



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – INGLÊS**

**JULIANA LEÔNCIO BERTINO CABRAL**

**PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA: AS REPRESENTAÇÕES DE  
FUTUROS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA, CORREÇÃO  
COLETIVA E REESCRITA NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2014**

**JULIANA LEÔNCIO BERTINO CABRAL**

**PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA: AS REPRESENTAÇÕES DE  
FUTUROS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA, CORREÇÃO  
COLETIVA E REESCRITA NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em cumprimento às exigências e normas para obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras - Inglês.

Orientadora: Ms. Telma Sueli Farias Ferreira

Campina Grande – PB

2014

É expressamente proibida 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 da dissertação.

C117p Cabral, Juliana Leôncio Bertino

Produção textual em língua inglesa: [manuscrito] : as representações de futuros professores sobre o processo de escrita, correção coletiva e reescrita nas escolas públicas / Juliana Leôncio Bertino Cabral. - 2014.

83 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras ) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Telma Sueli Farias Ferreira, Departamento de Letras".

1. Produção textual 2. Formação docente 3. Língua inglesa I.  
Título.

21. ed. CDD 453

JULIANA LEÔNICIO BERTINO CABRAL

PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA: AS REPRESENTAÇÕES DOS  
FUTUROS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA, CORREÇÃO  
COLETIVA E REESCRITURA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Aprovado em: 24 de 02 de 2021

BANCA EXAMINADORA:

Telma S F Ferreira  
Prof<sup>ª</sup>Ms. Telma Sueli Farias Ferreira  
(Orientadora)

Karyne Soares Duarte Silveira  
Prof<sup>ª</sup>. Ms.Karyne Soares Duarte Silveira  
(Examinadora)

Sandra Maria Araújo Dias  
Prof<sup>ª</sup>Ms.Sandra Maria Araújo Dias  
(Examinadora)

MÉDIA: 100

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho:

Em primeiro lugar a Deus, por não deixar que eu perdesse o equilíbrio por mais forte que fosse o vento da tempestade.

À minha orientadora Ms. Telma S. F. Ferreira, pela oportunidade de crescimento intelectual e profissional, uma vez que através de sua disciplina de Estágio Supervisionado (I, II e IV) pude adquirir experiências extraordinárias, através das quais pude vivenciar no cotidiano escolar. Além disso, tive a experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do qual, pude complementar minha prática docente.

Aos meus amigos da graduação: Adriana, Alinne, Islene, Tâmison, Ivanúzia, Vânia, Cilene, Aparecida, Thamara, Neto, Moema e Sostenes, com os quais eu compartilhei conhecimentos e vivenciei toda trajetória acadêmica.

Aos meus familiares, por terem me incentivado a embarcar nesta jornada, principalmente ao meu esposo Sergio Menezes e ao meu filho Antônio Neto.

Aos meus pais Selma Leôncio e Antonio Bertino, uma vez que, em toda minha vida escolar, me mostraram os valores dos estudos, me guiando para que eu tivesse um objetivo a seguir.

Aos meus professores da graduação, por contribuírem imensamente para meu conhecimento intelectual.

Aos participantes de minha pesquisa, Santos e Pereira, por aceitarem fazer parte deste estudo e fornecerem informações para contribuir com nossa pesquisa.

## RESUMO

Considerando a realidade do ensino de Língua Inglesa (LI) nas escolas públicas que, na maioria das vezes, tem como base aulas tradicionais focadas na gramática e tradução, o que consequentemente contribui para uma prática docente, distante da produção textual escrita, este trabalho tem como objetivo principal investigar de que forma os estagiários de Letras-Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), avaliam sua prática docente frente à aplicação de uma proposta de produção textual em LI por meio de uma sequência didática, que engloba a correção coletiva e a reescrita de textos de alunos de escola pública. Na tentativa de contribuir positivamente com a realidade do ensino de LI em escolas públicas, durante as aulas de Estágio Supervisionado II (ES II), buscamos responder ao seguinte questionamento: de que forma os estagiários de Letras-Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), avaliam sua prática docente frente à aplicação de uma proposta de produção textual em LI por meio de uma sequência didática, que engloba a correção coletiva e a reescrita de textos de alunos de escola pública. Uma vez que vamos investigar as falas de estagiários sobre sua prática nesta disciplina, faremos uso do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que nos oferece suporte epistemológico acerca da prática docente e das categorias de análise – as *modalizações*, com base nos estudos de Bronckart (2009) e Machado (2004). Para o estudo sobre a importância da habilidade escrita trazemos os PCNs (1998), Rohman (1965), Harmer (2007), Olshtain (2001) e Condemarim, Galdames e Medina (1997). Quanto às questões referentes ao léxico, nos ancoramos em Folse (2004), e sobre Sequência didática (SD) e Gêneros textuais (GTs), trazemos Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), Marcuschi (2008) e Fiorin (2008). Para a constituição de nosso *corpus*, realizamos uma entrevista com dois graduandos da UEPB que cursaram a disciplina ES II e que revelaram suas avaliações sobre o desenvolvimento do processo de produção textual (escrita, correção coletiva e reescrita) em LI de alunos de uma escola pública. Como resultado de nossa pesquisa, com base nos modalizadores mais recorrentes, os apreciativos, percebemos a relevância desta prática para os estagiários que afirmam em seu discurso desenvolver as subfases da produção de textos em LI, na aplicação de uma SD, e apresentam também uma postura reflexiva e consciente perante o processo da escrita dos alunos, indicando um grau de satisfação na aplicação desta proposta de trabalho.

Palavras-chave: Estagiários. Produção Textual. Formação Docente. ISD. Língua Inglesa

## ABSTRACT

Considering the reality of the English language teaching in Brazilian public schools, which is based on traditional classes focused on grammar and translation, and consequently contributes to a teaching practice of written textual production, this work aims to investigate how the trainees of Modern Languages, from Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), evaluate their teaching practice involving the application of a proposed textual production in the English language using a didactic sequence that encompasses the collective correction and rewriting of texts of students from public school. In an attempt to contribute positively to the reality the English language teaching in this type of institution, during Supervise Internship II, we seek to answer the following question: In what way students of SI II from Modern Language course from UEPB comprises the development of the teaching practice, including the process of textual production in the English Language, with initial writing, rewriting and collective correction, through the use of a didactic sequence? As we are going to investigate the trainees speeches about their practice in this subject matter, we will use the Socio-discursive Interactionism, offering its epistemological support about teaching practice and the categories of analysis (the modalizations), with Bronckart (2009) and Machado (2004). For the study about the importance of writing skill, we bring the Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Rohman (1965), Harmer (2007), Olshtain (2001) and Condemarin, Galdames and Medina (1997). The ideas related to the lexicon, we anchored in Folse (2004), and about didactic sequence and text genre, we bring Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), Marcuschi (2008) and Fiorin (2008). For the constitution of our corpus, we conducted an interview with two students from UEPB, who attended the Supervised Internship II. Through this interaction, these participants revealed their evaluations about the development process of textual production (writing, collective correction and rewriting) in the English language, produced by students from a public school. As a result of our research, based on the most frequent modal, the appreciative one, we realize the importance of this practice for the interns who claim in their speech to develop the sub-phases of the production of texts in the English language, the application of a didactic sequence, and also present a reflective and conscious posture before the writing process of the students, indicating a degree of satisfaction in the implementation of this proposed work.

Keywords: Trainees. Textual production. Educational Formation. SDI. English Language

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> : Esquema de Sequência Didática.....	16
<b>Quadro 2</b> : As modalizações com suas expressões linguísticas.....	29
<b>Quadro 3</b> : Modalizadores apreciativos representados por adjetivos.....	<b>30</b>
<b>Quadro 4</b> : Ilustração do perfil dos participantes.....	30
<b>Quadro 5</b> : Quadro de normas de transcrição .....	62



## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Representação das ocorrências das modalizações no discurso de Santos ....	46
<b>Gráfico 2:</b> Representação das ocorrências da ocorrências no discurso de Pereira .....	47
<b>Gráfico 3:</b> Representações das ocorrências das modalizações no discurso geral dos participantes.....	48

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LI: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA .....</b>	<b>13</b>
2.1. Estágio Supervisionado: uma prática de SD com GT.....	13
2.2. Ensino de LI: foco na habilidade da escrita .....	17
2.2.1. Produção textual escrita em LI .....	19
2.2.1.1. Léxico e gramática .....	22
2.2.2. O processo de correção coletiva .....	23
2.2.3. A prática da reescrita .....	25
2.3. ISD: Procedimentos de análise das representações do professor.....	27
2.3.2. Modalizações .....	28
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>31</b>
<b>4. REVELAÇÕES DE PROFESSORES INICIAIS SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL EM AULAS DE LI .....</b>	<b>33</b>
4.1. Entrevista .....	33
4.2. Síntese intermediária das representações dos estagiários .....	45
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>51</b>
<b>6. PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO ES II EM LI .....</b>	<b>55</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>69</b>

## INTRODUÇÃO

A produção textual escrita é uma prática muito importante, tanto na vida escolar quanto em nossas atividades diárias, sendo ela inicialmente desenvolvida em ambientes formais como a escola regular, principalmente na disciplina de produção textual. Pesquisas indicam que professores de Língua Inglesa (doravante LI), de escolas públicas, desenvolvem poucos trabalhos com produção textual (FERREIRA *et al*, 2013). Na verdade, a realidade das aulas nestas instituições, e possivelmente nas escolas privadas reflete uma concepção de ensino baseado na gramática e tradução, mas não de produção textual (ANTUNES, 2007). Diante das nossas experiências nas disciplinas de estágio<sup>1</sup>, percebemos que possivelmente isto ocorre devido a fatores como: professores que não valorizam esta prática; docentes que desconhecem não só a importância do desenvolvimento desta habilidade como uma metodologia apropriada, e outros indicam um grau de dificuldade evidente no trato com esta prática.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) (BRASIL, 1998, p. 98), a habilidade da escrita representa um grande desafio, pois o processo de produção textual requer o uso de estratégias para melhorar o entendimento do leitor “[...] assim, quem escreve se vê obrigado a expor informações/ideias de maneira mais clara, planejada e detalhada [...]”. Analisando este cenário, percebe-se que para o professor desenvolver um bom trabalho com alunos que se encontram em processo de formação do desenvolvimento da escrita, seria necessário utilizar “[...] as relações que se podem estabelecer entre o conhecimento do mundo e as diferentes formas de organizá-lo em textos por meio da escrita.” (*op. cit.*, p.98).

Levando-se em conta os estudos linguísticos sobre a habilidade da escrita e valorizando-a como uma das fases mais importantes da aprendizagem da língua, Marcuschi (2008) afirma que a escola tem um papel relevante, ou seja, ela é responsável pelo desenvolvimento desta habilidade, fazendo com que o aluno seja capaz de produzir textos escritos.

Quanto à prática docente, que se baseia primordialmente no ensino de gramática, Antunes (2007, p.53) enfatiza que “[...] as pessoas quando falam usam as regras da gramática, mais isso acontece inconscientemente, também para cada situação de interação

---

<sup>1</sup> A autora deste trabalho está finalizando a prática em Estágio Supervisionado IV, com alunos do Ensino Médio.

existe um vocábulo específico a ser empregado, com um principal objetivo que é dar significado às coisas do mundo.” Na aprendizagem de uma língua estrangeira não é diferente, então a gramática não deve ser o principal meio para aprender a LI, porque ela só não é suficiente para desenvolver o ato comunicativo, mas é usada frequentemente para o desenvolvimento da escrita e é necessário que o aluno tenha o domínio da mesma.

Conforme já citamos, percebe-se que a realidade do ensino de LI nas escolas públicas tem como base aulas tradicionais focadas no ensino de gramática e tradução, o que conseqüentemente contribui para uma prática docente, distante da produção textual escrita. Nas licenciaturas, especificamente o curso de Letras-Inglês, que é nossa realidade, o professor em formação inicial<sup>2</sup> passa a compreender a importância do trabalho com as atividades de produção textual escrita, principalmente no componente curricular de Estágio Supervisionado<sup>3</sup>, especificamente com a produção e aplicação de Sequências Didáticas (SD), tendo como eixo principal o Gênero Textual (GT).

Neste contexto, na tentativa de contribuir positivamente com a realidade do ensino de LI em escolas públicas, durante as aulas de Estágio Supervisionado II (doravante ES II), nós, professores em formação inicial, tivemos a oportunidade de conhecer teorias, elaborar e aplicar Sequências Didáticas (SDs) voltadas para a prática de produção textual escrita em LI com alunos de escola pública. Ao final do processo, percebemos a relevância desta prática e nossa experiência despertou nosso interesse em investigar de que forma os outros estagiários de Letras-Inglês avaliam sua prática docente frente à aplicação de uma proposta de produção textual em LI, por meio de uma SD, contendo esta correção coletiva e reescrita de alunos de escola pública. Assim, nossa pergunta de pesquisa versa sobre:

- De que forma os alunos de ES II do curso de Letras-Inglês da UEPB compreendem o desenvolvimento de uma prática docente, a partir do processo de produção textual em LI, com escrita inicial, correção coletiva e reescrita por meio de uma SD, com alunos de escola pública?

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, para nos referirmos ao *professor em formação inicial*, faremos uso também de outros vocábulos sinônimos, tais como: estagiário, licenciando, futuro professor/docente, professor iniciante e graduando. (escolher apenas um para padronizar ao longo do texto)

<sup>3</sup> Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), esta disciplina é composta por quatro estágios que ocorrem num período total de dois anos, a saber: Estágios Supervisionados I e III, que remetem ao momento de monitoria no ensino fundamental e médio respectivamente, e Estágios Supervisionados II e IV referentes às regências em sala de aula para ensino fundamental e médio respectivamente.

Para alcançar nosso objetivo geral e tentar responder a esta questão de pesquisa, apontamos como objetivos específicos:

1. Investigar sobre a compreensão que os estagiários têm acerca do processo de produção textual de gêneros textuais com alunos de escola pública;
2. Analisar como os graduandos percebem as etapas do processo de produção textual em LI, a fase da primeira escrita, a correção coletiva e a reescrita;
3. Investigar se os estagiários percebem alguma relação entre o desenvolvimento da habilidade escrita do aluno, considerando o processo escrita-correção-reescrita, e a construção do seu conhecimento lexical, gramatical e de mundo.

Diante do exposto, apresentamos como hipótese a ser defendida, a ideia de que os estagiários do curso de Letras-Inglês da UEPB percebem que a prática de produção textual em LI, com alunos de escola pública, é possível e válida, no sentido de que contribui não só para a construção identitária do professor em formação inicial, como para o processo de aprendizagem de LI dos referidos alunos.

Para realizarmos esta pesquisa e investigamos acerca dos professores em formação inicial, optamos por realizar uma entrevista a partir do trabalho com SD, visando o desenvolvimento da produção textual em sala de aula de escolas públicas no ES II. Neste sentido, como embasamento epistemológico nos fundamentamos nos estudos de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), Pimenta e Lima (2004) que tece considerações acerca de SD, GTs e Estágio Supervisionado respectivamente. Posteriormente, discutimos sobre a importância da habilidade escrita, trazendo Condemarin, Galdames e Medina (1997), os PCNs (1998), Harmer (2007), entre outros. Por fim, uma vez que vamos investigar as falas dos alunos de graduação que cursaram ES II, fizemos uso do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), mostrando a importância da categoria de análise das modalizações<sup>4</sup> como reveladoras das impressões dos futuros docentes frente aos questionamentos da entrevista.

Assim, objetivando uma melhor compreensão de nosso trabalho, dividimos esta pesquisa em quatro fases: (i) Estágio supervisionado em LI: um olhar sobre o processo de produção escrita; (ii) metodologia; (iii) revelações de professores iniciais sobre a produção textual em aulas de LI; e (iv) considerações finais.

---

<sup>4</sup> As modalizações têm como finalidade interpretar o discurso dos estagiários quanto ao agir dos mesmos.

## 2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LI: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA

Neste tópico, apresentamos os suportes epistemológicos que nos deram respaldo para desenvolvermos nossa pesquisa. Assim, trazemos na sequência os seguintes temas: (i) a importância do Estágio Supervisionado e uma prática de SD com GT, através de PCNs (1998), Perrenoud (2002), Pimenta e Lima (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Fiorin (2008), Marcuschi (2008) e Pimenta (2011); (ii) o desenvolvimento da habilidade escrita com: Rohman(1965), Condemarim, Galdames e Medina (1997), Brasil (1998), Olshtain (2001), Rosa (2003), Menegolo (2005), Harmer (2007), Ruiz (1998) e Cardoso (2012); (iii) a importância do ensino de vocabulário com Folse (2004) e Antunes (2007); e (iv) os pontos principais do ISD a partir das contribuições de Machado (2004) , Bronckart (2008; 2009) e Ferreira (2011a).

### 2.1. Estágio Supervisionado: uma prática de SD com GT

De acordo com Pimenta (2011, p.21), estágios são “[...] as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho.”. Conforme o exposto, podemos indicar que o estágio possibilita ao aluno o desenvolvimento e aperfeiçoamento de sua prática, uma vez que os discentes vão, não só, observar a dinâmica das escolas, como também atuar em sala de aula.

Neste componente curricular temos a oportunidade de refletir sobre a própria prática, buscando alternativas diante dos problemas encontrados no cotidiano escolar, favorecendo a formação do profissional. Baseados nos estudos de Pimenta e Lima (2004) existem três tipos de estágio: a prática como imitação de modelo, a prática como instrumentalização teórica e a prática na perspectiva *teoria e prática*. Conforme estas autoras, dentre estes três tipos de estágio, o último é o que melhor deveria ser abraçado nas discussões entre professor formador e futuro docente, visto que é esta perspectiva que defende um trabalho de prática nas escolas, foco do desenvolvimento dos estágios, de

modo que o graduando possa fazer uso da teoria para dar respaldo epistemológico às suas experiências, reflexões e ações, como professor em formação inicial.

Ainda acrescentamos a esta afirmação, que é através desses estudos que o professor em formação inicial vai formando sua identidade diante de suas experiências, tornando-se um pesquisador em sua prática e tendo a possibilidade de encontrar algumas respostas para as situações vividas em sala de aula, e neste sentido, o professor estará refletindo sobre a própria prática. Entretanto, vale salientar que a formação docente prossegue depois do término do curso de graduação. Dito de outra forma, ela não se encerra ao final do estágio, como bem pontua Perrenoud (2002, p.48), ao mencionar que:

[...] seria absurdo esperar que uma formação inicial por mais completa que fosse, pudesse antecipar todas as situações que um professor encontraria em algum momento do exercício de sua profissão e oferecer-lhe todos os conhecimentos e as competências que, algum dia, poderiam ser úteis a ele.

Mesmo assim, sabendo-se da contínua aprendizagem de conhecimentos práticos e teóricos na vida docente, para além do curso de licenciatura, podemos sugerir que é a partir das experiências de estágio, que os professores em formação inicial vão se moldando às necessidades da sala de aula e adquirindo práticas reflexivas na qual as experiências possam se aperfeiçoar de acordo com as precisões, além de adquirir conhecimentos teóricos para colocar em prática.

Em nossos estudos e discussões sobre as práticas didático-metodológicas mais adequadas ao ensino de LI, e tentando seguir as orientações dos textos prescritos que nos são apresentados no decorrer de nossa formação inicial, como por exemplo, os PCNEF (1998), abraçamos a proposta do trabalho com GT (MARCUSCHI, 2008). Diante deste desafio, percebemos a importância de uma prática docente voltada para esta perspectiva, visto que, se é por meio de textos que o sujeito social interage em seu meio, cabe a nós, futuros professores de LI, disponibilizar aos nossos alunos uma outra possibilidade de comunicação com os indivíduos que permeiam seu espaço social, diferente da sua língua materna, qual seja, a aprendizagem da LI.

Tendo em vista a relevância do trabalho com GTs, vale salientar que uma prática que objetiva desenvolver tal proposta, não se encerra apenas em leitura e produção textual aleatória, dito de outra forma, o professor deve conhecer as particularidades básicas que compõem os textos, para que possa, através de um ensino consciente, conduzir seu aluno à

produção oral e/ou escrita de GTs. Nesta perspectiva, faz-se importante que o docente saiba que os gêneros textuais possuem como elementos principais: o conteúdo temático, a organização e estilo composicional. O primeiro remete ao assunto principal de um texto, o segundo se refere à sua composição estrutural e o último indica os recursos linguísticos específicos de cada gênero (FIORIN, 2008, p.62). Assim, diante deste conhecimento, o professor de LI tem a possibilidade de desenvolver práticas de ensino com GTs de forma mais adequada, visto que os alunos necessitam deste saber para conseguir, não só ler como também produzir os mais diferentes textos.

Além da possibilidade de trabalhar a habilidade oral e escrita, o uso do GT torna possível o ensino da gramática contextualizada e de novos vocábulos. Assim, o professor pode conduzir a aprendizagem de diversos conteúdos gramaticais e de léxico, de acordo com o GT que está sendo trabalhado nas aulas, bem como melhorar o entendimento deste. Para que seja obtido um resultado positivo na utilização dos GTs, torna-se importante que o professor faça o bom planejamento de suas aulas, objetivando na conclusão destas, revelar o bom nível de apropriação do gênero trabalhado pelo aluno, estando este apto a demonstrar que domina as especificidades para a produção do referido gênero em LI.

Diante desta necessidade de se trabalhar com GTs de forma sistematizada, o docente de línguas tem à sua disposição a SD (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). Esta prescrição<sup>5</sup> é um documento que consta o passo a passo de como será o andamento das aulas, isto é, o trabalho com GTs, as explicações de conteúdos, os exercícios, as dinâmicas que serão aplicadas e as formas de avaliação. Conforme esta proposta, podemos indicar, que esta é uma opção para a fase de planejamento do trabalho com produção textual, tão ressaltada pelos Brasil (1998). Seguindo esta perspectiva, podemos afirmar que com a utilização deste documento, o professor pode desenvolver habilidades de comunicação e disponibilizar ao aluno um ensino bem mais efetivo na LI, como afirma com (*op. cit.*, p.38), “uma sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Há outro ponto positivo na aplicabilidade deste documento, que é a sua flexibilidade. Uma vez que ela pode ser alterada de acordo com a necessidade da turma, caso o professor planeje uma série de atividades e observe que na aplicação de algumas delas o resultado não foi satisfatório, ele pode reformular seu planejamento.

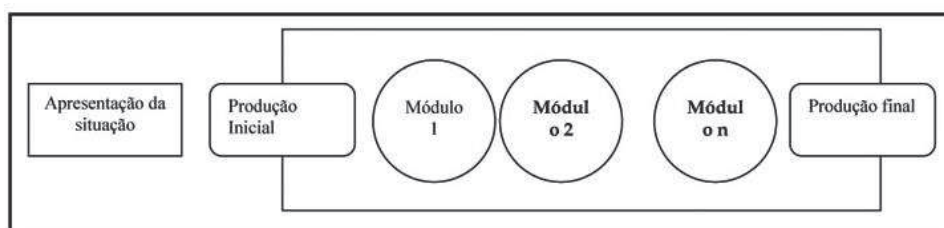
---

<sup>5</sup> É um documento feito pelo professor que o guiará em suas aulas.



Na perspectiva desta proposta de SD, para que se obtenha um resultado positivo na produção textual dos alunos, é importante que o professor faça um planejamento pedagógico, seguindo alguns passos, mais especificamente no planejamento da produção textual. Inicialmente, o professor deve apresentar uma situação, depois a produção inicial, logo após serão trabalhados os conteúdos referentes à produção. Nesta fase dos módulos, há a possibilidade de o docente fazer uma divisão destes de acordo com a necessidade da turma. Ao final, temos a última produção, que em nosso caso, é precedida pela correção coletiva da primeira escrita dos alunos. Para uma melhor compreensão da proposta de SD destes autores, visualizemos no esquema a seguir, proposto por tais teóricos.

**Quadro 1: Esquema de Sequência Didática**



(Adaptado de: DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEWLY, 2004, p.98)

Como já mencionado, esta proposta tem como foco principal a produção de um GT, seja ele oral ou escrito. Em referência às fases deste processo, inicialmente temos a apresentação da situação para os alunos que deverá ser explicada detalhadamente, para que eles compreendam o assunto que será trabalhado. Após esta fase, temos o momento de elaboração da primeira produção, através do qual o professor não interfere, visto que a mesma objetiva revelar ao docente o conhecimento que os alunos têm sobre o gênero a ser trabalhado. Na etapa seguinte, surgem os módulos que focam na resolução dos problemas que surgiram na primeira produção, dando o suporte necessário ao aluno, para que este se aproprie de conhecimentos necessários para efetivar a produção do gênero. Por último, temos a produção final, fase na qual espera-se que os alunos já estejam preparados para essa atividade. Vale salientar que, ao comparar a escrita inicial com a final, o professor pode ver o crescimento intelectual do aluno.

No trabalho com SD, é muito importante que o professor escolha atividades nas quais alunos possam desenvolver suas habilidades de produção, “[...] já que muitas são as formas de se trabalhar textos [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 51). Neste sentido, a produção

de textos escritos surge como uma das possibilidades deste tipo de prática, pois “[...] o trabalho com texto não tem um limite superior ou inferior para exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que na categoria texto se incluam tanto os falados quanto os escritos” (MARCUSCHI, 2008, p.51). Assim, ao final de todo o processo, os alunos sentem-se hábeis no trato com o GT proposto e também percebem que a disciplina, em nosso caso a LI, passa a ter mais sentido, uma vez que eles aprendem algo que pode ser utilizado na vida real.

Considerando o trabalho com GT, principalmente no que remete à produção textual escrita, para muitos professores, esta proposta é um grande desafio, visto que além dos diversos problemas enfrentados na sala de aula de escolas regulares, em nosso caso, escolas públicas, os alunos apresentam deficiência nesta habilidade na língua materna, o que tende a contribuir para aumentar o grau de dificuldade no ensino desta habilidade em LI. Nesta perspectiva, trazemos no tópico a seguir com considerações importantes quanto ao ensino da escrita neste idioma.

## **2.2. Ensino de LI: foco na habilidade da escrita**

Conforme os PCNs (BRASIL, 1998, p.89), é muito importante que o professor trabalhe a habilidade escrita em LI na sala de aula. Para este documento, a compreensão escrita envolve três processos, quais sejam: de informação, cognitivos e sociais. O primeiro remete a atenção dos alunos, percepção e decodificação de sons e letras. Já os fatores cognitivos se referem à construção de significados e de organização textual. Por último, os fatores sociais envolvem a compreensão interacional (quem fala, o que, para quem, porque, quando e onde).

Diante de nossa realidade, os três processos contribuem para o desenvolvimento da escrita de textos, unindo o conhecimento de mundo que os alunos têm na língua materna ao ensino de LI, podendo este ser introduzido pouco a pouco. Primeiramente, no processo de aprendizagem de informação, os alunos se familiarizam com novos vocábulos em LI e seus respectivos sons, fase significativa, na qual o aluno fará correspondência a grupos de palavras, podendo fazer associações a diferentes temas. Em relação ao processo cognitivo, ele é de extrema importância para o início do processo da escrita, pois é a partir de novas

palavras que o aluno poderá inseri-las em um contexto, mais especificamente, ao que foi escolhido pelo professor para a produção textual. Por fim, temos os fatores sociais, os quais o professor deve conduzir os alunos à conscientização da importância de se saber sobre o público que irá ler seus textos. Contribuindo com esses processos, é necessário que o professor faça um planejamento para o desenvolvimento da escrita de seus alunos.

Conforme Brown (2007, p.391), “O reconhecimento da natureza composicional da escrita tem mudado a face das aulas de produção textual”<sup>6</sup> Dito de outra forma, a nova perspectiva de ensino de produção textual que enfatiza o processo e não apenas o produto tem mudado a forma como o professor trabalha esta habilidade. Se antes este profissional estava preocupado apenas com o resultado final da escrita, agora ele passa a se interessar também pelo processo. Nesta perspectiva, os PCNS (BRASIL,1998, p.99) indicam que o processo de produção escrita está dividido em três etapas: planejamento, produção e revisão, o que para Rohman (1965, p.106) e Brown (*op.cit.*, p.392) remetem, respectivamente, às fases de pré-escrita, escrita e reescrita. Conforme estes autores, em termos de ensino de LI, a fase de planejamento pode ser indicada como a pré-escrita, etapa na qual o professor planejará com seus alunos a ideia central da escritura. Já na fase da escrita propriamente dita, é de grande importância que o professor resgate dos alunos o conhecimento prévio, uma vez que se fará necessário que os alunos utilizem o conhecimento adquirido ao longo de sua vida e também os conhecimentos adquiridos em sala de aula (gramaticais e lexicais) para dar respaldo às suas respectivas escritura. A partir disto, espera-se que a ideia da escrita flua mais rápido.

Quanto à etapa de produção, em termos de situações comunicativas, Condemarim, Galdames e Medina (1997, p.109) mencionam que:

A produção de um texto escrito surge da necessidade de se comunicar de maneira diferenciada no tempo ou no espaço, seja para relacionar-se com outros; para expressar ideias, sentimentos, fantasias, humor; para informar, investigar, fazer ou construir; para facilitar a convivência, brincar com a linguagem, estudar, etc.

Diante do exposto, vemos a necessidade do professor trabalhar a habilidade da escrita considerando situações comunicativas contextualizadas e vinculadas à necessidade e realidade do aluno, visto que, conforme a autora, o objetivo da produção escrita é

---

<sup>6</sup> Tradução nossa: “Recognition of the compositional nature of writing has changed the face of writing classes.” (BROWN, 2007, p.391)

expressar ideias, informar etc, e como realizar tal trabalho longe da situação social na qual o aluno encontra-se inserido.

Por fim, na fase da reescrita, supõe-se que os alunos já se apropriaram dos conhecimentos necessários para efetivar sua escrita final. É neste o momento, que o professor oportuniza ao aluno a chance de aprimoramento de seus conceitos, possibilitando-o organizar suas ideias, para enfim, compor um texto coerente e coeso.

Para uma melhor compreensão destes processos - escrita, correção coletiva e reescrita exporemos a seguir cada um desses subtópicos com mais detalhe.

### 2.2.1. Produção textual escrita em LI

Uma vez que a escrita em LI passa a ser o objetivo central das aulas planejadas pelo professor, este profissional deve organizar as atividades, para que, tanto ele, quanto seu aluno tenha sucesso no processo de produção textual. Conforme Olshtain (2001, p.211), um conjunto de atividades planejadas irá ajudar nesse procedimento, quais sejam:

**Descrição da Tarefa:** apresentar aos alunos o objetivo da tarefa e sua importância.

**Descrição de Conteúdo:** apresentar aos alunos as possíveis áreas de conteúdo que podem ser relevantes para a tarefa.

**Descrição de Audiência:** para orientar os alunos no desenvolvimento de uma compreensão do público-alvo, seus antecedentes, necessidades e expectativas.

**Pistas formais:** para ajudar os alunos no planejamento da estrutura organizacional global do produto escrito.

**Pistas linguísticas:** para ajudar os alunos a fazer uso de certas estruturas gramaticais e escolha de vocabulário.

**Pistas de Ortografia e de Pronúncia:** para ajudar os alunos a concentrar sua atenção nas regras de ortografia [...].<sup>7</sup> (grifos nossos)

Baseando-se nestas orientações, os alunos podem desenvolver a escrita com ajuda do professor, que o guiará passo a passo na produção textual. Diante da nossa proposta de

---

<sup>7</sup> Tradução nossa: “Task description: to present students with the goal of the task and its importance. Content Description: to present students with possible content areas that might be relevant to the task. Audience Description: to guide students in developing an understanding of the intended audience, their background, needs, and expectations. Format cues: to help students in planning the overall organizational structure of the written product. Linguistic cues: to help students make use of certain grammatical structures and vocabulary choice. Spelling and Punctuation Cues: to help students focus their attention on spelling rules [...]” (OLSHTAIN, 2001, p. 211)

escritura de texto em LI a partir de GTs, o docente, inicialmente, escolhe um gênero apropriado para a realidade da turma, tendo em mente que “Gênero representa as normas de diferentes tipos de escrita”<sup>8</sup> (HARMER, 2007, p.327). Posterior a este momento de escolha, o professor trabalha com os alunos questões referentes: (i) à estrutura de organização global do gênero, habilitando-os a diferenciar os GTs, principalmente os que fazem parte do seu cotidiano; e (ii) ao público-alvo que terá acesso as suas produções.

Na sequência, o professor introduz o conteúdo linguístico (gramatical e lexical) necessário para o aluno desenvolver a escrita, ajudando-o a sistematizar a LI no processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, o autor aborda a importância de um trabalho prévio com GT, objetivando revelar ao aluno modelos do próprio gênero, antes que ele inicie sua produção.

Na maioria das vezes, escrevemos por diferentes propósitos, tais como: comunicar, lembrar, expressar sentimentos, e estas ações comunicativas materializam-se através do uso de diversos gêneros textuais, tais como: bilhete, lista de compras, poema etc. Na sala de aula, o professor pode escolher situações de comunicação em que os alunos possam ter mais afinidade em suas próprias escritas. Para isto, se faz necessário que o professor leve em consideração alguns fatores, tais quais: o aprofundamento do tema a ser trabalhado; o conhecimento dos variados GTs, e o público-alvo a ser alcançado (HARMER, 2007, p.327).

Embora os professores precisem de regras para guiar os estudantes na produção da escrita, Harmer (*op. cit.*) afirma que há três fatores, de extrema importância, quem também dever ser levados em consideração no trato com a habilidade da escrita, quais sejam: a motivação, os recursos didáticos e os comentários dos professores, sendo este último também enfatizado por Brown (2007).

Para Harmer (*op. cit.*), a motivação é um dos principais fatores para que o processo de produção textual se efetive. Neste sentido, o professor tem que criar condições para que os alunos consigam ser objetivos e precisos na exposição de suas ideias, e também encorajar os alunos para que seus esforços sejam úteis no processo de escrita. Este autor também enfatiza que, durante este processo, alguns alunos podem ter mais facilidade em seu desempenho, podendo até mesmo ajudar seus colegas, dando sugestões e auxiliando no desenvolvimento das suas ideias.

---

<sup>8</sup> Tradução nossa: “Genre represents the norms of different kinds of writing”. (HARMER, 2007, p.327).

Quanto aos recursos didáticos, estes são suplementos que ajudam os alunos no conhecimento do tópico a ser estudado no processo da escrita. Conforme o autor (*op.cit.*), estes têm que estar disponíveis para facilitar o desenvolvimento do trabalho, pois a escrita é um processo longo que necessita de discussão do tópico a ser trabalhado, estando disponíveis para o aluno a todo o momento. Em nossa análise, veremos exemplificações dos entrevistados indicando o uso destes como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

O último fator, indicado por Harmer (*op.cit.* p.331) e Brown (*op. cit.*, p.392), são os comentários do professor quanto às ações de escrita dos alunos, também denominados de *feedback*. Harmer (*op. cit.*) acredita que o professor deve responder de forma positiva e encorajadora aos questionamentos do aluno, para que o conteúdo de produção deste colabore na aprendizagem do seu próprio conhecimento. Com base em Rosa (2003, p.30), que também corrobora esta ideia, o *feedback* é indicado como todas as ações e reações, que podem provocar algum efeito no processo de aprendizagem do aluno, e que se apresentam através de expressões faciais, gestos ou até ausência de gestos. Neste contexto, podemos concluir que o *feedback* remete a uma “realimentação<sup>9</sup>”, ou seja, uma informação dada pelo professor ao aluno, sobre seu desempenho na atividade, podendo ser tanto uma resposta positiva ou negativa.

Conforme estes teóricos, o professor deve estar preparado para as diferentes situações, que são geralmente encontradas em correções dos textos escritos pelos alunos. Além disso, os professores têm que escolher a melhor forma de fazer essa correção. Quanto a esta ação didático-metodológica docente, veremos algumas sugestões no tópico 2.2.2.

Ainda em referência à produção textual inicial, faz-se necessário pontuarmos a importância do trabalho docente para com o aluno frente às necessidades destes quanto às questões gramaticais e de vocabulário. Neste sentido, vejamos na sequência algumas considerações acerca deste tema.

---

<sup>9</sup> Este termo é utilizado por Gallimore (1996), Nunan e Lamb (1996), Figueiredo (1997), Williams (1997), Piochalski e Rosa (2002), Rosa (2003), Paiva (2003) e Vigotsky (2007).

### 2.2.1.1. Léxico e gramática

Tomando como base o processo de aprendizagem, mais especificamente a produção textual, observamos que é importante que o aluno amplie seu saber, não só sobre o conhecimento de mundo, como também sobre questões gramaticais e lexicais.

Em referência ao vocábulo, Decarrico (2001) e Harmer (2007), indicam que a apropriação de vocábulos se faz necessário para habilitar o aluno na prática de ler e ouvir textos em LI, e aqui nós acrescentamos também a habilidade de escrita. Neste contexto, estes autores indicam que uma ampla gama de conhecimentos lexicais ajuda o aluno a ter uma comunicação significativa e adequada em várias situações interativas, o que concorre para que haja a fluência desta habilidade em contextos sociais significativos dos alunos.

Seguindo esta lógica, podemos considerar que o uso adequado do vocabulário é essencial para que se obtenham os resultados esperados advindos de determinadas situações comunicativas. Corroborando esta ideia, Folse (2004, p.02) afirma que:

Durante muito tempo, a ênfase no ensino de inglês como segunda língua tem sido erroneamente em gramática. Alunos podem se expressar com pouca gramática; na verdade, a contragosto dos professores, eles fazem isso com bastante frequência. *No entanto, com pouco vocabulário, a comunicação é consideravelmente limitada*<sup>10</sup>(grifo nosso).

Conforme esta assertiva reforçar-se a relevância do estudo do léxico em detrimento da grande quantidade de tópicos gramaticais que são expostos aos alunos, na busca de uma aprendizagem de uma língua. A nossa realidade, ou seja, a maioria das escolas públicas brasileiras, retrata bem um modelo de ensino baseado na gramática que ao final de cada ano letivo nos revela a ineficiência deste tipo de ensino, principalmente quando ele não vem acompanhado do estudo de outros componentes constitutivos da língua, quais sejam léxico, composição de textos e situação de interação. Neste sentido, através desta proposta, teremos um ensino inadequado, com resultados de baixo rendimento escolar (ANTUNES, 2007 p.40-41).

---

<sup>10</sup> Tradução nossa: “For far too long, the emphasis in ESL has mistakenly been on grammar. Learners can express themselves with poor grammar; in fact, much to the chagrin of ESL teachers, they do this quite frequently. However, with poor vocabulary, communication is constrained considerably.” (FOLSE, 2004, p. 2).

Os alunos são capazes de memorizar regras gramaticais, até mesmo responder exercícios relacionados à gramática, mas quando eles escrevem textos de forma espontânea, a gramática que foi estudada isoladamente, não ajuda no processo de escrita. Desta forma, a gramática deve ser estudada com propósito de atingir algum objetivo da escrita, para que assim, o aluno a utilize de forma consciente, isto é, que ela seja acionada no momento preciso, usando a LI de forma contextualizada (PAIVA *et al.*, 2007, p. 173).

No desenvolvimento da habilidade escrita a gramática não deve ser o principal meio de aprendizagem, mas é necessário ter o domínio da mesma para escrever com sucesso. Além disso, para cada situação de interação existe um vocábulo específico a ser empregado, por este motivo é importante que o professor ensine a gramática de forma contextualizada, para que os alunos aprendam os tópicos gramaticais fazendo uma conexão com o tema a ser estudado para melhor compreensão do conteúdo. Neste sentido, Antunes (*op. cit.*, p.54) se posiciona da seguinte forma:

[...] compreender ou fazer um texto - um relatório, um artigo, um editorial, uma carta, um requerimento, por exemplo - exige muito mais que conhecimento de gramática. Este é apenas parte do saber que se precisa dominar para o desenvolvimento satisfatório dessas atividades.

Diante do exposto, pensando na possibilidade de que não só o conhecimento isolado da gramática é suficiente, pois deixa a desejar na atividade verbal, mas também de que faz-se necessário o conhecimento de vocábulos para efetivar a ação de interação verbal, e abraçando a concepção de linguagem como instrumento de interação social, acreditamos ser necessário incluir os alunos no mundo da escrita através do trabalho com gêneros textuais, já que estes são os textos (orais e escritos) materializados que nos permite a efetivação desta interação.

Na sequência das ações para efetivar uma produção textual profícua em LI, temos a correção coletiva, etapa que será apresentada no tópico subsequente.

### **2.2.2. O processo de correção coletiva**

De acordo com Cardoso (2012), após a correção da produção textual pelo professor, o aluno acredita que encerrou uma etapa de seu trabalho, e, ao final, ele recebe uma nota, que o faz concluir se seu trabalho foi bom ou não. Entretanto, para o professor que percebe



a produção textual escrita como uma atividade séria e responsável, a fase de correção textual é muito importante e requer tomadas de decisões quanto ao modo como ele procederá nesta fase, uma vez que ela é passagem para a reescrita, e caso não seja realizada de forma adequada, o aluno concorrerá a cometer os mesmos erros contidos na primeira escrita.

Para esta autora, qualquer que seja a correção (mensagem escrita, semiótica ou simbólica), ela é uma forma de se comunicar com o aluno.

Quando o professor corrige uma produção escrita, independente do meio pelo qual realiza marcações no texto, sempre dialoga com o aprendiz. Na verdade, passa uma *mensagem objetiva*, por meio de palavras, ou *semiótica*, por meio das marcas que realiza, ou mesmo *simbólica*, conforme suas atitudes após o recebimento da produção textual do aluno (CARDOSO, *op. cit.*, p. 03, grifos nossos).

Diante do exposto, acreditamos que o professor tem que escolher a melhor maneira de dar um retorno ao aluno, seja por palavras, por símbolos, e, a partir daí, perceber suas dificuldades e avanços, ajudando-o em seu desenvolvimento de aprendizagem.

Dentre os autores que citam as possibilidades de tipos de correção textual, temos Ruiz (1998, p.77). Para este teórico, o professor dispõe das correções: indicativa, resolutive, classificatória e textual-interativa, sendo as três primeiras sugeridas por Serafini (1989) e a última uma indicação de Ruiz (*op. cit.*). Vejamos cada uma delas e suas especificações.

- ❖ **Correção resolutive:** o professor organiza o texto do aluno quando encontra algum problema;
- ❖ **Correção indicativa:** o professor faz marcações no texto do aluno com o intuito de indicar onde ocorreu o erro;
- ❖ **Correção classificatória:** o professor elabora um código (símbolos ou iniciais) para classificar os problemas textuais;
- ❖ **Correção textual-interativa:** o professor escreve textos para interagir com o aluno, fazendo com que este entenda onde errou, de acordo com a orientação escrita na folha do texto do aluno.

Além desses tipos de correção citados, o professor pode criar sua própria correção de acordo com a realidade da sala de aula, podendo também mesclar os tipos de correções,

o que vai depender da orientação que o aluno precise em cada momento de sua escrita. Muitas vezes, o professor sente a necessidade de interagir com os alunos para “**elogiar** o que foi feito pelo aluno, aprovando **como** foi feito, o que foi feito, ou para **cobrar** o que **não** foi feito.” (RUIZ, 1998, p.68, grifos da autora). Desta forma, o professor é responsável não só por proporcionar uma escrita de qualidade ao seu aluno, mas também de motivá-lo para realizar tal atividade.

Segundo esta autora, correção é o “texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto” (*op. cit.*, p. 14). Além da correção feita exclusivamente pelo professor, podemos destacar a correção coletiva, que incentiva o trabalho em grupo na sala de aula, favorecendo interação entre os alunos e o professor. Antes de fazer a correção coletiva é necessário que o professor observe o texto dos alunos, criando algumas regras para essa correção. De acordo com Condemarim, Galdames e Medina (1997, p.133) devemos colocar “[...] um número sobre cada tipo de erro ortográfico. Depois, em outra folha a parte, escreva o critério de resposta correta que explique o número colocado sobre cada palavra”. Essa é apenas uma possibilidade de correção, já que existem várias. Assim, diante das sugestões das autoras, o professor escolhe as opções de acordo com a realidade da sua sala de aula.

A partir dessas correções existem outras possibilidades que também podem ser produtivas, quais sejam: a troca de textos e a autocorreção (CARDOSO, 2012, p. 05). Com base na primeira, podemos perceber que ela contribui para melhorar a interação na sala de aula, proporcionando ao aluno um benefício no processo de aquisição da habilidade da escrita. Quanto à segunda, em um trabalho individual, o aluno refaz seu texto, tendo como apoio o professor, que deve estar disponível para tirar suas dúvidas.

Após a etapa de correção coletiva, o professor passa a desenvolver o processo de reescrita com seus alunos, fase esta que será abordada no tópico seguinte.

### **2.2.3. A prática da reescrita**

A reescrita é uma atividade reflexiva que oferece ao aluno a chance de pensar sobre sua própria escrita e a forma de sistematizá-la (MENEGOLO *et al.*, 2005, p.73). Ele também argumenta que quando o aluno reescreve um texto, ele tem a chance de fixar alguns conteúdos (gramaticais, lexicais) já estudados, contudo não tão bem compreendidos

no momento da explicação. O autor também lembra que para escrever bem há a necessidade de uma prática constante, e caso o aluno não o faça, ele sempre terá dificuldades para desenvolver esta habilidade.

A reescrita é uma maneira que o aluno tem para revisar sua própria produção textual, e nesta ação, há a possibilidade deste sujeito aprendiz fazer outras possíveis modificações necessárias. Neste sentido, a reescrita de textos é um processo que faculta o aluno ver o que antes ele não via em seu texto, ou seja, há uma possibilidade de ele perceber que todo o texto pode ser modificado, e como consequência o aprendiz passa a compreender que seu texto não é um produto acabado (*op. cit.*, p. 75). De posse deste entendimento, o aluno começa a organizar seu texto, podendo compreender as dificuldades que surgiram durante a escrita, reescrevendo todo o seu texto, com possibilidades de eliminar palavras repetidas, erros de ortografia, de gramática e de pontuação.

Considerando a possibilidade em que o aluno vai fazer as devidas modificações em seu texto, Condemarim, Galdames e Medina (1997) defendem a importância dessa subfase como um processo no qual o alunos já tem convicção de seus erros, e que os mesmos serão capazes de reescrever conforme seus conhecimentos adquiridos no decorrer do processo, momento este que oferece ao aluno um plano de autocorreção na fase da reescrita e de crescimento intelectual. Dito de outra forma, “[...] os alunos reescrevem seus textos com um nível de maior competência e o professor estimula-os a tomar consciência do que já aprenderam”. (*op. cit.* p.110)

Pensando na etapa final da reescrita, este é o momento em que há a interação entre os alunos, no que diz respeito à divulgação de seus textos. Esta é também uma etapa muito importante, momento em que eles próprios se sentem capacitados por escrever um texto e aptos a poder transmitir suas ideias, principalmente por ser um texto em LI. Assim, “[...] essa última etapa ganha sentido quando sabem que seus textos serão socializados, ou seja, serão lidos por outros”. (CONDEMARIM, GALDAMES e MEDINA, 1997, p.110).

Após abordar questões referentes ao processo da escrita de textos, passaremos a discutir questões que versam sobre como melhor compreender as representações dos estagiários acerca da prática docente com a produção textual de alunos em LI. Assim, no tópico seguinte, esclarecemos os estudos detalhados sobre o ISD que contribuirá para nossa análise de dados.

### 2.3. ISD: Procedimentos de análise das representações do professor

Neste tópico iremos apresentar com brevidade a proposta de análise textual que o ISD propõe para investigar os discursos dos participantes envolvidos nas pesquisas, e a partir dela mostrar as categorias de análises dos modalizadores que servirão de suporte para a análise das falas dos professores em formação inicial participantes de nosso estudo.

#### 2.3.1. O ISD e sua proposta de análise textual

O ISD é uma linha de pesquisa recente, que surgiu na década de 1980, com o pesquisador Jean-Paul Bronckart. Este teórico defende a ideia de que as *práticas linguageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano [...]* (BRONCKART, 2006, 10, grifos do autor). Dito de outra forma, o ISD legitima o pensamento de que o agir e a linguagem humana são elementos imprescindíveis para o desenvolvimento do sujeito social.

Para o desenvolvimento das pesquisas do ISD, alguns grupos foram criados tanto no exterior como no Brasil. De acordo com Ferreira (2011a), no exterior, mais especificamente em Genebra, temos o grupo Langage, Action et Formation (LAF), em Portugal e na Argentina, nas universidades de Lisboa e de Mendoza. No Brasil, há os grupos da PUC (ATELIER), ALTER-LAEL, ALTER-CNPq, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Londrina, Minas Gerais, Ceará e na Paraíba, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Em termos de procedimento de análise de textos (orais e escritos), o ISD apresenta dois procedimentos que objetivam analisar o agir e diálogos dos docentes, quais sejam: *as condições de produção* e o *folhado textual*. O primeiro remete aos aspectos gerais dos textos que são obtidos através de pesquisa externa por meio de leitura de documentos ou discursos dos sujeitos responsáveis pelas instituições envolvidas (MACHADO, 2004, p.140). Já o segundo, o *folhado textual*, refere-se aos aspectos específicos dos textos orais e escritos, em nosso caso, dos docentes. Este procedimento divide-se em três tipos: (i) a infraestrutura, que se subdivide em: plano geral, tipos de discurso e tipo de sequência; (ii)

os mecanismos de textualização, que são a conexão, coesão nominal e coesão verbal e (iii) os mecanismos enunciativos, que se subdividem em: vozes e modalizações (BRONCKART, 2004, p.119).

O último tipo de procedimento de análise do *folhado textual*, os mecanismos enunciativos, contribui de forma mais clara “[...] para a manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto [...]” (BRONCKART, 2008 *apud* FERREIRA, 2011a, p. 30). Enquanto as vozes objetivam indicar os responsáveis pelo que é proferido, as modalizações têm como foco apresentar as avaliações que procedem dos sujeitos partícipes da pesquisa acerca de algum conteúdo temático posto em questão.

Uma vez que nossa pesquisa objetiva investigar de que forma os estagiários de Letras-Ingês avaliam sua prática docente, levaremos em consideração os estudos sobre *modalizações*, uma vez que nos servirão de base para interpretação dos textos fornecidos para análise. Desta forma, apresentaremos um estudo mais aprofundado desse mecanismo enunciativo a seguir.

### 2.3.2. Modalizações

Segundo Bronckart (2009) “As modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos **comentários** ou **avaliações** formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (*op. cit.*, p.330, grifos do autor). Com base nesta assertiva, todo discurso está sujeito a interpretações do tema e divide-se em quatro tipos:

- ❖ **Modalizações lógicas** - objetiva avaliar elementos do conteúdo temático a partir das coordenadas do mundo objetivo, e o uso dessas modalizações indicam se o julgamento do sujeito sobre o tema discutido é certo, possível, provável etc.
- ❖ **Modalizações deônticas** - consistem em avaliar elementos do conteúdo temático apoiadas no mundo social, e têm como base as obrigações ou normas sociais;
- ❖ **Modalizações apreciativas** - servem para avaliar o conteúdo temático a partir do mundo subjetivo, observando se no discurso dos sujeitos há posicionamentos bons, maus etc;

- ❖ **Modalização pragmática** - fundamenta-se em alguns aspectos de responsabilidade do conteúdo temático em relação às ações de intenções, razão e capacidade do sujeito investigado.

Para uma melhor compreensão deste recurso de análise, vejamos o quadro a seguir que ilustra de forma clara e detalhada as especificações de cada modalizador.

**Quadro 2 – As modalizações com suas expressões linguísticas**

Modalizações	Apoiadas em critérios que definem o mundo...	Expressões linguísticas	Exemplificações com os discursos dos entrevistados
<i>Lógicas</i>	Objetivo	É evidente que..., É improvável que..., Admite-se que..., Indubitavelmente, Certamente, Provavelmente, Necessariamente, Talvez etc.	<b>Pereira:</b> [...] talvez isso não desperte tanto interesse; [...] e é <b>justamente</b> [...]
<i>Deônticas</i>	Social	É preciso que..., É necessário que... Poder, Ser obrigado a, Ter que..., Sentir-se na obrigação de..., Dever etc.	<b>Pereira:</b> [...] <b>tem</b> que pensar no propósito da produção [...];
<i>Apreciativas</i>	Subjetivo	Felizmente, Infelizmente, É lamentável que..., Eu acho/penso que..., Acredito que..., É bom/ruim/um absurdo etc.	<b>Santos:</b> [...] <b>Surpreendente</b> seria a palavra que [...]
<i>Pragmáticas</i>	Sociosubjetivo	Querer, Poder, Dever, Procurar, Pretender, Buscar, Tentar etc.	<b>Santos:</b> [...] <b>eu pude perceber</b> que com.: uma SD [...]

Fonte – Cf. Ferreira (2011, p.23) adaptado de Pérez (2009, p. 52).

De acordo com o que apresentamos, podemos indicar que as modalizações são meios que possibilitam analisar e interpretar o agir do professor. Em referência as modalizações apreciativas, apesar de Bronckart (2009) não citar a classe gramatical de adjetivos como sendo características que marquem esse tipo de modalizações, “[...] o uso destes vocábulos denuncia uma apreciação, daí julgarmos como elemento representativo deste tipo de modalizador [...]” (FERREIRA, 2011a, p.33). Para ilustrar esta possibilidade de ocorrência de adjetivos nas modalizações apreciativas, vejamos duas exemplificações, conforme o discurso dos professores participantes da entrevista, no quadro a seguir:

**Quadro 3 - Modalizadores apreciativos representados por adjetivos**

TUTORES	EXEMPLOS
<i>Santos</i>	<b>Surpreendente</b> seria a palavra que; é bem <b>interessante</b> ; seu papel <b>importante</b> , etc.
<i>Pereira</i>	E no final foi realmente, eu diria <b>incrível</b> ; achamos <b>interessante</b> ; considerado <b>maleável</b> ; eu não vou dizer que não é <b>difícil</b> , etc.

Diante do exposto, podemos perceber que a categoria de análise das modalizações possibilita analisar o agir do sujeito, e que, através dos modalizadores presentes nos discursos dos estagiários iremos analisar seus posicionamentos quanto ao processo de escrita de textos em LI, tendo como foco a aplicação de uma SD.

### 3. METODOLOGIA

Esta pesquisa, vinculada ao paradigma qualitativo interpretativista, é um estudo de caso uma vez que visa investigar uma dada situação específica na tentativa de oferecer respostas às inquietações que permeiam o agir dos sujeitos envolvidos no estudo, em nosso caso mais especificamente o futuro professor de LI (YIN, 2009).

Nosso trabalho surgiu a partir de nossa inquietação em investigar de que forma os alunos de graduação do curso de Letras-Inglês da UEPB, mais especificamente do componente curricular ES II, compreendem o desenvolvimento da produção textual escrita em LI a partir da aplicabilidade de uma SD, com alunos do ensino fundamental nas escolas públicas, mais especificamente quanto à prática da escrita, correção e reescrita.

Para a efetivação desta pesquisa, entrevistamos dois alunos da graduação do curso de Letras-Inglês (UEPB), por terem regenciado aulas de LI no ES II do referido curso, em uma escola da rede pública do Ensino Fundamental do município de Campina Grande/PB em 2013.1. Visando conhecer com brevidade informações acerca da carreira docente de cada professor, elaboramos um questionário sociocultural (vide Apêndice 1). Vejamos no quadro a seguir as principais informações coletadas.

**Quadro 4: Ilustração do perfil dos participantes**

Participantes <sup>11</sup>	Formação acadêmica	Experiência profissional (passada/atual)
<i>Santos</i>	Graduando do 6º período, Letras-Inglês	<b>Passada</b> - professor substituto na E.E.E.F. Nª. Senhora do Rosário (6º-9º) e professor do curso pré-vestibular da UEPB (voluntário). <b>Atual</b> -professor em curso de capacitação profissional.
<i>Pereira</i>	Graduanda do 6º período, Letras-Inglês	<b>Passada</b> - não tem. <b>Atual</b> -professora em escola particular (infantil). -professora do curso pré-vestibular da UEPB.

<sup>11</sup> Os dois participantes, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, serão identificados pelos nomes *Santos* e *Pereira* respectivamente, uma vez que visamos proteger suas identidades.



Para a coleta de dados produzimos uma entrevista (vide Apêndice 2) com sete questões, que nos deu suporte para a análise das falas dos futuros professores. Esta entrevista teve como foco investigar sobre o trabalho com as atividades de produção textual escrita, especificamente com a produção e aplicação de uma sequência didática. Este momento nos deu apoio para analisar as modalizações no discurso dos professores em formação inicial.

A entrevista e o preenchimento do questionário sociocultural ocorreram no Centro de Integração de Aulas (CIA) da UEPB no dia 16/12/2013. O primeiro entrevistado foi Santos, e nossa conversa teve a duração de nove minutos e cinquenta e quatro segundos. A segunda participante, Pereira, usou trinta e um minutos e vinte e cinco segundos para expor suas ideias acerca do tema da entrevista. O discurso dos dois participantes foram registradas em um gravador e em relação à transcrição<sup>12</sup> destas, fizemos uso das notações sugeridas por Dionísio (2001, p.76) e adaptadas por Ferreira (2011, p.176).

---

<sup>12</sup> Para uma melhor compreensão do quadro de transcrição vide Anexo 3.

#### **4. REVELAÇÕES DE PROFESSORES INICIAIS SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL EM AULAS DE LI**

Como já mencionamos, nossa análise está direcionada à participação de dois alunos da graduação do curso de licenciatura Letras- Inglês da UEPB, e que serão identificados por Santos e Pereira. Ambos são professores em formação inicial, que tiveram suas respectivas experiências acerca da prática docente no Ensino Fundamental, através da disciplina de ES II em uma escola pública no município de Campina Grande-PB. Para efetivar nossa análise, nos baseamos nas categorias de análise das modalizações propostas por Bronckart (2009), quais sejam: *lógicas*, *deônticas*, *apreciativas* e *pragmáticas*, e que foram citadas em nosso aporte teórico, mais especificamente na seção 2.3.2.

Para um melhor entendimento desta análise, nossa entrevista<sup>13</sup> (vide Apêndice 2) contém sete perguntas e suas respectivas respostas nos direcionam a analisar de que forma os estagiários de Letras-Inglês da UEPB avaliam sua prática docente frente à aplicação de uma proposta de produção textual em LI por meio de uma SD, contendo, além da escrita, a prática de correção coletiva e de reescrita de alunos de uma escola pública. Nos excertos em que dispõem as falas dos graduandos, as partes negritadas são as que marcam a presença dos modalizadores. Assim, em conformidade com o exposto, iniciemos nossa análise.

##### **4.1. Entrevista**

Nossa pergunta inicial versa sobre a primeira impressão dos entrevistados frente à proposta da disciplina de ES II para o desenvolvimento da prática de produção textual escrita em LI, a partir de uma SD com alunos de escola pública. Vejamos como os professores em formação inicial se posicionam de acordo com esta indagação.

---

<sup>13</sup> Vide no Anexo 4 o conteúdo completo da transcrição da entrevista dos respectivos graduandos.

**Excerto 1:**

**Santos:** [...] **eu pude** perceber que com:: uma SD a gente como professor iniciante tem todo um suporte na hora de dar aula porque a gente ainda não tem todos aqueles esquemas em nossa mente de como vai proceder nas aulas e com essa SD você já planeja varias AULAS JUNTAS e você só vai lá digamos que executar aquela tarefa

Nesta fala inicial de Santos, podemos perceber que este graduando, por meio do modalizador pragmático (**eu pude**), considera importante o uso da SD, pois se sente responsável por produzir e aplicar esta autoprescrição e ter um resultado positivo em seu trabalho como professor. Neste discurso, ele corrobora Dolz *et. al* (2004), quando afirma que a SD é um suporte que ajuda ao professor em suas aulas.

Quanto à opinião de Pereira sobre este mesmo tema, ela também explicita a importância da disciplina de ES II na utilização da SD. Vejamos como ela se expressa ao falar desta prescrição, no excerto a seguir.

**Excerto 2:**

**Pereira:** [...] porquê nós levamos para o aluno uma proposta que nós achamos **interessante**, só que aí nossa preocupação é: isso vai ser **interessante** para os alunos? Eles vão gostar da nossa proposta?/é... no momento de sala de aula que a gente vê se aquilo é considerado **importante** para os alunos ou NÃO só que como SD é considerado **maleável** [...] um produto **inacabável** você **pode** editá-lo quantas vezes você quiser dependendo de cada contexto [...]. Então é:: se por acaso o que nós planejamos não tivesse dado certo nós **poderíamos** editá-la reeditá-la e é:: ou acrescentar ou tirar algo [...] vai depender de turma para turma certo?

Percebemos pelo discurso desta aluna que ela avalia de forma positiva o desenvolvimento do trabalho docente através da utilização da SD, ao fazer uso do adjetivo “**interessante**” como modalizador apreciativo. Pereira também menciona que a SD é uma prescrição flexível, na qual o professor tem a possibilidade de adequar às atividades planejadas de acordo com a realidade da sala de aula. Neste momento, ela julga o processo de aplicação da SD de forma positiva, por meio dos modalizadores apreciativos (**maleável, inacabável**). Ainda em termos de compreensão da flexibilização desta prescrição, Pereira traz em seu discurso o modalizador pragmático (você **pode**, nós **poderíamos**), denotando, assim, o grau de responsabilidade do professor para perceber as modificações necessárias e proceder a uma renovação da SD quando sua turma sinalizar para esta oportunidade.

Dando procedimento a nossa análise, a segunda pergunta versa sobre que pontos importantes os graduandos consideram para que o professor iniciante de LI efetive seu trabalho de estágio através da produção textual escrita.

**Excerto 3:**

**Santos:** É como professor iniciante a gente não tem essa/essa ideia de como vai ser a sala de aula de como a gente vai dar uma aula/como a gente vai enfrentar os alunos e baseado na:: produção textual escrita a gente **tem** um objetivo pra nossas aulas/não vai ser só chegar [sic] cada aula e dar algum conteúdo vai ser juntan/a junção de várias aulas com aquele propósito final o que vai facilitar a vida do professor iniciante que ele vai começar a adquirir a::a prática do ensino através desse objetivo final

Fica claro que Santos, como professor em formação inicial, acredita ser necessário um planejamento para efetivação de suas aulas. Ele também se baseia num planejamento que tenha como propósito final uma produção textual escrita, na qual o docente precisa trazer para sua sala de aula atividades condizentes com a realidade dos alunos, acreditando que vai contribuir com sua própria prática. Em termos de modalizações, percebemos que ele revela, através do verbo “**tem**”, a obrigação de cumprir com os objetivos determinados na disciplina de estágio, que especificamente, neste caso, podemos nos reportar ao conjunto de planos de aula sequenciais, ou seja, a própria SD.

As palavras de Santos, constata na prática a teoria sobre produção textual por meio da SD, proposta por Dolz (et al., 2004), onde o professor deve oferecer ao aluno a oportunidade de dominar um GT, e para a efetivação de tal plano, os autores sugerem a aplicação da SD, a qual irá conter todas as atividades planejadas pelo professor.

Dando continuidade a nossa análise, vejamos a seguir, os pontos importantes que Pereira considera para efetivação de seu trabalho:

**Excerto 4:**

**Pereira:** É:: primeiramente o professor **tem** que pensar no propósito da produção... quando o professor leva uma proposta para os alunos ele **deve** pensar qual é o propósito disso: “Para que eu estou levando essa proposta para os alunos? O que é que eu vou conseguir com isso? O que é que eu vou obter de resultado?” [...]

No discurso de Pereira, ela se utiliza de modalizações deônticas (**tem**, **deve**), através das quais avalia, assim como Santos, as obrigações do professor na efetivação do seu papel neste contexto, especificamente em referência ao planejamento das ações docentes, que é a primeira etapa do desenvolvimento da produção escrita (ROHMAN, 1965; PCNEF, 1998; BROWN, 2007). Nesta fase, faz-se importante que o professor primeiro observe a realidade dos alunos para poder escolher uma proposta que seja do interesse deles.

Ainda conforme a representação desta futura professora, observamos seu grau de maturidade quanto à compreensão da importância do planejamento. Este seu posicionamento também nos revela uma prática reflexiva, uma vez que ela tece questionamentos a si própria, quanto à proposta de atividades que está trazendo para seus alunos.

A terceira pergunta versa sobre a importância atribuída ao desenvolvimento do trabalho docente direcionado ao processo de escrita em LI tendo como foco a produção de um gênero textual vinculado a um tema específico que seja do interesse do aluno. Vejamos o posicionamento de Sousa quanto a este conteúdo temático.

**Excerto 5:**

**Santos:** A questão tema específico é bem **interessante** porque a gente vai pra sala de aula... [...] com uma produção final escrita com um tema que pode ser adaptado pro [sic] contexto do aluno... eles ficam bem MAIS é:: eles vão querer participar mais de todo aquele processo [...] no meu caso a gente trouxe a história da cidade em que eles: estudam e isso fez com que eles fossem procurar mais sobre a cidade [...] sobre vários outros aspectos da realidade deles em [sic] fato e não de um algo que vem de fora então essa questão de **poder** focar na escrita é: com um tema que é de interesse deles é **interessante** por esse fato [...]

Na fala de Santos, em alguns pontos, há a presença de modalizadores apreciativos (**interessante**), e pragmático (**poder**). No primeiro caso, observamos que este graduando acha significativo o professor abordar um tema que faz parte do cotidiano do aluno. De acordo com Harmer (2007), o tema a ser trabalhado é um dos fatores que o professor deve levar em consideração para a escrita dos alunos, e com isso há um despertar da curiosidade dos alunos, e como consequência uma motivação para a efetivação das atividades propostas.

Quanto ao modalizador pragmático (**poder**), em referência à ação do futuro docente de desenvolver um trabalho de produção textual, tendo um tema, que seja de interesse do aluno, objetivando dar um suporte a esta prática, Santos se apresenta como um sujeito que tem capacidades, intenções e motivos para realizar tal atividade, dito de outra forma, ele se sente um profissional responsável pelas suas tomadas de decisões.

Pereira também acha importante abordar um tema que seja do interesse dos alunos.

**Excerto 6:**

**Pereira:** Essa questão de tema é algo que a gente sabe que **deve** ser levado em consideração por quê? porque se você **quer** uma aula onde os alunos participem/os alunos se interessem nada melhor do que lhe chame [sic] a atenção porque se você leva um tema que é distanciado da realidade dos alunos **talvez** isso não desperte tanto interesse quanto se levasse um tema que fosse da realidade deles e é **justamente** isso que é

possível observar que quando o professor foca num tema próximo a realidade da/a realidade dos alunos este se sente mais motivados [sic] a aprender é: a interagir [...] e isso foi observado desde o início das aulas até o momento da produção final da caption

Neste discurso, Pereira se apropria do modalizador deôntico **deve**, ao afirmar que o tema tem que ser levado em consideração. Assim, fica evidente que esta futura professora acredita ser uma obrigação deste profissional a apresentação de temas que estejam relacionados ao cotidiano do aluno. Sua fala também é constituída pela modalização pragmática **quer**, e neste caso, a graduanda se posiciona como um sujeito responsável com razões, intenções e capacidades para desenvolver um trabalho com a participação efetiva dos alunos. Por fim, temos a presença de dois modalizadores lógicos (**talvez**, **justamente**) que marcam a incerteza e a certeza, respectivamente, de Pereira quanto à escolha de temas pelos professores para compor sua proposta de trabalho com a produção textual. No primeiro caso, ela se posiciona com a incerteza de que, caso o professor não proponha um tema relevante para a turma, esta não se sentirá motivada para a produção textual. Quanto ao segundo modalizador lógico (**justamente**), a estagiária revela sua certeza de que ao trazer um tema do interesse do aluno, este, evidentemente, se sentirá motivado para participar do processo.

Nas atividades com GT, é indispensável o professor trabalhar o “conteúdo temático” (FIORIN, 2008, p. 62), que além de remeter ao assunto principal de um texto, deve ser do interesse dos alunos, e de preferência que esteja vinculado ao contexto social, ao cotidiano na qual os alunos estão inseridos (CONDEMARIM, GALDAMES e MEDINA, 1997).

A próxima pergunta faz referência a qual recurso, SD ou Livro Didático, deu suporte para ajudar os alunos no desenvolvimento da habilidade escrita, e como os graduandos analisam este instrumento.

**Excerto 7:**

**Santos:** O livro didático não foi usado em nenhuma das aulas durante todo o processo de estágio a gente só fez uso da sequência didática essa ferramenta é:: é **bastante interessante** porque:: tendo em vista novamente os professores iniciantes que você vai ter tudo preparado ali e ela é um documento **flexível** que você **pode** ajustar semana por semana de acordo com a necessidade [...] dos aluno [sic] [...] então, por esse fato de ser flexível/por esse fato de **ter** um:: objetivo final e ser tudo **BEM** planejado facilita e muito a vida do professor [...] a sequência didática foi de **extrema importância** pra que minhas aulas ocorressem **bem**

Conforme o discurso de Santos, ele nos revela a não utilização do livro didático para o desenvolvimento de sua prática. Por meio das modalizações apreciativas (**bastante, flexível, interessante, BEM** planejado, **extrema importância**), ele continua valorizando o uso da SD, que utiliza em suas aulas de produção textual. Diante desta afirmação, podemos perceber que esta ferramenta oferece suporte para ajudar tanto ao professor no processo de ensino, quanto o aluno no processo de aprendizagem.

Também é perceptível o uso dos modalizadores pragmático (**pode**) e deôntico (**ter**). No primeiro caso, observa-se o grau de responsabilidade do graduando diante a possibilidade de modificar a SD, conforme a necessidade da turma. Neste momento, Santos nos revela ser um profissional capaz de realizar sua prática docente, de forma consciente e intencional. Quanto à modalização deôntica, este licenciando demonstra compreender, como uma obrigação social (BRONCKART, 2009), seu compromisso de alcançar os objetivos estabelecidos em sua SD para com a turma.

Na sequência, vejamos como Pereira se posiciona quanto ao uso desses recursos na sua prática de trabalho com produção textual.

**Excerto 8:**

**Pereira:** Bom é:: eu utilizei a sequência didática a SD/o livro didático **na minha opinião** ele se torna algo **mais fechado** certo? e o professor **não deve** ficar **preso** a isso e com a SD/SD è:: o professor **tem** a oportunidade de pensar refletir sobre algo que ele **pode** trazer para os alunos algo **diferente**... [...] com a sequência didática é: você tem todo o planejamento/ então você/eu não vou dizer que não é **difícil é difícil sim** requer muita atenção/ requer dedicação/ a produção da SD que no final você vê que vai valer a pena...[...]

Mais uma vez, assim como Santos, a futura professora, mesmo identificando um certo grau de dificuldade na produção da SD, ela prefere utilizá-la ao invés do livro didático, uma vez que este não disponibiliza de abertura para um trabalho diferenciado. Assim, para nos revelar este seu posicionamento ela faz uso de modalizadores apreciativos (**na minha opinião ... mais fechado, ficar preso, diferente, difícil**).

Ainda neste excerto, Pereira também se apropria dos modalizadores pragmáticos (**não deve, tem, pode**), ao enfatizar, mais uma vez, a questão da responsabilidade do professor na aplicação da SD. Assim, ela sugere, por acreditar na eficácia deste instrumento, que o docente pode optar pelo trabalho com a SD, fato que nos indica que ela tem motivos e intenções de refletir sobre uma prática que fornece ao aluno atividades diferenciadas das que são propostas pelos livros didáticos.

Dando prosseguimento a nossa análise, a quinta pergunta versa sobre o processo da primeira produção escrita em LI dos alunos, e Santos nos apresenta uma avaliação positiva

quanto a este momento, indicando ser surpreendente o início deste processo. Confirmemos este seu posicionamento no próximo excerto.

**Excerto 9:**

**Santos: Surpreendente** seria a palavra que: resume por que:: no começo da/ da/ da execução da sequência didática eu confesso que eu fiquei meio com o pé atrás da capacidade dos alunos de conseguirem executar aquilo porque eu ainda não conhecia como funcionava a sequência mas com ela a gente dividiu em dois módulos e **pudemos** no primeiro dar TODO o suporte pra os alunos sobre a questão gramatical do/da produção final do gênero textual/ final escrito então na hora de escrever eles não tiveram tanta **dificuldade** com relação à gramática então: essa primeira produção foi **bastante interessante** e **satisfatória** e creio no meu ponto de vista que a sequência didática teve **extrema importância** nesse processo todo

Ao explicar o grau de satisfação no processo da produção escrita de seus alunos, Santos faz uso de modalizações apreciativas (**surpreendentemente**, não tiveram tanta **dificuldade**, **bastante interessante**, **satisfatória**, **extrema importância**), afirmando que no início não acreditava que seus alunos conseguissem escrever em LI, contudo o resultado foi satisfatório, visto que houve empenho do professor para fornecer suporte aos alunos. Um dos fatores importantes para a efetivação da produção escrita é a criação de condições, pelo professor, para que os alunos se sintam estimulados a participar das atividades, em nosso caso da produção textual, e que assim, possam penetrar no mundo da escrita (HARMER, 2007). Para isto, o professor já tem que ter em mente todo planejamento de suas aulas; no caso dos estagiários o que deu suporte para a efetivação das aulas foi a SD que conduziu os alunos a produção do GT escolhido.

Além disso, podemos constatar que Santos enfatiza a questão da contextualização da gramática quanto à produção textual. Neste sentido, o professor deve explorar os tópicos deste assunto de acordo com o GT a ser trabalhado uma vez que a gramática como recurso simbólico deve ser vista como um auxílio que contribui no processo da escrita (ANTUNES, 2007).

Ainda em relação à disponibilização do professor para dar suporte à turma, Santos comenta sobre este fato utilizando-se também do modalizador deôntico “**pudemos**”. Neste caso, acreditamos que ele, juntamente com os outros, cumpre com o que é determinado pelas regras desta prescrição, ou seja, da SD.

Em seguida analisemos o posicionamento de Pereira em relação a este mesmo tema.

**Excerto 10:**



**Pereira:** [...] o primeiro processo de produção escrita [...] foi [...] captions no tempo passado [...] e o que eu observei foi/é **certa dificuldades** [sic] dos alunos na produção dessas captions só que é::: foi **difícil** identificar qual foi é::: o motivo dessa **dificuldade talvez** [...] se devesse [...] a falta do conhecimento dos alunos acerca da produção da caption ou [...] de prática mesmo [...] porque nós já havíamos mostrado alguns modelos mas [...] você mesmo fazer já é algo totalmente diferente/ é aí que você vê que não é algo tão **simples** [...] as dificuldades vão surgindo e a gente sabe que esse processo de escrita é um processo contínuo né? [...] só que é::: essas dificuldades com o decorrer das aulas elas foram sendo diminuídas **talvez** isso se deve ao fato de que eles adquiriram mais conhecimentos não é? [...] nós tivemos dois momentos nós escrevemos a caption no passado [...] e [...] no presente, [...] a gente observou foi essa diferença/ no passado eles tiveram **mais dificuldades, talvez** porque foi a primeira produção deles, **realmente** a primeira produção e já a produção da caption no presente eles demonstraram **mais facilidade** [...] **talvez** porque/por causa de eles já tinha [sic] feito a primeira produção [...] porque a gente sabe que a primeira produção é **difícil** até mesmo porque a gente sabe que eles não estão habituados com isso, né? Eles estão habituados com livros eles estão habituados com gramática com atividades do livro e aí é::: escrita é um processo que requer dedicação, requer atenção, é::: que requer raciocínio que requer cuidado e é::: as escolas ah:: eu não digo todas mas por experiência algumas elas não focam muito na produção escrita é: em Língua Inglesa focam mais na gramática mesmo **talvez** por isso que os alunos tenham sentido certa dificuldade [...] eles demonstraram mais facilidade da produção da *caption* no presente, e aí outra sugestão que eu dou, seja o fato de que **talvez** essa facilidade do tempo presente se deva ao fato de que? como eles são alunos novos, as/aquelas fotografias do tempo presente, pontos turísticos era a:::, se tratava de algo mais próximos/próximo a realidade deles, então como eles são novos eles estavam habituados a ver AQUELA imagem não aquelas imagens daqueles pontos turísticos no passado [...]

Neste discurso, marcado pelo modalizador apreciativo, Pereira diz ter encontrado uma “**certa dificuldade**” na primeira escrita, e mesmo demonstrando não ter certeza, com o modalizador lógico “**talvez**”, ela menciona que isto se deve ao fato do pouco conhecimento dos alunos sobre gênero textual, uma vez que, conforme sua experiência, o ensino de gramática é enfatizado na maioria das escolas, sobrepondo-se à prática de ensino por meio de gêneros textuais. Com isto, ela percebe o grau de dificuldade de se aplicar uma proposta de trabalho de produção textual, mas que ao mesmo tempo, com a dedicação do professor, as lacunas de conhecimento dos alunos vão sendo preenchidas, e isto contribui para a ampliação do conhecimento dos alunos, fato este que ela pontua com um certo grau de incerteza, ao fazer uso do modalizador lógico “**talvez**”.

A fala da futura docente é bem marcada no que tange ao tema sobre a *produção textual como um processo contínuo*. Neste caso, ela percebe que o tempo de aprendizagem sobre a escrita de gênero textual é progressivo, e desta forma, mesmo que inicialmente, ela demonstre incerteza sobre a dificuldade da primeira produção, usando o modalizador lógico “**talvez**”, logo depois ela tem convicção disto, tanto ao usar um outro modalizador lógico, neste caso o vocábulo “**realmente**”, como ao mencionar “a gente *sabe* que a primeira produção é **difícil**”.

Neste discurso, percebemos também, através do uso do modalizador lógico “**talvez**”, que Pereira se posiciona, com um certo grau de incerteza, quanto à relação entre o conhecimento de mundo dos alunos e o processo de produção textual. Ela demonstra

haver uma possibilidade de que, por eles estarem inseridos no contexto da atualidade, a produção da *caption* no presente, facilita a escrita, diferentemente da produção no passado, tempo não vivenciado por eles.

Ainda em referência ao item sobre a dificuldade do aluno quanto à produção textual em LI em escolas públicas, e retomando a questão do ensino de gramática, para Pereira esta é uma realidade que contribui para obstacularizar o bom desempenho do aluno no desenvolvimento desta habilidade. Diante da opinião deste graduando, confirmamos na prática as asserções de Antunes (2007) quanto à necessidade do professor de línguas trazer uma proposta de trabalho com a gramática em que ela sirva de suporte para a escrita, e não o oposto, visto que o ensino de tópicos gramaticais descontextualizados não contribui para o processo de produção de gêneros textuais.

A sexta questão versa sobre a compreensão dos professores em formação inicial acerca da etapa de correção coletiva da primeira escritura dos alunos. Enquanto que Santos entende esta etapa como sendo importante, Pereira enfatiza questões referentes ao nível de conhecimento de vocábulos dos alunos dentro deste processo, contudo não explicita, de forma direta, seu posicionamento quanto a este tema.

***Excerto 11:***

**Santos:** A correção coletiva **teve** seu papel **importante** nas aulas porque APÓS o ensino de todo/ de todos os tópicos gramaticais é:: através da correção coletiva que a gente vai percebendo onde ficaram lacunas [...] e a gente vai **tentar** preencher aquele espaço vazio com [...]/uma rerepresentação do conteúdo então ali a gente vai ver o/o::: a deficiência COLETIVA que os alunos têm porque o problema de um muitas vezes é problema do outro também só que eles muitas vezes tem vergonha de perguntar e através das correções nós **podemos** observar o que eles não entenderam de fato durante a produção e vamos lá reexplicar o conteúdo [...] o que pode ajudar a fixar bem melhor **P:** Como você fez essa correção coletiva? **Santos:** [...] a gente mandou/pediu pra eles escreverem o texto e após essa primeira escritura nós em cada grupo/os grupos eram de 4 a 5 alunos/nós íamos em cada grupo e:: lá íamos lendo o texto com eles e vendo se fazia sentido/atraves dos erros gramaticais nós íamos explicar pra eles como é que de fato seria e pedia pra eles irem reescrevendo onde estava errado nós tínhamos [...] dois estagiários [...] e cada um ficava **responsável** por uma quantidade de alunos [...]

Santos inicia seu discurso indicando, por meio do modalizador deôntico “**tem**”, que a atividade de correção coletiva, que é uma ação proposta e conduzida pelo professor, cumpriu com seu propósito socioeducacional. Dito de outra forma, que a condução do aluno na aprendizagem do conteúdo, neste caso, a produção do gênero textual em questão, foi realizada com sucesso. Dentre os diferentes tipos de correção de produção textual, o estagiário no indica que ele optou em aplicar a correção coletiva e que esta possibilitou uma interação na sala de aula, proporcionando ao aluno um benefício no processo de

aprendizagem da habilidade da escrita. (CARDOSO, 2012). Também podemos considerar que, conforme Ruiz (1998), Santos se apoiou na correção textual- interativa, na medida em que ele agia mutuamente com os alunos, atendendo-os em grupos e fazendo com que os estes reescrevessem as expressões linguísticas que continham erros, conforme suas devidas explicações.

Em relação ao atendimento de Santos para com os alunos, percebemos a presença do *feedback* (ROSA, 2003; HARMER, 2007; BROWN, 2007). Estes autores corroboram a ideia de que os comentários do professor, ao responder de forma positiva, contribuem na aprendizagem do conhecimento do aluno, e esta experiência de Santos nos revela que o seu *feedback* para aos alunos, surtiu um efeito relevante na aprendizagem de conhecimentos.

Através das palavras de Santos, percebemos também o quão relevante ele acredita ser esta fase da produção textual. Por meio do modalizador apreciativo “**importante**”, ele nos desvela que esta correção se faz significativa no sentido de que as lacunas existentes, mesmo após o processo de estudo gramatical, são reveladas neste momento e que o professor se torna responsável por este preenchimento ao “[...] **tentar** preencher aquele espaço vazio [...]”. Além deste modalizador pragmático, Santos também faz uso de outros dois (nós **podemos**, um ficava **responsável**), o que nos possibilita concluir que este futuro professor sente-se um sujeito capaz de: (i) de detectar as deficiências dos seus alunos, por meio desta atividade; (ii) traçar estratégias para sanar estas dificuldades e (iii) acompanhar, com responsabilidade, o processo de reescrita dos alunos, o que para Bronckart (2009), nos revela um sujeito autor de suas ações.

Na fala de Pereira, com já pontuamos anteriormente, não temos uma opinião clara sobre seu ponto de vista quanto à fase de correção coletiva, entretanto, ela cita alguns fatos importantes neste processo. Vejamos no excerto a seguir.

**Excerto 12:**

**Pereira:** [...] os alunos tiveram acesso ao uso de dicionários [...] porém [...] eles tinham um **bom** conhecimento linguístico isso **deve** ser BEM lembrado/eu fiquei **realmente bastante impressionada** com o conhecimento deles e aí eles não usavam tanto o dicionário só em alguns casos [...] quando surgia alguma dúvida [...] tivemos pouco tempo para correção coletiva [...] foi/é::**bastante rápida** [...] mas é::consequimos realizar todo/todo projeto **P:** [...] quanto aos textos dos alunos já escritos no papel, como você fez a correção, posso dizer, é::grifando os erros, colocando algum recado para que o aluno identifique o erro [...]? **Pereira:** [...] nós passamos de grupo em grupo [...] é:: anotávamos ao lado [...] erros de/de vocábulos nós grifávamos também e pedíamos para que eles prestassem atenção porque [...] alguns dos erros eram **bastante simples** [...] na correção coletiva o que um não conseguia perceber o outro colega percebia então ele já ajudava uns aos outros [...]

A estagiária demonstra surpresa, ao fazer uso dos modalizadores lógico e apreciativo “**realmente bastante impressionada**” respectivamente, sobre o conhecimento de vocábulos dos alunos, o que nos faz refletir sobre a crença que os professores têm acerca dos alunos de escola pública, ou seja, a ideia de que os sujeitos que frequentam instituições públicas de ensino são desprovidos de conhecimento sobre a LI. A experiência vivida por Pereira lhe desvela uma outra realidade, a de que os alunos desta turma têm “um **bom** conhecimento linguístico” e esta constatação rompe laços de crenças que ela tinha sobre os alunos de escolas públicas. Diante desta veracidade de fatos, ela possivelmente não mais produzirá conceitos prévios sobre estes alunos.

O uso do modalizador pragmático “**deve**” indica o aspecto de responsabilidade do sujeito, revelando que este tem capacidades, intenções e razões para agir, evidenciado o reconhecimento, desta estagiária, do conhecimento linguístico que os alunos adquiriram ao longo do processo. Neste caso, ela percebe que os alunos tiveram um bom desempenho na construção do seu conhecimento lexical, sendo refletidos em suas atividades de produção textual. Neste contexto, trazemos Decarrico (2001) e Harmer (2007), que enfatizam o conhecimento lexical como imprescindível no processo de comunicação. Sendo assim, Pereira percebeu que com esse conhecimento de vocábulo a escrita fluiu com mais facilidade.

Quanto às suas reflexões sobre a atividade de correção coletiva propriamente dita, ela pontua duas questões: o tempo e o cumprimento do projeto. Fazendo uma ponte entre o prazo de realização da correção coletiva, que ela identifica, por meio de um modalizador apreciativo, como sendo “**bastante rápida**” e a realização da proposta da SD, podemos inferir que apesar de o professor ter um tempo curto para efetivar suas práticas, elas são possíveis de se realizar, desde que haja vontade de fazê-las. Em relação ao tipo de correção feita por esta professora, podemos indicar que ela se classifica como uma *correção indicativa*, uma vez que o professor faz marcações no texto do aluno (RUIZ, 1998), por meio de mensagens objetivas (CARDOSO, 2012).

Por fim, no último questionamento de nossa entrevista, temos os posicionamentos dos entrevistados sobre a efetivação da fase final de produção textual e suas respectivas avaliações sobre este momento. Os dois últimos excertos nos revelam as opiniões de Santos e Pereira acerca deste tema.

**Excerto 13:**

**Santos:** A efetivação ocorreu através de uma culminância nós expomos todos os nossos cartazes feitos pelos alunos nas paredes da entrada da escola e chamamos outras turmas para irem ver o projeto final onde cada grupo ficou com o seu cartaz e lá eles iam apresentando na medida que os alunos das outras turmas iam passando e perguntando sobre a proposta que lá estava

Em sua representação, Santos descreve de forma sucinta o momento da culminância do projeto. Esta fase, conforme Condemarim, Galdames e Medina (1997), tem sua importância, uma vez que é o momento em que os alunos vão socializar seus respectivos trabalhos, o que possivelmente os motiva a participar de tais atividades, pois estes percebem a relevância de suas respectivas produções.

Quanto à Pereira, ela se posiciona de forma crítico-reflexiva, apresentando considerações avaliativas sobre o verdadeiro papel do professor, principalmente os que atuam no âmbito das escolas públicas.

**Excerto 14:**

**Pereira:** [...] é:::nessa fase de produção textual final [...] que os alunos mostraram um maior amadurecimento é::: em relação aos momentos iniciais [...] só que na produção final é o momento em que você vê [...] a capacidade do aluno, sabe? é algo que você achava que era **difícil** de observar se torna observável... porque a gente sabe que em escola pública é difícil o aluno chegar a escrever algo em inglês e muitas vezes nós mesmos professores chegamos a duvidar da capacidade do aluno [...] o que eu tinha em mente quando eu cheguei lá [...] e no final foi **realmente**/eu diria **incrível**/foi um momento em que superou todas as minhas expectativas sabe? Um momento muito gra/**muito gratificante** [...] muitas vezes é::: o professor não mostra aos alunos o que eles são capazes e é um dos papéis fun/**fundamentais** do professor **acredito eu** é mostrar aos alunos que eles são capazes é:::de produzir algo de/de se tornar sujeitos autônomos na sua própria formação porque [...] o professor é um ajudador certo? O professor tá lá para auxiliar o aluno só que a inteligência vem deles [...] quando você dá oportunidade aí sim que você vê que muitos professores [...] eu não considero como professor o professor que diz que o aluno não é capaz para mim [...] **talvez** seja considerado um professor com p minúsculo o professor com p maiúsculo é aquele que incentiva [...] é aquele que segura na mão do aluno e diz “é por aqui é assim você chega lá [...]” o professor **deve** despertar o interesse dos alunos e nada melhor do que trazer a própria realidade deles para sala de aula é:::foi trazendo essa realidade que eu **pude comprovar realmente** a eficácia é:::da/a eficácia e a relevância de você considerar é::: o contexto social em que o aluno vive

Mais uma vez (vide excerto 12), a futura professora nos revela, por meio da modalização apreciativa “**difícil**”, certa descrença em relação às capacidades dos alunos de escolas públicas. Ela menciona que “nós mesmos professores chegamos a duvidar da capacidade do aluno [...] o que eu tinha em mente quando eu cheguei lá”, entretanto, esta sua avaliação muda, ao constatar que os alunos foram capazes de participar eficientemente de todo o processo de produção textual em LI. Corroborando esta mudança de perspectiva, ela desabafa: “**realmente**/eu diria **incrível**/foi um momento em que superou todas as minhas expectativas sabe? Um momento muito gra/**muito gratificante** [...]”, e assim, as modalizações lógicas e apreciativas respectivamente, marcam a certeza de que o final da

produção textual dos alunos revelou, de forma incrível e recompensadora, um resultado além do esperado.

Após este posicionamento, Pereira vai revelando, com a modalização apreciativa, suas concepções acerca do verdadeiro papel do professor: “um dos papéis fun/**fundamentais** do professor **acredito eu** é mostrar aos alunos que eles são capazes”, e ela, mesmo que com um certo grau de incerteza (**talvez**), indica que o real professor (o professor com P maiúsculo) faz diferente. Dito de outra forma, o “Professor” ajuda e oportuniza o desenvolvimento da autonomia do aluno, o que nos parece que ela se insere neste contexto educacional, já que, por meio da aplicação da SD com a proposta de produção escrita do gênero textual *caption*, os alunos se revelaram habilitados a expor suas ideias em LI.

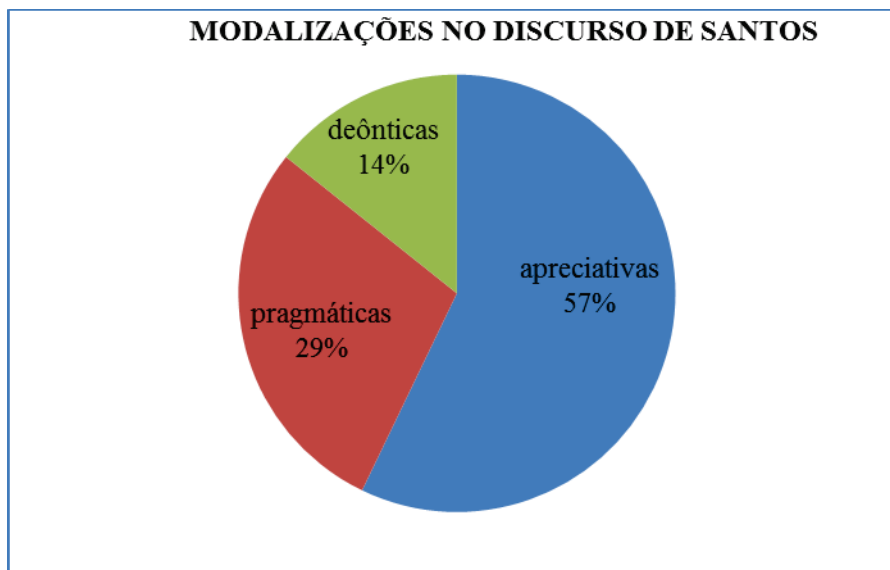
Ainda em relação a esta postura responsável, Pereira, por meio do modalizador deôntico “**deve**”, nos indica que este “Professor” tem a obrigação profissional de “despertar o interesse dos alunos”, e para isto, ela exemplifica a proposta do trabalho com temas que se relacionem ao cotidiano dos educandos, o que certamente ficou comprovado com a experiência que ela vivenciou na regência de aulas da disciplina de ES II. Ainda em relação a este posicionamento, podemos sugerir que esta obrigação de *estimular o interesse dos alunos*, pode estar permeada pelas prescrições contidas nos PCNs (BRASIL, 1998), documento que é estudado na disciplina de Estágio Supervisionado, e que portanto, sendo uma cobrança social, esta graduanda se revela na obrigação de cumprir com o que está exposto no referido documento.

Após a exposição das ideias dos futuros professores acerca do processo de produção escrita em LI, trazemos a seguir nossas conclusões parciais, permeadas pelas ocorrências dos modalizadores.

#### **4.2. Síntese intermediária das representações dos estagiários**

A partir das ocorrências das modalizações da entrevista, podemos traçar um perfil dos discursos proferidos por cada professor em formação inicial. Vejamos nos gráficos a seguir o total de modalizações no discurso de cada graduando.

**Gráfico 1: Representação das ocorrências das modalizações no discurso de Santos**



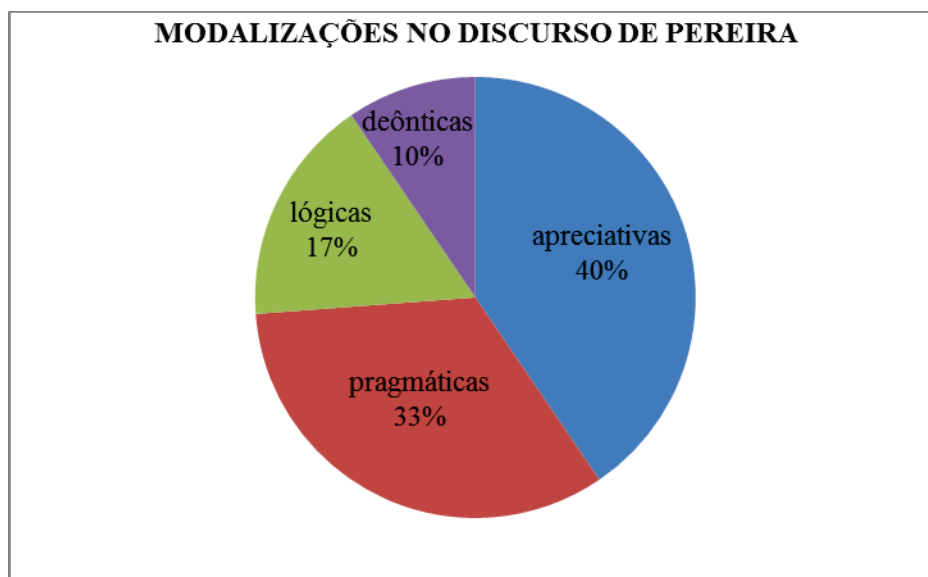
Diante do primeiro gráfico (cf. Apêndice 3), constatamos que no discurso de Santos, há uma predominância das modalizações apreciativas, com cinquenta e sete por cento. A partir das suas colocações, concluímos que ele acredita ser muito importante o professor desenvolver a habilidade escrita na sala de aula de LI.

Em seguida, com vinte e nove por cento das ocorrências, temos as modalizações pragmáticas, no qual certamente Santos se apoia em um mundo sociosubjetivo, em que seu agir é julgado por suas responsabilidades enquanto professor em formação inicial, considerando suas intenções e capacidades, em relação ao seu agir.

Em terceiro lugar, com quatorze por cento de ocorrência, surgem as modalizações deônticas. Este fato nos revela que o discurso do estagiário dá ênfase às suas obrigações, como por exemplo “[...] *por esse fato de ter um:: objetivo final e ser tudo BEM planejado*[...]”. A partir desta constatação, percebemos que ele se baseia no mundo social, que impõe responsabilidades aos sujeitos, e neste contexto, entendemos que a profissão do professor, conforme Santos também deve levar em consideração os valores e as opiniões do seu mundo social. Por fim, temos as modalizações lógicas, na qual não teve nenhuma ocorrência, e com esta ausência, podemos sugerir que Santos não representa sua prática de produção textual com (in) certezas.

Quanto a Pereira, vejamos a quantidade das ocorrências modalizadoras e o que cada uma representa em seu agir como professora em formação inicial.

**Gráfico 2: Representação das ocorrências das modalizações no discurso de Pereira**



De acordo com o gráfico anterior (cf. Apêndice 4), as modalizações apreciativas prevalecem no discurso de Pereira, totalizando quarenta por cento. Com base neste resultado, constatamos que ela acredita que desenvolver a habilidade da escrita baseado em uma SD é fundamental, ao afirmar que “[...] *E no final foi realmente, eu diria incrível, foi um momento em que superou todas as minhas expectativas, sabe? Um momento muito gratificante* [...]”. Para esta estagiária, seu grau de satisfação em relação aos os alunos é tornar-los [...] *sujeitos autônomos na sua própria formação*[...].

Em seguida, temos as modalizações pragmáticas com trinta e três por cento das ocorrências. Este percentual mostra que a futura docente revela aspectos de responsabilidades sobre o conteúdo temático, aqui analisado.

Em terceiro lugar, temos as modalizações lógicas com dezessete por cento de ocorrências. Diante deste fato, averiguamos que Pereira expõe suas ideias sobre o referido conteúdo temático baseando-se nas coordenadas do mundo objetivo, e neste sentido, ela revela posicionamentos possíveis, prováveis, com maior ou menos grau de certeza sobre a produção textual em LI.

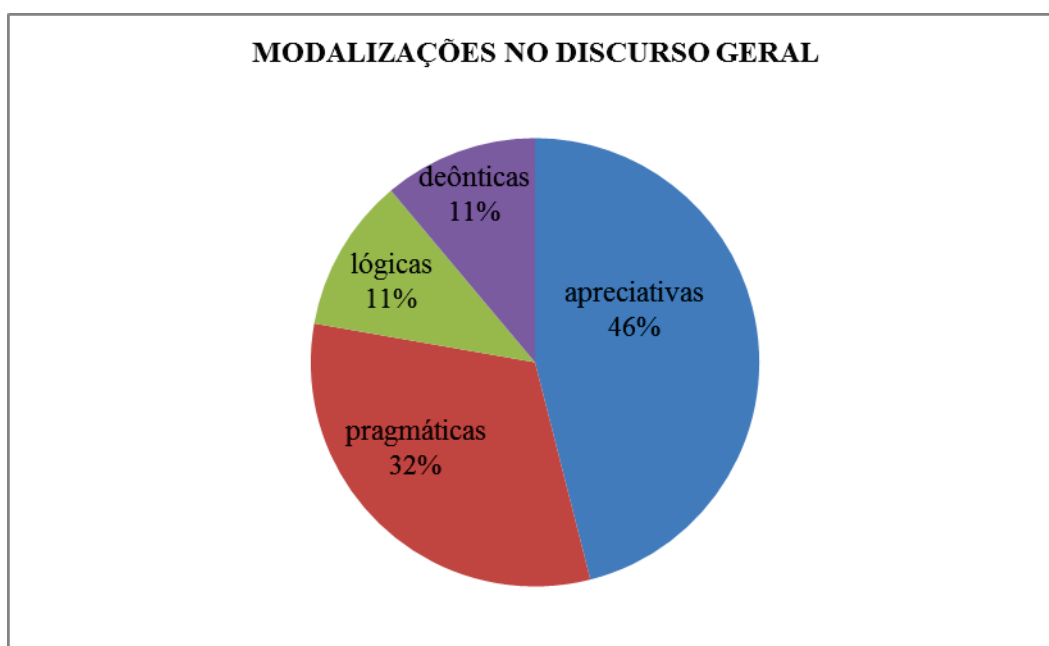
Por último, temos as modalizações deônticas com dez por cento de ocorrências, nos revelando que em seu discurso há presença de obrigações, de normas, a serem seguidas, como exemplificação temos: “[...] O professor deve despertar o interesse dos alunos [...]”.



Estas considerações mostram que Pereira de forma menos recorrente, também se apoia em um mundo social para expressar sua compreensão acerca do seu fazer docente.

Com base nas ocorrências das falas dos dois entrevistados, temos, no gráfico abaixo, um resumo quantitativo de todos os modalizadores presentes na entrevista.

**Gráfico 3: Representações das ocorrências das modalizações no discurso geral dos participantes**



De acordo com o gráfico, temos as modalizações: *apreciativas*, *pragmáticas*, *lógicas* e *deônticas*, representando o discurso geral dos estagiários, nos quais serão analisadas no tópico seguinte.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa está voltada para o trabalho do futuro professor em LI e teve como objetivo principal investigar sobre a compreensão que estagiários do curso de Letras-Inglês da UEPB, especificamente do componente curricular de ES II, têm acerca de sua prática docente no desenvolvimento de SD voltada para o processo de produção textual em LI com

alunos de escola pública, considerando neste contexto de escrita, as fases de escrita, correção coletiva e reescrita.

Tivemos como foco investigar as falas dos estagiários sobre seu trabalho, fazendo uso do ISD que nos ofereceu, não só o suporte epistemológico acerca da prática docente, mas também em relação às categorias de análise, ou seja, as modalizações. Quanto a nossa base epistemológica, utilizamos principalmente as contribuições teóricas de: (i) Pimenta e Lima (2004) acerca da importância do estágio; (ii) PCN-EF (BRASIL, 1998), Condemarim, Galdames e Medina (1997), Rohman (1965), Harmer (2007), Olshtain (2001) com o desenvolvimento da habilidade escrita; (iii) Folse (2004) e Antunes (2007) com a importância do ensino de vocabulário com e (iv) Machado(2004) e Bronckart (2009) abordando questões sobre o ISD .

Em termos gerais de modalização, observamos que, conforme os discursos dos entrevistados, houve uma predominância dos modalizadores apreciativos, com quarenta e seis por cento das ocorrências sobre os demais, a que nos revela que, baseados no mundo subjetivo, os estagiários avaliam o conteúdo temático de forma positiva, quando na maioria das vezes, sempre se utilizam de adjetivos positivos para classificar as etapas do processo da produção escrita, classificando-as como **surpreendente, interessante, satisfatória**.

Em segundo lugar, contando com trinta e dois por cento das ocorrências, temos as modalizações pragmáticas, revelando que no discurso de ambos os estagiários, encontram-se aspectos de responsabilidade nas suas atividades.

Por último, com uma ocorrência de apenas onze por cento, surgem às modalizações deônticas e lógicas respectivamente. Na primeira, mostrando que os discursos dos professores também apresentam obrigações e deveres que esse profissional precisa cumprir para desempenhar um bom trabalho no processo de produção textual. Neste contexto, consideramos que talvez este posicionamento se deva ao fato de que prescrições, produzidas por instâncias superiores, como os PCNs, desempenham papel relevante na formação docente, como sendo um parâmetro a ser seguido, no sentido de estabelecer normas e regras aos docentes. Na segunda, *lógica*, vale salientar que estas estão presentes apenas no discurso de Pereira. Assim, conforme esta constatação, indicamos que esta futura docente atua, ora com um grau maior, ora com um grau menor de certeza sobre seus julgamentos quanto ao processo de produção textual de GT em LI com alunos de escola pública.

Diante do percentual geral de todas as modalidades, podemos indicar que, quanto ao processo de produção textual de GT em LI com alunos de escolas públicas, os graduandos demonstram um certo grau de satisfação na realização de tal atividade, e que eles nos desvelam, que compreendem suas ações pedagógicas como sendo obrigações sociais a serem cumpridas com um certo grau de responsabilidade, e com poucos momentos de (in)certezas quanto a este agir.

Em relação aos nossos objetivos específicos, ao investigar sobre a compreensão que os estagiários tiveram durante a produção do gênero textual com os alunos da escola pública, percebemos uma predominância nas ocorrências de modalidades apreciativas, e que, através, delas pudemos constatar que os estagiários revelaram sucesso na aplicação da SD, principalmente no resultado da produção textual, na qual obtiveram êxito na escrita dos alunos. Percebemos, também, que estes futuros professores estão trilhando um caminho em que nem sempre vão encontrar facilidades, mas que trará bons resultados, tanto para o alunado como para a sua prática docente.

Quanto à percepção que estes estagiários têm sobre a etapa do processo de produção textual em LI, mais especificamente sobre as fases de escritura, a correção coletiva e de reescrita, eles compreendem as três etapas, desenvolvendo-as sistematicamente, como um processo eficiente e executável, desta forma, contribuindo para suas práticas como professores iniciantes, como também, oferecendo um ensino diferenciado do tradicional para alunos de escola pública.

Ao investigar se os estagiários percebem alguma relação entre o desenvolvimento da habilidade escrita do aluno, considerando o processo escrita-correção-reescrita, e a construção do seu conhecimento lexical, gramatical e de mundo, percebemos, por meio de suas representações, que os graduandos apontam sim para esta relação, e que a partir da aplicação da SD, foi perceptível o desenvolvimento dos conhecimentos (lexical, gramatical e mundo), cada um conforme a necessidade do aluno, seguindo o processo da escrita.

Assim, conforme as experiências dos estagiários, podemos sugerir aos futuros professores de LI, que eles abram espaço não só para conhecer as propostas de trabalho com produção textual, tendo como base a SD com GTs, com também, para aplicá-las, visto que, diante das representações dos entrevistados, é possível desenvolver tal prática. Pontuamos também, fazendo uso do discurso de Pereira, a importância de acreditarmos no potencial do aluno de escola pública, e nesta crença, que os futuros docentes de LI, queiram se inserir no grupo de Professores, com “P” maiúsculo, ou seja, aquele que

desperta o interesse do aluno para que eles se sintam motivados a aprender efetivamente a LI.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

BRASIL, Ministério da educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2009 [1999].

BROWN, H. Douglas. Teaching writing. In: \_\_\_\_\_. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Longman, 2007, p. 390-418.

CARDOSO, Heloana. **Corrigir**: uma tarefa dialógica. Trabalho apresentado no XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CONDEMARIM, Mabel; GALDAMES, Viviana; MEDINA, Alejandra. **Oficina de Linguagem**: módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita. Tradução de Marilene Pinto Michael: adaptação e revisão técnica Rosane Limoli Paim Pamploma, São Paulo, Moderna, 1997.

DECARRICO, Jeanett S. Grammar and vocabulary. In: CELCE-MURCIA, Marianne. **Teaching English as a second and foreign language**. Boston: Heinle, 2001, p. 285-299.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Análise da conversação**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. Introdução a linguística 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 69-99.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FERREIRA, T. S. F.; LEMOS I. P.; CABRAL, J. L. B.; LIMA, P. V.; SOUSA, S. M. A. (Orgs.). **Árvore genealógica e Autobiografia**: produções textuais em língua inglesa de alunos de uma escola pública. João Pessoa: Ideia, 2013.

FERREIRA, Telma Sueli Farias. Representações docentes sobre a prescrição do projeto pedagógico. In: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana. **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas, S.P: Pontes Editores, 2011a, p. 97-127.

\_\_\_\_\_. **Representações sobre o agir: Caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EAD**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB, 2011b.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, ed Ática, 2008.

FIGUEIREDO, F.J.Q. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. Goiânia, UFG, 1997.

FOLSE, K. S. **Myths about Teaching and Learning Second Language Vocabulary: What Recent Research Says**. TESL Reporter 37, 2, 2004, pp. 1-13.

GALLIMORE, Ronald & THARP, Ronald. **O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito**. In: MOLL, Luis C. (org.) Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HARMER, Jeremy. **The practice of English Language Teaching**. 4th ed. London: Longman, 2007.

MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENEGOLO Leandro wallace. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito autor. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/m34424.pdf>, Acesso em: 31/10/2013.

NUNAN, David & LAMB, Clarice. **The self directed teacher – Managing the learning process**. Cambridge University Press, 1996.

OLSHTAIN, Elite. Functional Tasks for Mastering the Mechanics of Writing and Going Just Beyond. In: CELCE- MURCIA, Marianne. **Teaching English as a second Language**. 2001 Boston: Heinle, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (et. al.). 2 ed. O ensino significativo de gramática em aulas de língua Inglesa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas SP: Pontes Editoras, 2007.

\_\_\_\_\_, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Feedback em ambiente virtual**. In: LEFFA, V. J. (org.) Interação em sala de aula. Pelotas: Educat, 2003.

PACHALSKI, L. e ROSA, S. **O feedback do professor no desenvolvimento da autonomia do aluno de Língua Inglesa**. Comunicação apresentada no II Fórum Internacional de Língua estrangeira em Pelotas, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. 10 ed. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, Selma Garrido; LIMA Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROHMAN, D. Gordon. Pre-Writing: the stage of discovery in the writing process. 1965, disponível em: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/354885?uid=2&uid=4&sid=21103293170773>, Acesso em 04 jan. 2014.

ROSA, Sabrina Hax Duro. **O feedback oral do professor de Língua Inglesa na produção oral do aluno**. Dissertação de mestrado em Letras. Universidade Católica de Pelotas, 2003.

RUIZ, Eliana Maria Severino Danaio. **Como se corrige redação na escola**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual de Campinas, SP: [s.n.], 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole et al. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Case study research: design and method**. 4th ed. USA: Sage Publication, 2009.

WILLIAMS, Marrion & BURDEN, Robert. **Psychology for Language Teachers**. Cambridge University Press, 1997.

## 6. PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO ES II EM LI

### APÊNDICES:

#### Apêndice 1

#### Questionário Sociocultural

Questionário sociocultural

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Experiência profissional

passada:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

atual:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Realização do Estágio Supervisionado II (escola, turno, série, quantidade de alunos,  
faixa etária):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## **Apêndice 2**

### **Entrevista**

1. Qual sua primeira impressão frente à proposta da disciplina de ES II para o desenvolvimento da prática de produção textual escrita em LI a partir da SD com alunos de escola pública?
2. Que pontos importantes você considera para que o professor iniciante de LI efetive seu trabalho de estágio através da produção textual escrita?
3. Qual importância você atribui ao desenvolvimento do trabalho docente direcionado ao processo de escrita em LI tendo como foco a produção de um gênero textual vinculado a um tema específico que seja do interesse do aluno?
4. Em relação à produção textual, qual ferramenta lhe deu suporte para ajudar os alunos no desenvolvimento desta habilidade (SD /Livro didático)? Como você analisa essa ferramenta?
5. Como você analisa o processo da primeira produção escrita em LI dos alunos?
6. Qual sua compreensão sobre a etapa de correção coletiva das primeiras escrituras dos alunos?
7. Como se efetivou a fase de produção textual final e de que forma você avalia este momento?

### Apêndice 3

#### Ocorrência de modalizações na entrevista de Santos

Modalizações	Santos	%
Apreciativas	12	57%
Pragmáticas	6	29%
Deônticas	3	14%
Lógicas	0	0%
Total	21	100%

## Apêndice 4

### Ocorrência de modalizações na entrevista de Pereira

Modalizações	Pereira	%
Apreciativas	17	40%
Pragmáticas	14	33%
Lógicas	7	17%
Deônticas	4	10%
Total	42	100%

## Apêndice 5

### Ocorrência de modalizações nas entrevistas

Modalizações	Santos	%	Pereira	%	Total	%
Apreciativas	12	57%	17	40%	29	46%
Pragmáticas	6	29%	14	33%	14	32%
Deônticas	3	14%	4	10%	7	12%
Lógicas	0	0%	7	17%	7	12%
Total	21	100%	63	100%	57	100%

## Apêndice 6

Universidade Estadual da Paraíba  
 Centro de Educação Departamento de Letras e Artes  
 Letras Habilitação em Língua Inglesa  
 Estágio Supervisionado II  
 Professora Orientadora: Ms. Tesma S. F. Ferreira  
 Estagiários: Gilberto Batista dos Santos, Larissa Lopes Pereira e Maiara Suenia da Silva

### Didactic Sequence

#### Learning English through Campina Grande's History

#### 1. Theme

- **Main:** History of Campina Grande.
- **Specifics:** Places, transformation of important points of Campina Grande through the years.

#### 2. Textual Genre

- **Main:** Picture caption.
- **Specifics:** Picture caption, article.

#### 3. Objectives

- **Main:**
  - Provide students the opportunity to learn about part of the history of Campina Grande through the improvement of the English language by producing picture captions about this subject.
- **Specifics:**
  - Give students the opportunity to increase their English knowledge;
  - Initiate students' knowledge about the use of reading strategies (skimming and scanning);
  - Enable students to practice the four skills (speaking, listening, reading and writing), focusing on reading and writing skills.

#### 4. Contents

- **Grammar:**

- Verb Tenses (Present of Verb Be; Simple Past and Present);
- Demonstrative Pronouns;
- Adjectives.

- **Vocabulary:**

- Places;
- Streets;
- Avenues.

## 5. Time

- **General:** 1 month and a half.
- **Specific:** 6 meetings with 12 classes.

## 6. Didactic Resource

- Images, handouts, computers, whiteboard, etc.

## 7. Methodology

● Interactive approach, where teachers and students discuss and talk about all topics. Teachers help students to infer the meaning of unknown words and lead them to construct their English knowledge. Continuous evaluation through oral and written exercises leading students to take part in the classes actively.

## 8. Attendance

- 8th grade of primary school.

## 9. References

<<http://cgretalhos.blogspot.com.br/>> Acessado em 16 de Julho de 2013.

<<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=656820>> Acessado em 16 de Julho de 2013.

<[http://en.wikipedia.org/wiki/Campina\\_Grande](http://en.wikipedia.org/wiki/Campina_Grande)> Acessado em 16 de Julho de 2013.

<<http://www.rosario.org.br/>> Acessado em 16 de Julho de 2013.

<<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/englishgrammar/pronouns/thatttheseandthose>> Acessado em 30 de Julho de 2013.

## Module 1: Initiate studies about Campina Grande's History 1st Moment:

- **Objectives:**

- Present the project to the students;
- Make a review about Simple Present.

- **Didactic Resources:**

- Datashow.

- **Time:**

- 45 minutes.

- **Date:**

- July 17th, 2013.

- **Procedures:**

- Present the project to the students. Show them the genre that is supposed to be produced in the end of it, and explain what is going to be the theme used on this production;

- Divide students into groups, and give them slips of paper with words in English. Ask them to put these words in the appropriate place, in order to build sentences in the Simple Present;

- After students put the words in order, call a person from each group to write a sentence on the board. So, make the correction of these sentences together with the class;

- Ask students about the similarities among the sentences, guiding them to attempt to the verb tense (*Simple Present*) ;

- The sentences:

a. My mother walks in Parque da Criança.

b. I don't buy medicines in my neighborhood.

c. My friends study at Rosário School.

d. I like to visit the Museum.

## 2nd Moment:

- **Objectives:**

- Work reading strategies skimming, scanning and cognate words;
- Explain Simple Past.

- **Contents:**

- **Grammar:** Simple Past.
- **Vocabulary:** about Campina Grande.
- **Textual Genre:** article.

- **Didactic Resources:**

- Text (article about Campina Grande).

- **Time:**

- 90 minutes.

- **Date:**

- July 24th, 2013.

- **Procedures:**

- Start the class asking students if they know anything about the foundation of Campina Grande. Make them guess who arrived here first, and what was the year of its foundation;

- Give them a text, an article containing information about Campina Grande's history. Ask them to take a look at the picture and read the title and the first lines in order to guess what the text is talking about;

- Read the text with them, sentence by sentence in English and at the same time ask students about their comprehension of each idea;

- After the reading comprehension process, explain the Simple Past. Ask them which verb tense is used when people want to talk or write about history. After, invite them to take 3 sentences from the text in the Simple past and write them on the board. Guide students to guess what are the similarities among these sentences. Explain the use and structure of Simple Past (affirmative) ;

- Ask students to answer the exercise. If there is enough time, make a collective correction, if not correct next class.

### Activity

**Text: The origin of Campina Grande**

There are two stories to define the creation of Campina Grande: (1) on December 1697, Captain Teodósio founded Campina Grande with a group of Ariús Indians; and (2) that place was already a community and named Campina Grande when Teodósio arrived with the Ariús indians.

The Ariús lived in a small farm made by cabanas. The small farm became the first street the new community. Later, this street was called Rua do Oriente and today it is known as Vila Nova da Rainha Street. The cathedral of Campina Grande was constructed in a high local that today is of most important streets of the city: Avenida Marechal Floriano Peixoto.

IN: [http://en.wikipedia.org/wiki/Campina\\_Grande](http://en.wikipedia.org/wiki/Campina_Grande) (adaptd by Gilberto Santos and Maiara Silva)



1. Read the text again to answer these questions in English.
- Who founded Campina Grande? \_\_\_\_\_
  - According to the first story, what was the year of Campina Grande creation? How old is the city? \_\_\_\_\_
  - Cite two important streets of Campina Grande. \_\_\_\_\_
  - According to the two stories, ask your history teacher which one is the most acceptable.
2. Read the text again and write the verbs, in the **Simple Past**, according to the column. Give the verbs their present form and the meaning in Portuguese.

Regular	Irregular

3. Write the words in order to produce correct sentences in the **Simple Past**.
- (about the history of my city / studied / I) \_\_\_\_\_
  - (lived / Arius / in small farms) \_\_\_\_\_
  - (in 1697 / founded / Campina Grande / Teodósio ) \_\_\_\_\_
  - (became / the 1st street / the small farm) \_\_\_\_\_

### 3rd Moment:

#### ● Objectives:

- Develop reading strategies skimming, scanning;
- Study demonstrative pronouns (this, that);
- Simple Past (negative sentences).

#### ● Contents:

- **Grammar:** Demonstrative Pronouns (this, that) and Simple Past (negative);
- **Vocabulary:** about Maciel Pinheiro street.
- **Textual Genre:** Picture caption.
- **Didactic Resources:**
  - Text, data show.
- **Time:**
  - 90 minutes.
- **Date:**
  - July 31th, 2013.
- **Procedures:**
  - Correct the homework, giving attention to their answer;
  - Start the class asking students what they know about Campina Grande's downtown. After that, show them the slides with Maciel Pinheiro's picture, and ask them to identify what place it is;
  - Provide students with a text about Maciel Pinheiro and lead students to interpret it using skimming and scanning strategies;
  - Write on the board the pronouns *this* and *that*, and ask examples of sentences from the text. After their answer, explain the use of them, and ask examples of sentences from students, writing on the board the sentences produced by them;
  - Show them the picture of Maciel Pinheiro again and ask them to give adjectives to this street in English. While they say the words, the teacher writes on the board in English. After that, ask pupils to create and write on board, In English, sentences using adjectives they suggested;
  - Explain the exercise to student, and ask them to answer it.

### Activity

Now, based on our studies about demonstrative pronouns, simple past (affirmative and negative forms) and adjective in English, let's do the following activity:

**Text:**

Maciel Pinheiro street in the 1980 (Calçadão). This street is one of the most important downtown commercial points since that time. In days of market, it became full of people. Today, this street is not identic to the photo. We did not see cars in the street.

1. Observe the text and answer the questions in English.

a. What's the text genre? \_\_\_\_\_

b. Describe the characteristics of this type of genre (can be answered in Portuguese).  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c. Which verb tense is used in this text? Why? \_\_\_\_\_

d. When was this picture taken? \_\_\_\_\_

2. Change the verb to Simple Past and create negative sentences. See the example:

Simple Present	Simple Past	Sentence
Pay	Paid	<i>e.g.</i> My mother <b>did not</b> pay a bill at a shop.
Sell		
Buy		
Walk		

3. Explain when and why we use (answer in Portuguese):

I. This: \_\_\_\_\_

II. That: \_\_\_\_\_

4. Fill in the blanks with “this” and “that”. Pay attention to the position of the hand.

5. Now, based on the pictures from exercise above, in Portuguese, produce a caption for each one. Remember that the picture in the past you have to use sentences in the \_\_\_\_\_ and the picture in the present you have to write sentences in the \_\_\_\_\_.

	_____ is Maciel Pinheiro in the 1920's.
	_____ is Maciel Pinheiro in 2010's.

● Picture 1:

---



---



---

● Picture 2:

---



---



---

## 2nd Module: Producing the captions

### 4th Moment:

● **Objectives:**

- Start producing the picture captions.

● **Contents:**

- All subjects previously studied.

● **Didactic Resources:**

- Pictures, pencil, whiteboard, market, data show.

- **Time:**

- 90 minutes.

- **Date:**

- August 7th, 2013.

- **Procedures:**

- Start the class showing the students the model of the picture caption used in the last class. Open a discussion about the text in order to review the verb tense used in it;
- After the reading comprehension activity, ask students to identify which verb tense is used in this subtitle, and invite them to explain why this tenses are being used;
- Then, divide students into groups of four, and give each group a specific picture of Campina Grande in the past. Ask the group to describe the picture, following teacher's model.

### **5th Moment:**

- **Objectives:**

- Continue the producing the picture captions.

- **Contents:**

- All subjects prviously studied.

- **Didactic Resources:**

- Pictures, pencil, whiteboard, market, datashow.

- **Time:**

- 90 minutes.

- **Date:**

- August 14th, 2013.

- **Procedures:**

- Make a collective correction of the first picture subtitle (*in the Past*), writing on the board the most recurrent mistakes, and ask students to correct them;
- Divide students in their respective groups;

○ Bring to the groups pictures of Campina Grande in the present time, and ask them to start describing it, making a comparison between the past and the present.

### **6th Moment:**

- **Objectives:**

- Produce posters with the picture captions.

- **Contents:**

- All subjects previously studied.

- **Didactic Resources:**

- Pictures, pencil, whiteboard, market, paper, cardboard.

- **Time:**

- 90 minutes.

- **Date:**

- August 21th, 2013.

- **Procedures:**

- Make a collective correction of the first picture subtitle (*in the Past*), writing on the board the most recurrent mistakes, and ask students to correct them;

- Divide students in their respective groups. Give students the cardboard, and ask them to construct the poster with the picture and captions that they produced in the previous classes.

### **7th Moment:**

- **Objectives:**

- Present to whole school students' production.

- **Time:**

- 90 minutes.

- **Date:**

- August 28th, 2013.

- **Procedures:**

- Students will present to his classmates and other students of the school, as well as the director, the results of their work in a specific part of the school. At first, the student teachers will present the project and after each group present their production.

## ANEXOS

## Anexo 1

## Questionário sociocultural de Santos

## Apêndice 1: Questionário

## Questionário sociocultural

1. Nome: G

2. Formação acadêmica: GRADUANDO DO CURSO DE LETRAS COM HABILITAÇÃO PLENA EM LÍNGUA INGLESA.

## 3. Experiência profissional

passada: PROFESSOR SUBSTITUTO NA FEEF N.º SENHORA DO ROSÁRIO (6.º AO 9.º ANO). PRE-VEST UEPB (PROF.º VOLUNTÁRIO).

atual: PROFESSOR DE INGLÊS EM UM CURSO DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL.

4. Realização do Estágio Supervisionado II (escola, turno, série, quantidade de alunos, faixa etária): ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO. MANHÃ. 8.º ANO. 40 ALUNOS. 13 AOS 16 ANOS.

## Anexo 2

## Questionário sociocultural de Pereira

## Apêndice 1: Questionário

## Questionário sociocultural

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Formação acadêmica: Graduanda do 6º período de  
Letras - Língua Inglesa

3. Experiência profissional

passada: \_\_\_\_\_

atual: Professora em escola particular (infantil)  
Professora do curso Pré-vestibular da UFPA4. Realização do Estágio Supervisionado II (escola, turno, série, quantidade de alunos, faixa etária): Escola Estadual N.ª Zuleica de Resende.  
Manhã. 8º Ano. 40 alunos. 13 aos 16 anos.



### Anexo 3

#### Quadro de normas de transcrição

Ocorrências	sinais	Exemplificação
01. Indicação de falantes	<b>P: Pesquisadora</b>	<b>P:</b> quanto aos textos dos alunos já escritos no papel como você fez a correção
02. Pausas	...	<b>Pereira:</b> Eles vão gostar da nossa proposta?é...
03. Ênfase	<b>MAIUSCULAS</b>	<b>Santos:</b> você já planeja varias AULAS JUNTAS
04. Alongamento de vogal	<b>: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)</b>	<b>Santos:</b> É:: primeiramente o professor
05. Interrogação	?	<b>Pereira:</b> vai depender de turma para turma certo?
06. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	<b>Santos:</b> algum conteúdo vai ser juntan/a junção
07. Discurso reportado	“ ”	<b>Pereira:</b> aluno e diz “é por aqui é assim você chega lá [...]”
08. Ortografia		<b>Santos:</b> dos aluno [sic]
9. Trecho Suprimido	[...]	<b>Pereira:</b> [...] é:::nessa fase de produção textual final [...]

Fonte: Adaptado de Dionísio (2001, p. 76) e de Ferreira (2011b, p. 176).

#### Anexo 4

##### Transcrição completa da entrevista de Santos

**Santos:** É como professor iniciante a gente não tem essa/ essa ideia de como vai ser a sala de aula de como a gente vai dar uma aula como a gente vai enfrentar os alunos e baseado na:: produção textual escrita a gente tem um objetivo pra nossas aulas não vai ser só chegar cada aula e dar algum conteúdo vai ser juntan[sic] a junção de várias aulas com aquele propósito final o que vai facilitar a vida do professor iniciante que ele vai começar a adquirir a::a prática do ensino através desse objetivo final

**Santos:** A questão ‘tema específico’ é bem interessante porque a gente vai pra sala de aula... se pegar um livro didático que já tá pronto feito geralmente por outros contextos sociais os alunos não ficam tão interessados naquilo e quando você elabora uma sequência didática com uma produção final escrita com um tema que pode ser adaptado pro contexto do aluno... eles ficam bem MAIS é:: eles vão querer participar mais de todo aquele processo por exemplo no meu caso a gente trouxe a história da cidade em que eles estudam e isso fez com que eles fossem procurar mais sobre a cidade que eles moram sobre pontos turísticos da cidade sobre vários outros aspectos da realidade deles em fato e não de um algo que vem de fora então essa questão de poder focar na escrita é: com um tema que é de interesse deles é interessante por esse fato que eles vão querer fazer aquilo que eles podem ver que é algo palpável pra eles

**Santos:** O livro didático não foi usado em nenhuma das aulas durante todo o processo de estágio a gente só fez uso da sequência didática essa ferramenta é:: é bastante interessante porque:: tendo em vista novamente os professores iniciantes que você vai ter tudo preparado ali e ela é um documento flexível que você pode ajustar semana por semana de acordo com a necessidade de cada aula de acordo com a necessidade dos aluno de acordo com o nível de acordo com a velocidade que eles vão executando ou não a sequência então por esse fato de ser flexível por esse fato de ter um:: objetivo final e ser tudo BEM planejado facilita e muito a vida do professor no meu caso por exemplo que gosto de tudo

BEM planejado a sequência didática foi de extrema importância pra que minhas aulas ocorressem bem

**Santos:** Surpreendente seria a palavra que resume por que: no começo da/ da/ da execução da sequência didática eu confesso que eu fiquei meio com o pé atrás da capacidade dos alunos de conseguirem executar aquilo porque eu ainda não conhecia como funcionava a sequência mas com ela a gente dividiu em dois módulos e pudemos no primeiro dar TODO o suporte pra os alunos sobre a questão gramatical do da produção final do gênero textual final escrito então na hora de escrever eles não tiveram tanta dificuldade com relação a gramática então: essa primeira produção foi bastante interessante e satisfatória e creio no meu ponto de vista que a sequência didática teve extrema importância nesse processo todo

**Santos:** A correção coletiva teve seu papel importante nas aulas porque PÓS o ensino de todo/ de todos os tópicos gramaticais é: através da correção coletiva que a gente vai percebendo onde ficaram lacunas onde ficaram faltando alguma coisa nas aulas... faltando lacunas e a gente vai tentar preencher aquele espaço vazio com umas/com uma/ uma rerepresentação do conteúdo então ali a gente vai ver o/ o:: a deficiência COLETIVA que os alunos tem porque o problema de um muitas vezes é problema do outro também só que eles muitas vezes tem vergonha de perguntar e através das correções nós podemos observar o que eles não entenderam de fato durante a produção e vamos lá reexplicar o conteúdo para eles o que pode ajudar a fixar bem melhor P: Como você fez essa correção coletiva?

**Santos:** A correção coletiva ocorreu do seguinte modo a gente mandou pediu pra eles escreverem o texto e após essa primeira escritura nós em cada grupo os grupos eram de 4 a 5 alunos nós íamos em cada grupo e:: lá íamos lendo o texto com eles e vendo se fazia sentido através dos erros gramaticais nós íamos explicar pra eles como é que de fato seria e pedia pra eles irem reescrevendo onde estava errado nós tínhamos dois a... dois estagiários eu e a outra colega e cada um ficava responsável por uma quantidade de alunos a gente tentava cada um ficar só com aquele grupo por exemplo tinham quatro grupos dois grupos eram pra uma... um estagiário e dois pros outros pra que a correção a minha correção não fosse diferente da correção da minha outra colega porque se eu fosse lá e corrigisse de uma maneira e minha colega fosse e corrigisse de outra poderia gerar uma confusão no grupo todo e eles poderiam ficar confrontando as ideias dois

**Santos:** A efetivação ocorreu através de uma culminância nós expomos todos os nossos cartazes feitos pelos alunos nas paredes da entrada da escola e chamamos outras turmas para irem ver o projeto final onde cada grupo ficou com o seu cartaz e lá eles iam apresentando na medida que os alunos das outras turmas iam passando e perguntando sobre a proposta que lá estava

## Anexo 5

### Transcrição completa da entrevista de Pereira

**Pereira:** É:: bom minha primeira impressão/ a minha primeira impressão foi/foi a seguinte: do estágio I e aí nesse momento teórico certo? No período passava pela minha mente era é:: como é que vai se dá essa aplicação da SD da sequência didática? Será que essa sequência didática vai é:: responder a todas as minhas necessidades a tudo aquilo que eu espero ou não? Qual vai ser a reação dos alunos frente a nossa proposta?...porquê nós levamos para o aluno uma proposta que nós achamos interessante só que aí nossa preocupação é: isso vai ser interessante para os alunos? Eles vão gostar da nossa proposta?.. é no momento de sala de aula que a gente vê se aquilo é considerado importante para os alunos ou NÃO só que como SD é considerado maleável um produto maleável um produto inacabável você pode editá-lo quantas vezes você quiser dependendo de cada contexto dependendo de cada objetivo que você tem então é:: se por acaso o que nós planejamos não tivesse dado certo nós poderíamos editá-la reeditá-la e é:: ou acrescentar ou tirar algo que naquele momento...naquela turma vai depender de turma para turma certo? E aí é:: nós focamos na produção da caption onde como defende os PCNS também a produção escrita deve ser bastante é:: enfatizada né? Como a gente sabe a oralidade não é muito enfatizada nas escolas principalmente em escolas públicas então nós focalizamos na produção da caption justamente por isso para a produção escrita para efetivação da produção escrita para que os alunos pudessem desenvolver essa habilidade

**Pereira:** É:: primeiramente o professor tem que pensar no propósito da produção...quando o professor leva uma proposta para os alunos ele deve pensar qual é o propósito disso: “Para que eu estou levando essa proposta para os alunos? O que é que eu vou conseguir com isso? O que é que eu vou obter de resultado?” É::

**Pereira:** Essa questão de tema é algo que a gente sabe que deve ser levado em consideração por quê? porque se você quer uma aula onde os alunos participem os alunos se interessem nada melhor do que lhe chame a atenção porque se você leva um tema que é distanciado da realidade dos alunos talvez isso não desperte tanto interesse quanto se levasse um tema que fosse da realidade deles e é justamente isso que é possível observar

que quando o professor foca num tema próximo a realidade da/a realidade dos alunos este se sente mais motivados [sic] a aprender é: a interagir na sala de aula a participar e isso foi observado desde o início das aulas até o momento da produção final da caption

**Pereira:** Bom é:: eu utilizei a sequência didática a SD/ livro didático na minha opinião ele se torna algo mais fechado certo? e o professor não deve ficar preso a isso e com a SD/SD è:: o professor tem a oportunidade de pensar refletir sobre algo que ele pode trazer para os alunos algo diferente...e caso é::os alunos não se interessem pelo tema que você abordou como eu já disse a SD é maleável então o professor tem a oportunidade de é::de reeditar a sequência tirar aquilo que vê que não funcionou e adicionar outra coisa outra ideia outra proposta que talvez funcione e é isso se não funcionar você vai editando vai ajustando como eu já disse isso vai depender da sala para sala de escola para escola independentemente isso é muito é::como posso dizer?...Isso vai depender muito vai variar certo? P: certo Pereira: Mais aí com a sequência didática é: você tem todo o planejamento então você eu não vou dizer que não é difícil é difícil sim requer muita atenção requer dedicação a produção da SD que no final você vê que vai valer a pena... Você vai planejar tudo que vai fazer durante as aulas cada aula que você vai planejar TUDO e até mesmo atividades e aí... na sala de aula vai ter em mente tudo que você vai fazer porque muitas vezes o professor não planeja a aula e quando vai para sala de aula ele fica “e agora? o que é que eu faço né? Eu fiz isso fiz ah:: apresentei tal tópico gramatical a aos alunos fiz uma atividade e depois disso o que eu vou fazer?” Talvez ele tivesse pensado em algo antes depois da apresentação de tópicos gramaticais e da atividade eu vou levar uma proposta de pesquisa por exemplo uma pesquisa sobre o tema só que talvez ele esqueça e então no momento da aula ele vai ficar se perguntando “o que era mesmo que eu tinha imaginado?” E com a sequência didática não porque é algo escrito algo que está lá então toda vez que surgir uma dúvida toda vez que surgir necessidade o professor vai ter a sequência em mão vai olhar o que já fez vai olhar o que vai fazer e isso auxilia muito no trabalho e facilita muito no trabalho do professor...

**Pereira:** Olha o primeiro processo de produção escrita em Língua Inglesa dos alunos foi a/a produção de captions no tempo passado nós não iniciamos com o tempo presente iniciamos com o tempo passado e o que eu observei foi é certa dificuldades dos alunos na produção dessas captions só que é:: foi difícil identificar qual foi é:: o motivo dessa

dificuldade talvez essa dificuldade se devesse ao conhecimento necessário dos alunos né? A falta do conhecimento dos alunos acerca da produção da caption ou NÃO de conhecimento nas de prática mesmo porque nós já havíamos mostrado alguns modelos mas a questão mesmo de prática porque você algo diferente você praticar você mesmo fazer já é algo totalmente diferente é aí que você vê que não é algo tão simples é aí que você vê que as dificuldades vão surgindo e agente sabe que esse processo de escrita é um processo contínuo né? Você não escreve uma vez e aquilo é uma produção acabada não você escreve reescreve e assim vai porque a escrita é um processo contínuo então os alunos mostraram certa dificuldade na produção dessa caption no tempo passado só que é::: essas dificuldades com o decorrer das aulas elas foram sendo diminuídas talvez isso se deve ao fato de que eles adquiriram mais conhecimentos não é? Ah:::até mesmo por causa da prática porque eles já haviam escrito a primeira caption no passado e aí nas produções seguintes eles sentiram mais confortáveis sabe? Na/ na produção da caption no presente que nós tivemos dois momentos nós escrevemos a caption no passado e depois a caption no presente e aí que agente observou foi essa diferença: no passado eles tiveram mais dificuldades talvez porque foi a primeira produção deles realmente a primeira produção e já a produção da caption no presente eles demonstraram mais facilidade talvez porque por cause de eles já tinha feito a primeira produção porque agente sabe que a primeira produção é difícil até mesmo porque agente sabe que eles não estão habituados com isso né? Eles estão habituados com livros eles estão habituados com gramática com atividades do livro e aí é:::escrita é um processo que requer dedicação requer atenção é::: que requer raciocínio que requer cuidado e é:::as escolas ah::: eu não digo todas mas por experiência algumas elas não focam muito na produção escrita é: em Língua Inglesa focam mais na gramática mesmo talvez por isso que os alunos tenham sentido certa dificuldade/ P: Então Pereira você me falou que os alunos nessa produção inicial fizeram duas produções no tempo presente e no tempo passado fale um pouco sobre cada uma o que aconteceu primeiro e qual foi a escrita que aconteceu depois? Pereira: É::: bom... nós levamos imagens de pontos turísticos de Campina Grande é::: imagens antigas remetentes ao passado e aí como nós já havíamos é::: apresentado a eles é: o tempo verbal o simple past então eles utilian[sic] utilizaram é: esse tempo verbal para produção dessas captions no passado como eu já disse eles é: demonstraram certa dificuldade mas aí na segunda produção é::: nós explicamos apresentamos o *simple present* para eles e eles fizeram a utilização desse tempo verbal para a produção das captions no presente eles demonstraram mais facilidade

da produção da caption no presente e aí outra sugestão que eu dou seja o fato de que talvez essa facilidade do tempo presente se deva ao fato de que? Como eles são alunos novos as/aquelas fotografias do tempo presente pontos turísticos era a:: se tratava de algo mais próximos/próximo a realidade deles então como eles são novos eles estavam habituados a ver AQUELA imagem não aquelas imagens daqueles pontos turísticos no passado então para eles é::...algum tipo de informação para a produção daquelas captions no passado a::mesmo que nós tenhamos levado pequenos textos mesmo sendo em português para eles de cada ponto turístico explicando sobre cada um só que como eu digo e repito é::as imagens no presente se tratam de algo mais perto a realidade deles então fica mais fácil deles discorrerem sobre isso porque é algo que ele conhecem é algo que está mais perto deles e as fotografias que remetem a/a/aos pontos no passado é algo mais distante para eles se tornam de uma certa forma mais complicado falar porque o que é mais fácil para você falar suas experiências sejam acadêmicas profissionais no presente ou você falar de fatos de acontecimentos da sua infância/ no presente Pereira:No presente é claro porque é::é algo que você está vivenciando naquele momento e é:: algo que acontece naquele determinado período certo? No momento presente só que quando você volta para o passado até mesmo da questão da/da memória de longo e curto prazo isso vai influenciar de certa forma é::nas suas lembranças então possa ser que você lembre de alguns fatos e outros não e isso é o que pode ter acontecido com os alunos eles não tinham certo é:: eles não tinham como lembrar daquelas imagens não tinham como falar daquelas imagens porque eles não conheciam P: uhum Pereira: a história daquele lugar no passado mesmo eles tivessem lido acerca daqueles lugares para eles se tornam difícil porque é algo distante deles e no presente não é algo mais próximo deles eles vão em alguns lugares que agente nós apresentamos eles vão ou eles já foram então é algo mais próximo deles e isso facilita muito é:: isso faz com que eles se sintam motivados também interessados nas aulas participam é::faz com que eles participem mais também porque se fosse algo é::longe da realidade deles com certeza eles não se interessariam com certeza

**Pereira:** Bom...nessa etapa da correção coletiva nós dividimos a sala em cinco grupos/cinco grupos de cinco alunos mais ou menos é::e aí como se deu essa correção? Os alunos tiveram acesso ao uso de dicionários CLARO é::porém este só/eles tinham um bom conhecimento linguístico isso deve ser BEM lembrado eu fiquei realmente bastante impressionada com o conhecimento deles e aí eles não usavam tanto o dicionário só em



alguns casos só que na maioria das vezes quando surgia alguma dúvida eles nos chamavam e perguntavam é:::como eles poderiam dizer determinada palavra em português e em inglês como eles diriam? E aí nós utilizamos não apenas gestos mas também perguntas que os fizessem inferir qual era o sentido daquela palavra em português mesmo e depois de fazer essas perguntas de inferência é::: nós perguntávamos a eles como diríamos aquela palavra em português e em inglês como nós poderíamos dizer? E aí é:::quando eles não sabiam a resposta aí sim que eles faziam uso de dicionário/ quando não acontecia isso o que acontecia era o que? É :::nós apresentávamos uma palavra é:::uma palavra que fosse inglês cognata e perguntava se eles conheciam alguma palavra em português parecida com aquela palavra em inglês e aí eles assimilavam né? E/é diziam: “isso parece com tal palavra” e agente perguntava “você acha que é isso?” Eles diziam: “Não ah professora eu acho que é” então pronto foi através dessa é::: dessa/dessa metodologia que nós conseguimos é::: fazer não apenas a produção mas também a correção/tivemos pouco tempo para correção coletiva que foi a aplicação da sequência foi é:::bastante rápida nós tivemos pouco tempo mas é:::conseguimos realizar todo/todo projeto P: Pereira quanto aos textos dos alunos já escritos no papel como você fez a correção posso dizer é:::grifando os erros colocando algum recado para que o aluno identifique o erro como se deu ao papel? Pereira: Como se tratava de pontos turísticos de campina Grande o que foi possível perceber é que os alunos eles também é:::tentaram traduzir os nomes dos lugares só que aí é:::nós passamos de grupo em grupo dependendo da dificuldade dos alunos é:::anotávamos ao lado por exemplo se fosse o nome de algum lugar nós anotávamos e dizíamos a eles que não era para traduzir porque se tratava de um nome de local certo? Então é algo específico da nossa região então eles não traduziram é:::outros erros como por exemplo erros de/de vocábulos nós grifávamos também e pedíamos para que eles prestassem atenção porque os erros alguns dos erros eram bastante simples as vezes eram letras as vezes eles faziam a junção da palavra inglesa com a palavra em português e aí nós perguntávamos” Você tem certeza que esta palavra é escrita desta forma?” Aí eles diziam ah as vezes eles diziam: “Ah eu acho que é...não é professora?” e aí eu pedia para que eles prestassem bastante atenção “NÃO prestem atenção como essa palavra é escrita”e pedia para que eles observassem se eles vissem alguma coisa estranha ou diferente algo que não soasse muito bem justamente por isso da palavra portuguesa com a inglesa e aí eles mesmos identificavam “ah e como é?”...Na correção coletiva o que um não conseguia perceber o outro colega percebia então ele já ajudava uns aos outros e quando realmente não sabiam aí

sim que eles faziam uso de dicionário por exemplo/ ah!! outra coisa que ajudou bastante eles foi a é::: em alguns casos a utilização do sufixo ÇÃO no final de algumas palavras aí o que eu dizia a eles "olhe no final de certas palavras se você quiser utilizar o TION/TION como por exemplo globalization"então eles já sabiam que o ção do português estaria relacionado ao tion do inglês certo para eles ficava mais fácil fazer essa relação e aí eles não teriam aquela dificuldade porque se eles já visse uma palavra que terminava com ção aí eles...agora porque estou falando isso terminação/terminação em língua portuguesa para passar para língua inglesa porque? Porque a produção é:::principalmente a primeira produção ela se deu através da língua materna então eles escreveram as captions em língua portuguesa e depois foi que eles passaram as captions para língua inglesa e aí o que era para agente levar em consideração eram alguns casos onde haviam grupos nominais tínhamos que explicar que eles tinham que inverter a ordem...isso é considerado um pouco difícil para eles mas é:::isso faz parte do processo de ensino é você mostra é você explica talvez eles é::: recebesse aquela informação aquela orientação e depois já esquece de novo mas é isso mesmo o processo de ensino é assim você tem que estar sempre é:::relembrando apresentando porque o aluno num pega assim de uma hora para outra o professor joga informação e o aluno pega NÃO muitas vezes dependendo do aluno ele pode é:::se aquela informação tiver[...]para ele ele pode internaliza-la ou não vai depender do interesse do aluno

**Pereira:** Na fase da produção final como eles já tinham feito a reescritura das captions é:::é eles fizeram as reescrituras das captions no papel mesmo é::: ou no caderno e depois nós passamos essas captions para as cartolinas com as imagens de pontos turísticos no passado e no presente e aí eles colocaram a/ as captions no passado e no presente é:::nessa fase de produção textual final o que foi observado é que os alunos mostraram um maior amadurecimento é:::em relação aos momentos iniciais eles foram apresentando é:::certas dificuldades...é:::certas dificuldades foram apresentadas no decorrer de toda sequência só que na produção final é o momento em que você vê é:::é o momento em que você vê a capacidade do aluno sabe? É algo que você achava que era difícil de observar se torna observável... porque agente sabe que em escola pública é difícil o aluno chegar a escrever algo em inglês e muitas vezes nós mesmos professores chegamos a duvidar da capacidade do aluno [...]o que eu tinha em mente quando eu cheguei lá cheguei com a impressão de que? Será que eles serão capazes de produzir? Será que eles vão ter conhecimento

necessário para produção dessas captions? Será que eles serão capazes? E no final foi realmente eu diria incrível foi um momento em que superou todas as minhas expectativas sabe? Um momento muito gra/ muito gratificante você vê aquela produção dos alunos e dizer “nossa foi eles que produziram?” eles são capazes eles são capazes sim e muitas vezes é::: o professor não mostra aos alunos o que eles são capazes e é um dos papéis fun/fundamentais do professor acredito eu é mostrar aos alunos que eles são capazes é:::de produzir algo de/de se tornar sujeitos autônomos na sua própria formação porque o aluno o professor é um ajudador certo? O professor tá lá para auxiliar o aluno só que a inteligência vem deles. P: uhum. Pereira: è deles que parte então a capacidade está neles muitas vezes adormecida mas aí cabe ao professor despertar essa capacidade dos alunos ajuda-los a despertar porque muitas vezes o professor de tanto dizer que o aluno não é capaz eles acabam colocando na cabeça que eles não são capaz só que aí você que é totalmente o contrário quando você dá oportunidade aí sim que você vê que muitos professores que na minha opinião eu não considero como professor o professor que diz que o aluno não é capaz para mim NÃO talvez seja considerado um professor com p minúsculo o professor com p maiúsculo é aquele que incentiva é aquele que ajuda o aluno é aquele que desperta o interesse do aluno é aquele que segura na mão do aluno e diz é por aqui é assim você chega lá se você se dedicar você chega lá isso é o papel do professor e NÃO criar um bloqueio no aluno criar um certo receio ao aprendizado NÃO que tipo de professor é esse que faz com que o aluno se sinta de tal forma? O professor deve despertar o interesse dos alunos e nada melhor do que trazer a própria realidade deles para sala de aula é:::foi trazendo essa realidade que eu pude comprovar realmente a eficácia é:::da /a eficácia e a relevância de você considerar é::: o contexto social em que o aluno vive