmas para todos os alunos. O que diferenciava correspondia a aspectos específicos de cada turma da Educação Básica que iriam ministrar as aulas, mas quanto aos deveres de estagiários e suas atuações competia à professora da disciplina julgar como o processo deveria se suceder.

Podemos afirmar que essa atividade também objetiva desenvolver a escrita dos alunos. Para isso, no enunciado da questão, o professor em formação A apresenta as orientações para a realização da tarefa em duas partes: na primeira, os alunos são orientados a supor uma situação para discutir uma temática, sendo essa a mesma que o professor-estagiário estava trabalhando com a turma ao decorrer dos encontros de estágio. Na segunda tarefa, informa ao aluno que ele tem uma ação a desenvolver, a qual consiste em escrever um texto-dissertativo argumentativo. Verificamos que o professor em formação A usa o advérbio de tempo *agora*

seguido do verbo *deverá* no futuro do presente para fazer referência à ação que deve ser desenvolvida pelo discente naquele momento.

O enunciado do exemplo 4 é constituído por um comando simples, o qual informa de forma clara o que aluno precisa fazer para realizar a tarefa. Em outras palavras, é o comando de fazer agir apresentado que possibilita a realização da produção textual. Sabemos, de acordo com Araújo (2014) que, “todas as atividades de escrita levam a ações discursivas, dessa maneira, o enunciado analisado determina que os alunos escrevam, isto é, discorram sobre a temática proposta, caracterizando assim como uma ação discursiva.

Além disso, esse exemplo de formulação de enunciado apresenta uma finalidade para a atividade escrita, aspecto importante nesse recurso didático, em que os discentes, ao suporem tal situação, vão se engajar na proposta, sentindo-se mais motivados a desempenhar o trabalho apresentado. Como vimos no capítulo teórico, de acordo com Araújo (2014), é preciso que no enunciado fique claro que a produção do aluno terá um leitor, e será apresentado publicamente em uma determinada situação social. No exemplo 4, a situação de publicação é uma suposição, mas mesmo se tratando de uma situação que não irá ocorrer, podemos afirmar que o aluno escreveria a partir de uma intencionalidade. Sabemos com Oliveira (2010) que o objetivo pode ser fictício (p. 138), o importante é segundo esse autor estabelecer um objetivo para a produção textual do aluno.

Outro aspecto que vale destacar nessa atividade é que ela objetiva desenvolver a competência escritora dos alunos a partir do trabalho com um gênero textual mais complexo, que é o artigo de opinião, um gênero necessário que precisa ser abordado em uma turma de 2º ano do ensino médio, já que nesse período de formação acreditamos que os alunos estão mais preparados para desenvolver essa proposta de escrita.

Percebemos nessa atividade que o enunciado apresenta clareza e objetividade para que a proposta do professor em formação A seja realizada e os seus objetivos de aprendizagem sejam cumpridos. A partir de uma temática relevante a ser discutida em sala de aula, o aluno terá que levantar seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais e construa um posicionamento crítico, e que apresente argumentos para defendê-lo. Dessa maneira, segundo compreendemos com Geraldi (2006), o professor A está contribuindo para que o aluno rompa com o bloqueio da linguagem e construa aos poucos sua autonomia no saber.

Verificamos, assim, que o professor em formação A, ao trabalhar com essa perspectiva de ensino de LP, ajuda o aluno a se apropriar da língua para uma situação social posterior, que exigirá dele a habilidade de desenvolver um texto dissertativo-argumentativo, situação concreta que se refere à redação do Enem, que exige esse tipo de produção textual.

Na entrevista com o professor em formação A, perguntamos se ele poderia falar a respeito dos objetivos das atividades de Estágio Supervisionado III e obtivemos a seguinte resposta:

PFA: ...fazer com que eles... com que eles expressem sua opinião através de um gênero textual que ate ele... teria que... iria usar futuramente, né que era o texto dissertativo argumentativo que era numa sala do segundo ano, aí focando no Enem também, porque toma mundo foca no Enem agora...

Podemos perceber que o professor em formação A tinha de fato como objetivo desenvolver o posicionamento crítico dos alunos sobre o tema trabalho a partir de um gênero textual necessário em determinadas situações sociais.

Ainda de acordo com o professor em formação A observamos, no trecho seguinte, seu discurso sobre a importância de saber produzir enunciados adequados na prática de ensino, para que os objetivos da atividade sejam alcançados. Vejamos:

PFA: /.../É porque tipo, eu penso enunciado assim, eu to escrevendo pra levar outra pessoa a escrever...então eu tenho que ser persuasiva, eu tenho que usar um termo muito persuasivo que... e que faça com aquele adolescente ou aquela criança escreva sobre algo...aí vai na hora que o aluno vê aí ele vai sentir vontade de escrever só em ler aquele enunciado...aí é muito da imaginação do professor... naquele momento aí tem que ser muito... é muito bem escrito o enunciado como estágio passado a gente fez o quê?... Vamos supor que aqui na escola a gente vai criar um jornalzinho... aí falando sobre tal tema, aí escreva agora um jornal assim, que possa ser que o seu seja escolhido, aí os alunos escreveram.

Verificamos que o professor em formação A acredita que um enunciado de uma atividade precisa ser persuasivo, ou seja, ele precisa convencer o aluno a fazer algo, induzindo-o assim a realizar a ação determinada. Além disso, percebemos que esse aluno-estagiário mobilizou seus conhecimentos sobre a prática sócio-discursiva na elaboração de enunciados de atividades, aspecto esse constatado na análise de seu material didático, sendo este mencionado em sua fala, em que cita a atividade em análise (exemplo 4) como um enunciado satisfatório, uma vez que conseguiu fazer com que os alunos realizassem a proposta de escrita.

De modo geral, as atividades de escrita analisadas mobilizam predomínio de comandos explícitos, em que apresentam de forma clara as orientações para o aluno realizar as ações solicitadas. Percebemos que esses comandos escritos como sequências injuntivas permitiram a clareza das tarefas exigidas e contribuíram de forma satisfatória para que os objetivos das atividades fossem alcançados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor de Língua Portuguesa implica saberes e concepções específicas para que seja formado um profissional que consiga se apropriar de seus conhecimentos e colocá-los em funcionalidade. Dentre esses saberes, a prática de elaborar enunciados de atividades é um recurso pedagógico necessário no contexto escolar; quando bem elaborado, contribui de forma significativa no processo de ensino.

Sabemos que apesar de ser constituído como um saber característico da atuação docente, nem todos os professores realizam de forma adequada o trabalho com enunciados de atividades, para que colaborem positivamente com suas ações pedagógicas, visto que não é um recurso sistematizado na graduação. Durante a formação docente inicial, esse recurso pedagógico é exigido nas experiências introdutórias de atuação docente, em que demandam dos professores em formação essa habilidade de desenvolver atividades adequadas para serem aplicadas nas intervenções de estágio.

Diante disso, buscamos responder nesta pesquisa: (1) Como os alunos pré-concluintes do Curso de Letras Língua Portuguesa elaboram os enunciados de atividades e tarefas de leitura e escrita? 2) De que maneira os enunciados elaborados favorecem a aprendizagem da prática de escrever em contínuo da prática de ler? 3) Quais conhecimentos teórico-pedagógicos são considerados na formulação dessas atividades e tarefas na prática de Estágio Supervisionado? Os resultados da nossa análise de dados apontam para o fato de que os alunos-estagiários, apesar de não terem vivenciado experiências com a prática de elaborar enunciados durante a graduação, sabem, na maioria vezes, mobilizar seus saberes nessa prática discursiva e conseguem desenvolver propostas didáticas adequadas e significativas, com objetivos de aprendizagem, levando em consideração atividades pedagogicamente relevantes de leitura e escrita em contínuo. Além disso, percebemos que algumas concepções de ensino-aprendizagem são adotadas pelos sujeitos de pesquisa visando uma prática que propicie um ensino proveitoso.

Verificamos que algumas atividades desenvolvidas pelos professores em formação apresentam um nível de satisfatoriedade e de eficiência, os casos de enunciados de atividades com comando/objetivos explícitos são um exemplo disso, e há questões de atividades também com comandos/objetivos implícitos que se caracterizam como adequados e pertinentes. Constatamos em alguns casos inapropriações nas elaborações de atividades, o que acreditamos ser consequência da pouca prática em realizar a produção de tal recurso pedagógico ou da falta de mobilização dos conhecimentos sócio-discursivos.

Ressaltamos que os dados resultantes desta pesquisa são referentes a uma experiência vivenciada em contexto de estágio supervisionado, em que tais sujeitos não tinham uma prática bem estruturada na elaboração de enunciados, mas que conseguiram desenvolver esse fazer-pedagógico. Os dados insatisfatórios apresentados em algumas questões das atividades analisadas, não pressupõe que esta prática faça parte da atuação profissional desses sujeitos. Sabemos que através do estudo de teorias que tratem a respeito desse recurso, e de sua aplicação, ele pode ser efetivado. Acreditamos que essa pesquisa possa contribuir para repensar práticas e desenvolvê-las de forma mais pertinente em ações de aprendizagem, como também contribui para refletir sobre a identidade docente, sua formação e seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos ainda que este trabalho se constitui como um ponto de reflexão sobre a necessidade de, na formação docente inicial, a prática de elaborar enunciados seja sistematizada, para que na licenciatura os alunos tenham a oportunidade de poder praticar esse recurso pedagógico, e possam tornar-se profissionais mais preparados para atuarem na Educação.

Além disso, portanto, acreditamos que repensar esse recurso pedagógico na graduação contribuirá para que futuros docentes possam ter experiências consistentes e que, nas suas ações pedagógicas, mobilizem seus saberes, para que não sintam tantas dificuldades nas atividades práticas e não prejudiquem a aprendizagem discente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 207-216
- _____. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003
- ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciados de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. Olinda: Livro rápido, 2014
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.p. 89- 102
- GERALDI, João Wanderley. etal. **O texto na sala de aula**. 4 edição, São Paulo: Ática, 2006
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987 p. 113-122
- GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006
- MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. Anais. Bauru: USC, 2004. v.1. p. 1-10
- MARCUSCHI, Luiz, Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994
- MELO, Elda Silva do Nascimento.; MORAIS, Erivania Melo de. Estágio supervisionado e formação docente: desafios e perspectivas de uma praxis em construção In: **Perspectivas atuais na formação de professores**. / Ricardo Luiz de Bittencourt; Neila Carla Camerini (Organizadores). – Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2016. (Série Perspectivas atuais na formação de professores; vol. 1)
- MIRANDA, Made Júnior. A lição de casa escolar e o ensino desenvolvimental. In: **Perspectivas atuais na formação de professores**. / Ricardo Luiz de Bittencourt; Neila Carla Camerini (Organizadores). – Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2016. (Série Perspectivas atuais na formação de professores; vol. 1)
- MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. 2ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

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

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Reflexões sobre ética e pesquisa**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 cap. 7 p.245-276.

XAVIER, Manassés Morais. **A didatização de escrita por graduandos do curso de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2009

APÊNDICE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um termo de consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa qualitativa, desenvolvida pela graduanda Adna dos Santos Sousa (DLA/UEPB), sob a orientação da Prof.^aMa.Clara Regina Rodrigues de Souza, docente na UEPB. A referida pesquisa objetiva analisar o funcionamento linguístico-discursivo de tarefas e atividades escolares em contexto de formação docente inicial de língua portuguesa.

Apresentados os esclarecimentos, solicitamos seu consentimento para utilizarmos, em nossa pesquisa, seu material didático produzido na disciplina *Estágio Supervisionado III*, ministrada em 2017, turno diurno; por conseguinte, seu consentimento para apresentar os resultados obtidos, seja na defesa da pesquisa, na participação em congressos ou na publicação em revistas científicas. Ressaltamos que o estudo não oferece quaisquer riscos à sua identidade, de modo que seu nome será mantido em sigilo. Esclarecemos, ainda, que sua participação é voluntária e que a pesquisadora estará à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa.

Desde já, agradecemos sua colaboração. Caso necessite de maiores informações sobre a presente pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora Adna dos Santos Sousa, através do e-mail adnasousa13@hotmail.com.

Autorização

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para a participação como informante na pesquisa e para a publicação dos resultados.

Campina Grande, _____ de _____ de 2018