

Atividades e tarefas escolares na formação docente inicial: uma análise de enunciados de escrita

School activities and tasks in initial teaching education:
an analysis of written statements

 Adna Sousa

 Clara Regina Rodrigues de Souza

Resumo: O presente artigo contempla um estudo sobre a elaboração de atividades de escrita, em contexto de formação docente inicial. Sabemos que elaborar atividades e tarefas escolares é uma prática inerente à atuação docente, visto que o professor produz constantemente atividades aplicadas em sala de aula, para mobilizar saberes dos alunos, no processo de aprendizagem. Entretanto, por vezes essa prática carece de ser sistematizada, em cursos de licenciatura. Nessa perspectiva, desenvolvemos uma metodologia em que investigamos a produção de enunciados de atividades de escrita, elaboradas por alunos pré-concluintes do curso de Letras Língua Portuguesa. Para tanto, fundamentamo-nos em Araújo (2017), que trata sobre enunciados de atividades; Antunes (2003; 2009), que discute sobre atividade de escrita. Os

Adna Sousa. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino da Paraíba.

Clara Regina Rodrigues de Souza. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba ((Proling/ UFPB/ bolsista Capes)). Está como professora do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual da Paraíba - UEPP. É integrante do: CPI da LSF (UFPB/ CNPq); HEDRA EU (Australia National University's Institute for Communication in Healthcare); do Grupo de Pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL/ CNPq).

resultados da análise apontam para o fato de que os professores em formação inicial, apesar de não terem experiência com a prática de elaborar enunciados, demonstram um desenvolvimento satisfatório nas atividades de escrita elaboradas. Tal resultado evidencia, pois, um processo de orientação, planejamento e (re)elaboração dos enunciados¹.

Palavras-chave: Formação docente inicial. Atividade e enunciados de escrita. Linguística Aplicada.

Abstract: The present article contemplates a study about the elaboration of writing activities, in the context of initial education of teaching. We know that developing school activities and tasks is a practice inherent to teaching, since the teacher constantly produces activities applied in the classroom, to mobilize students' knowledge in the learning process. However, sometimes, this practice needs to be systematized in undergraduate courses. From this perspective, we developed methodology in which we investigate the production of wordings of writing activities elaborated by pre-graduating students of the Portuguese Language Arts Course. To this, we are based on Araújo (2017), which deals with wordings of activities; Antunes (2003; 2009), which discusses writing activity. The results of the analysis point to the fact that teachers in initial education, despite having no experience with the practice of elaborating wordings, demonstrate a satisfactory development in the writing activities elaborated. This result, therefore, evidences a process of guidance, planning and (re)elaboration of the statements.

Keywords: Initial teaching education. Activity and writing statements. Applied Linguistics.

1. Este artigo é uma versão ampliada e revista, fruto da monografia *Produção de enunciados de atividades e tarefas de leitura e escrita no estágio docente de Língua Portuguesa*.




Introdução

A atuação docente é constituída mediante diversos saberes mobilizados em diferentes práticas, dentre elas, a elaboração de enunciados de atividades e tarefas escolares. Assim, entendemos que essa competência é desenvolvida ainda no processo de formação do professor.

Contudo, nem sempre essa prática ocorre de forma sistematizada durante a graduação, período em que o professor ainda está em formação docente inicial. Desse modo, mesmo sendo essencial na construção de saberes docentes iniciais e profissionais, a prática de elaborar enunciados de atividades, sejam elas de leitura, escrita ou análise linguística, contribuem para a melhoria do ensino-aprendizagem na Educação Básica e para a formação/identidade docente.

Perante tais considerações, este artigo é uma versão ampliada de um trabalho de pesquisa, apresentado em situação de conclusão de curso. Para este estudo, realizamos um recorte das atividades de escrita produzidas por alunos, pré-concluintes do curso de Letras-Língua Portuguesa, da disciplina de Estágio Supervisionado III. Nesse sentido, este trabalho está situado no campo teórico-metodológico da Linguística Aplicada (LA), uma vez que busca investigar e contribuir para uma situação de uso linguístico (MOITA LOPES, 2006).

Essas atividades foram produzidas por cinco, dos sete, professores em formação docente inicial. Foram elaboradas no referido componente curricular, que integra a formação em licenciatura. Fazemos referência a tais alunos como: *professores em formação C*, *professores em formação D* e como *professor em formação A* – aquele que participou do estudo de forma individual. Dito isso, convém pontuarmos que: a) os professores em formação deste estudo eram quatro profes-



soras e um professor; b) o estágio acontece geralmente em dupla. Nessa metodologia de pesquisa empreendida, analisamos e discutimos, pois, a produção de tais atividades e tarefas escolares, nesse ambiente específico de formação docente.

Diante desse contexto, questionamos: como os alunos pré-concluintes do Curso de Letras Língua Portuguesa elaboram os enunciados de atividades de escrita? De que maneira os enunciados elaborados favorecem a aprendizagem da prática de escrever? Quais conhecimentos teórico-pedagógicos são considerados na formulação dessas atividades?

Ao partimos dessas questões, objetivamos, de modo geral, analisar as produções de atividades de escrita, realizadas pelos professores-estagiários, do curso de Letras Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba. De modo específico, objetivamos: identificar e interpretar os objetivos de aprendizagem a serem alcançados a partir dos enunciados produzidos; discutir a aprendizagem de escrita, através das atividades elaboradas; compreender as teorias de ensino-aprendizagem, utilizadas pelos professores em formação, nas produções de atividades e tarefas escolares, que possibilitam o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

No intuito de cumprir os objetivos propostos e, assim, responder às perguntas de pesquisa, este artigo está estruturado em duas seções: a primeira aborda a elaboração de enunciados de atividades de escrita, na atuação docente; a segunda apresenta a análise das atividades de escrita, com predomínio de comandos/objetivos explícitos.



Elaboração de enunciados de atividades de escrita na atuação docente: uma discussão teórica

A atuação docente é constituída de diversas atividades pedagógicas, dentre elas, a elaboração de enunciados de atividades e tarefas escolares. Esta é uma competência profissional que possibilita a construção de saberes, bem como auxilia o professor em seu desenvolvimento em sala de aula. No entanto, esse fazer pedagógico é carregado de diversas implicações, relacionadas ao modo como são elaboradas, à seleção de objetivos pedagógicos em sua elaboração, bem como ao seu potencial de cumprimento pelos alunos da Educação Básica.

De acordo com Araújo (2017), “uma atividade deve estar ligada a pelo menos um tipo de objetivo de ensino, ou seja, uma atividade precisa indicar o que será verificado ou avaliado” (p. 29). Por exemplo, as atividades de escrita diferem das atividades de leitura, uma vez que os exercícios de escrita precisam ser apresentados aos alunos a partir de modelos. Isto é, faz-se necessário ensinar como o texto é construído, com base em um contexto estabelecido e na perspectiva de publicização. É preciso, desse modo, que os comandos que orientam a produção textual direcionem para a ação que se realizará.

Nesse sentido, pensar sobre atividades e tarefas é compreender também que seus enunciados são compostos por comandos, os quais exigem diferentes habilidades do interlocutor. A constituição de comandos é caracterizada através de sequências injuntivas. Conforme propõe Rosa (2003, p. 43 *apud* ARAÚJO, 2017, p. 38), a sequência injuntiva apresenta três tipos de comandos. O primeiro *comando* apresentado é o *obrigatório*, em que a instrução exposta deve ser executada, para que os objetivos determinados sejam alcançados, caso


contrário o interlocutor sofre as consequências de não ter realizado as ações propostas.

O segundo *comando* é o *alternativo*, do qual sua realização depende da necessidade de praticar a ação. O terceiro e último *comando* são os *opcionais*, que apresentam uma diferença em relação aos demais, pois sua realização não é necessária para que o principal objetivo seja atingido. Assim, os comandos significam ações que devem ser realizadas, em diferentes atividades; constituem um importante fator no ensino, uma vez que os alunos, ao realizarem as orientações apresentadas, desenvolvem suas capacidades, e podem verificar seus conhecimentos no processo de aprendizagem.

No enunciado, as ações a serem realizadas pelo aluno/interlocutor devem ser apresentadas de modo claro. Assim, “os enunciados de atividades, como sequências injuntivas que são, devem começar com verbo no imperativo, a fim de que o comando a ser obedecido fique evidente” (ARAÚJO, 2017, p. 50). Com essa clareza, seu interlocutor tem potencial de cumprir o que se pede.

Nesse processo de elaboração, “cabe ao professor examinar os enunciados que formula para verificar como estão escritos, que ações solicitam e se a composição como um todo atende aos objetivos estabelecidos para a atividade” (ARAÚJO, 2017, p. 53). Em outras palavras, ao elaborar atividades e tarefas, o docente precisa analisar e refletir sobre sua produção, para que essa, por sua vez, esteja de acordo com propósitos específicos e que sejam possíveis de realização.

Em seu planejamento de aulas, para trabalhar com atividades de escrita, é preciso que o professor selecione exemplos textuais, de acordo com a proposta de produção que deseja realizar. A título de exemplo, pensemos em um plano de atividades a ser desenvolvido em uma turma da Educação Básica, na qual será trabalhada a produção do gênero resenha.




Para que essa atividade seja desenvolvida e os alunos consigam produzi-la, é necessário apresentar exemplos de outras resenhas, destacando e explorando as características do gênero. Após tomar conhecimento do que é uma resenha e do que são constituídas, os alunos tendem a produzir, de uma forma mais adequada, a produção solicitada. Do contrário, a elaboração do texto proposto, possivelmente, não atenderia aos elementos apresentados no decorrer do estudo da produção textual.

Esse processo de produção, vai além do cumprimento de uma ordem. Segundo Araújo (2017), há, antes de tudo, uma junção de fatores, entre os quais: a empatia com o tema e com a posição enunciativa propostos, bem como o manejo adequado dos recursos linguísticos típicos do jogo exposto (p. 67). Nessa perspectiva, além de enunciados que apresentem claramente as ações a serem desenvolvidas, os aspectos temáticos e linguísticos que integram o exercício de produzir textos também são fundamentais para que os alunos consigam elaborar suas produções.

Outro ponto crucial relacionado à atividade de escrita diz respeito às finalidades dessas produções. Isso significa que o resultado das produções dos alunos precisa ser evidenciado por meio de socialização, para que os discentes percebam o papel da aprendizagem decorrente do ensino de língua, sobretudo, para que desenvolvam a competência escritora.

Para Miranda (2016), a elaboração de tarefas de aprendizagem deve buscar, na forma de problemáticas específicas, situações em que sejam necessárias à obtenção de um conhecimento geral sobre o objeto, de maneira que o aluno tenha a oportunidade de construir e expandir suas habilidades cognitivas. Desse modo, as atividades e tarefas se configuram como recurso-pedagógico que proporciona o desenvolvimento dos conhecimentos, o domínio de conteúdo, bem como a criticidade do aluno sobre os objetos de estudo.




Por conseguinte, as atividades didáticas têm o potencial de contribuir com a aprendizagem discente. Sobremaneira quando estas passam por um processo de elaboração consistente e reverberam complexidade, ao se mostrarem “desafiadoras para os alunos, além de terem grande importância no trabalho escolar que vise ao exercício do raciocínio analítico. Estão longe de serem meras perguntas ou frases a serem completadas (ARAÚJO, 2017, p. 117).

Dessa forma, apresentar atividades que exijam dos alunos um esforço maior é bastante pertinente, pois contribui para que, nessa prática, os discentes, tanto nas suas experiências de formação inicial, quanto nas futuras vivências profissionais, possam refletir sobre as funções do ensino-aprendizagem de língua.

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

Assim, para desenvolver as competências dos discentes, o professor necessita analisar os aspectos norteadores de seu trabalho e orientar a escrita, levando em consideração que essa prática envolve o desenvolvimento de conceitos, sentidos e objetivos específicos. Ao desenvolver a competência discursiva, o professor precisa direcionar seu trabalho para a inserção dos alunos em práticas e situações de letramento existentes em nossa sociedade, como aponta Oliveira (2010).

Nessa visão de ensino da língua, a escrita é pensada a partir de variações de conteúdos e gêneros, “na sua forma textual e como atividade interativa, a qual, por sua vez, é parte significativa da atuação




social das pessoas” (ANTUNES, 2009, p. 209). Com isso, desenvolver as habilidades escritoras dos discentes consiste em uma ação que possibilite ao aluno enxergar as diferentes possibilidades de utilização do texto, no processo de aprendizagem da língua/linguagem.

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

Para tanto, o início dessa ação pedagógica se realiza a partir de gêneros textuais mais simples e posteriormente mais complexos, adequando essa prática às necessidades dos alunos. Em outros trabalhos, Antunes (2003) admite que “a escolha desses diferentes gêneros de textos deverá acontecer, gradativamente, na dependência do grau de desenvolvimento que os alunos vão demonstrando na habilidade de escrever textos” (p. 115).

Diante disso, a atividade de escrita tem de ser pensada e realizada considerando contextos reais, de conhecimento dos alunos, para que eles tenham e saibam o que argumentar na hora de escrever. De acordo com Antunes (2003), “o importante é abandonar a escrita vazia de palavras soltas, de frases soltas, de frases inventadas que não dizem nada, porque não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia dos alunos” (p. 115). Escrever sobre assuntos dos quais não se tem conhecimento não contribui para que a escrita dos alunos apresente ideias relevantes.

Ademais, iniciar a produção de textos por meio de assuntos pertinentes, que despertem os alunos para a escrita, que os envolvam e que contribuam para que o desenvolvimento de sua competência escrito-



ra deve acontecer de forma descomplicada e atrativa. Antunes (2003) ainda recomenda que “em toda atividade de escrita, o aluno deve ser levado a vivenciar a experiência de primeiro: a) planejar; depois b) escrever o que seria a primeira versão de seu texto, conforme cada caso, para deixá-lo na versão definitiva” (p. 116).

Dessa forma, de acordo com o que propõe a mencionada autora, o ato de planejar, de cumprir etapas, deveria ser uma prática presente no processo de escrita, uma vez que os alunos passariam a identificar o seu desenvolvimento em cada fase de produção textual, a qual tende a melhorar a partir da análise e reflexão do que está adequado e do que está inadequado em seus textos.

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

De modo relacionado, os *conhecimentos enciclopédicos* se referem às noções e aos entendimentos que um indivíduo tem ou sabe sobre determinados assuntos; de sorte que esse conhecimento também é fundamental na prática da escrita. Por seu turno, os *conhecimentos textuais* se atrelam ao fato de uma pessoa conhecer e compreender, de forma suficiente, os aspectos característicos de determinados tipos e gêneros textuais, a ponto de conseguir produzi-los. Por conseguinte, com esses conhecimentos, o discente tem potencialidade de desenvolver a sua competência de produzir textos.

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

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

Diante do exposto, percebemos como o trabalho com o ensino-aprendizagem da escrita é carregado de ações necessárias de serem refletidas e, principalmente, postas em prática. Logo, na atuação docente, a construção adequada da competência escritora fornece subsídios para uma prática socialmente ativa.

Atividades de escrita com predomínio de comandos/objetivos explícitos: análise de dados

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

Exemplo 1:

Professores em formação C

EXERCÍCIO

CARTA 1:

Olá,

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

Com toda sinceridade,

Joyce Coling e Carolina Chaves - Fortaleza, CE

Fonte: Revista *Capricho*, nº 1259.

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

CARTA 2:

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

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

ATIVIDADE

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

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

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

O Exemplo 1 corresponde a uma atividade elaborada pelos professores em formação C, os quais objetivavam desenvolver a escrita dos alunos através de um planejamento didático. Este contempla tanto uma atividade de leitura e discussão temática quanto uma atividade que visa o estudo do gênero carta do leitor. Sendo esta, por sua vez, o exemplo em foco.

Na primeira questão do Exemplo 1, tem-se uma tarefa para o aluno, a qual solicita a resposta sobre o que tratam os textos-base da atividade e, em seguida, solicita a justificativa da resposta. Isto é, o aluno deve realizar a ação expressa pelo verbo flexionado no imperativo, a qual consiste em discorrer a respeito do assunto das cartas, executando assim, uma ação discursiva. Essa questão faz o aluno voltar aos textos



carta 1 e *carta 2*, para identificar o conteúdo em referência, ao contrário de expor a temática abordada.

Na segunda questão, o enunciado se inicia com o verbo *identificar*, flexionado no imperativo (*identifique*), solicitando também que uma ação seja realizada, a qual corresponde à identificação das características apresentadas pelas duas cartas. Na terceira questão, a tarefa do aluno também é identificar qual das cartas (1 ou 2) apresenta uma estrutura mais adequada correspondente ao gênero carta do leitor. Além disso, o discente tem que justificar o porquê de o texto escolhido ser de fato o mais satisfatório. O que é aspecto positivo, já que o aluno tem de mobilizar seus conhecimentos sobre as características estudadas sobre o gênero em questão.

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

Nesse exemplo de atividade, podemos verificar que os professores em formação C apresentaram objetivos claros para a aprendizagem discente, em que consistiam em fazer os alunos exercerem uma atividade analítica, para que compreendessem as características do gênero abordado, a partir de modelos apresentados, a fim de iniciar um trabalho com esse tipo de produção textual. De acordo com o que propõe Araújo (2017), as atividades de escrita exigem esse processo com base em modelos.

Com base em Oliveira (2010), consideramos que o desenvolvimento da habilidade de escrita foi concebida por esses professores como um

processo que gera um produto. Dito de outra forma, as atividades de leitura e de estudo dos gêneros textuais como processo visavam desenvolver um gênero de texto em específico. Desse modo, podemos concluir que os professores em formação C objetivaram trabalhar com o processo de escrita com planejamento e consistência em suas ações, para que o ensino não ocorresse a partir de uma abordagem superficial.

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

Exemplo 2:

Professores em formação C


TEXTO

Brasil é o maior em desigualdade social

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

Fonte: Brasil é o maior em desigualdade social. Por: Júlio César de Freixo Lobo

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




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

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

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

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



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

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

Disponível em: LOBO, Júlio César de Freixo. Inverta.org. Disponível em: Brasil é o maior em desigualdade social — Jornal Inverta

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

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

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

Verificamos que esse enunciado é constituído por uma sequência injuntiva, que aparece sob o verbo *produza*, que está flexionado no modo imperativo. Assim, o aluno da Educação Básica se vê diante de um comando obrigatório, que o leva a realizar uma ação. Conforme vimos com Araújo, em consonância com Rosa (2003 apud ARAÚJO, 2017), esse comando precisa ser executado, do contrário o objetivo não será atingido, o qual é, nesse caso, escrever, ou melhor, produzir uma carta do leitor.

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

Em síntese, percebemos que os professores em formação C apresentaram objetivos de desenvolver a produção do gênero carta do leitor, com base em procedimentos que levaram à realização desse propósito,

possibilitando aos discentes um estudo de um gênero considerado mais simples, para que futuramente estejam mais preparados na escrita, para desenvolver trabalhos com gêneros que exigem maior complexidade.

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

Exemplo 3: Professores em formação D

TEXTO 1

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

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

Proposta de redação


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

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

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

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

Assim, se o comando já foi dado através do verbo *inserir*, não há a necessidade de repetir essa ordem com outro comando, sob o verbo *dar*. Dessa forma, a sugestão “você terá que dar um título” é considerada redundante e desnecessária. Apesar dessa inadequação, no final do enunciado, compreendemos essa proposta de atividade como satisfatória, pelo fato de que apresentou objetivos evidentes no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que os discentes a realizassem. Além disso, há um resultado da escrita enquanto processo que gera um produto, como concebe Oliveira (2010).



Desse modo, estamos mais uma vez diante de uma proposta de atividade que objetiva desenvolver a escrita dos alunos, a partir de um determinado gênero textual, que tem uma temática pertinente para ser discutida na produção. Acreditamos que despertar o posicionamento crítico do aluno também foi a intenção desses professores, bem como apresentar o tema discutido e o seu ponto de vista na produção do gênero artigo de opinião. Verificamos que os professores em formação D apresentam a quantidade de linhas permitidas na produção, equivalentes a mesma quantidade apresentada na proposta de redação do Enem.

Diante disso, podemos pensar que tais professores aplicaram essa proposta, com o intuito também de preparar os alunos para situações concretas que precisam mobilizar seus conhecimentos e se adequar a regras estabelecidas, como o caso de vestibulares. Conforme entendemos com Oliveira (2010, p. 128), a escola precisa preparar os alunos para a vida fora dela. Dessa forma, entendemos a proposta dos professores em formação como necessária e satisfatória no processo de ensino.

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

Exemplo 4:

Professor em formação A

Proposta de Redação

1 - Suponhamos que haverá na escola um evento voltado para a “igualdade de gêneros” e você foi escolhido o porta-voz da turma do 2ºC. Agora deverá produzir um texto dissertativo-argumentativo so-

bre essa temática para ser lido no evento juntamente com os demais textos selecionados.

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

O exemplo 4 também é resultado de um trabalho planejado com textos para explorar a leitura, a discussão temática e o gênero abordado. Vale mencionar que não tivemos acesso a todo material elaborado pelo professor em formação A. Entretanto, sabemos que sua sequência didática é semelhante a propostas de seus colegas de estágio, uma vez que as orientações fornecidas pela professora da turma, sobre como deveria ser o planejamento das ações em estágio, eram as mesmas orientações para todos os alunos.

Assim, o que diferenciava as sequências correspondia a aspectos específicos de cada turma da Educação Básica que iriam ministrar as aulas, mas, quanto aos deveres de estagiários e as suas atuações, competia à professora da disciplina julgar como o processo deveria se suceder.

Nesse sentido, podemos afirmar, que essa atividade também objetiva desenvolver a escrita dos alunos. Para isso, no enunciado da questão, o professor em formação A apresenta as orientações para a realização da tarefa em duas partes. Na primeira, os alunos são orientados a supor uma situação para discutir uma temática, de modo que esta era a mesma temática que o professor-estagiário estava trabalhando com a turma ao decorrer dos encontros de estágio.

Em relação a segunda tarefa, percebemos que o aluno é informado sobre uma ação que precisa ser desenvolvida, a qual consiste em escrever um texto-dissertativo argumentativo. Verificamos que o professor em formação A usa o advérbio de tempo *agora* seguido do verbo *de-*

verá, no futuro do presente, para fazer referência à ação que deve ser realizada pelo discente naquele momento.

O enunciado do Exemplo 4 é constituído por um comando simples, o qual informa de forma clara o que aluno precisa fazer para realizar a tarefa. Em outras palavras, é o comando de fazer agir apresentado que possibilita a realização da produção textual. Como sabemos, de acordo com Araújo (2017), as atividades de escrita direcionam a ações discursivas. Dessa maneira, o enunciado analisado determina que os alunos escrevam, isto é, discorram sobre a temática proposta, caracterizando-se assim como uma ação discursiva.

Além disso, esse exemplo de formulação de enunciado apresenta uma finalidade para a atividade escrita, aspecto importante nesse recurso didático, em que os discentes, ao suporem tal situação, vão se engajar na proposta, sentindo-se mais motivados a desempenhar o trabalho apresentado. Como vimos nas discussões teóricas, de acordo com Araújo (2017), é preciso que no enunciado fique claro que a produção do aluno terá um leitor, e será apresentado publicamente em uma determinada situação social.

Assim, apesar de, no Exemplo 4, a situação de publicação ser uma suposição, uma situação que não irá ocorrer, podemos afirmar que o aluno escreveria a partir de uma intencionalidade. Sabemos com Oliveira (2010, p. 138) que o objetivo pode ser fictício, o importante é, segundo esse autor, estabelecer um objetivo para a produção textual do aluno.

Outro aspecto que vale destacar nessa atividade é seu objetivo de desenvolver a competência escritora dos alunos, a partir do trabalho com um gênero textual mais complexo, qual seja, o artigo de opinião. Esse é um gênero necessário de ser abordado em uma turma de 2ª série do Ensino Médio, já que, nesse período de formação, os alunos

precisam sobremaneira desenvolver habilidades crítico-argumentativas, em suas produções linguísticas.

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

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

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

Considerações finais

A atuação docente do professor de Língua Portuguesa envolve a mobilização de saberes e de determinadas práticas pedagógicas. Dentre essas práticas, a elaboração de atividades de escrita precisa ser pensada com base em orientações específicas. É preciso que haja objetivos

definidos e que essa atividade não seja um aglomerado de frases vazias, sem propósitos e direcionamentos.

Nesse sentido, o planejamento do que deve ser ensinado e o caminho a percorrer precisam considerar cada situação que permeia o processo de ensino-aprendizagem. Exemplo disso é, conforme desenvolvemos, o trabalho voltado para a escrita, com atividades que sejam elaboradas de maneira satisfatória, para que os discentes possam compreender e realizar o que é solicitado.

Diante do exposto, buscamos, ao longo deste trabalho, cumprir com os objetivos propostos. Especialmente na seção dois, cumprimos o objetivo de *analisar as produções de atividades de escrita, realizadas pelos professores-estagiários, do curso de Letras Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba*. Tal cumprimento foi possível porque, primeiramente, traçamos caminhos teórico-metodológicos, nas seções um e dois, para cumprimos os objetivos de: *identificar e interpretar os objetivos de aprendizagem a serem alcançados a partir dos enunciados produzidos; discutir a aprendizagem de escrita, através das atividades elaboradas; compreender as teorias de ensino-aprendizagem, utilizadas pelos professores em formação, nas produções de atividades e tarefas escolares, que possibilitaram o desenvolvimento cognitivo dos alunos*.

Assim, concluímos com a resposta para as questões de pesquisa: *Como os alunos pré-concluintes do Curso de Letras Língua Portuguesa elaboram os enunciados de atividades de escrita? De que maneira os enunciados elaborados favorecem a aprendizagem da prática de escrever? Quais conhecimentos teórico-pedagógicos são considerados na formulação dessas atividades?*

Como resposta, verificamos que: as atividades elaboradoras apresentam o que é esperado de alunos pré-concluintes de licenciatura,

isto é, os professores em formação inicial produziram exercícios de escrita satisfatórios, dentro do contexto em que estavam inseridos, com objetivos de aprendizagem explícitos. Particularmente, as atividades conseguiram evidenciar a necessária inter-relação, que se espera em atividades a serem respondidas por alunos da Educação Básica, entre conhecimento teórico e prática de sala de aula.

Nosso ponto de chegada reverbera a urgência de se desmistificar que só se aprende a docência na própria execução do ensino, como se o direcionamento teórico não fizesse parte da ação de ensinar e, menos ainda, da ação de aprender. Como a análise dos dados em foco apontou, há um contínuo entre as ações de ensinar e de aprender, o qual precisa ser orientado, uma vez que, mesmo que nossos dados tenham apresentado níveis de satisfatoriedade, esta prática de elaboração de atividades e enunciados escolares ainda carece, portanto, de ser sistematizada em cursos de licenciatura. Mais do que essa sistematização, é urgente haver mais pesquisas e mais resultados de pesquisa sobre essa inter-relação teórica e prática de ensino-aprendizagem.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 207-216.

ARAÚJO, Denise Lino de. *Enunciados de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. São Paulo: Parábola, 2017.

MIRANDA, Made Júnior. A lição de casa escolar e o ensino desenvolvimental. In: *Perspectivas atuais na formação de professores*. / Ricardo Luiz de

Bittencourt; Neila Carla Camerini (Organizadores). Rio de Janeiro: Dicio Brasil, 2016. (Série Perspectivas atuais na formação de professores; vol. 1)

MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. 2^a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

Recebido em: 02/05/2022

Aprovado em: 16/10/2022

Licenciado por

