

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Joaquim Junior da Silva Castro

**Práticas de oralidade acadêmicas e profissionais na formação e no trabalho do professor
de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio**

Juiz de Fora

2023

Joaquim Junior da Silva Castro

**Práticas de oralidade acadêmicas e profissionais na formação e no trabalho do professor
de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profª. Dra. Tânia Guedes Magalhães

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da
Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

Castro, Joaquim Junior da Silva.

Práticas de oralidade acadêmicas e profissionais na formação e no trabalho do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio / Joaquim Junior da Silva Castro. -- 2023.

214 f.

Orientador: Tânia Guedes Magalhães

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Oralidade acadêmica. 2. Oralidade profissional. 3. Formação docente. 4. Formação inicial. I. Magalhães, Tânia Guedes, orient. II. Título.

Joaquim Junior da Silva Castro

Práticas de oralidade acadêmicas e profissionais na formação e no trabalho do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 13 de novembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Tânia Guedes Magalhães -
Orientadora Universidade Federal de Juiz
de Fora

Dra. Andreia Rezende Garcia-Reis
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Ada Magaly Matias Brasileiro
Universidade Federal de Ouro Preto

Juiz de Fora, 19/10/2023.

Documento assinado eletronicamente por **Tania Guedes Magalhaes, Vice-Chefe de Departamento**, em 07/12/2023, às 18:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Ada Magaly Matias Brasileiro, Usuário Externo**, em 08/12/2023, às 08:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Professor(a)**, em 08/12/2023, às 09:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1534463** e o código CRC **C9996536**.

https://sei.ufjf.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=171499... 1/2
08/12/2023 09:53 SEI/UFJF - 1534463 - PROPP 01.5: Termo de Aprovação

https://sei.ufjf.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=17149

Dedico este trabalho a todos os meus ancestrais que, por motivos de injustiça social e de muita violência, não puderam realizar seus sonhos. O mestrado, para mim, foi um sonho e eu sou grato por ter chegado até aqui!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo privilégio em concluir mais uma etapa tão importante para a minha vida pessoal e profissional. Sei que Ele me acompanhou durante todo esse tempo, dando-me discernimento e vontade de seguir em frente.

À minha mãe, Sandra Helena, que, por mais que não esteja presente fisicamente em nossas vidas, tenho certeza de que ela me iluminou durante todo esse processo. Acredito que esteja orgulhosa do alcance de voos inimagináveis de seu filho, devido às difíceis condições enfrentadas ao longo da vida. Ao meu pai, Joaquim Silvério, por todo o apoio e conversas que, mesmo às vezes sem ter a dimensão de o que é um mestrado, por conta do pouco estudo, nunca deixou de me dar a mão. Sou filho de uma mulher negra, que trabalhou como empregada doméstica, e filho de um armador de construção civil – pessoas simples, que não tiveram as mesmas oportunidades que eu, mas que foram e são pontes para toda a minha caminhada.

À minha irmã, Rafaela Nascimento, por todo o carinho e respeito ao meu caminhar e que sempre torceu muito por mim.

À minha orientadora, Tânia Magalhães, por todos os ensinamentos, pela paciência e carinho. Você é muito especial e estará sempre no meu coração!

À professora Ada Brasileiro, pelo pronto aceite e pelas várias contribuições ao nosso trabalho.

À professora Andreia Rezende pelo carinhoso aceite, e por todos os momentos compartilhados desde a graduação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Juiz de Fora por contribuírem para minha formação.

Aos sujeitos da pesquisa, estudantes e professores que, gentilmente, disponibilizaram tempo para contribuírem com esta pesquisa.

Por fim, a todos os meus amigos, em especial à Fabiana Vieira, à Ludmila Queiroz e à Daniela Thielmann, por compartilharem momentos de alegria desde a graduação e por sempre acreditarem em mim.

Oro mi má
Oro mi maió
Oro mi maió
Yabado oyeyeo
Oro mi má
Oro mi maió
Oro mi maió
Yabado oyeyeo
(Canção para Oxum. Autor desconhecido)

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado tem como objetivo analisar por quais gêneros orais os licenciandos em Letras e docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio interagem em práticas de letramento acadêmicas e profissionais. Nesta perspectiva, os estudos de formação docente têm mostrado que uma boa formação precisa dar subsídios para um agir profissional que permita ao estudante vivenciar diferentes práticas de linguagem na graduação (Fisher, 2015; Costa; Paz, 2017; Bezerra, 2020, dentre outros), além de proporcionar ao futuro professor uma formação que não o reduza a um reproduzidor de teorias (Gatti, 2015; Gatti *et al.* 2019; Saviani, 2009; Nóvoa, 2017, dentre outros). No que diz respeito à oralidade, o que se observa, ainda hoje, é que se trata de um eixo que carece de um maior aprofundamento na formação inicial docente em Letras (Luna, 2016, 2017). Esses futuros professores de Língua Portuguesa lidarão com diferentes gêneros do *métier* docente (Brasileiro; Pimenta, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2023), bem como esses estudantes, ainda na graduação, lidam com diferentes práticas de linguagem próprias do ambiente acadêmico (Lea; Street, 2014). Sendo assim, nossa escolha teórica relaciona estudos de letramento, oralidade e formação docente, entendendo o interacionismo sociodiscursivo como a nossa base (Bronckart, 2006, 2008; Machado; Cristóvão, 2006, dentre outros), cujo conceito de gênero é central para o levantamento e a problematização acerca dos gêneros do *métier* docente. Como objetivos específicos, buscamos:

- a) analisar os gêneros orais presentes nas práticas de letramento acadêmico dos alunos de letras;
- b) analisar os gêneros orais presentes nas práticas de letramento profissional dos alunos de letras;
- c) identificar os gêneros orais presentes nas práticas de letramento profissional dos docentes de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental II e Médio.

Como metodologia, elaboramos entrevistas semiestruturadas com quatro professores de Língua Portuguesa de diferentes instituições, assim como com quatro estudantes do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Nossos dados foram coletados por meio de gravações em vídeo via *google meet* e posteriormente transcritas; como procedimento para as análises lançamos mão dos segmentos de orientação temática e segmentos de tratamento temático (Bronckart, 2008) para um levantamento inicial de temas e posterior categorização. Buscamos, então, interpretar como as práticas de oralidade se fazem presentes no meio acadêmico para estudantes de Letras e no meio profissional para professores de Língua Portuguesa; assim, pudemos verificar quais são as relações entre os gêneros vivenciados na formação e os requeridos no contexto de trabalho. Os resultados nos levam a compreender que há poucas vivências dos graduandos com gêneros orais na licenciatura, seja de instância acadêmica (seminário e apresentação de pôster),

seja da instância profissional (reuniões e atendimentos a pais). Em contraposição, os docentes relataram necessitar de formação para realizar seu trabalho por meio dos gêneros orais, como intensa mediação de conflitos e uma série diversificada de reuniões, além das aulas. Com isso, consideramos que a formação docente carece de práticas orais profissionais e acadêmicas, de modo que o estudante se sinta capaz na graduação de interagir por gêneros orais. Além disso, é necessário incluir reflexão explícita sobre oralidade na formação, pois os docentes compreendem a necessidade do domínio do discurso oral na vida profissional.

Palavras-chave: Oralidade acadêmica. Oralidade profissional. Formação docente. Formação inicial.

ABSTRACT

This master's research aims to analyze the oral genres used by undergraduate language students and Portuguese language teachers from primary and secondary schools to interact in academic and professional literacy practices. From this perspective, studies on teacher training have shown that good training needs to provide support for professional action that allows students to experience different language practices during their undergraduate studies (Fisher, 2015; Costa; Paz, 2017; Bezerra, 2020, among others), as well as providing future teachers with training that does not reduce them to reproducing theories (Gatti, 2015; Gatti *et al.* 2019; Saviani, 2009; Nóvoa, 2017, among others). As far as orality is concerned, what can still be seen today is that it is an area that lacks greater depth in initial teacher training in Languages (Luna, 2016, 2017). These future Portuguese language teachers will deal with different genres of teaching metier (Brasileiro; Pimenta, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2023), just as these students while still undergraduates deal with different language practices typical of the academic environment (Lea; Street, 2014). Therefore, our theoretical choice relates studies of literacy, orality, and teacher training, understanding socio-discursive interactionism as our basis (Bronckart, 2006; 2008; Machado; Cristóvão, 2006, among others), which concept of genre is essential for surveying and problematizing the genres of the teaching metier. As for specific objectives, we sought to: a) analyze the oral genres present in the academic literacy practices of literature students; b) analyze the oral genres present in the professional literacy practices of literature students; c) identify the oral genres present in the professional literacy practices of Portuguese language teachers in primary and secondary schools. As a methodology, we carried out semi-structured interviews with four Portuguese language teachers from different institutions, as well as with four students on the Literature course at the Federal University of Juiz de Fora/MG. Our data was collected through video recordings via Google Meet and later transcribed; as a procedure for analysis, we used thematic orientation segments and thematic treatment segments (Bronckart, 2008) for an initial gathering of themes and subsequent categorization. We then sought to interpret how orality practices are present in the academic environment for language students and in the professional environment for Portuguese language teachers; in this way, we were able to verify the relationships between the genres experienced in training and those required in the work context. The results lead us to understand that undergraduates have little experience with oral genres during their degree course, either in an academic context (seminars and poster presentations) or in a professional context (meetings and parent consultations). In contrast, the teachers reported requiring training to carry out

their work using oral genres, such as intense conflict mediation and a diverse series of meetings, in addition to classes. As a result, we consider that teacher training lacks professional and academic oral practices so that students feel capable of interacting in oral genres during their undergraduate studies. In addition, it is necessary to include explicit reflection on orality in training, since teachers understand the need to master oral discourse in professional life.

Keywords: Academic orality. Professional orality. Teacher training. Initial training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Modos de agir, marcas linguísticas e principais características.....	46
Quadro 2:	Gêneros do ensino.....	58
Quadro 3:	Gêneros que constituem a função pesquisa.....	58
Quadro 4:	Gêneros que significam o real da atividade do professor no campo da gestão.....	59
Quadro 5:	Atividades desenvolvidas e gêneros mobilizados pelo professor de Educação Básica no trabalho remoto.....	61
Quadro 6:	Gêneros orais do discurso profissional docente	62
Quadro 7:	Relação dos participantes de pesquisa	75
Quadro 8:	<i>Corpus</i> e Procedimento de análise dos dados.....	76
Quadro 9:	Exemplo de categorização da análise da seção seguinte.....	77
Quadro 10:	Codificação dos sujeitos da pesquisa.....	79
Quadro 11:	SOT-STT - estudantes.....	80
Quadro 12:	SOT-STT - professores.....	81
Quadro 13:	Atividades, funções e gêneros de Maria.....	93
Quadro 14:	Atividades, funções e gêneros de Carla.....	96
Quadro 15:	Atividades, funções e gêneros de José.....	101
Quadro 16:	Atividades, funções e gêneros de Sofia.....	102
Quadro 17:	Atividades, funções e gêneros da professora Paula.....	105
Quadro 18:	Atividades, funções e gêneros da professora Vitória.....	108
Quadro 19:	Atividades, funções e gêneros da Helena.....	111
Quadro 20:	Atividades, funções e gêneros da professora Ivone.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.R	Atividade Rotineira
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C.I	Comunicação Interpessoal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOC.	Documentação
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
FURB	Universidade Regional de Blumenau
LABOR	Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PETEDI	Grupo de Pesquisa Sobre Texto e Discurso
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência
PLAN.	Planejamento
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SOT	Segmentos de Orientação Temática
SOT-STT	Orientação Temática e dos Segmentos de Tratamento Temático
STT	Segmentos de Tratamento Temático
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	BREVE TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.....	15
1.2	DEFINIÇÃO DO TEMA.....	15
1.3	JUSTIFICATIVA: PERTINÊNCIA DO TEMA DA ORALIDADE NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE	17
1.4	OBJETIVOS DA PESQUISA	18
1.5	DELIMITANDO O FOCO: ESTUDOS DOS LETRAMENTOS E DO ISD PARA ATENDER AO NOSSO OBJETIVO.....	19
1.6	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	21
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	22
2.1	FORMAÇÃO DOCENTE.....	22
2.2	LINGUAGEM COMO ATIVIDADE DE INTERAÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL... 32	
2.2.1	Multiletramentos como práticas de linguagem situada	33
2.2.2	Práticas de linguagem acadêmicas e profissionais docentes	47
2.2.3	O lugar dos gêneros orais no <i>métier</i> docente	62
3	METODOLOGIA	72
3.1	CONTEXTO DE PESQUISA E INSTRUMENTO DE COLETA	73
3.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	75
4	RESULTADO DA ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	78
4.1	GÊNEROS ORAIS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICOVIVENCIADAS POR ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS	81
4.1.1	O gênero seminário	81
4.1.2	O gênero pôster	86
4.2	GÊNEROS ORAIS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO PROFISSIONAL VIVENCIADAS POR ALUNOS DE LETRAS	91
4.3	GÊNEROS ORAIS EM PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	103
4.4	SÍNTESE DAS ANÁLISES E CONFRONTO: A FORMAÇÃO DOCENTE “DÁ CONTA” DA PRÁTICA PROFISSIONAL?.....	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	125
	ANEXOS	132
	APÊNDICES	136

1 INTRODUÇÃO

1.1 BREVE TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Sou professor de Língua Portuguesa formado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) há quatro anos e especialista em Língua Portuguesa (LP) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Considero ainda estar no começo de carreira e, por isso, procuro aprender constantemente, para que eu possa ter um diálogo mais interessante com os meus alunos. No momento, sou docente de uma escola da rede privada no município de Barbacena (MG); entretanto, antes de entrar nessa escola, lecionava em cursinho pré- vestibular, além de dar aulas particulares.

Durante a minha graduação (2016-2019), participei de projetos de pesquisa e de extensão e o tema da oralidade já vinha sendo foco de meu interesse, pois percebia, desde então, a necessidade de querer aprofundar na temática, considerando todas as lacunas no ensino desse eixo tão relevante para as aulas de Língua Portuguesa.

O tema da minha pesquisa que se debruça na oralidade e na formação docente diz muito acerca da minha vontade de entender o lugar do professor de Português em nossa sociedade, de modo que eu possa refletir e agir sobre as demandas que nos são impostas, refinando o meu olhar reflexivo sobre a minha prática docente, a fim de que ela seja, realmente, transformadora, em um país tão desigual e injusto, pois a escola é uma extensão da sociedade e ela precisa ser mais humana e generosa com alunos e professores.

1.2 DEFINIÇÃO DO TEMA

O estudo da formação docente, no Brasil, fruto de diversas correntes teórico-metodológicas, apresenta-se urgente e necessário em nossa sociedade hodierna. Fala-se muito em uma desvalorização do trabalho docente, mas é preciso entender a raiz desse problema, para que os discursos não fiquem vazios e remetidos a um senso comum. Afora isso, as questões sobre as práticas do profissional professor, que são muito colocadas em evidência, e que buscam compreender o papel do docente para cada contexto social, mostram-se muito importantes, para refletirmos sobre até que ponto podemos ser, de fato, agentes de uma transformação social, sem que isso seja um peso, considerando o papel político, social e protetor do Estado, sem destituí-lo de sua responsabilidade social.

Ao falarmos, então, da formação de professores de Língua Portuguesa mobilizamos uma série de alterações, como, por exemplo, o ensino de Português. Por muito tempo, esse ensino esteve atrelado a uma prática de uso metalinguístico da língua, em que se privilegiava a decoreba de regras da gramática normativa. Nesse viés, mesmo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN (BRASIL, 1998), que já traziam considerações vultosas sobre o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais como fundantes para as práticas discursivas, bem como a relevância dos eixos de ensino, ainda assim, no ensino de Português na escola básica predominava (e ainda talvez predomine) a centralidade na aprendizagem das regras trazidas pela gramática descoladas do texto e do uso social da linguagem. Com isso, conforme Antunes (2014), é imprescindível a busca por um ensino contextualizado de gramática durante o ensino-aprendizagem na formação de cada aluno.

Para tanto, ao longo do tempo, pesquisas nos campos da Linguística Aplicada, da Sociolinguística e da Linguística Textual, entre outras vertentes e teorias, vêm mostrando que não cabe mais ao ensino de língua materna uma mera apropriação de regras gramaticais. Isso porque práticas como essas estão desvinculadas a um propósito maior, que é o de tornar o discente um cidadão ativo e participante das diversas demandas sociais de uso da língua. Dessa forma, atualmente, entende-se que o ensino de língua deve estar pautado na centralidade do texto, por meio dos gêneros textuais escritos e orais, considerando, do mesmo modo, a vinculação dos quatro eixos de ensino para as práticas linguístico-discursivas: leitura, produção escrita, análise linguística e oralidade. É, portanto, a partir desse olhar, que começamos a conceber a importância do estudo da oralidade na formação inicial desse professorado que trabalhará com Língua Portuguesa.

O eixo oralidade vem há alguns anos sendo bastante pesquisado e estudado no Brasil. Mas, por muito tempo, ele foi visto como subalterno a, por exemplo, o eixo escrita, que sempre teve um destaque nas aulas de língua, por fatores bem conhecidos, já mencionados por Marcuschi (2001), como a supervalorização da escrita; a ligação da escrita com a língua padrão; a escrita como fator de registro; a aprendizagem da escrita como associação a um processo cognitivo, entre outros.

Então, há muitos professores que ainda não concebem a oralidade como um eixo que proporciona ao aluno aprendizagens tão importantes como a escrita. O estudante pode e deve usar a sua fala para posicionar-se criticamente frente a um mundo que tem nos exigido posicionamentos diversos. Ademais, são muitos os gêneros orais que podem propiciar essa formação cidadã, como uma negociação, um debate, um testemunho, uma entrevista; gêneros que precisam ser apropriados pelos nossos alunos, inclusive pelos estudantes de graduação,

como defendemos nesta pesquisa, com foco, nesse caso, nos que serão professores de Língua Portuguesa, anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

As práticas de letramento – tanto acadêmicas quanto profissionais – são mediadas pelos gêneros orais e escritos. Eles, por sua vez, possibilitam-nos um adentramento em diversas práticas sociais e de letramento. No que tange aos letramentos acadêmicos, por exemplo, é por meio de gêneros escritos e orais como artigo de opinião, seminário, resenha, comunicação oral, entre outros, que vivenciamos o mundo acadêmico, assim como aprendemos e nos apoderamos dos discursos acadêmicos. No ambiente profissional, o mesmo ocorre. O *métier* docente, tal qualmente, é cercado de gêneros textuais escritos e orais, que compõem as práticas de letramento profissional do professor. Conforme Brasileiro e Pimenta (2022), eles estão no âmbito do ensino (prova, aula presencial e remota...); no âmbito da pesquisa (abertura oral de eventos, diário de bordo...); no âmbito da extensão (relatório de orientação, arguição...)

Nesse sentido, nosso trabalho abarca a oralidade na formação docente em práticas de letramento acadêmicas e profissionais. Possivelmente, com a inserção de graduandos em atividades de oralidade haverá futuramente uma repercussão de forma positiva nas ações docentes no ensino de Língua Portuguesa na escola básica. Defendemos que a inserção de práticas de oralidade na formação universitária profissional é fundamental para mudarmos o quadro que privilegia as atividades com a escrita na escola básica. Se a temática da formação docente é urgente e necessária, a formação docente para o trabalho com a oralidade na escola é mais urgente ainda, dado que não são tantas as pesquisas que enfocam essa relação entre formação do professor e o eixo da oralidade, como veremos na discussão desta pesquisa.

1.3 JUSTIFICATIVA: PERTINÊNCIA DO TEMA DA ORALIDADE NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE

Como supracitado, há muitas pesquisas brasileiras em torno do eixo de ensino oralidade, assim como temos percebido que os documentos oficiais o abordam, sugerindo gêneros orais para serem trabalhados sistematicamente nas escolas, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, essas pesquisas voltam-se, majoritariamente, ao ensino do oral na escola básica, o que, indubitavelmente, faz-se necessário, mas ainda não é o suficiente. Assim, precisamos ter diversas ações voltadas à apropriação de gêneros orais nas licenciaturas, pois reconhecemos a importância que ela tem nas práticas dos professores, em numerosos aspectos, inclusive, para a mediação de conflitos

com pais, com alunos no dia a dia, com colegas de trabalho, com a direção e a coordenação em conselhos de classe e outras demandas próprias do trabalho docente.

Temos, então, a compreensão de que a formação inicial não propicia esse subsídio ao futuro docente, que precisará ter domínio do discurso profissional em sua prática. Luna (2016, 2017) aponta que, por conta da lacuna que esse docente teve com relação à oralidade e à sua transposição na escola, durante sua licenciatura, o professor de Português apresenta dificuldade de trabalhar sistematicamente o eixo oralidade, se comparado aos outros, como produção escrita e leitura. Urge, então, investigar a abordagem da oralidade na formação de professores de Língua Portuguesa e no seu ambiente profissional, temática da nossa dissertação.

Assim, a presente pesquisa se torna pertinente, uma vez que há poucos estudos da oralidade na formação de professores de LP, no campo da Linguística Aplicada, bem como no seu contexto profissional, no campo dos letramentos profissionais do professor. Além do mais, entendemos a necessidade de reflexão sobre essas práticas de ensino da oralidade nesses ambientes, de modo que passemos a superar as tímidas práticas de ensino dos gêneros orais na educação básica, pois, como supracitado, pressupõe-se que se há ainda muitos docentes que desconhecem esse ensino, é porque, possivelmente, houve uma falta de reflexão da oralidade em sua formação, assim como poucas vivências com gêneros orais pelos próprios graduandos na vida acadêmica e nos estágios, lugar preferencial para o exercício profissional do licenciando.

Portanto, as práticas de oralidade na academia precisam perpassar toda a formação desse estudante, e não em disciplinas pontuais, desde as questões mais teóricas às práticas, com trabalhos na escola, com os estágios, nos programas de incentivo à profissão, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Residência Pedagógica, entre outros, que inserem os discentes no contexto de sala de aula, fazendo-os vivenciar a realidade de uma escola.

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

Tendo em vista a importância da oralidade na formação e no trabalho docente, cabe-nos questionar como se dão essas práticas nesses contextos, observando se, de fato, elas acontecem e se, sim, como se dão. Trazemos, pois, nossa questão central de pesquisa:

Quais são os gêneros orais pelos quais licenciandos dos cursos de Letras e docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio interagem em práticas de letramento acadêmicas e profissionais?

Objetivo geral: analisar por quais gêneros orais os licenciandos em Letras e os docentes de Língua Portuguesa interagem em práticas de letramento acadêmicas e profissionais.

Dessa questão central, decorrem as seguintes questões com seus respectivos objetivos:

1. Quais são os gêneros orais pelos quais os alunos dos cursos de Letras de uma universidade federal interagem em práticas de letramento acadêmicas? Objetivo específico 1: analisar os gêneros orais presentes nas práticas de Letramento Acadêmico dos alunos de Letras.
2. Quais são os gêneros orais pelos quais os alunos dos cursos de Letras de uma universidade federal interagem em práticas de letramentos profissionais? Objetivo específico 2: analisar os gêneros orais presentes nas práticas de letramento profissional dos alunos de Letras.
3. Quais são os gêneros orais pelos quais os docentes de Língua Portuguesa da escolar básica do Ensino Fundamental II e Médio interagem em práticas de letramento profissionais? Objetivo específico 3: identificar os gêneros orais presentes nas práticas de letramento profissional dos docentes de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental II e Médio.
4. Que relação podemos estabelecer entre a formação docente e as demandas profissionais em relação aos gêneros do *métier* docente? Objetivo específico 4: refletir sobre a relação entre a formação docente e as demandas do trabalho no que se refere aos gêneros do *métier* docente.

1.5 DELIMITANDO O FOCO: ESTUDOS DOS LETRAMENTOS E DO ISD PARA ATENDER AO NOSSO OBJETIVO

A fim de investigar a presença e a interação pelos gêneros orais nos contextos acadêmico e profissional de professores de Língua Portuguesa, tendo como suporte os objetivos acima, a pesquisa volta-se, em primeiro lugar, para a formação docente. Elencamos autores como Gatti (2015), Gatti *et al.* (2019), Saviani (2009) e Nóvoa (2017), que tecem críticas contundentes a uma formação profissional que reduza o professor a reproduzidor de teorias. Esses autores defendem a profissionalização do professor, para além do domínio de teoria e conceitos disciplinares, e a valorização do docente, que deve começar na formação estar ancorada em conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais que, de fato, fazem parte do dia a dia e da realidade do professorado.

Lançamos mão dos estudos dos letramentos, profissionais e acadêmicos. Nosso aporte teórico baseia-se em Soares (2010), Rojo (2009), Kleiman (1995, 2008), dentre outros, que trazem as definições iniciais do que são os letramentos. É importante ressaltar que essas pesquisadoras passam a considerar os letramentos como práticas sociais e que, portanto, a escola como uma grande agência de letramento, precisa entender que leitura e escrita não podem ser realizadas de maneira estanque ao contexto social; por isso, o entendimento de que os letramentos são práticas sociais de leitura e escrita. Em seguida, trazemos os estudos de Street (1984, 2014), entre outros, que começam a abordar os letramentos acadêmicos, ou seja, como são abordadas as práticas de leitura e escrita no contexto das universidades e como essas práticas, de fato, contribuem para uma formação efetiva de nossos estudantes, mobilizando-os para uma formação que também seja cultural, política e social. Lea e Street (2014) vão, posteriormente, definir os modelos de letramento que serão cruciais para o nosso entendimento dessas práticas na academia. Para o letramento profissional, abordaremos Fischer (2015), Costa e Paz (2017), Bezerra (2020), *et. alii*, que apontam a importância de se discutir as práticas de linguagem no trabalho do professor, o que é fulcral para a nossa pesquisa.

No que tange ao Interacionismo Sociodiscursivo, apoiamo-nos nos estudos de Bronckart (1998, 2008) que trazem a concepção da linguagem como um processo ativo e criativo e que, portanto, muito contribui para o entendimento de que as práticas de oralidade na formação inicial são muito relevantes, pois elas aparecerão, futuramente, na prática profissional desse professor, visto que a linguagem está em todas as dimensões humanas. Trazemos, do mesmo modo, as contribuições de Machado e Cristóvão (2006) que relacionam o ISD ao que fora pressuposto por Vygotsky, principal nome do interacionismo social, compreendendo, pois, que linguagem e desenvolvimento estão

amplamente ligados. Esse pressuposto relaciona-se diretamente a nossa pesquisa, por justamente investigarmos como as práticas de oralidade contribuem para um desenvolvimento acadêmico e profissional dos professores de Língua Portuguesa, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, tendo como foco o conceito de gênero de texto, absolutamente central e necessário neste aporte teórico.

1.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

No capítulo de introdução, procuramos abordar a minha breve trajetória profissional, bem como a definição do tema de pesquisa, sua justificativa, os vieses teóricos e os objetivos de nossa pesquisa. Em seguida, no capítulo dois, discorremos acerca dos pressupostos teóricos, em que trazemos conceitos e estudos acerca da formação docente, da linguagem como atividade de interação e participação social, dos multiletramentos como práticas de linguagem situada, das práticas de linguagem acadêmicas e profissionais docentes e do lugar dos gêneros orais no *métier* docente.

Na metodologia, capítulo três, descrevemos o nosso tipo de pesquisa (qualitativa) e como fizemos a nossa investigação, que se deu por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas em vídeo e transcritas. Este capítulo está dividido nas seguintes seções: contexto de pesquisa e instrumento de coleta e procedimentos de análise de dados.

A análise, presente no capítulo quatro, apresenta os dados da pesquisa, bem como a discussão dos resultados, dividida nas seguintes seções: gêneros orais em práticas de letramento acadêmico vivenciadas por estudantes do curso de Letras; o gênero seminário; o gênero pôster; gêneros orais em práticas de letramento profissional vivenciadas por alunos de Letras; gêneros orais em práticas profissionais de docentes de Língua Portuguesa e síntese das análises e confronto: a formação docente “dá conta” da prática profissional?

Por fim, apresentamos as considerações finais, capítulo cinco, com reflexões e conclusões do que pudemos perceber com a nossa investigação.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir com os estudos sobre oralidade e formação docente no Brasil, de modo a propiciar avanços significativos na compreensão e no aprimoramento de uma educação que seja igualitária, justa e comprometida com o bem-estar social.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No presente capítulo, elucidaremos os aportes teóricos desta dissertação. Discutiremos os caminhos traçados, considerando as questões observadas acerca da formação docente em um âmbito mais geral, bem como sobre a formação docente via letramentos acadêmicos e profissionais, à luz das discussões teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo, dos multiletramentos, dos gêneros orais na formação de professores no curso de Letras. Proporemos, então, uma discussão interdisciplinar entre Educação e Linguística Aplicada.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores no Brasil precisa ser, cada vez mais, discutida, haja vista as demandas educacionais atuais. “Falar sobre o professor torna-se um ato político de resistência frente ao desmonte da educação pública brasileira e aos diferentes ataques que nós, professores, temos sofrido” (Santos, 2018, p. 18). Gatti (2015) aponta o valor que os professores têm para a sociedade moderna, mesmo que ele não esteja sendo reconhecido da maneira que deveria. No entanto, precisamos entender o motivo de tanta desvalorização. O professor no Brasil não é desvalorizado apenas por ter salários ínfimos; a sua desvalorização se inicia na própria formação. E esse aspecto tem um caráter histórico, haja vista que segundo Nóvoa (2017):

Nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores (Nóvoa, 2017, p. 03).

Dessa forma, muitas universidades, em cursos de formação para professores, como Letras e Pedagogia, por exemplo, estão preocupadas com uma formação predominantemente teórica e conteudista, ao passo que a formação para um conhecimento pedagógico, que se volta para a prática em sala de aula, ou seja, a como, de fato, ser professor, acontece de forma bastante reduzida.

Ao encontro dessa discussão sobre a relação entre conhecimentos disciplinares e pedagógicos, Saviani (2009) traça os aspectos teóricos concernentes ao primeiro preparo de

professores no Brasil: “No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular.”(Saviani, 2009, p. 143). Posteriormente, com o surgimento das Escolas Normais¹, o que se notava era uma formação limitada a conteúdos a serem ensinados em sala de aula, ou seja, uma educação docente totalmente transmissiva e conteudista, de acordo com o autor, e sem relação com questões didáticas:

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (Saviani, 2009, p. 144).

A partir dessa concepção, podemos entender que a formação de professores era vista como algo “centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos” (Saviani, 2009, p. 15). Nesse sentido, com o passar dos anos, a necessidade de uma formação mais ampla, envolvendo a dimensão didática e que não visava apenas ao conteúdo a ser ensinado, foi se tornando mais presente, mas ainda com defasagens.

Ainda para Saviani (2009), os institutos de educação, sobretudo, os de São Paulo e os do Distrito Federal, foram os pioneiros a se firmarem, na década de 1930, como lugares para a disseminação de um conhecimento científico. Eles foram considerados a base para, até o momento, os cursos de formação de professores. O que imperava, então, era um caminho para uma formação voltada para aspectos pedagógicos e didáticos não praticados nas antigas Escolas Normais.

Entendemos, pois, que essa mudança foi um ganho, visto que o conhecimento tratado como científico possibilita caminhos para um ensino-aprendizagem que possa colaborar para as práticas de ensino desse docente, ensinando-o a ser professor. Entretanto, muito ainda deveria ser melhorado, pois esse caráter científico também abriu portas para uma segmentação de conhecimentos, em que o mais importante era ensinar conteúdos, sem nenhum caráter crítico.

De acordo com Saviani (2009), a partir dessa base, foi encaminhado para as escolas secundárias o Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que instituiu a Faculdade Nacional

¹ A primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, no ano de 1835. O Curso Normal criado em 1835 tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje, Ensino Médio) (Tanure, 1970).

de Filosofia da Universidade do Brasil, uma referência para as demais escolas de nível superior e que resultou no “paradigma 3+1”:

[...] o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (Saviani, 2009, p. 146).

Mesmo com esse “avanço” nesses cursos de formação, o que se observava, ainda, era que a formação didática era delegada ao final do curso, não tendo, portanto, relação com as teorias abordadas. Para o autor, “ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem” (Saviani, 2009, p. 146). Nesse sentido, não houve um caráter científico como fora proposto, estabelecido pelas escolas experimentais, que davam subsídios de caráter científico aos processos formativos.

Todas essas questões contribuíram para que a formação de professores, ainda hoje, não dê subsídios para que futuros docentes possam, de fato, ter práticas que vão ao encontro das demandas sociais e tecnológicas atuais. Para André (2019):

Não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história. (André, 2019, p. 20)

Saviani (2009), ao fazer este percurso histórico, mostrou que a formação de professores passou por variados dilemas, que, concordando com o autor, se estendem aos nossos dias. Um deles refere-se a como articular os conteúdos de conhecimento específico ou disciplinar aos conhecimentos didático-pedagógicos no processo de formação. Nesse âmbito, o preparo pedagógico-didático fica estritamente delegado às faculdades de Educação. Nesse sentido, consideramos que é possível ainda termos, nos dias atuais, um resquício da formação “3+1”, uma vez que a licenciatura fica dividida entre conhecimentos teóricos e práticos, muitas vezes, sem articulação.

Dessa forma, o licenciando precisa, na formação, lidar com diferentes práticas, que não sejam apenas teóricas e conteudistas. Defendemos a ideia de que o professor não é um

técnico, pois ele precisa refletir sobre a sua própria prática, além de fazer o aluno a refletir sobre o seu lugar no mundo, fazendo-o questionar as desigualdades, os preconceitos, de modo que ele possa a se tornar um cidadão consciente. Tal pensamento dialoga com o que é defendido por Pimenta (1997) ao asseverar que:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas (Pimenta, 1997, p. 06).

Nesse viés, é interessante que a formação apresente subsídios teóricos, e, do mesmo modo, discussões de viés social e que estejam de acordo com a realidade das escolas brasileiras, de modo a constituir no licenciando, desde o início, uma identidade docente. Ainda de acordo com Pimenta (1997):

Espera-se, pois, [que a formação inicial] mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Pimenta, 1997, p. 06).

Nesse sentido, a construção de uma identidade docente desde a formação é de extrema importância, uma vez que se trata de um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional que influencia diretamente a prática pedagógica. Dessa forma, a formação inicial de um professor é o ponto de partida para a construção dessa identidade, mas o processo não se encerra ali. É necessário um contínuo aprimoramento ao longo da carreira, por meio de experiências, reflexões e aprendizados, considerando que essa apropriação envolve a compreensão e a internalização de um conjunto de valores, crenças e princípios que guiam a atuação do professor em sala de aula. Além disso, ela se manifesta na forma como o professor se relaciona com os alunos, como planeja e conduz as atividades educacionais, como lida com os desafios e como se posiciona diante dos dilemas éticos e pedagógicos que surgem no cotidiano escolar. Dessa maneira, “pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação” (Gatti, 2017, p. 722).

Tais considerações incidem diretamente na prática e no agir docente, por isso, ela precisa ser reflexiva e transformadora, pois “A práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre

o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Freire, 2011, p. 52). Nesse viés, o docente superará ou não desafios, lidará com diferentes realidades socioeconômicas, religiosas, étnico-raciais, além de pessoas com diferentes ideologias, pensamentos, atitudes, além de dar conta dos avanços científicos, pois “pensar formações de professores sem considerar que o cenário científico e tecnológico vem mostrando transformações relevantes não mais é possível” (Gatti, 2018, p. 165). E é também na prática que ele aprenderá a mediar possíveis situações de conflitos, dada a diversidade que a escola envolve. No entanto, não se trata de uma mediação qualquer: ela deve propiciar aos estudantes e a toda a comunidade escolar um pensamento reflexivo, ético e que esteja consoante com a eliminação de preconceitos e opressões. Por isso, concordamos com Freire ao fazer essa suposição, porque ela também sustenta o que defende Soares (1998), ao ponderar que se toma para análise apenas a dimensão em que professor é aquele que ensina determinado conteúdo, determinada “área específica”, deixando-se de considerar outras dimensões. Essas outras dimensões, conforme a autora, são pessoais, políticas, sociais, culturais, éticas - desse profissional e de sua ação.

Como tentativas de melhoria na formação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) produziu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores no Brasil (Brasil, 2001, 2006, 2015, 2019) por meio de Resoluções². Daremos uma atenção especial às diretrizes de 2015 e 2019, por serem as mais recentes e por haver algumas divergências entre elas, além de relações com o objeto desta pesquisa. A abordagem dessas diretrizes e resoluções são aqui pertinentes porque elas impactam diretamente na elaboração de currículos e programas de ensino das licenciaturas brasileiras.

As DCN de 2015 (Brasil, 2015) apontam para uma formação voltada para o trabalho docente, concebendo à docência como processo pedagógico, que envolve diferentes tipos de conhecimentos que atendam a "abrangência e a complexidade da educação”:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida

² RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015: “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.”; RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019: “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” Brasil (2015, 2019).

formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 3).

Considerando esse importante trecho, a docência abrange desde conhecimentos teóricos e científicos a multiculturais, respeitando valores éticos e condizentes com as situações reais da prática docente, no dia a dia.

O documento, ainda, reforça a necessidade de, nas formações inicial e continuada, haver o preparo para as diferentes modalidades e etapas de ensino da educação básica, articulando teoria e prática e afirmando um compromisso com a “produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição” (Brasil, 2015, p. 03), de modo a garantir os direitos e os objetivos de aprendizagem.

Para além das questões mais objetivas de aprendizagem, as Diretrizes reforçam, a todo momento, a necessidade de uma formação crítica e de respeito às diferenças, como se pode notar no item VIII do art 5º:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

VIII – à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (Brasil, 2015, p. 06).

Vemos, também, no item VII do art 7º, uma abordagem para o tratamento das questões voltadas à dimensão pedagógica e profissional do trabalho docente:

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-

raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

Entendemos, pois, que a Resolução n.2 de DNC (2015) é um ganho, pois ela preza por uma formação em que não se considere apenas habilidades e competências para o fazer docente no que diz respeito a elementos conteudistas, mas prioriza uma formação que esteja calcada nas relações sociais, percebendo a escola como um lugar profícuo de pluralidades culturais, sociais, regionais, étnicas, de gênero, entre outras. Nesse sentido, entende-se que o professor precisa saber lidar com essas diferenças, respeitando-as e trazendo reflexões em sua sala de aula sobre a importância de se saber viver com o outro, proporcionando aos alunos aprendizagens de cunho cidadão. É o que também pensa Scheibe (2020) ao afirmar que:

[h]á, sobretudo, uma concepção de educação explicitada nos seus considerandos, cujos fundamentos histórico-críticos permitem às instituições superiores compor o seu projeto político pedagógico de formação de acordo com uma visão democrática e científica do trabalho docente, tais como respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, igualdade de condições, permanência de todos numa escola de qualidade socialmente referenciada, respeito e valorização da diversidade étnico-racial, entre outros atributos que permitem um trabalho docente de qualidade, criativo e contextualizado (Scheibe, 2020, p. 286).

Além desses fatores, a autora ainda menciona a importância que o documento dá à valorização dos profissionais de Educação desde a formação inicial às condições dignas de trabalho. Garcia-Reis o compreende como “um documento que visa garantir direitos aos trabalhadores da área educacional, tanto no contexto da formação quanto no contexto do exercício docente” (Garcia-Reis, 2020, p. 96).

Vale destacar ainda que esta Resolução – n. 2 (Brasil, 2015) – aborda um aspecto fundamental relacionado a esta pesquisa: a inserção dos licenciandos em práticas de uso da Língua Portuguesa. Essa apropriação é muito importante, pois a repercussão dessa abordagem nos currículos das licenciaturas pode afetar os estudantes, que serão proficientes em práticas da própria língua, como a escrita, a leitura, a oralidade. Além disso, inserir os licenciandos nessas ações significa dizer que eles poderão vivenciar práticas de letramentos, interagindo e aprendendo gêneros textuais de seu campo de atuação, tanto acadêmico, quanto profissional, além de outros aspectos próprios do fazer docente.

Nesse sentido, as Diretrizes de 2015 se relacionam diretamente a esta pesquisa, justamente, por buscarmos compreender as práticas de linguagem que permeiam a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental;

como elas preparam os estudantes para o agir docente, agir esse que preze por uma formação e atuação críticas, defendida pelo próprio documento (Garcia-Reis, 2020) e que se preocupa com a aprendizagem efetiva dos alunos.

Em suma, nas Diretrizes de 2015, em que encontramos respaldo para nossa defesa de profissionalização docente, o professor passaria a ser mais valorizado desde a formação inicial, pois tal documento traz uma concepção mais sólida de valorização profissional, ao tratar de condições de trabalho, carreira, formação e valorização de maneira articulada (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021).

Contrariamente, a resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 é considerada um retrocesso, visto que a preocupação central da formação de professores é a “adequação das licenciaturas com a BNCC” e suas competências. Ou seja, a formação crítica e cidadã notavelmente abordada nas DCN de 2015 é suspensa. No documento mais recente, temos uma “mecanização” do trabalho docente, em que o objetivo principal é formar professores que estejam arrimados com as competências e habilidades da BNCC, algo extremamente questionável, visto que tal documento do ensino básico pode passar por alterações ao longo dos anos. Além disso, há estudos que demonstram o retrocesso que envolve a BNCC, que exclui aspectos da diversidade, assim como reduz o ensino básico a uma série de conteúdos transponíveis para a escola (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021).

Como forma de exemplificação, no item II, do capítulo III - Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente - o documento julga necessária uma formação prática que não fique restrita apenas ao momento do estágio, mas durante toda a formação inicial:

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:

II – reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (Brasil, 2019, p. 04).

É importante perceber que, embora as Diretrizes de 2019 tenham um caráter mais tecnicista, a abordagem supracitada é positiva, porque é uma forma de superação dos três anos

destinados ao conhecimento teórico e apenas no último ano da licenciatura as práticas do estágio.

Todavia, tais Diretrizes trazem uma concepção jungida às habilidades e às competências da Base Nacional Comum Curricular (2017), doravante, BNCC:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Vê-se, pois, a necessidade de integração dos processos formativos vinculados ao que preconiza a BNCC. Essa proposta parece retomar a ideia embutida nas citadas Escolas Normais, visando apenas o domínio de conteúdos. Ademais, essa relação subordinada entre formação docente e BNCC significa que se entende a educação como algo predominantemente mercadológico, dado seu caráter aplicacionista e acrítico, assim como sugere Portelinha (2019) ao afirmar que:

[...] as DCN de 2019 expressam pressupostos teórico-metodológicos que, alinhados a uma concepção gerencialista e de mercado, orientam a elaboração e os formatos dos PPPs dos cursos de graduação nas IES. Esses pressupostos podem ser legitimados pela urgência em adequar os PPPs às regulamentações oficiais ou podem constituir-se em uma alternativa contra- hegemônica na medida em que se construa uma análise crítica sobre a raiz do problema a partir da e para a práxis educativa (Portelinha, 2021, p. 233).

Além disso, Scheibe e Bazzo (2019) mencionam outros aspectos negativos do documento, como padronização dos currículos; ranking de boas escolas medido por seus resultados; racionalidade neoliberal da educação; perda de direitos do profissional docente, entre outros. Ademais, as DCN (2019) retomam a lógica da competência, aspecto que abordaremos no capítulo X, o que é visto como problemático do ponto de vista do trabalho docente na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo.

O que vemos ao citar tais documentos norteadores da elaboração de currículos para a formação docente é seu caráter dinâmico, o que impacta positiva e ao mesmo tempo negativamente nos programas e ementas das licenciaturas, nos estágios e, conseqüentemente, no trabalho docente de forma mais ampla. Todavia, trazer tais diretrizes também nos faz perceber as concepções históricas que estão subjacentes aos nossos cursos, elemento de nossa

investigação, e que repercutem diretamente nas crenças e nas demandas dos licenciandos e professores em atuação.

Para finalizar nossa breve abordagem sobre a formação docente, trazemos algumas pesquisas que revelam avanços que podem contribuir para superar as dificuldades históricas aqui inicialmente reportadas.

Pesquisadores como Gatti *et al.* (2019) apresentam, em contrapartida, às pesquisas que revelam fracassos e entraves, caminhos para uma boa formação, seja ela inicial ou continuada, trazendo como base a inovação nas práticas docentes, com vistas a atender às novas demandas sociais, considerando o contexto atual. Esses estudiosos citam um projeto da Fundação Carlos Chagas voltado a professores formadores cujas práticas são consideradas inovadoras. Entende-se que essas práticas promovem aprendizagens significativas aos futuros professores, considerando os fatores históricos brasileiros da formação docente que dispensavam os aspectos apresentados abaixo.

Dentre os elementos envolvidos em tal projeto, que envolve uma premiação aos docentes, encontram-se: (i) a utilização de processos de vivência e sensibilização, normalmente desenvolvidos na etapa inicial dos projetos, tendo em vista sensibilizar o estudante para a participação/engajamento na proposta, (ii) a prática da pesquisa vinculada à formação, (iii) a promoção de espaços para a discussão crítica, bem como (iv) o uso de novas tecnologias e (v) a produção de registros e de materiais didático-pedagógicos pelos licenciandos.

Com relação aos aspectos descritos acima, consideramos os itens (ii), (iii) e (v) como importantes e que se relacionam com a minha pesquisa. Isso porque é preciso que os estudantes de graduação entendam que a universidade produz conhecimento científico e que esse conhecimento colabora para o desenvolvimento, no nosso caso, da Educação. Ou seja, defendemos que eles, enquanto cidadãos em formação universitária, precisam ter ciência disso, de modo que não aceitem opiniões infundadas, ou de senso comum, sobre o que fazer para ser um bom professor de Português.

Por isso, há necessidade de uma discussão crítica e engajada, que proporcione aos futuros professores uma visão ampla de suas práticas, tornando-os reflexivos no momento em que estiverem em sala de aula.

Por fim, destacamos a importância da produção de materiais, o que sugere uma profícua aprendizagem do fazer docente, pois um professor precisa saber produzir material didático. Então, ressaltamos a necessidade de, também, na graduação priorizar essa atividade,

com sensibilidade, entendendo o contexto de letramento de cada estudante, mobilizando-os para essas novas descobertas, próprias de suas futuras áreas de atuação.

Vale destacar, ainda, que essas três dimensões que enfatizamos acima envolvem diretamente a aprendizagem de uma linguagem própria, da vida acadêmica e profissional, o que nos remete, novamente, às nossas questões de pesquisa e à nossa defesa de que, para formar docentes, precisamos também focar a apropriação e o desenvolvimento de um discurso profissional e acadêmico.

Um ponto essencial discutido, inclusive, para a realização desses projetos pelos professores formadores foi que, para eles, independentemente da área que atuam, há ainda uma lacuna entre teoria e prática, que retoma um desafio histórico, bem como o déficit de leitura e de escrita dos alunos da graduação, trazido da educação básica.

Durante a pandemia do covid-19, e seu consequente isolamento social imposto às escolas, trazemos um outro problema enfrentado pela classe docente: para Siqueira e Dourado (2020), o trabalho do professor foi recobrado no contexto da pandemia. Houve, nesse cenário, um discurso da incompetência, do fracasso, da individualização e, paradoxalmente, da responsabilização do professor.

O que vemos, nesta seção em que abordamos a formação docente, é que ainda há muitas questões a superar se considerarmos as lacunas ainda resistentes no desenvolvimento dos licenciandos. Contudo, reconhecemos os esforços governamentais, com seus documentos norteadores, assim como destacamos que as pesquisas cujos objetos se centram na formação do professor é que realmente colaboram para concretizar avanços efetivos para a educação brasileira.

Visto que uma das questões abordadas nos documentos oficiais da formação é o domínio da Língua Portuguesa, e que esse aspecto ainda é considerado entrave e visto como déficit nas licenciaturas (Gatti *et al.*, 2019), abordaremos, na seção seguinte, discussões sobre letramentos acadêmicos e profissionais e formas de contribuição desses conceitos para nosso trabalho de investigação.

2.2 LINGUAGEM COMO ATIVIDADE DE INTERAÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Os estudos sobre os letramentos acadêmicos e profissionais têm ganhado muito destaque nas universidades brasileiras. Tal acontecimento decorre da preocupação em inserir graduandos e pós-graduandos em práticas que os tornem capazes de saber escrever, ler e interagir oralmente com textos da esfera acadêmica e do trabalho docente com segurança.

Sabemos que o aprendizado da linguagem oral e escrita, sobretudo, não é uma tarefa fácil e, quando falamos em discurso acadêmico e profissional, as demandas são ainda mais complexas pela especificidade dessas práticas, como veremos em seguida. Neste contexto, o presente capítulo trará três seções em que serão abordadas concepções e discussões acerca das práticas de letramento acadêmicas e profissionais, dos multiletramentos e do lugar dos gêneros orais no *métier* docente, de modo a entendermos como essas teorias vêm sendo debatidas e de que modo essa discussão contribui com esta pesquisa.

2.2.1 Multiletramentos como práticas de linguagem situada

Iniciamos esta seção com uma discussão sobre letramentos e, em seguida, estabelecemos relações com os multiletramentos, de modo a contribuir com nossas análises.

Os estudos sobre letramento têm, paulatinamente, se expandido no Brasil. Especificamente, o termo “letramento” surge no Brasil em meados da década de 1980 (Soares, 2010) e, a partir desse acontecimento, o tema ganha variados focos de atenção, pois, até então, ele estava demasiadamente atrelado à alfabetização (autor que afirma isso). Por isso, vemos a necessidade de discuti-lo e torná-lo relevante em muitos debates sobre alfabetização, teorizando-o, mas também avançando em práticas sociais de outras instâncias para além das escolares.

Atualmente, o que se defende são os letramentos com caráter social, em que, para cada contexto específico, haverá práticas de leitura e escrita específicas. Soares (2010) define letramento como “[...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e participam competentemente de eventos de letramento” (Soares, 2010, p. 145). Nesse sentido, a autora defende a ideia de que letrado é aquele ou aquela que se apropria das práticas de leitura e de escrita na sociedade para que possa exercer sua cidadania, sendo crítico com algumas instituições, conhecendo seus direitos e deveres e sabendo argumentar contra ou a favor de algo que lhe incomoda na sociedade. Reconhecemos, então, que um sujeito letrado pode não ser alfabetizado, mas que, mesmo de uma maneira implícita e, por vezes subjetiva, contribui muito para a sociedade, com suas vivências.

Soares (2010) traz outras dimensões para compreendermos os conceitos de letramento. Uma delas é a vertente antropológica, cuja reflexão se volta sobre os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes culturas, sejam elas letradas ou não. Entendamos aqui que a escrita pode ser concebida de maneiras distintas a depender de determinadas práticas da sociedade.

Por exemplo, na China, de acordo com o *World History Encyclopedia*¹ a escrita foi evoluindo de acordo com o tempo e com as demandas sociais, ou seja, em cada período usava-se um determinado tipo de escrita, como a *Jiaguwen* (1600 a 1000 a. C.); a *Dazhuan* (1000 a 700 a.C), entre outras.

A vertente linguística do letramento diz respeito às práticas de escrita, considerando seus “aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos” (Soares, 2012, p. 57). Dessa maneira, a escrita estaria relacionada a outros fatores, inclusive, psicológicos e sociais, os quais podem afetar diretamente o processo de aprendizagem da escrita dos alunos. A vertente psicológica, por exemplo, refere-se a um processo cognitivo necessário para que as pessoas possam compreender, interpretar e produzir textos.

Magda Soares, com sua experiência no Projeto Alfabetrar, projeto desenvolvido na cidade de Lagoa Santa (MG), desde 2017, escreveu, em 2020, o livro “Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”. E um dos pontos que nos chamou atenção foi a forma como a autora deixa clara que alfabetizar não é um método, mas que há maneiras de se ensinar/alfabetizar com métodos, o que, para nós é muito interessante, pois a autora considera o contexto social a que as crianças estão inseridas, não limitando-as a aspectos estritamente cognitivos, por exemplo: “É fundamental esclarecer que o que se propõe neste livro não é um “método”, mas uma orientação para ensinar com método, fundamentando-se em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências” (SOARES, 2020, p. 112).

Por fim, a vertente educacional e pedagógica compreende o termo - letramento - como habilidades de leitura e escrita aprendidas por crianças, jovens e adultos. É a vertente presente em todas (ou quase todas) as práticas escolares e universitárias, por exemplo. E é nesse contexto que precisamos nos questionar, enquanto professores, como estamos lidando com o processo de escrita de nossos alunos, inclusive, no processo de avaliação. Estamos considerando as diversidades desses alunos? O contexto em que eles estão inseridos é focado? Na graduação, os professores-formadores compreendem que os estudantes estão começando a ser letrados academicamente e que, por isso, precisam aprender, de fato, os gêneros textuais que permeiam as práticas de linguagem no contexto universitário?

Por todas essas questões, não podemos deixar de considerar a pluralidade de atributos ao termo letramento, cada qual com os seus respectivos conceitos, em seus respectivos campos de atuação, como letramento digital, letramento escolar, letramento literário, letramento científico, letramento acadêmico, letramento do professor, entre outros, apesar de haver críticas

¹ *World History Encyclopedia*: (Disponível em: <https://www.worldhistory.org/trans/pt/1-14610/escrita-chinesa/>. Acesso em: 01 nov. 2022).

a esta qualificação (Kleiman, 2008). Nosso objetivo não é definir o que se jacta, mas mostrar os diversos campos de pesquisa sobre os letramentos que têm sido tomados como importantes, sobretudo, para que possamos entender as múltiplas práticas sociais nas quais estamos inseridos em uma sociedade em que a tecnologia e a industrialização, têm crescido celeremente. Essas visões amplas e diversificadas dos letramentos podem contribuir não só com a formação docente, nosso enfoque, como repercutir positivamente em uma aprendizagem da escrita mais frutífera na escola básica.

De acordo com Rojo (2009), letramentos são as diversas práticas de leitura e escrita que ocorrem em diferentes setores da sociedade, o que envolve, por exemplo, as diversificadas práticas de leitura e escrita na sociedade, independente se elas são realizadas na escola ou não.

Mesmo que as perspectivas de letramento subsidiem análise das práticas de escrita em diferentes esferas, destacamos a contribuição de Kleiman (1995), que ressalta que a escola é a principal agência de letramento, o que ressalta o papel central da escola no processo de desenvolvimento humano. Nesse âmbito, o que podemos observar, ainda hoje, é que o letramento escolar é valorizado em demasia, em detrimento dos demais letramentos trazidos pelos discentes. Apesar disso, consideramos o letramento escolar muito importante, por ser ele que dá acesso à maior parte da população brasileira ao conhecimento sistematizado, considerando as desigualdades que assolam o país. Essa supervalorização do letramento escolar é um fator que perpassa, também, o ambiente acadêmico, na medida em que o professor universitário não leva em conta os conhecimentos e experiências de letramento trazidos pelos discentes, desconsiderando-os e compreendendo que apenas o que está dentro dos muros universitários tem valor.

Street (2014), um dos grandes estudiosos dos letramentos, cujos impactos da pesquisa são notáveis no meio acadêmico brasileiro, faz importantes relações entre os letramentos e as instituições. Ele afirma, por exemplo, no âmbito das empresas, que elas estão mais preocupadas em seus recrutamentos de candidatos com questões de etnia, ou gênero do que com, propriamente, o seu “nível de letramento”. Ou seja, ele defende que uma empresa pode sem nenhum impedimento preparar o seu candidato para determinada vaga, independentemente dos conhecimentos de mundo que ele já possui, pois muitos cargos exigem um letramento mínimo. Entretanto, o que se vê são os preconceitos e não a capacidade de aprendizado que o candidato pode ter ao ocupar o cargo.

Vê-se, pois, a importância de sempre entender, reconhecer e valorizar as práticas de letramentos outras, que não só as escolares, haja vista que todos os sujeitos são letrados em alguma medida e que cada contexto específico exige um determinado tipo de letramento. É o que observa Terra (2014), ao afirmar que:

Reconhecer a diversidade de práticas de letramento que fazem parte da sociedade envolve, outrossim, não impingir rótulos sobre o que é ser ou não

ser letrado. Uma classificação dessa natureza está, inexoravelmente, relacionada às necessidades e ao conceito de letramento que vigora em contextos e em situações específicas (Terra, 2014, p. 32).

Assim, para cada situação específica, exige-se uma prática de uso da escrita, como por exemplo, ir a um supermercado, apanhar um ônibus, participar de uma reunião da escola dos filhos, entre outras, o que é muito interessante, pois tais práticas não precisam, necessariamente, de uma pessoa que seja alfabetizada. Vê-se, pois, que, como aponta Marcuschi (2008), letrado é o indivíduo inserido nessas práticas sociais, desempenhando papéis como um cidadão, independentemente de seu grau de escolaridade ou se ele é, até mesmo, analfabeto.

Dada a complexidade do fenômeno, Street (1984) define o modelo autônomo de letramento, que diz respeito à escrita desvinculada do contexto social, ou seja, trata-se de observar a língua como, simplesmente, habilidade técnica, neutra, de forma que, uma vez apropriada, pode ser replicada/usada em qualquer contexto. Nesse modelo relacionado ao ensino, a escrita seria um instrumento a ser apropriado pelo estudante, sem considerar aspectos da diversidade cultural atreladas a ela, assim como as questões históricas, sociais e psicológicas da escrita. Além disso, Street (2014) traz uma contribuição muito interessante sobre a institucionalização desse modelo de letramento autônomo, em que se:

[...] opera não só por meio de formas particulares de fala e de textos, mas no espaço físico e institucional, que é separado do espaço “cotidiano” para fins de ensino e aprendizagem e que deriva de construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo social e construído (Street, 2014, p. 130).

Essa relação explica muito bem o poderio que as práticas escolares têm sobre a vida de estudantes, pais e professores e como essa questão pode ser emblemática das relações de poder atreladas às práticas de escrita. Um ponto essencial é a questão do espaço físico da escola, que é totalmente separado da vida social e, muitas vezes, distante de uma realidade cotidiana dos alunos, em que as práticas sociais do dia a dia de diferentes esferas não são consideradas. Ou seja, a escola deveria ser um lugar de aprendizado de práticas imbricadas na sociedade; todavia, na verdade, os alunos trazem suas vivências de letramento para a escola e são reprimidos, porque elas não são consideradas legítimas, justamente, por não serem originárias do ambiente escolar. Com isso, há uma relação contraditória entre esses letramentos, pois a escola deveria partir de algo que, na verdade, os alunos já praticam cotidianamente, para ampliar suas experiências de linguagem oral e escrita. Entretanto, a escola como instituição, durante muito tempo, e ainda hoje, menospreza ou desconsidera os conhecimentos trazidos pelos estudantes, incluído aí os letramentos. Está aí, pois, uma exemplificação de atividade que se assemelha ao modelo de letramento autônomo, em que a escrita está “deslocada” do contexto e de seus valores sociais e históricos.

Em contrapartida, há o modelo de letramento ideológico, que, de acordo com Street (2014), valoriza a aprendizagem e o desenvolvimento das práticas de escrita, considerando suas funções sociais em seus respectivos contextos sociais.

Como repercussão dessa concepção ideológica do letramento, consideramos que há uma criticidade no processo de aprendizagem da escrita na escola. Assim, compreendemos que não pode haver aprendizagens da escrita apartadas de seus contextos, seus sujeitos e valores, pois ao mesmo tempo em que se aprende a dominar um gênero textual aprendem-se aspectos sociais, históricos e ideológicos imbricados nessa prática de linguagem. Ou seja, o aspecto “crítico” e engajado da escrita fica mais claro e definido, pois não se separa a linguagem de seus usos sociais. Caso aconteça essa “separação” entre linguagem e contexto haverá a perda de uma criticidade nos processos de socialização.

O que é importante destacar nos estudos de letramento e suas contribuições para nossa pesquisa é que Street (2014) aponta para a diversidade de práticas de escrita, que variam dependendo do contexto, das pessoas e das instituições. Por exemplo, ele afirma que um mecânico pode trocar experiências com o seu vizinho, que é habilidoso em preencher formulários. Ou seja, se ensinado, o mecânico pode aprender perfeitamente a preencher formulários também. Nesse âmbito, “a aquisição de habilidades letradas não é uma necessidade prioritária no nível individual, desde que elas estejam disponíveis no nível da comunidade” (Street, 2014, p. 25).

Por isso, como menciona o autor, destacamos a importância dos letramentos, com “S” ao final da palavra, pois como podemos perceber há muitos letramentos e muitas práticas de letramento que se entrelaçam e fazem sentido de acordo com o contexto social, histórico e cultural de cada um. Devemos considerar, então, que tais pressupostos nos ajudam a compreender melhor o ser humano, o reconhecimento da sua cidadania e das idiosincrasias, respeitando-o da maneira como ele é, de acordo com os seus posicionamentos, pensamentos, grau de escolaridade, etnia, sexualidade, religião, gênero, classe social e outros elementos que o constituem como único e diferente dos demais.

Defendemos, para esta pesquisa, como essencial esse viés em que os letramentos são considerados múltiplos, complexos e diversificados, porque esse alinhamento nos permite compreender melhor a diversidade de práticas sociais e culturais que os licenciandos precisam vivenciar para se formarem docentes. O que se percebe, entretanto, ainda nos dias atuais, é que as universidades estão muito calcadas nas práticas do letramento autônomo.

A título de ilustração, podemos citar um fato recorrente no ingresso dos estudantes em cursos de graduação, não apenas resgatando a minha experiência, mas também no relato de

colegas: os professores, simplesmente, solicitam uma escrita aos graduandos, por exemplo, de resumos, resenhas e artigos, comuns no texto acadêmico, sem minimamente fornecer aos discentes as devidas reflexões necessárias sobre os gêneros, seu contexto de circulação, finalidades, assim como aspectos de sua configuração linguístico-discursiva e as devidas instruções para a prática de escrita; subjacente a esta atividade está a ideia de que se o graduando já é escolarizado e sabe ler, escrever e falar, ele se desempenhará bem em todas as atividades de linguagem solicitadas. Temos, nesta perspectiva, a ideia de que a escrita é dom (Rojo, 2009). Além disso, quando o gênero – resultado dessa tarefa de escrita – não circula efetivamente, a atividade se torna bastante artificial; ou, ainda, há momentos em que o professor não considera as diversidades culturais e sociais que esse aluno carrega, entre outros exemplos.

Nesse sentido, percebemos que a abordagem do letramento autônomo, conforme aqui exemplificada, nos leva a crer que esse graduando não será apenas prejudicado no processo de aprendizado da escrita, mas, em um contexto de formação inicial em Letras, essa perspectiva é ainda mais prejudicial. Isso porque é possível que tais graduandos assumam essa posição descontextualizada, futuramente, na formação básica, enquanto docente. Como afirmam Magalhães e Garcia-Reis (2017) se esse estudante não vivencia práticas discursivas na graduação, ele possivelmente não propiciará aos seus alunos tais vivências na educação básica, já que é comum replicar o modelo pelo qual ele foi formado.

É preciso que, então, dentro da academia e na atividade profissional, por exemplo, os alunos e professores se sintam inseridos em um contexto em que suas práticas terão sentido.

Para tal, ao considerar a diversidade de práticas de letramento supracitadas e ao nos debruçarmos sobre questões acadêmicas e profissionais, buscaremos articular os conceitos anteriores aos contextos específicos da investigação, os letramentos acadêmicos e profissionais docentes.

Um outro aspecto que se torna importante para a pesquisa são os multiletramentos, que apontam para uma multiplicidade de linguagens e variedade de culturas (Rojo, 2012), produzindo, assim, uma série de práticas letradas diferentes. Nesse sentido, podemos fazer uma relação entre este conceito e o de oralidade, na medida em que ela está em infinitas práticas letradas que não estão diretamente, no momento dos eventos, relacionadas com a escrita, como, por exemplo, em ambientes mais informais, de pessoas que dispõem de uma baixa escolaridade, que se substanciam em gêneros como cordel, repente, entre outros.

A perspectiva dos multiletramentos contribui nossa pesquisa principalmente na ideia de que essa multiplicidade de linguagens se relaciona diretamente aos gêneros orais nas

práticas situadas, uma vez que a oralidade, como prática social, que será abordada na seção 2.2.3, e os gêneros orais, que são as ações específicas dos interagentes em atividades coletivas, são compostos por essa multiplicidade de linguagens característica dos multiletramentos. Uma apresentação oral se compõe, quando uma pessoa interage, de elementos para além da modalidade verbal, que se refere ao conteúdo exposto. Outras linguagens, ou seja, outros modos/modalidades compõem um gênero oral, como os gestos, as expressões faciais e corporais, o tom de voz, os *slides*, dentre outros, que caracterizam esse gênero oral como multimodal⁴.

Assim, como estamos aqui abordando as práticas situadas específicas com gêneros orais, acadêmicas e profissionais, e os gêneros textuais orais são fundamentais para nossa análise, lançamos mão de uma perspectiva teórica, o Interacionismo Sociodiscursivo, que dialoga com a oralidade, os gêneros e os aspectos multimodais dos gêneros orais.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) contribui para esta pesquisa visto que estamos compreendendo a formação docente e a vivência em práticas de letramento acadêmicas e profissionais como situações que promovem o desenvolvimento humano. Para o ISD, as condutas do ser humano estão intimamente ligadas aos processos de socialização que são desenvolvidos durante a nossa existência (Bronckart, 2006). Para tanto, trata-se de uma perspectiva teórico-metodológica, que está diretamente relacionada à linguagem como processo ativo e criativo. Para Bronckart (2008):

Essa concepção de linguagem como processo ativo e criativo, que não é apenas produto dos objetos de sentido, mas que também se (re)produz a si mesma permanentemente, pode ser desenvolvida em duas teses, que fundamentam o interacionismo social e, em particular, o interacionismo sociodiscursivo que propomos. A primeira tese é a de que, dada que a atividade de linguagem é produtora de objetos de sentido, ela é também, necessariamente, constitutiva das unidades representativas do pensamento humano; a segunda é a de que, na medida em que a atividade de linguagem é atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é também, necessariamente, semiótico e social (Bronckart, 2008, p. 71).

Nesse âmbito, a linguagem é representativa do pensamento humano e, também, social, de modo que ela se encontra presente em todas as dimensões humanas (física, cognitiva,

⁴ Dionísio afirma que “[...] é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais” (Dionísio; Vasconcelos; Souza, 2014, p. 42).

emocional e espiritual) e em todas as instituições sociais (família, Igreja, Estado, trabalho, entre outras), em que estão também os pré-construídos, dando forma aos sentidos e significações desses instrumentos sociais.

Paralelo a essas questões, de acordo com Machado e Cristóvão (2006), o Interacionismo Sociodiscursivo ancora-se na teoria psicológica de Vygotsky, principal nome do interacionismo social, desenvolvendo cinco princípios norteadores:

- a) as ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;
- b) todos os processos de desenvolvimento humano se efetivariam com base nos pré-construídos humanos, isto é, nas diferentes construções sociais já existentes em uma determinada sociedade;
- c) o desenvolvimento humano se efetuará no quadro do agir, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em determinado quadro social;
- d) os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas individuais seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano;
- e) a linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são re-produzidos ou re-elaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos (Machado; Cristóvão, 2006, p. 549.)

Dessa maneira, os elementos acima compreendem que linguagem e desenvolvimento humano são indissociáveis. Ambos, por sua vez, estão imersos em todos os processos históricos e sociais humanos, compondo-se como fatores ora individuais ora coletivos. Nesse sentido,

[...] o ISD desenvolve uma teoria na qual o agir e a linguagem a ele associada desempenham um papel fundamental para a compreensão do funcionamento e desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que nos fornece procedimentos de análise para textos” (Zani; Bueno, 2017, p. 618).

Esse “agir”, para Bronckart 2008, está presente em práticas, nas quais podemos encontrar a linguagem, que é diversa e heterogênea. Por isso, trazemos a perspectiva teórico-metodológica do ISD para a nossa pesquisa, pois entendemos a importância de suas contribuições frente ao estudo da formação de professores, bem como do estudo das práticas de oralidade acadêmicas e profissionais.

Outro conceito trazido pelo ISD é o de atividade de linguagem, lugar em que acontecem as interações sociais. Para Neves (2009):

[...] a linguagem é o produto da interação do social, a semiotização que ela revela dá lugar ao nascimento de uma atividade que é propriamente de linguagem e que se organiza em discursos ou textos. De tal modo, há uma grande diversidade de atividades não verbais, com as quais os textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em gêneros (Neves, 2009, p. 23).

A autora ressalta o protagonismo da linguagem, dinamizado nos discursos ou nos textos e finaliza apontando para a diversidade dos gêneros textuais. Entendemos, então, que os gêneros se consolidam na interação, fruto das atividades de linguagem. No que se refere à nossa pesquisa, podemos pensar nos diversos gêneros orais que permeiam tanto a academia quanto o trabalho do professor, que são atividades de linguagem.

Ademais,

Ao abordar a linguagem como um pré-construído intermediador das relações humanas, o ISD concebe o texto como uma ferramenta histórica de organização da sociedade que nos auxilia a compreender o funcionamento do indivíduo em interação com o meio e com o outro (Neves, 2009, p. 199).

Assim, destacamos, nesta citação acima, a importância dos gêneros orais para a atuação dos licenciandos na vida acadêmica e para o docente na prática profissional: se eles são uma ferramenta histórica de organização da sociedade, é por eles, então, que podemos formar profissionais qualificados, pois os gêneros de texto guiam as nossas atividades coletivas. Além disso, se quisermos romper com preceitos dos quais discordamos, assim como transformar a realidade, também pelos gêneros poderemos conseguir esses feitos, buscando inovações nas atividades acadêmicas e profissionais.

Para o ISD, a ação de linguagem está situada na atividade (Bronckart, 2006); ela está ligada a uma intenção e uma responsabilidade individual, relacionadas às condutas humanas coletivas. Ensinar e pesquisar, por exemplo, são ações que desempenham um alto grau de responsabilidade, com suas respectivas intenções, desejos e perspectivas. No contexto acadêmico, estamos buscando entender quais são os gêneros orais trabalhados pelos professores-formadores que estão formando futuros professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II e médio e, na escola, quais são os gêneros orais que compõem o trabalho desse docente. Estamos, dessa forma, investigando as ações que acontecem nesses ambientes, ou seja, nas atividades coletivas profissionais e acadêmicas, e que se relacionam, diretamente, a uma responsabilidade na formação.

Com base nos pontos supracitados, compreendemos o ISD como uma corrente salutar que abarca um campo epistemológico diverso de teorias sociais, psicológicas e, sobretudo,

humanas. Citaremos, ainda, duas das principais contribuições que dão base para nossa pesquisa: alguns conceitos de Vygotsky e de Bakhtin, que são fundamentais para a compreensão do papel da linguagem e suas relações com o comportamento humano, o desenvolvimento do sujeito e da linguagem nas construções sociais.

Para Vygotsky (1998), o homem desenvolve sua capacidade intelectual pelo contato com outros indivíduos e com o mundo social. Ou seja, há, nesse entremeio, uma relação mediada pela linguagem entre o sujeito e o mundo.

Um conceito importante para Vygotsky (2002), que o ISD toma como central, é o de instrumento. Na perspectiva vygotskyana, o instrumento conduz a influência humana sobre o objeto da atividade, ou seja, ele tem uma determinada função, ao ser reconhecido por um grupo social. Além disso, para o pensador, o uso de instrumentos não é restrito aos humanos, visto que não é apenas esta espécie que se utiliza da comunicação:

Sabe-se ainda que a comunicação não mediatizada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou de meios de comunicação, como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas (Vygotsky, 2000, p. 11).

Conforme Machado (2009), os maiores instrumentos do desenvolvimento humano são as práticas de linguagem situadas, o que se relaciona diretamente também à identidade das pessoas e às suas capacidades de agir. Nesse caso, se a linguagem é, então, um instrumento mediador, cremos que ela é a base para todos os tipos de aprendizagem nas relações sociais e institucionais, assim como fundante para as ideologias, os preconceitos, as identidades, as perspectivas de mundo. Por isso, tal conceito é importante, haja vista que Schneuwly (2004, p. 20) reconhece “o gênero é um instrumento”. Para autor:

Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite a um só tempo, a produção e a compreensão de textos [...] A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura base da atividade mediada. Portanto, nossa base inicial – o gênero é um instrumento – enquadra-se bem na concepção bakhtiniana (Schneuwly, 2004, p. 24).

Podemos observar, dessa forma, que o gênero, por ser um instrumento, medeia as relações humanas, a depender das relações sociais e discursivas nas quais ele encontra-se inserido. Em um contexto de formação de professores, por exemplo, os gêneros escritos e

orais são responsáveis pelo adentramento dos estudantes naquele contexto comunicativo. Portanto, eles precisam se apropriar dos gêneros ali trabalhados, para que eles tomem uma consciência sociodiscursiva de seu papel social a partir daquele momento: estudante de Letras e futuro professor de Língua Portuguesa. Por isso, defendemos em nossa pesquisa a relevância do estudo dos gêneros orais nos contextos acadêmicos e profissionais, porque eles são responsáveis por essa tomada de consciência e pela participação social.

Já a segunda contribuição que vamos abordar neste trabalho é a do filósofo russo Mikhail Bakhtin, que, assim como cita Schneuwly (2004), trouxe grandes reflexões para os estudiosos da linguagem a partir de seu ponto de vista filosófico da língua e das relações estabelecidas com a sociedade.

Para ele, a palavra é um signo dialético, ideológico e dialógico à alteridade e aos discursos cotidianos (Bakhtin, 1979). Muniz (2000) explica o porquê de cada um deles:

Dialético – porque é indicado por uma realidade (material) e reflete uma outra (ideológica); dialógico – porque nasce de um processo de interação entre indivíduos e faz referência a diálogos entre formas e sentidos historicamente internalizados; e polifônico – porque sustenta temas diversos, associados aos contextos imediatos e amplos de produção (Muniz, 2000, p. 76).

Nesse sentido, seus preceitos nos levam a compreender a linguagem como fruto de uma interação e de relações históricas, pois todas as relações humanas acontecem em um contexto social, como na igreja, na escola, em uma conversa com vizinhos, em uma aula, em uma conversa via *WhatsApp*, em uma apresentação de seminário, em um debate político. Esses são exemplos da compreensão da interação como “a realidade fundamental da linguagem” (Bakhtin, 1979, p. 110).

Por isso, a relevância do ISD nesta pesquisa, haja vista que, como ciência do humano, relaciona-se com autores que entendem a linguagem como um fator social, cuja importância está para além de uma simples fala ou pensamento. Isso posto, o discurso se dá na interação com o outro, no dialogismo, na interação, como assegura Bakhtin:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade (Bakhtin, 1979, p. 314-318).

É importante salientar que “dialogismo” e “interação” na perspectiva de Bakhtin são conceitos diferentes: o primeiro refere-se às relações de sentido entre os enunciados e, o segundo, ao uso do discurso nas práticas sociais. Nesse sentido, se produzirmos discursos é porque interagimos um com o outro. Ninguém seria, portanto, dono do discurso, pois ele se movimenta a todo o momento, contundindo e comprazendo; afirmando e ratificando, erigindo e desarvorando. Por isso, a importância de considerar a interação pela linguagem como central para o desenvolvido humano, como asseveram Vygotsky e Bakhtin.

Com essa breve apresentação acerca de alguns pontos importantes do ISD, passaremos, agora, a entender como é a sua relação com os gêneros textuais, bem como com a formação docente.

É importante frisar que o ISD não toma como vertente principal de análise o estudo dos gêneros; entretanto, como eles, sobretudo os orais, são o foco de análise da presente pesquisa, entendemos como importante abordarmos o conceito de gênero textual, de acordo com o ISD.

Para o ISD, não há um conceito acurado de gênero textual. A explicação mais comum é que os gêneros textuais são “formações sócio-linguageiras fechadas, organizadas segundo modalidades heterogêneas” (Bronckart, 2003, p. 66). Dessa maneira, os gêneros seriam ações de linguagem, materializadas em textos escritos e orais. Ademais, como pontua, novamente, Bronckart (2009), os gêneros são formas comunicativas que permitem a produção de ações de linguagem, compreendidas como unidades psicológicas.

O texto, então, seria uma unidade de produção de linguagem “situada, acabada e auto-suficiente” (Bronckart, 1999, p. 74). Ou seja, cada texto está inscrito em um gênero textual e que interage de acordo com a situação comunicativa e com os pré-construídos humanos e sociais.

Com isso, o gênero aqui não é compreendido como algo puramente linguístico, mas como um instrumento que se manifesta mediante práticas sociais e que produz ação em uma atividade de interação, ou seja, coletiva. Dessa forma, “as atividades nas práticas sociais (agir geral) constroem gêneros que disponibilizam pressupostos sociais e repertórios de agires possíveis para nossas ações” (Cristovão; Stutz, 2011, p. 22).

No que se refere à formação inicial e à prática profissional de professores de Língua Portuguesa, os textos materializam-se em gêneros textuais, cuja necessidade maior é a aprendizagem daquele que estará na sala de aula e daquele que já exerce o papel de professor. Ele, em sua situação de trabalho, lidará e produzirá diferentes textos do *métier* docente, tanto os que servirão para ensinar, quanto os que descreverão suas atividades de trabalho. Há, nessa

intercadência, um processo intelectual, em que a prática se apropria de diferentes agires para se ter uma ação que dialogue com aquele lugar social, ou seja, com a escola.

Machado e Matêncio (2006) indicam “as tarefas das Ciências da Educação”, colocando em evidências as contribuições que o ISD traz para as pesquisas. Elas elencam tais tarefas em três níveis, que se relacionam com os objetos de nossa pesquisa; são eles:

O primeiro se centraria nos objetos e nas metodologias de ensino (o que ensinar e como?) [...] O segundo se centraria nos processos de ensino/aprendizagem, tal como eles se desenvolvem realmente nos campos de formação (como os professores agem efetivamente para formar?, quais são os problemas que se encontram na gestão de sua atividade em função de suas próprias representações das situações e em relação aos programas e manuais, às reações dos aprendizes e às do meio social, familiar ou político?, o que os formados realmente aprendem e como o fazem?, como fazer que esses processos sejam mais adaptados e mais eficazes?). O terceiro nível seria o da formação dos formadores em campo (de algum modo, um processo meta): quais são os tipos de saberes que lhes devem ser propostos e como introduzi-los para torná-los capazes de gerir sua atividade, de um modo esclarecido e autônomo?) (Machado; Matêncio, 2006, p. 239).

Nesse caso, destacamos, a partir da citação acima, o processo de trabalho e das atividades acadêmicas, ressaltando a contribuição da apropriação dos gêneros orais para essas ações.

Ainda referindo-nos às contribuições do ISD para a formação docente, consoante ao supracitado, Lanferdini e Cristóvão (2017) relacionam ISD e formação docente, trazendo a importância do agir no trabalho do professor. As pesquisadoras trazem uma pesquisa na qual elas puderam observar e analisar o trabalho/agir de professoras de línguas. Tal análise se deu durante o planejamento de uma sequência didática para o ensino de Língua Inglesa. O trabalho analisado também pode servir de base para o ensino de Língua Portuguesa, relacionado à nossa pesquisa. Abaixo, retomamos o quadro que elas compuseram, trazendo informações sobre os “modos de agir” e as “marcas linguísticas” com as suas características próprias do trabalho docente. Apresentaremos um recorte, dando destaque ao “Agir coletivo situado” e ao “Agir coletivo do gênero profissional” que se relacionam diretamente à nossa pesquisa. O quadro a seguir sintetiza essas ideias.

Quadro 1 – Modos de agir, marcas linguísticas e principais características

	Modo de agir	Marcas linguísticas e características
Plano da Coletividade	Agir coletivo situado (Refere-se ao coletivo imediato dos actantes)	Marcas explícitas e implícitas de agentividade na primeira pessoa do plural; dêiticos de tempo e espaço; verbos de estado; modalizações deônticas, lógicas e pragmáticas; implicação dos actantes; gerenciamento coletivo da tarefa; referências a atos realizados, atos não realizados, atos em curso e atos a serem realizados; menção a obrigações ou regras da situação de ação; sugestões para o agir coletivo; e referências a capacidades ou limitações do agir do coletivo.
	Agir coletivo do gênero profissional (Refere-se ao coletivo da profissão docente)	Marcas explícitas de agentividade indicadas pelos pronomes nós, a gente, você e eu, pelo substantivo professor e marcas implícitas de agentividade usadas para referir-se aos professores de forma geral; presente do indicativo com valor genérico; futuro perifrástico; verbos de estado; menção a “agires” habituais da profissão; referências às obrigações e regras/normas do ofício de professor; referências a saberes compartilhados pela profissão, a atos desejados não realizáveis e “agires” requeridos por documentos prescritivos.

Fonte: Lanferdini e Cristovão (2017, p. 1264)

Observa-se, pois, todo o processo inerente ao agir do professor e que, como defendemos, deve estar em pauta na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, pois todos os aspectos supracitados lidam diretamente com o conteúdo a ser ensinado, no nosso caso, os gêneros textuais orais. Eles também trazem à baila o que Motta-Roth (2008) defende no contexto de formação do professor:

Cada contexto de ensino e pesquisa da linguagem tem um perfil de tempo e espaço particular, portanto tanto o processo de formação de professor quanto o ensino propriamente dito deve ser pensado como uma construção intelectual particular, na qual o professor deve ser preparado para fazer propostas que atendam as necessidades de seu contexto de prática de ensino (Motta-Roth, 2008, p. 368).

Percebemos com Motta-Roth (2008), assim como na discussão ao longo desta seção, em que trouxemos os (multi)letramentos e os gêneros de texto como elementos fundamentais para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, para a formação docente, que há práticas situadas e específicas que vão contribuir diretamente com o trabalho deste docente, bem como a relevância do contexto escolar para o futuro professor. Por isso, apresentamos, na seção seguinte, as práticas específicas das quais vamos tratar nesta pesquisa, as acadêmicas e profissionais.

2.2.2 Práticas de linguagem acadêmicas e profissionais docentes

Ao pensarmos em um curso para formação de professores que atuarão com Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio - Letras - precisamos refletir sobre quais práticas de letramento eles, enquanto graduandos, vivenciarão na graduação e de que forma eles as vivenciarão. Qual é o motivo dessa inquietação? Eles serão docentes e, como tal, precisam saber lidar com as dinâmicas e vivências próprias da profissão.

A relação que queremos estabelecer entre a graduação e a educação básica é a seguinte: defendemos que é na academia que são (ou deveriam ser) desenvolvidas produções orais e escritas que tornem esses estudantes críticos e conscientes sobre as práticas de linguagem que são desenvolvidas nesses lugares. Com isso, o ideal é que essas práticas deem suporte para um conhecimento linguístico e discursivo, e principalmente, para experiências e reflexões sobre elas e sobre os diferentes gêneros textuais tanto acadêmicos quanto profissionais. Portanto, é preciso que haja conhecimento teórico e experiência com reflexão sobre as diferentes formas de se produzir textos orais e escritos na vida acadêmica.

Sob essa perspectiva, no contexto acadêmico, é interessante que os estudantes participem de práticas orais e escritas, produzindo e aprendendo diferentes gêneros textuais, entendendo e refletindo sobre a diversidade de configurações e sobre a complexidade dos processos de elaboração desses textos, no momento da aprendizagem. As professoras Forte-Ferreira e Noronha (2020) explicitam que:

Quando pensamos no processo de ensino-aprendizagem no contexto acadêmico, devemos levar em consideração uma nova configuração particular de práticas que envolvem as modalidades escrita e oral da língua. Desse modo, a escrita e a oralidade na academia (e fora dela) são ferramentas que perpassam por todas as áreas, por todos os cursos, ou seja, o atendimento às questões acadêmicas relacionadas às produções, nesse meio, se efetiva pela necessidade da adequação ao próprio contexto em que estamos inseridos. Logo, para que haja essa adaptação, se faz necessário conhecer as diferentes formas existentes de elaboração dos textos que são solicitados (Forte-Ferreira; Noronha, 2020, p. 44).

Embasado nos Novos Estudos de Letramento, em que Street (1984) foi um dos precursores, conforme abordado anteriormente, como compreendemos letramento acadêmico? Essa concepção dos NEL considera as variadas formas de compreender a escrita e a leitura, assim como seus impactos na sociedade. Nesse sentido, letramentos são entendidos como práticas sociais.

Para Lea e Street (2014, p. 477) “[...] as práticas de letramento de disciplinas acadêmicas podem ser entendidas como práticas sociais variadas associadas a diferentes comunidades”. Dessa forma, cremos que no meio acadêmico essas práticas não dão subsídios apenas para uma formação universitária, mas também política, cultural e social.

Lea e Street (2014), do mesmo modo, definem os modelos de letramento acadêmico, que são: o modelo de “habilidades de estudo”, que “concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva”; o modelo de “socialização acadêmica”, que “tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discursos e gêneros” e o modelo de “letramentos acadêmicos”, que “supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis” (Lea; Street, 2014, p. 479). Consideramos que tanto o segundo quanto o terceiro modelo dialogam com a proposta de nossa pesquisa que é, justamente, entender como os gêneros orais são “aculturados” no meio acadêmico.

Para Fiad (2015, p. 27), “As práticas de letramento são, pois, modos culturais de utilizar a escrita, envolvem o significado que é atribuído pelos participantes e pela instituição à atividade ou à tarefa de leitura e escrita em um contexto interacional específico”. Entendemos, dessa forma, que, no contexto da academia, o graduando precisa se apropriar de um discurso específico, de modo que ele tenha capacidades para atuar nos diferentes eventos que requerem domínio da fala, da leitura e da escrita, seja na graduação, seja na pós-graduação.

Como afirma Bezerra (2012, p. 247), “[...] não é simples para os estudantes se apropriarem de novas práticas de leitura e escrita tão somente pelo fato de haverem sido promovidos a esses níveis de ensino”. Dessa forma, não se pode conceber que um aluno, pelo fato de ter sido aprovado em um vestibular e estar agora na universidade, sabe escrever, de fato, textos deste universo - do discurso acadêmico-científico. Eles tiveram, sim, práticas de linguagem oral e escrita na educação básica, mas que não necessariamente estão relacionadas às da universidade, nem mesmo são suficientes para uma performance instantânea nas práticas discursivas que serão vivenciadas neste novo lugar.

Então, destacamos novamente a importância de se trabalhar com os diferentes gêneros textuais próprios da esfera acadêmica. Entendemos que é natural que os discentes apresentem dificuldades no momento em que se deparam com os textos orais e escritos, visto que esses gêneros não são sistematizados devidamente pelos professores-formadores. É sabido, por experiência própria e por relatos de colegas, que muitos desses docentes, apenas, delegam as funções aos estudantes, sem ao menos mostrar-lhes exemplos ou apresentar as formas de como fazer.

Nesse viés, podemos pensar nas especificidades das práticas de leitura e escrita acadêmico-científicas. Por exemplo, quais são as estratégias de leitura que um aluno de graduação precisa ter ao ler um artigo científico, ou uma resenha? Em um primeiro momento, pode parecer uma tarefa simples, mas não é, conforme as pesquisas têm mostrado. Ler um artigo é diferente de ler uma notícia, e os alunos ainda não tiveram um devido preparo. É preciso uma compreensão das configurações dos gêneros e de suas funções sociais, bem como dos objetivos comunicativos que atingimos em função das práticas comuns das atividades de pesquisa científica típicas do meio acadêmico. Há, ainda, outros fatores, como normas da ABNT, que são complexas e que precisam ser aprendidas em um longo processo. Esses são elementos de um dos muitos gêneros acadêmicos escritos.

Com relação à escrita, o processo é tão complexo quanto à leitura, pois são muitas as demandas. O aluno, para produzir um texto escrito, precisa se apropriar do gênero textual, conhecendo suas peculiaridades linguístico-discursivas, e, principalmente, a sua função social. É preciso saber se esta escrita está, realmente, adequada ao contexto da academia. De acordo com Souza e Bassetto (2014):

[...] em alguns casos, há uma relação direta entre ler e produzir gêneros textuais acadêmicos, mas, em alguns casos, os alunos podem produzir textos mesmo sem conhecer, a partir da leitura, as suas especificidades como gênero. No entanto, é preciso que se observe como se dá essa produção para ter-se a certeza de que ela está adequada (ou não) ao gênero textual, à escrita acadêmica e aos propósitos comunicativos daquela comunidade discursiva, já que o contato com determinados gêneros, por meio da leitura, não é frequente (Souza; Bassetto, 2014, p. 92).

Então, pensemos, por exemplo, ainda na graduação, em gêneros que estão vinculados às atividades de pesquisa, de iniciação científica ou das atividades em sala de aula e nas estratégias que esses estudantes precisam usar para conhecer a fundo esses gêneros textuais. Como já supracitado, temos o gênero textual artigo de opinião, mas temos outros escritos, como o fichamento, a resenha, o seminário, a comunicação oral, o resumo, o relatório de atividades, que são frequentemente concebidos como gêneros que os estudantes dominam quando entram na universidade.

Os problemas para a leitura e a produção de textos orais e escritos do universo acadêmico são muitos. Inicialmente, vamos abordar o papel dos professores-formadores: é importante entendermos que não são todos que têm formação em língua portuguesa e que, portanto, muitos não saberão, de fato, ensinar os alunos a como aprender os gêneros textuais, considerando seus aspectos normativos, textuais e discursivos, assim como é tarefa dos

professores de línguas. Então, não devemos necessariamente “culpar” esses professores, porque eles, realmente, não tiveram ou têm uma formação específica para tal. Entendemos, pois, que o modelo de “habilidades de estudo”, conforme mencionado acima, ainda se encontra subjacente a tais práticas.

Outro problema seriam as poucas disciplinas voltadas para o letramento acadêmico nos cursos de Letras. Um estudo realizado por Magalhães e Silva (2022) revelou que um dos motivos de os professores não sistematizarem os gêneros acadêmicos é que eles relegam essa tarefa aos professores que ministram disciplinas voltadas para a apropriação de gêneros acadêmicos. No entanto, sabemos que, em uma ou duas disciplinas, não é possível o ensino desses gêneros, haja vista que se trata de uma demanda que precisa de tempo, pois é um processo que requer, inclusive, uma inserção em práticas de pesquisa para a apropriação de gêneros.

Temos, também, outra questão problemática: o simples adentramento a vida acadêmica. Há, muitas vezes, uma crença, por parte dos docentes, de que os estudantes já dominam a linguagem acadêmica, pelo simples fato de já estarem na universidade. Fiad (2017) destaca a expectativa desses docentes, por meio do modelo das habilidades que dialoga com o modelo de letramento autônomo citado anteriormente, considerando que o discente já dispõe de determinados conhecimentos, os quais não precisam ser ensinados na graduação:

Esse modelo desconsidera a trajetória anterior de letramento do aluno e, ao constatar o que o aluno não sabe em relação ao letramento esperado na academia, considera o aluno como deficitário, ou seja, o aluno é visto a partir daquilo que ele não sabe e precisa aprender (Fiad, 2017, p. 206).

Esse modelo se diferencia do modelo de socialização acadêmica, que, como supracitado, preocupa-se em, de fato, ensinar o que o aluno não sabe, o que é essencial às práticas acadêmicas, considerando que o aluno ainda vai “se letrar” nesse ambiente: Assim, “o professor é o responsável por introduzir os alunos na cultura acadêmica, com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade (Fiad, 2016, p. 207).

Um aspecto importante nos estudos dos letramentos acadêmicos é o que se denomina dimensões escondidas propostas por Street (2010), em que não há ensino explícito do gênero e que só são entendidas quando se há uma apropriação dos gêneros. Ademais, elas estão muito atreladas a uma relação de poder, pois conhece bem as dimensões escondidas quem tem mais domínio sobre os discursos que permeiam o mundo acadêmico, ou seja, os professores. A

teoria das “dimensões escondidas”, segundo Street (2010), consiste em observar questões implícitas no processo, sobretudo, de escrita de textos acadêmicos e também no processo de avaliação de tais textos. Com isso, Street junto de alguns alunos propuseram formas de uma melhor compreensão dessas práticas. No que tange às práticas de oralidade em contexto acadêmico, muitas dimensões encontram-se escondidas, como, por exemplo, a questão da avaliação de uma apresentação oral, ou mesmo de um seminário, em que o professor não avalia aspectos próprios da oralidade, por entender que o discente já os domina, ficando, portanto, preso às questões de conteúdo, como pontuam Nascimento, Silva e Gladenucci (2018).

Há algumas possibilidades para que os estudantes de graduação possam se inserir e vivenciar, de fato, práticas de letramento acadêmico mediadas por gêneros orais e escritos. Em cursos de formação de professores, no caso desta pesquisa – Letras -, participar de experiências docentes como monitorias e projetos de extensão, por exemplo, é essencial. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – doravante PIBID – também é muito importante.

Fritzen e Fischer (2015) trazem uma experiência interessante de graduandos de Letras-Português da FURB (Universidade Regional de Blumenau) que se inseriram no PIBID. Para as autoras:

Ao interagirem com leituras tanto de conteúdo pedagógico como leituras teóricas do campo da linguagem, ao produzirem gêneros acadêmicos, ao se tornarem autoras por meio de publicações diversas, ao socializarem suas experiências em eventos, as licenciandas estão num processo contínuo de construção de sentidos situados nas práticas. Essa diversidade de práticas de leitura e de escrita oportunizadas pelo PIBID se inter-relaciona e vai constituindo a trajetória de letramento dessas futuras professoras (Fritzen; Fischer, 2015, p. 532).

Dessa forma, os alunos que têm o privilégio de participarem de programas como esses vão criando uma identidade docente ainda no começo da graduação e vão, com isso, se formando professores. Eles começam a repensar as suas práticas e a se firmarem como docentes, algo que não ficará apenas relegado a acontecer nos estágios ao final da graduação. Suas dúvidas quanto à profissão, medos, perspectivas vão se esvaindo, o que diminui, em nossa crença, possivelmente, a desistência da profissão, ao final do curso, quando os alunos, simplesmente, são “jogados” no estágio e se sentem inseguros, perguntando-se: o que fazer agora?

Ainda podemos perceber que, para as autoras,

Apesar de a denominação letramentos acadêmicos ser perfeitamente plausível a outros contextos, que envolvam ambientes e práticas formais de escolarização (a exemplos do ensino fundamental e do ensino médio), quer-se ressaltar particularidades da esfera acadêmica no âmbito das práticas do PIBID. As particularidades, dentre várias que poderiam ser elencadas, dizem respeito, neste trabalho, ao uso das linguagens – especializadas, contextualizadas – no contexto acadêmico. Ainda, fazem referência aos papéis sociais de alunos e professores, às finalidades de os alunos estarem neste domínio, e às relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber (Fritzen; Fischer, 2015, p. 534).

Esse tipo de programa, então, envolve especificidades que em uma graduação sem projetos externos à sala de aula o aluno não teria. As linguagens, a forma de se portar diante os alunos, os textos acadêmicos em diferentes gêneros – orais e escritos – que os estudantes se apropriarão, como artigo, relato de experiência, comunicações orais, são frutos desse processo vivenciado. Todos esses aspectos fazem-se necessários para um vasto domínio do saber docente, inclusive dos gêneros orais e escritos próprios da prática profissional.

Nesse sentido, com a temática do letramento profissional, podemos ter alguns questionamentos: quais serão as práticas de leitura, de escrita e de oralidade que os futuros professores de Língua Portuguesa (anos finais e ensino médio) vivenciarão na escola e em sala de aula para realizar seu trabalho? Quais são os gêneros textuais do campo profissional, aos quais eles se relacionarão? Quais formas de agir esses licenciados e futuramente egressos, já profissionais, deverão ter na vida acadêmica para lidar com os alunos e os colegas de profissão?

São perguntas como essas que aqui trazemos apenas para problematizar a formação, para as quais podemos, talvez, encontrar respostas, ao compreendermos o letramento profissional. Para Oliveira (2021), é preciso que as formações inicial e continuada deem subsídios para o ensino da escrita de textos profissionais. Discutiremos, porém, o letramento profissional envolvendo os gêneros orais, geralmente não tão abordados no letramento acadêmico (Bezerra, 2020).

Costa e Paz (2017) entendem letramento profissional como as práticas de linguagem que emergem de dentro dos contextos profissionais. Então, ao pensarmos no trabalho do professor, estamos nos referindo às práticas profissionais de linguagem usadas nas escolas para o docente realizar seu trabalho, que não necessariamente estejam ligadas apenas ao ensino. Enfocamos o termo docente porque, em caso de outras profissões, a formação poderia se voltar para os gêneros orais e escritos próprios desses contextos. Trazemos a seguinte reflexão para defender o uso de letramento profissional: os gêneros textuais com os quais

advogados, nutricionistas, engenheiros, médicos, psicólogos – dentre outros – lidam em seus contextos de trabalho são os mesmos? Como não são, e como a formação para a prática profissional também se encontra, para além da formação universitária, na imersão no ambiente e na cultura do trabalho, a prática reflexiva com esses gêneros e seus sujeitos deveria, então, ser específica.

De fato, as práticas do professor envolvem muitos gêneros textuais orais e escritos, como diário de frequência, provas, reuniões, atividades extraescolares, além de cursos de formação, dentre outros. Nesse contexto, continuamos nossa defesa de que os letramentos têm relação com pessoas e instituições, visto que dentro do ambiente de trabalho vão se desenvolver vários discursos próprios daquele ambiente, conforme evidenciamos acima, e que, por isso, a formação docente deveria preocupar-se com a imersão dos licenciandos na atividade educacional e seu discurso. Tornar-se professor é uma construção diária, haja vista as demandas do dia a dia e as relações com alunos cada vez mais submersos aos meios tecnológicos.

Kleiman (1995) defende as práticas de letramento do contexto profissional docente como práticas situadas, em que há diversos usos específicos da língua oral e escrita, vários gêneros textuais, além de participações em sindicatos, entrada no mercado de trabalho via concurso público para provimento de cargo, entre outros eventos de letramento. Ela analisa esse cenário e assegura que um concurso, por exemplo, refere-se a um processo formativo, pois o professor se prepara para essas provas, estudando de diversas maneiras.

Por isso, há a necessidade de na formação inicial todas essas questões serem consideradas. Além disso, as práticas de linguagem escritas e orais do campo profissional requerem tempo, trabalho cognitivo, além de um acompanhamento durante esse processo formativo. É o que pontua Oliveira (2021):

Salientamos, entretanto, que ela não se dá de forma simples e natural. Ao contrário, requer muito trabalho cognitivo, tempo, dedicação pessoal e, sobretudo, prática. Aprende-se a escrever, escrevendo. Esse aprendizado necessita, sem dúvida, ser acompanhado, construído de forma sistemática, explícita e, sobretudo, com valoração institucional. Trata-se de uma demanda de formação inicial e, também, continuada, a ser enfrentada pelas instituições de ensino superior (Oliveira, 2021, p. 116).

Torna-se relevante pensar nos textos que os professores-formadores trabalham, sobretudo, na formação inicial com os seus alunos: são gêneros do campo profissional docente? Além disso, em quais práticas profissionais mediadas por gêneros orais e escritos os

graduandos estão envolvidos ao longo de todo seu curso? Esse trabalho é importante, pois professores lidam com diferentes gêneros para realizar o trabalho docente. Ao observarmos nossas práticas profissionais, vemos que eles participam de conselhos de classe, realizam reuniões com pais, produzem lista de presença, reunião pedagógica, provas, relatórios de alunos, declarações, regimentos da escola, projeto político-pedagógico, ata de reunião, entre outros. Não apenas nossa observação sobre o trabalho do professor, como as pesquisas de Brasileiro e Pimenta (2020); Magalhães, Callian e Cabette (2020) mostram que os docentes interagem por variados gêneros para realizar seu trabalho. Com isso, seria interessante, também, que em cursos como especializações, não só em ensino de Língua Portuguesa, mas de outros campos de ensino, passassem a incluir em seu currículo textos como esses, para auxiliar os professores nas suas demandas cotidianas, entendendo que apenas ler os textos não basta, pois é interessante que os docentes estejam imersos nas atividades.

A formação de um professor está relacionada a uma inserção cultural, via linguagem, in loco – ou seja, em seu ambiente de trabalho. Essa inserção relaciona-se a formas de agir, em que estão envolvidas, por exemplo, estruturas de poder. Ser professor é um processo de aprendizagens diárias - não há uma formação instantânea e automática, em que já se sabe lidar com textos que a profissão exige. São práticas que, além de serem aprendidas obrigatoriamente no dia a dia, precisam ser refletidas, de modo que se propicie um fazer docente com qualidade, responsabilidade e autonomia.

Kleiman (2008) traz pertinentes reflexões sobre o letramento do professor de língua materna, em seu ambiente de trabalho, e sobre como a formação docente pode impactar para que, cada vez mais, esse professor se torne reflexivo e crítico. Muitas são as suas pesquisas nesse campo (Kleiman, 1995, 2000, 2001, 2006, 2007, 2008). Destacaremos aqui uma pesquisa de 2001 e, em seguida, outra de 2008.

Kleiman (2001) aponta o processo de desvalorização das professoras alfabetizadoras realizado nas mídias, abordando aspectos como falhas na capacidade de interpretação e produção de textos orais e escritos realizados por elas; pouco conhecimento em escolher de forma adequada bons materiais para o trabalho em sala de aula; entre outros. Elas não são consideradas leitoras legítimas, tanto pelo meio social, quanto pelo meio acadêmico. Além disso, a autora afirma que essas professoras vêm de grupos sociais mais desfavoráveis e com letramentos diferentes dos que são concebidos pelas classes mais abastadas ou pela própria academia.

Outra pesquisa da autora é a de 2008, em que são abordados os impactos do letramento profissional na Educação, trazendo à tona o ensino de escrita como meio para

reflexão e construção de conhecimentos pertinentes ao meio social em que os discentes viviam. A estudiosa analisou alguns artigos de opinião de turmas das antigas 5^a a 8^a séries, de uma escola pública, em que os discentes tiveram dificuldade nessa escrita, apontando para a pouca familiaridade com o gênero e pouco conhecimento do docente ao ensinar esse gênero.

Essas pesquisas relacionam-se com a nossa, pois é preciso reforçar que os estudos dos letramentos acadêmicos e profissionais são necessários para dar visibilidade aos modos como eles contribuem com a formação docente (a exemplo de Kleiman), assim como apontar o que eles não abordam, como o mapeamento de gêneros orais. Dado isso, reforçamos a relevância de nossa pesquisa, que busca entender todos esses processos na formação inicial do professor de Português.

Dada a importância dos gêneros de texto nesta pesquisa, que são os mediadores das práticas de leitura, escrita e oralidade, trazemos o resultado de investigações recentes que enfocam este constructo na relação com o trabalho docente. Dar maior visibilidade aos gêneros no trabalho docente poderá propiciar mudanças na formação, visto que conscientes desse inventário de gêneros com os quais o professor lida no seu cotidiano, os currículos das licenciaturas podem incidir mais proximamente às tarefas que o futuro professor vai realizar no seu dia a dia.

O estudo pioneiro de Brasileiro e Pimenta (2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2023) trouxe cinco pesquisas de natureza exploratória cujo objetivo foi inventariar os gêneros que constituem o *métier* docente. Tais estudos relacionam-se diretamente à presente pesquisa, considerando que são muitos os gêneros que constituem o trabalho do professor e que, por suavez, não são voltados apenas ao âmbito do ensino, mas estão a ele relacionados.

A última pesquisa das autoras, publicada em 2023, acrescenta a esse repertório os gêneros profissionais orais, trazendo à tona as suas contribuições tanto para o discurso profissional docente quanto para a valorização desse trabalho, além de mostrar-nos que eles precisam estar cada vez mais nos currículos dos cursos de formação inicial, haja vista que esse futuro profissional interagirá com diferentes funções discursivas.

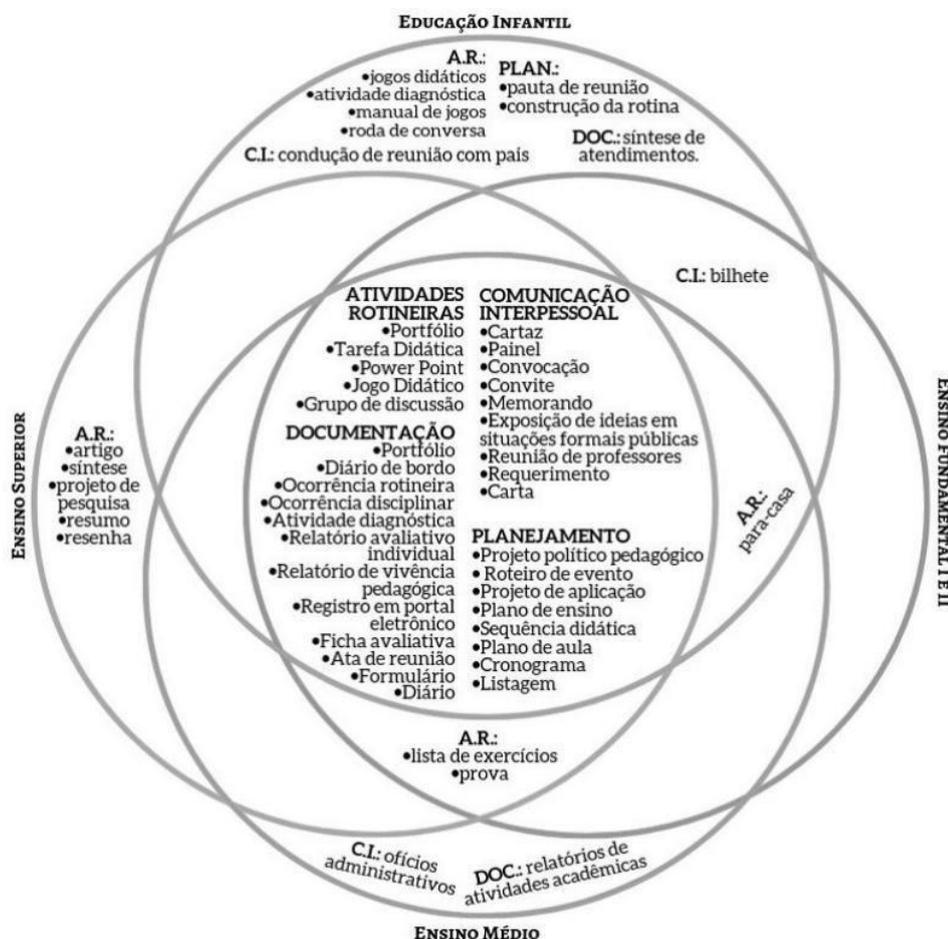
Brasileiro e Pimenta (2021) concebem a linguagem como um instrumento, com base em estudos de linguagem articulados ao que já discutimos nesta dissertação. Com isso, certas de que é preciso refletir sobre o lugar que os gêneros ocupam no discurso profissional docente, as pesquisadoras propõem um diálogo com professores dos quatro níveis de ensino brasileiro, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, de instituições públicas e privadas, no intuito de destacar que as demandas desses profissionais, como conduzir e participar de reuniões, conselhos de classe, orientações, entre outras, podem interferir negativamente no processo de identidade desse professor. Por isso, compreendem a necessidade de construção de conhecimento dessas práticas no terreno da formação inicial. Com relação à

pesquisa apresentada, feita por meio de questionário, as autoras enviaram perguntas a vinte professores, cinco de cada um dos níveis de ensino supracitados: “Que gêneros textuais você precisa dominar para que possa exercer o seu trabalho como professor?”

Entretanto, elas alteraram a pergunta, porque houve incompreensão que os levou a responderem sobre gêneros usados no ensino, como receitas e poemas. Com essa mudança, a partir da pergunta “Em sua rotina profissional, que textos você precisa produzir para que possa exercer o seu trabalho de professor, tais como provas, sequência didática, bilhete etc.?”, as autoras foram contempladas com o interesse do estudo, visto que foram respondidos gêneros como: pauta de reuniões, projetos de pesquisa, formulários dentre outros.

Sob essa perspectiva, foi construído um inventário de gêneros orais e escritos, para cada um dos níveis de ensino:

Figura 01 – Gêneros constitutivos do trabalho docente nos diversos níveis de ensino



Fonte: Brasileiro e Pimenta (2021)

Com esse grande número de gêneros listados, podemos perceber, no mínimo, duas questões: o trabalho docente é complexo; e a docência, em diferentes etapas de ensino, requer uma série de atividades diferentes, reveladas nos gêneros diversificados apontados pelos docentes.

Nesse sentido, as autoras enfatizam a importância de os professores se apropriarem desses artefatos discursivos, de modo que eles concretizem com efetividade o seu trabalho. Além disso, essa apropriação vai além dos limites de ter o conhecimento do gênero. Trata-se de adaptar-se à realidade da profissão entrelaçada nas quatro funções discursivas detectadas pelas estudiosas: Atividade Rotineira (A. R.), Comunicação Interpessoal (C. I.), Planejamento (PLAN.) e Documentação (DOC.).

Outra pesquisa realizada pelas autoras, que também compõe o inventário dos gêneros do trabalho docente de Brasileiro e Pimenta (2022a), diz respeito a alguns exemplos de gêneros que professores universitários utilizam em suas tarefas profissionais do dia a dia. Para isso, foi feita uma pesquisa com alguns desses docentes, norteadas pela seguinte questão: “Em sua rotina profissional, que textos você precisa produzir para que possa exercer o seu trabalho de professor, tais como relatório de pesquisa, pauta de reunião, prova, projeto de extensão etc.?” A partir das respostas, elas compilaram cerca de 100 gêneros do discurso profissional.

Nesse sentido, as autoras, de forma pioneira, constituíram um inventário de gêneros, termo cunhado por elas, em diferentes eixos que permeiam o *métier* docente na medida em que “o professor atualmente realiza muitas outras tarefas para além da atividade didática especificamente, ainda que esta seja predominante” (Magalhães; Callian; Cabette, 2020, p. 213). Ou seja, o professor não trabalha apenas no contexto da sala de aula, embora seja essa a ideia mais convencional do trabalho docente.

Como Brasileiro e Pimenta (2022a) propuseram, há diferentes gêneros que permeiam o mundo do professor universitário, sejam eles do campo do ensino, da pesquisa, entre outros. Elas elencaram os gêneros que constituem o inventário, de forma a dar mais visibilidade ao trabalho do professor. Seguem os gêneros em questão:

Quadro 2 – Gêneros do ensino

Apresentação em power point, arguição, artigo científico, atividade diagnóstica, aula online (gravada), aula presencial, aula remota (ao vivo), avaliação da aprendizagem, cartaz, cronograma de atividades, entrevista, estudo de caso, exposição em mesas redondas, fichas avaliativas de aluno, jogo didático, lista de exercícios, mapa conceitual, memorial, ocorrência disciplinar, painel, parecer, plano de curso, plano de disciplina (ou de ensino), plano de aula, portfólio, prova, registro de ocorrências rotineiras, registro de problemas técnicos, registro de reunião com alunos, relatório de atividades anuais, relatório de estágio, relatório de vivência pedagógica, resenha, resumo, sequência didática, sessão de orientação...

Fonte: Brasileiro e Pimenta (2022a, p. 18)

Como vemos, são muitos os gêneros presentes nas atividades de ensino. Da maneira como estão organizados, podemos ver que, embora sejam muitos, o tempo destinado à sua construção é muito variado. Contudo, uma listagem permite dar maior visibilidade ao trabalho docente. Assim, podemos trazer a seguinte problematização para contribuir com nossa pesquisa: quais desses gêneros estão efetivamente na formação do professor? Quando e de que modos os licenciandos interagem por meio deles para aprender a prática docente?

Abaixo, trazemos, também, os gêneros que estão vinculados à pesquisa, segundo Brasileiro e Pimenta, quando realizaram pesquisa com professores da educação superior.

Quadro 3 – Gêneros que constituem a função pesquisa

Abertura oral de eventos, anais de eventos (gênero híbrido), apresentação de palestra, arguição, apresentação em power point, artigo científico, capítulo de livro, diário de bordo, dissertação, ensaio, entrevista, estudo de caso, exposição em mesas redondas, fichamento, formulário, handout de apresentação, informe científico, intervenção oral em reuniões de pesquisa e em mesas redondas, memorial, monografia, painel, paper, parecer, plano de pesquisa, portfólio, pôster, projeto de linha de pesquisa, projeto de pesquisa, projeto de requisição de recursos para eventos, projeto para participação em editais, registro de orientações, relatório de atividades anuais, relatório de orientação, resenha, resumo, sessão de orientação, tese...

Fonte: Brasileiro e Pimenta (2022a, p. 19)

A lista acima tem uma relevância muito grande, pois a função pesquisa, como podemos ver, é constituída de diferentes gêneros. Entretanto, como já mencionamos, são poucos os gêneros ensinados na formação inicial, no contexto do letramento acadêmico, principalmente os orais, o que nos faz indagar se, realmente, os licenciandos se apropriam dos gêneros mencionados acima.

Outra atividade realizada pelos docentes universitários e abordada pelas autoras é a de gestão. No inventário de gêneros, na mesma pesquisa, em que há um levantamento das atividades de gestão, temos a seguinte listagem:

Quadro 4 – Gêneros que significam o real da atividade do professor no campo da gestão

Abertura oral de eventos, apresentação em power point, arguição em bancas de seleção, ata de reunião, bilhete, cadastramento de projetos em plataformas online, carta, cartaz, contrato de convênios de estágios, convite, convocação para reuniões, cronograma, currículo lattes, diário de bordo, diário de classe online, entrevista, exposição em reuniões, fichas avaliativas de colegas e professores, formulário, lista de checagem, memorando, memorial, ofício, parecer, pauta de reunião, plano de disciplina (ou de ensino), projeto de curso, projeto político pedagógico, projeto de requisição de recursos, projeto para participação em editais, registro de reuniões de pesquisa e extensão, registro de grupos de pesquisa e extensão, relatório de atividades anuais, relatório de indicadores de gestão, relatório de notas, relatório de orientações, relatório de viagens, requerimento, sustentação oral em reuniões...

Fonte: Brasileiro e Pimenta (2022a, p. 20).

Percebemos que os gêneros da forma como são postos possibilitam maior transparência sobre o que realmente os docentes fazem fora da sala de aula. Esse inventário, então, é de enorme contribuição para as pesquisas no campo da formação, colocando em evidências as ações reais desenvolvidas pelos profissionais. Vale destacar que, para além do inventário, as pesquisas que tematizam os gêneros do *métier* docente, como esta que realizamos, avançam em busca de detalhes que possam mostrar de forma pormenorizada as condições do trabalho docente, o tempo investido nas tarefas, o desgaste dos docentes em sua realização, os interagentes com quem precisam lidar, além de buscar mostrar as particularidades do trabalho de docentes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Médio, dentre outros.

Cabe-nos, com isso, questionar: quais dessas atividades são realmente pensadas para a formação do professor? Nos estágios, os alunos realmente participam de atividades profissionais que envolvem esses gêneros? Efetivamente, os futuros professores têm reflexões calcadas no agir docente que os gêneros do *métier* possibilitam?

Brasileiro e Pimenta (2022b) voltam-se ao inventário de gêneros (2021), apresentando-nos uma atualização, considerando o contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido ao período pandêmico, evidenciando quais foram os impactos discursivos e práticos no trabalho dos professores de todos os níveis:

No campo da atividade docente, especialmente forçados pela crise sanitária e pela necessidade de realização do teletrabalho, gêneros relativamente novos como lives, aulas remotas, atendimento remoto aos pais, webconferências, etc. tiveram de ser incorporados ao trabalho e apropriados pelos professores, alterando significativamente o seu *métier* (Brasileiro; Pimenta, 2022b, p. 281).

Nesse viés, para além dos novos gêneros, as autoras apontam novos termos que passaram a fazer parte do cotidiano de trabalho do professor, como “ferramenta”, “serviços de internet”, “programas”, “aplicativos” e suportes de gêneros do discurso. Por isso, a importância de se dominar os gêneros, considerando, pois, a sua mutabilidade. Como as autoras advogam, uma participação em banca, por exemplo, passou a ser remota, o que, conseqüentemente, alterou demandas que nos comprovam que foi um período de grandes desafios para o professor.

Nesta investigação acerca do ensino remoto, as intelectuais fizeram uma entrevista com quatro professores da educação infantil, seis da educação básica (ensino fundamental e médio) e quatro do ensino superior. As perguntas às quais os docentes responderam foram: “Que novas atividades foram adicionadas a seu trabalho em tempos de ensino remoto emergencial?”; “Que dificuldades você sentiu para se ajustar a essa nova realidade?”; e “Essas atividades demandaram de você a adaptação dos gêneros textuais em seu trabalho?”

No geral, os professores da educação infantil e do ensino fundamental sentiram-se como tutores, visto que, o tempo todo, eles deveriam disponibilizar materiais pelo *WhatsApp*, além de terem atendido às pessoas por meio de *lives*, enquanto os professores do ensino superior tiveram a continuidade de seus trabalhos de pesquisa, extensão, ensino e gestão de maneira remota, o que gerou ainda mais demandas a esses profissionais, que se viram submersos em trabalhos infintos. Além disso, a interação à qual os professores ficaram submetidos, com gravações de aulas, acompanhamento dessas aulas por pais, fez com que eles tivessem que se polir o tempo todo, atentando-se à sua fala, às suas ações. Essa interação, como advogam as professoras, também interferem nas mudanças dos gêneros, já que possibilitam reflexões sobre o agir.

Brasileiro e Pimenta (2022c) continuam na perspectiva do trabalho no contexto pandêmico, em que foram atribuídas novas e diferentes funções aos docentes. Para tanto, elas traçam um inventário de gêneros solicitados na pandemia, amparados nas seguintes atividades: (i) atividades e gêneros de comunicação interpessoal; (ii) atividades e gêneros de ensino; (iii) atividades e gêneros de documentação; (iv) atividades e gêneros de gestão; (v) atividades e gêneros de formação docente. Segue o quadro com os gêneros que as autoras utilizam:

Quadro 5 – Atividades desenvolvidas e gêneros mobilizados pelo professor de Educação Básica no trabalho remoto

<p>Comunicação interpessoal - Post de <i>Instagram</i>, comunicado, enquete, formulário, vídeo, <i>live</i>, cartaz, legenda, tutorial, mensagem de <i>e-mail</i>, mensagem de <i>WhatsApp</i> escrita, mensagem de <i>WhatsApp</i> por áudio, chamadas de vídeo, formulário, atendimento a pais, atendimento a alunos, atendimento a pares, reunião, pauta, roteiro, comunicado, recado, aviso, vídeos institucionais, compartilhamento de <i>links</i>.</p> <p>Ensino - Plano de aula, sequência didática, <i>power point</i>, apostila, atividade, lista, <i>feedback</i> de atividade, aula remota, aula presencial, videoaula, prova, atividade avaliativa, áudio instrucional, intervenção oral ou escrita, projeto, ligação telefônica, cronograma, explicação de temas didáticos via <i>WhatsApp</i>, miniaulas por <i>WhatsApp</i>, mensagem de <i>WhatsApp</i>, projeto, <i>live</i>, oficina, curadoria de material didático.</p> <p>Documentação - Diário eletrônico, planilha de controle de presença, planilha de controle de notas, planilha de controle de atividades diversas, ata de atendimento, ocorrência, parecer, relatório de atividades docentes, assinatura de ponto eletrônico, pauta, ata, minuta, relatório, memorando, roteiro, cronograma, comunicados, formulário.</p> <p>Gestão - Reunião administrativa, <i>e-mail</i>, discussão, debate, intervenção oral, intervenção escrita, planilha, ofício, memorando, tomada de preço, edital, mensagem, reunião com a turma, atendimento a superiores hierárquicos (em grupos e individualmente), mensagem de <i>WhatsApp</i>, ligação telefônica, palestra, projeto, plano de ação, <i>live</i>, oficina, entrevista.</p> <p>Formação docente - Exposição oral, interlocução entre pares, tutoriais, vídeo, <i>live</i>.</p> <p>Entendemos ainda que o conhecimento de inúmeros gêneros perpassa todas as atividades inerentes a todas as funções discursivas profissionais docentes.</p>

Fonte: Brasileiro; Pimenta (2022c, p. 15)

Alguns gêneros são recorrentes em mais de uma função discursiva, como é o caso da mensagem de *WhatsApp*, do formulário, da *live*, entre outros. Essa repetição sugere que tais gêneros, por mais que sejam os mesmos, terão funções discursivas diferentes a depender do contexto. É papel, então, do docente saber lidar com essas diferentes demandas discursivas, a fim de que ele tenha um bom desempenho na sua atividade docente. Além disso, por mais que as autoras advoguem que conhecer esses gêneros é importante, justamente, para uma boa articulação profissional, cabe-nos o questionamento se, de fato, os docentes precisam saber que aquele texto é um determinado gênero, considerando que, no dia a dia, ele aprende a lidar com esses textos, mesmo que de uma maneira impositiva.

Uma novidade em Brasileiro e Pimenta (2023) é um inventário de gêneros orais do discurso profissional docente. Com isso, elas finalizam essa série de estudos de natureza exploratória em que inventariam as práticas possibilitadas pelos gêneros em diferentes etapas e momentos, para, então, avançar em propostas que possam repercutir diretamente no trabalho do professor e em sua formação inicial e continuada. Abaixo, apresentamos o quadro em que as autoras elencam gêneros orais do discurso profissional docente.

Quadro 6 – Gêneros orais do discurso profissional docente

1. abertura e encerramento de eventos (extensão, pesquisa e gestão)	17. exposição em reuniões
2. apresentação de palestra	18. exposição oral em eventos
3. apresentação com suporte de <i>power point</i>	19. discussão em grupos de estudo
4. arguição em bancas de seleção	20. interlocução em evento acadêmico-profissional
5. áudio com finalidade didática	21. intervenção oral em evento acadêmico-profissional
6. áudio com finalidade de gestão	22. jogo didático
7. aula <i>online</i> (videoaula)	23. ligação telefônica
8. aula presencial	24. <i>live</i>
9. aula remota assíncrona	25. palestra
10. aula remota síncrona (ao vivo)	26. <i>podcast</i>
11. avaliação da aprendizagem oral (arguição)	27. prova oral de concurso
12. condução de reunião de pais	28. resenha oral
13. conversa de corredor	29. reunião
14. convite	30. roda de conversa
15. entrevista	31. sessão de orientação
16. exposição em mesas redondas	32. sustentação oral em reuniões

Fonte: Brasileiro e Pimenta (2023, p. 16)

Ao, então, “finalizar” uma enorme e importante etapa de pesquisa, as estudiosas ratificam que podem haver outros gêneros – escritos e orais – que não compõem os inventariados, além de que o objeto do estudo diz respeito aos “gêneros para ensinar” e “não a ensinar”, considerando que professores de outras áreas, que não são da linguagem, não têm como objeto de ensino, por exemplo, gêneros como resenha, resumo e fichamento.

Buscando contribuir com a temática, o trabalho de Magalhães, Callian e Cabette (2020), também na linha do inventário de gêneros, traz algumas observações sobre as tarefas desenvolvidas pelo professor por meio da visualização dos gêneros de texto. Além daqueles já enfocados pelas autoras acima mencionadas, elas ainda destacam os gêneros envolvidos nas atividades de saúde, que estão diretamente relacionadas à escola, e as atividades sindicais.

Como destacamos, acima, ressaltamos a importância e a particularidade desta pesquisa centrada nos gêneros orais; como decorrência, na seção seguinte, a oralidade será abordada. Com isso, trataremos as possíveis relações entre o que já foi abordado (os multiletramentos, as práticas de letramento acadêmicas e profissionais) às práticas de oralidade.

2.2.3 O lugar dos gêneros orais no *métier* docente

Um dos motivos de pesquisarmos oralidade dentro do contexto dos letramentos acadêmicos e profissionais, que são práticas multiletradas permeadas de diferentes linguagens, é justamente o pouco aprofundamento desse eixo na formação docente em Letras

(Luna, 2016, 2017). Entendemos a oralidade como um eixo central de ensino, que possibilita uma formação não apenas de conhecimentos dos gêneros orais, mas uma formação para a cidadania. Como cidadãos, é interessante que saibamos nos posicionar, defender nossas ideias de uma maneira articulada, demonstrando nosso conhecimento, apresentando bons argumentos. Por isso, reforçamos a importância de se discutir a oralidade na formação docente de professores de Língua Portuguesa, bem como as práticas de oralidade no seu meio profissional, porque é nosso papel propiciar aos estudantes, seja do ensino superior, seja da escola básica, subsídios para uma consciência crítica e reflexiva do mundo ao qual eles são pertencentes, para que eles possam se apropriar de diversos discursos e, com isso, ser agentes de mudanças sociais.

Como que podemos relacionar oralidade e letramento? Até que ponto essas duas práticas se entrecruzam? Em que uma contribui para o aprofundamento da outra? Entendemos que oralidade e letramento são conceitos próximos, mas diferentes e relacionados e ambos têm seus papéis sociais definidos, seus contextos de uso e seus objetivos, sejam eles escolares ou não.

Marcuschi (2008), baseado em diferentes intelectuais, inclusive Street (1984), já abordado nesta dissertação, traz uma grande contribuição ao definir letramento e oralidade como práticas sociais. Segundo o autor,

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso [...] O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc. [...] (Marcuschi, 2008, p. 25).

Com isso, percebemos que oralidade e letramento são práticas sociais imbricadas, na medida em que ambas se constituem por meio dos gêneros textuais usados no dia a dia, na sociedade; além disso, elas são consideradas práticas sociais (em modalidade falada e escrita), o que também as aproxima.

Ademais, Marcuschi, do mesmo modo, menciona as relações entre fala e escrita – que dentro das práticas sociais são definidas como modalidades - na perspectiva de um continuum tipológico, isto é não há uma forma homogênea entre fala e escrita, que considere as diferentes práticas sociais culturalmente convencionadas. O estudioso deixa claro que essa oposição

dicotômica e radical entre fala e escrita, na verdade, é um pressuposto para uma maior valorização de uma (escrita) em detrimento de outra (fala). Além disso, esse *continuum* demarca que ambas as modalidades de uso da língua (fala e escrita) apresentam variações, ou seja, não se pode ter mais a ideia de que a fala é totalmente livre e sem algum tipo de sistematização. Ambas variam de acordo com o contexto de uso, com o gênero textual, com a funcionalidade do gênero, dependendo da função social, entre outros elementos. O autor destaca, ainda, que elas estão sempre sobrepostas, imbricadas, a exemplo de uma aula, em que estamos usando fala e escrita simultaneamente.

O valor que se dá à escrita em nossa sociedade é muito grande e, por isso, as práticas de letramento são, em grande parte, mediadas pelo uso intensivo da escrita, mesmo que o sujeito letrado, como afirma Marcuschi, saiba ou não ler. A oralidade, nesse sentido, ainda permanece à margem da sociedade, pois não é atribuída a ela esse papel de registro, de formalidade, como é com a escrita.

Essa supervalorização da escrita, então, vem de valores sociais que são colocados à escrita, de uma maneira implícita, e que incumbe à escrita a contextos formais (Marcuschi, 2010). Entendemos, dessa forma, que a escrita foi concebida como uma tecnologia que serviu para assentar ainda mais as desigualdades, considerando o grande número de pessoas analfabetas no Brasil. Os longas-metragens “Narradores de Javé” (2001) e “Central do Brasil” (1998) trazem à baila essas reflexões.

Galvão e Batista (2006) também asseveram essa consideração da supervalorização da escrita e entendem que tanto para a escrita, quanto para a oralidade a determinadas condições sociais, históricas e étnicas que trazem impactos para chegarmos a essa dicotomia:

Mais do que descrever de maneira mais ou menos dicotomizada as diferenças entre a cultura escrita e a oral, passou-se a buscar apreender as condições sociais, históricas e técnicas em torno das quais, para diferentes casos históricos, construiu-se uma determinada cultura escrita e um conjunto determinado de impactos políticos, sociais e culturais (Galvão; Batista, 2006, p. 429).

Na contramão dessa corrente dicotômica, muitos estudos têm mostrado a ineficácia dessa dicotomia (Magalhães, 2007; Faria, 2019; Travaglia, 2019). Portanto, oralidade e letramento em uma perspectiva integrada proporcionam uma aprendizagem também integrada e efetiva, em que professores em formação poderão tornar-se críticos de suas próprias práticas em sala de aula; lançando mão de ambas as modalidades para apropriação pelos alunos e em vista de atuação social efetiva. Ademais, apropriar-se dessa perspectiva, pressupõe-se

minimizar os preconceitos acerca das pessoas que não sabem escrever, sugerindo que elas são “menores”, “menos inteligentes”, entre outros atributos negativos decorrentes da supervalorização da escrita como prática de desenvolvimento cognitivo, tese já amplamente rebatida (Street, 1984, 1995, 2014).

Embora haja, atualmente, muitas pesquisas em torno da oralidade na escola, no contexto acadêmico ela ainda é pouco estudada, fato esse resultante de uma valoração dos textos escritos que são produzidos em nossas universidades. Gêneros escritos como artigos, resenhas, relatos de experiência, são publicados em revistas acadêmicas. Já no eixo da oralidade, há, sim, os eventos acadêmicos com gêneros orais, como comunicação, mesa-redonda, conferência, palestra, exposição de pôsteres, alguns deles permanecendo gravados para posterior escuta, principalmente após o isolamento social imposto pela pandemia do Covid-19, nos anos de 2020 a 2022, quando os eventos foram realizados online. Entretanto, não era costume ter um registro desses eventos orais, para que ficassem guardados e pudessem ser acessados depois, assim como acontece com as revistas. Com a pandemia alguns eventos ficaram registrados em plataformas como o *youtube*.

Entretanto, para Terra (2010) essa perspectiva dicotômica, como a supracitada de Marcuschi (2008), sobre oralidade e letramento e fala e escrita parou de ser um parâmetro para seu entendimento, pois pesquisas interculturais passaram a considerá-las como perspectivas que se entrecruzam. São, por sua vez, atividades distintas, mas que não apresentam, radicalmente, em seus gêneros textuais características que não possam ser de uma ou de outra. Há, então, segundo Marcuschi, gêneros textuais mais prototípicos da escrita, e outros mais prototípicos da fala. Uma característica totalmente dicotômica entre oralidade e letramento e fala e escrita desconsidera aspectos sociais e discursivos dos próprios gêneros textuais pertencentes às ambas as práticas sociais.

O Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso (PETEDI)⁵ define gênero oral como “aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita”. Nessa medida, um gênero oral não precisa estar, necessariamente, subsidiado por um texto escrito e precisa inteiramente da voz humana. A fala, nesse viés, pode se apresentar de maneira formal

⁵ “Grupo de Pesquisa sediado no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia e ligado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Criado em maio de 2000, o PETEDI se dedica ao estudo dos textos e discursos a partir de perspectivas teóricas diversas” (Travaglia *et al.*, 2017, p. 12-24).

ou informal, de modo que tanto na oralidade quanto na escrita possam existir inúmeras maneiras de construção de um texto, considerando todos os seus contextos sociais e específicos para determinado fim, e desenvolvendo, com isso, a competência comunicativa dos falantes.

Quais seriam, então, pensando no contexto acadêmico, as relações dos multiletramentos com a oralidade?

Ao trazermos os multiletramentos, estamos colocando em evidência a multiplicidade de linguagens (Rojo, 2012), e a oralidade pode ser considerada uma atividade que envolve essa multiplicidade, pois os gestos, as expressões faciais e corporais, a vestimenta, o ambiente, ou seja, os aspectos não linguísticos são também uma linguagem que contribui para construir significado e comunicar. No contexto acadêmico, segundo Forte-Ferreira (2020):

As sistematizações que circulam no contexto acadêmico, a partir dos distintos gêneros discursivos, vão requerer dos (as) alunos (as) a aquisição de outros conhecimentos, de novas práticas organizadas em diferentes modos de interpretar e de agir pela escrita e a oralidade (Forte-Ferreira, 2020, p. 44).

Nesse ínterim, os alunos, ao adentrarem no contexto acadêmico, passarão a adquirir conhecimentos outros (fora desse ambiente), como o poder que os discursos acadêmicos têm em relação à escola, por exemplo. Tal aspecto dialoga sobre maneira com as “dimensões escondidas”, como fora supracitado.

Já que compreendemos a oralidade como uma prática social, cujos gêneros orais precisam ser objeto de reflexão, e a fala ser sistematizada na academia, os multiletramentos possibilitam aprofundar nas configurações dos gêneros orais, quando destacamos os aspectos verbais e não-verbais das práticas acadêmicas.

O discente de graduação, inserido nesse contexto, seja em grupos de pesquisa e atividades relacionadas, seja no interior das próprias disciplinas da licenciatura, deverá ser capaz de produzir uma boa comunicação oral, um seminário, dentre outros gêneros, que contemplem todos os aspectos discursivos, textuais e normativos dos gêneros orais, tanto no que se refere ao contexto acadêmico, como os já citados, quanto no que se refere ao contexto profissional (como as reuniões, os conselhos, os minicursos de formação, as atividades sindicais, dentre outros). Atividades como rodas de conversa, debate, mesa-redonda, fóruns de discussão, reuniões deliberativas são comuns como eventos universitários, mas pouca reflexão se faz sobre os discursos que são produzidos nesses gêneros com os próprios graduandos.

Esse trabalho reflexivo para apropriação dos gêneros orais acadêmicos e profissionais será possível se o aluno participar dos eventos, interagindo com os sujeitos desse meio, e aprendendo, no dia a dia, com os seus professores à medida que esses contextos também forem objeto de reflexão crítica. Isso romperia, por exemplo, com as “dimensões escondidas” citadas na seção anterior, em que os docentes requerem certos usos dos alunos em práticas acadêmicas e profissionais, mas esses usos não são explícitos, o que causa insegurança nos discentes, que são avaliados de forma negativa pelos seus professores e supervisores, no caso de estagiários na docência. Dessa forma, precisamos ampliar as práticas de letramento mediadas por diferentes gêneros orais na formação acadêmica e profissional, conforme já anunciamos.

Luna (2016, 2017), como já mencionado, indica um pouco aprofundamento no que tange ao ensino da oralidade, bem como de discussões de sua didatização na formação inicial de professores de Língua Portuguesa. O pesquisador assevera que os professores-formadores apresentam as temáticas de oralidade aos graduandos, mas não de uma maneira sistematizada, ensinando-os, de fato, os gêneros orais. Além disso, não há uma relação “real” entre o que é ensinado na universidade com a prática que esses estudantes terão enquanto docentes, de modo que a formação desses graduandos se torne superficial e não se atente, por exemplo, aos gêneros orais e escritos presentes no trabalho docente (Magalhães; Callian; Cabette, 2020) de forma que haja uma efetiva inserção dos estagiários em práticas orais do trabalho docente e uma reflexão articulada sobre esse discurso oral profissional. Magalhães, Bueno, Storto e Costa-Maciel, (2023) também vão ao encontro a esse propósito de sistematização ao sugerir que as reflexões na formação devem contribuir para uma responsabilidade social, considerando a oralidade um direito de aprendizagem:

A construção de um perfil profissional docente para tratar do oral em sala de aula deve ser marcada por um compromisso com uma atuação clara nos objetivos e nas intervenções pedagógicas. A formação, seja ela inicial ou continuada, precisa gerar reflexões que colaborem para a orquestração do oral de forma autônoma ou integrada, contribuindo, assim, para a assunção da responsabilidade social com o processo formativo do/a cidadão/ã, uma vez que a aprendizagem da oralidade é um direito (Magalhães; Bueno; Storto; Costa-Maciel, 2023, p. 395).

Mattos (2019) investigou a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, com foco em capacidades docentes voltadas para o campo da oralidade e o seu trabalho constatou que há lacunas, principalmente, por estudantes de uma turma de estágio, de graduação de Letras, sobre o que seria um trabalho sistemático com a oralidade. “Os alunos reconhecem os gêneros, conhecem e reconhecem eixos da oralidade, apontam lacunas, mas suas ações ainda não estão sólidas.” Ou seja, eles não aprenderam maneiras de didatizar os gêneros orais, trabalhando-os em sala de aula.

Nesse viés, Mattos (2019) aborda a importância do conhecimento teórico sobre a oralidade e como isso deve ser enfatizado na formação inicial de professores, ressaltando que é positivo que os professores tenham um domínio dos aspectos teóricos relacionados à oralidade. No entanto, também destaca a existência de uma lacuna ou descompasso entre a teoria e a prática quando se trata de trabalhar com a oralidade na escola. Isso significa que, embora os professores possam ter um bom entendimento teórico do assunto, podem enfrentar dificuldades ao aplicar esse conhecimento na prática educacional: “No campo da oralidade, frisamos que é positivo o domínio dos aspectos teóricos desse eixo na formação inicial ao mesmo tempo em que apontamos o hiato existente entre teoria e prática quando se pensa em trabalhos com oralidade na escola” (Matos, 2009, p. 190).

Para além das discussões sobre um trabalho sistemático com a oralidade, é importante pensar em quais gêneros sistematizar. Conforme a pesquisa de Magalhães, Castro e Neves (2022), os gêneros orais mais comuns na universidade são a comunicação oral e o seminário. Isso aponta para a necessidade de abordagem de outros gêneros orais, considerando a recorrência deles e a sua função social. Por exemplo, Costa-Maciel, Forte-Ferreira e Bilro (2021) têm uma pesquisa sobre o gênero oral pôster acadêmico e Bueno, Diolina e Jacob (2021) sobre o gênero oral tutorial, ambos buscando contribuir com modos de agir que o gênero proporciona aos futuros docentes, bem como com uma reflexão sobre os saberes envolvidos nessas práticas.

Sabemos que o pôster desempenha um papel significativo na comunicação científica dentro do contexto universitário. Ele é uma forma de apresentação visual e oral de pesquisas e resultados científicos em conferências, simpósios e encontros acadêmicos. Além disso, por conta do seu formato, é possível que os pesquisadores compartilhem suas descobertas de maneira clara e concisa, combinando elementos visuais e orais para compartilhar informações aos participantes. Para tanto, Costa-Maciel, Forte-Ferreira e Bilro (2021) apontam lacuna sobre esse gênero que “em geral, o que encontramos são regras gerais de como elaborar o suporte textual pôster, seja ele virtual ou impresso” (p. 25).

Por meio de uma pesquisa com 32 estudantes, os quais são compostos por graduandos, mestrandos e mestres das áreas de Letras, Educação e Ensino, elas fazem uma reflexão interessante sobre o lugar menor que o pôster acadêmico ocupa nos eventos das áreas de Linguística, Ensino e Educação, além disso, as autoras defendem que não podemos considerá-

lo como um gênero isolado, considerando que ele está situado em um contexto de comunicação oral, em que é necessário que o estudante mobilize uma série de mobilidades que estão envolvidas no processo, as quais são a oral, a escrita e a visual. Ademais, as competências comunicativas desse gênero, conforme as autoras, não são aprendidas de maneira espontânea, o que respalda a dificuldade de muitos estudantes ao produzirem e apresentarem um pôster, visto que esses saberes não são tomados como objetos ensino no âmbito acadêmico.

Uma outra novidade no campo dos estudos de gêneros orais na formação docente foi as pesquisadoras Bueno, Diolina e Jacob (2021) apresentarem o gênero tutorial na prática docente, muito solicitado, sobretudo no contexto pandêmico, e que fez com que nós, professores, recorrêssemos a uma série de recursos tecnológicos. Dessa forma, com os tutoriais tivemos a oportunidade de aprender sobre tecnologias educacionais, plataformas de ensino remoto e estratégias de ensino online. Com recursos detalhados e passo a passo, pudemos adquirir as habilidades necessárias para ministrar aulas virtuais, criar conteúdo digital, realizar atividades interativas e avaliar o progresso dos alunos de forma remota. Os tutoriais forneceram orientações práticas que nos ajudaram a superar os desafios técnicos e pedagógicos associados às aulas online. Segundo as autoras, o gênero tutorial “apresenta-se marcado pela complexidade do multi, dos multiletramentos, dos múltiplos objetivos, das múltiplas situações de produção, de recepção, de circulação” (Bueno; Diolina; Jacob, 2021, p. 152).

Elas propuseram a produção desse gênero em um curso de formação para professores, da educação básica, em 2020, o que os possibilitou uma apropriação, considerando, também, futuras propostas do gênero por parte dos docentes para seus alunos.

Storto e Fonteque (2020), do mesmo modo, apresentam um estudo muito rico acerca do gênero seminário acadêmico. Como supracitado, conforme pesquisa de Magalhães, Castro e Neves (2022), trata-se de um dos gêneros orais mais recorrentes nas universidades. Entretanto, Storto e Fonteque (2020) advogam que se trata de um gênero muito usado para a socialização de um conteúdo e não, necessariamente, para a sua aprendizagem efetiva, considerando desde seus aspectos da preparação à avaliação. Nesse sentido, por mais que seja um gênero muito requerido, ele não é, efetivamente, didatizado de uma maneira adequada. Elas fizeram um trabalho com estudantes do primeiro ano do curso de Letras de uma universidade federal e puderam observar que:

Os discentes não conheciam as principais características desse gênero nem sabiam da importância de se realizar pesquisas para sua produção. As atividades propostas oportunizaram o conhecimento sobre os itens indispensáveis na execução de um seminário, tais como o preparado para uma apresentação oral, a importância do apoio ao grupo, o cuidado com os diapositivos e com a aparência (Storto; Fonteque, 2020, p. 95).

Em decorrência disso, as autoras elencaram uma série de itens que precisam ser avaliados em um seminário acadêmico antes e depois da apresentação e que trazem contribuições aos docentes universitários⁶.

Entendemos e concordamos com as cientistas que todos esses aspectos devem ser ensinados e conforme elas puderam observar na pesquisa, depois de passados aos alunos, eles melhoraram veemente a forma como compuseram e apresentaram seus seminários. Portanto, é interessante que não seja um gênero usado apenas para a socialização de um conteúdo, haja vista a sua dimensão discursiva. Todos esses aspectos são fundamentais para a apropriação de uma apresentação que esteja condizente aos propósitos comunicativos do próprio gênero. Ao negligenciar o ensino dos itens acima, os alunos podem encontrar dificuldades em se comunicar de forma clara e objetiva, o que pode comprometer diferentes apresentações orais, inclusive de outros gêneros como pôster e comunicação orais.

Em relação aos trabalhos produzidos nesta área, retomamos o estudo de Magalhães, Castro e Neves (2022), que tratam de uma investigação acerca dos gêneros orais presentes na formação docente que propiciam experiências de produção aos licenciandos em um recorte temporal de 20 anos (2000 – 2020). Os resultados da pesquisa mostraram que há indícios de práticas de oralidade no contexto acadêmico, mas não há reflexão sobre o ensino dos gêneros orais; além disso, os gêneros mais comuns presentes na formação docente, segundo pesquisas realizadas nesse recorte de tempo, são o seminário e a comunicação oral em eventos. Vemos, portanto, uma enorme lacuna de pesquisas sobre oralidade na formação docente para interação em contexto acadêmico e profissional.

Por essas razões, ressaltamos a necessidade de estudar mais a oralidade em contextos de formação inicial de professores de Português, visto que há poucos trabalhos na área. Ressaltamos, pois, que, embora haja pesquisas, são efetivamente poucas que se voltam para o que nós nos propusemos a estudar: gêneros orais nas práticas acadêmicas e profissionais dos graduandos em Letras e dos professores.

⁶ Não vamos apresentar aqui o detalhamento dos elementos de avaliação, já que eles não se relacionam diretamente ao nosso corpus.

Por isso, é imperioso falarmos sobre o LABOR⁷ – Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino idealizado coordenado pelas professoras Tânia Guedes Magalhães (Universidade Federal de Juiz de Fora), Luzia Bueno (Universidade São Francisco), Débora Costa-Maciel (Universidade de Pernambuco) e Letícia Storto (Universidade Estadual do Norte do Paraná). O Labor oferece uma série de recursos teóricos e didáticos, que são disponibilizados gratuitamente e que muito auxiliam pesquisadores, além de professores em formação e egressos que se interessam pela temática da Oralidade. O destaque dado ao laboratório é que todo ano, conforme dados do site, ele elabora e fornece cursos de formação docente, para contribuir com o trabalho do professor em desenvolvimento. Ressaltamos que, em 2022, um dos cursos envolveu justamente uma reflexão sobre os gêneros do *métier* docente, envolvendo a oralidade, com as professoras Ada Brasileiro e Viviane Pimenta, anteriormente citadas, evidenciando a relevância da formação continuada e da reflexão sobre o uso do discurso oral profissional para o bom desempenho do trabalho do professor.

Ao fechar esta grande seção teórica, mostramos que para realizar esta pesquisa, a linguagem do professor, sob análise, centrada nas práticas situadas acadêmicas e profissionais, têm os gêneros orais como centrais para a realização do trabalho docente. Assim, para dar andamento ao trabalho de investigação, na seção seguinte, trazemos os aspectos metodológicos que encaminharam nosso trabalho.

⁷ Mais informações sobre o LABOR podem ser encontradas no site: <https://www2.ufjf.br/labor/>, além da página no *Instagram*: @labor.oralidade.

3 METODOLOGIA

Ao considerarmos a temática trabalhada nesta pesquisa que são as práticas de oralidade acadêmicas e profissionais na formação e no trabalho do professor de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental II e Médio, entendemos a linguagem como uma ação social e dinâmica, que possibilita meios para mudanças sociais.

Nesse sentido, baseamo-nos, como já fora supracitado, em abordagens discursivas dos gêneros textuais orais e escritos, bem como nas contribuições dos (multi)letramentos, de modo que pudemos, então, problematizar o nosso estudo, para investigar possíveis lacunas dessas práticas e, com isso, sugerir possíveis mudanças, apresentando-as à comunidade científica.

Nesse viés, a presente pesquisa busca entender o trabalho com a oralidade na formação do professor, isto é, quais são as práticas ancoradas nos gêneros orais do letramento acadêmico que formam esse futuro docente, de modo que elas contribuam para uma efetiva aprendizagem desses gêneros, possibilitando-o, posteriormente, realizar conscientemente seu trabalho docente por meio de um discurso oral adequado e de suas potencialidades, além de, possivelmente, tendo conhecimentos sobre a relevância do domínio da fala, trabalhar com esse eixo de ensino em sala de aula.

Ademais, na mesma medida, estamos buscando entender como se dá essa mesma aprendizagem – das práticas de oralidade – do professor de Português, assim como as repercussões disso no seu campo profissional, ou seja, quais são os gêneros orais requeridos ao se ensinar e quais são os gêneros orais próprios do trabalho docente. Por isso, a defesa de haver uma aprendizagem profícua da oralidade ainda na formação inicial, a fim de que ela dê subsídios para uma prática profissional que sustente uma aprendizagem efetiva aos nossos alunos. Dadas essas questões, ancoramo-nos em uma abordagem qualitativa que está na fronteira entre as áreas da Educação e da Linguística Aplicada, pois “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). Buscamos, então, interpretar, por meio de entrevistas semiestruturadas, como as práticas de oralidade se fazem presentes no meio acadêmico para estudantes de Letras e no meio profissional para professores de Língua Portuguesa (anos finais do ensino fundamental e médio), buscando investigar quais são as lacunas, bem como refletir sobre como esta pesquisa pode contribuir com a docência.

Para Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa busca a interpretação e a descoberta por meio de trabalho minucioso e reduzido de dados, buscando maior

aprofundamento e possibilitando ao pesquisador a elaboração de novas indagações no desenvolvimento da pesquisa.

Entendemos que essa abordagem pode nos ajudar a compreender melhor a nossa investigação, por meio dos resultados que serão expressos, não para nos dar uma resposta exata e imediata, mas para que possamos nos questionar cada vez mais acerca das questões de oralidade que permeiam a vida acadêmica e a vida profissional do professor de Português, pois o “interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (Lüdke; André, 2018, p. 13).

Com isso, as respostas advindas poderão, inclusive, subsidiar pesquisas iminentes. Ademais, tal direcionamento dialoga com o que postula Paiva (2019, p. 11) ao afirmar que “fazer pesquisa é uma tarefa de investigação sistemática com a finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre um determinado fenômeno”. Na mesma conjuntura, de acordo com Minayo (2009), a pesquisa qualitativa proporciona momentos reflexivos sobre a prática, apontando aquela realidade em que o sujeito da pesquisa se encontra e as justificativas das ações realizadas. Assim, pudemos observar se os gêneros acima (dos inventários) constituem, de fato, as práticas dos docentes e os estudantes entrevistados, além de compreender outras formas de práticas de oralidade na formação e no trabalho.

3.1 CONTEXTO DE PESQUISA E INSTRUMENTO DE COLETA

A pesquisa foi realizada nos meses de maio e junho de 2023 com três docentes da cidade de Juiz de Fora (MG) e uma da cidade de Santos Dumont (MG) de quatro instituições públicas e privadas, conforme detalharemos no quadro abaixo. Além disso, entrevistamos também quatro estudantes de Letras – Português, da Universidade Federal de Juiz de Fora, dos períodos finais.

Usamos, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, via *google meet*, gravadas e posteriormente transcritas. Entendemos que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152). Para tanto, entrevistamos três estudantes do sétimo período e uma do nono do curso de Letras (do curso integral e noturno); em relação aos docentes, uma leciona em escola privada, outra em

escola pública estadual e municipal, outra em escola pública municipal e a última em escola pública federal. Ao todo foram praticamente trezentos minutos de tempo de entrevista.

Optamos pela diversidade de docentes (de diferentes redes), justamente, para nos permitir pontos de vista diferentes, dando uma maior riqueza aos dados. Foi assinado pelos participantes e pelo pesquisador um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com um brevíário da pesquisa, com justificativa e possíveis riscos, após a pesquisa ser aprovada no Comitê de Ética da UFJF, sob o número 5.985.053⁸.

Desse modo, como reportamos acima, a entrevista semiestruturada, por ser mais dinâmica e detalhada, pôde nos propiciar uma riqueza na análise dos dados, o que está diretamente relacionado ao caráter qualitativo da pesquisa. Conforme Manzini (1990), a entrevista semiestruturada, por mais que siga um determinado roteiro, pode ser complementada por outras questões na interação entre o entrevistado e o entrevistador. Dessa forma, as informações aparecem de uma maneira mais espontânea, o que, para nós, foi positivo.

Abaixo, segue um quadro-síntese dos participantes da pesquisa e o perfil dos entrevistados.

⁸ O referido parecer do Comitê de Ética encontra-se no anexo I.

Quadro 7 – Relação dos participantes de pesquisa

Categoria de participante	Nome⁹	Período ou tempo de atuação	Instituição	Tempo de duração da entrevista
Professora graduada em Letras	Paula	Ensino Fundamental II e Médio (atua há 18 anos)	Pública municipal e estadual	1h11min
Professora graduada em Letras	Vitória	Ensino Fundamental II (atua há 30 anos)	Pública municipal	31min59
Professora graduada em Letras	Helena	Ensino Fundamental II (atua há 11 anos)	Privada	44min09
Professora graduada em Letras	Ivone	Ensino Médio (atua há 27 anos)	Colégio de Aplicação (Federal)	30min02
Aluna de graduação em Letras	Maria	9º	UFJF	17min24
Aluna de graduação em Letras	Carla	7º	UFJF	41min08
Aluno de graduação em Letras	José	7º	UFJF	39min05
Aluna de graduação em Letras	Sofia	7º	UFJF	26min59

Fonte: Elaboração própria

Passamos, então, a discorrer sobre a forma como os dados, gravados e transcritos, foram analisados.

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Analizamos os dados com base nos estudos de Bronckart (2008), em que ele afirma que para analisar uma entrevista é necessário “[...] a elaboração de classificações das dimensões do agir-referente consideradas [...] com base nos conteúdos temáticos, efetivamente presentes nos textos” (Bronckart, 2008, p. 162). O procedimento para a análise, comum nas pesquisas com entrevistas no ISD, é realizado por meio dos Segmentos de Orientação Temática e dos Segmentos de Tratamento Temático, conhecidos como SOT-STT.

⁹ Por questões de ética, os nomes são fictícios.

Conforme Bulea (2010), os Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT) consistem em analisar o que é “dito” em entrevistas, por exemplo, que foi o nosso caso, e hierarquizar as informações de acordo com o assunto tratado. Dessa forma, com essa organização, foi possível uma categorização efetiva dos dados, primeiramente realizando um mapeamento geral das temáticas recorrentes nas entrevistas. Em seguida, essa primeira categorização toma outra configuração, em forma de categorias de análise, para que pudéssemos compreender, de forma mais minuciosa, o conteúdo das entrevistas e seus sentidos na formação e no trabalho do professor.

Desse modo, abaixo, apresentamos um quadro que sintetiza nossa investigação, envolvendo corpus e procedimento de análise.

Quadro 8 – Corpus e Procedimento de análise dos dados

Questões derivadas da questão central de pesquisa	Objetivos	Corpus da pesquisa	Procedimento de análise dos dados
Quais são os gêneros orais pelos quais os alunos dos cursos de Letras da UFJF interagem em práticas de letramento acadêmicas?	Analisar os gêneros orais presentes nas práticas de Letramento Acadêmico dos alunos de Letras.	Entrevistas com estudantes de Letras	SOT-STT
Quais são os gêneros orais pelos quais os alunos dos cursos de Letras da UFJF interagem em práticas de letramento profissionais?	Analisar os gêneros orais presentes nas práticas de letramento profissional dos alunos de Letras.	Entrevistas com estudantes de Letras	SOT-STT
Quais são os gêneros orais pelos quais os docentes de Língua Portuguesa da escola básica (EFII e Médio) interagem em práticas de letramento profissionais?	Identificar os gêneros orais presentes nas práticas de letramento profissional dos docentes de Língua Portuguesa do EF II e Médio	Entrevistas com professores de Língua Portuguesa do EF II e Médio (egressos do curso de Letras)	SOT-STT

Fonte: Elaboração própria

Para realizar a interpretação do discurso dos estudantes e professores, após a organização inicial em temáticas relevantes via SOT-STT, os gêneros, as atividades e as funções discursivas relatados pelos entrevistados foram organizadas da seguinte forma: primeiramente, discorreremos, na análise, sobre os gêneros orais em práticas de letramento acadêmico vivenciadas por estudantes do curso de Letras. Depois, tratamos dos gêneros orais em práticas de letramento profissional vivenciadas por alunos de Letras. Por fim, abordamos

os gêneros orais em práticas profissionais de docentes de Língua Portuguesa, para confrontar a formação com as demandas do trabalho.

Para a análise dos gêneros do *métier* docente, usamos, como categorias articuladas aos SOT-STT, as atividades e as funções discursivas, conforme propuseram Brasileiro e Pimenta (2023), produzindo quadros para visualização de dados de cada licenciando, de forma que pudemos entrever as atividades realizadas, as funções discursivas e os gêneros orais vivenciados por cada estudante.

Quadro 9. – Exemplo de categorização da análise da seção seguinte

Licencianda	Atividade realizada	Função discursiva	Gêneros orais
Estudante X	Ensino	Planejamento	-
		Documentação	-
		Ensino-aprendizagem	Aula
		Avaliação	-
		Comunicação interpessoal	-

Fonte: elaboração própria

Após proceder às três seções que organizam a análise de dados e discussão de resultados, a seguir, buscamos trazer reflexões sobre o confronto entre a formação relatada pelos licenciandos e a as demandas do trabalho realizado pelos docentes entrevistados. Com isso, pudemos trazer ponderações mais aprofundadas sobre as possíveis mudanças que uma licenciatura requer.

Passamos, então, à discussão dos dados.

4 RESULTADO DA ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, abordaremos os dados encontrados nas entrevistas com os quatro estudantes de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e com os quatro professores de Língua Portuguesa (redes privada, pública estadual, municipal e federal), apresentando uma análise detalhada das percepções que eles têm tanto sobre a profissão, quanto à formação, na relação com a oralidade. É importante destacar que as perguntas foram inicialmente estabelecidas conforme roteiro nos anexos II e III, entretanto, como se trata de uma entrevista semiestruturada, essas perguntas tomaram a forma de um diálogo, ficando passíveis de algumas modificações em relação ao roteiro original, de modo que pudéssemos, então, alcançar os objetivos propostos pela pesquisa.

Sendo assim, primeiramente, apresentamos a organização das temáticas abordadas pelas oito entrevistas, a partir do levantamento realizado por SOT STT, a fim de que seja observada com minudência a discussão dos temas de forma abrangente.

Para fins de organização, os códigos apresentados dizem respeito a:

Quadro 10 – Codificação dos sujeitos da pesquisa

Código	Referente
J/T	Entrevistador
TF	Turno de fala
Professora 1	Paula (entrevista 1)
Professora 2	Vitória (entrevista 2)
Professora 3	Helena (entrevista 3)
Professora 4	Ivone (entrevista 4)
Estudante 1	Maria (entrevista 5)
Estudante 2	Carla (entrevista 6)
Estudante 3	José (entrevista 7)
Estudante 4	Sofia (entrevista 8)

Fonte: Elaboração própria

O quadro a seguir apresenta, inicialmente, a organização temática que se concretizou nas entrevistas realizadas com os quatro alunos de Letras entrevistados:

Quadro 11 – SOT-STT – estudantes

SOT	STT	Sub - STT
Formação docente	1.1 Dificuldade com apresentações orais	1.1.1 Gênero Seminário remoto
	1.2 Preparação da apresentação	1.1.1 Gênero Seminário remoto
		1.1.2 Gênero Pôster acadêmico
2. Práticas de ensino de oralidade	2.1 Práticas de ensino de oralidade no estágio	2.1.1 Ensino do gênero entrevista
		2.1.2 Ausência de trabalho com a oralidade pela professora-formadora do estágio
3. O discurso profissional oral	3.1 Preparação para o uso da oralidade	3.1.1 Mediação de conflitos
	3.2 Oportunidade para apresentarem trabalhos	

Fonte: Elaboração própria

Destacamos no quadro acima os três SOTs: Formação docente, Práticas de ensino de oralidade e O discurso profissional oral, cada um com seus respectivos STT e Sub-STT. Selecionamos estes três porque eles se relacionam diretamente com os objetivos desta pesquisa, que versa sobre gêneros orais nos contextos de formação acadêmica e profissional. Além disso, como ressaltamos nas análises abaixo, os gêneros orais mais comuns presentes na formação destes alunos foram o seminário, no contexto remoto, devido ao período pandêmico e o pôster.

O quadro a seguir apresenta a organização temática dos quatro professores entrevistados.

Quadro 12 – SOT-STT – professoras

SOT	STT	Sub – STT
1. Formação Docente	1.1 Dificuldade com apresentações orais	
	1.2 Apresentação oral/ seminário	
2. Prática de ensino de oralidade	2.1 Mudança de concepção de oralidade: para além do conteúdo	
	2.2 Elementos multimodais da oralidade	
	2.3 Gêneros e práticas orais	
3. O discurso profissional oral	3.1 Função discursiva: comunicação interpessoal	3.1.1 Gênero do <i>Métier</i> docente (reuniões de pais)
		3.1.2 Gênero <i>Métier</i> do docente (conselho de classe)
	3.2 Função discursiva: comunicação interpessoal	3.2.1 Mediação de conflitos
	3.3 Função discursiva: formação	3.3.1 Palestrante na formação de outros docentes

Fonte: Elaboração própria

O quadro acima diferencia-se do quadro dos estudantes em alguns aspectos, como, por exemplo, nos gêneros orais próprios do *métier* docente, como: reuniões de pais e conselho de classe. Além disso, evidenciamos com mais veemência o Sub-STT mediação de conflitos, que trazemos como um elemento substancial ao agir docente, considerando que esse agir requer, o tempo todo, uma série de implicações em que o professor precisa se utilizar da fala de uma maneira profissional. Os dados nos mostrarão questões muito interessantes sobre esse aspecto da consciência da fala docente como um instrumento de posicionamento. Destacamos, ainda, a formação que alguns desses professores oferecem a outros professores, pautando a importância de que a formação não se dá apenas no contexto da graduação.

Sob essa perspectiva, a fim de atingir os objetivos traçados, nesta dissertação, iniciaremos a discussão pela apresentação dos gêneros orais em práticas de letramentos acadêmicas vivenciadas por discentes do curso de Letras.

4.1 GÊNEROS ORAIS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO VIVENCIADAS POR ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS

Pudemos perceber que, nas entrevistas com os estudantes, apareceu uma considerável diversidade de gêneros textuais, como, por exemplo, aula remota, aula síncrona, podcast, *slides*. No entanto, considerando os propósitos desta pesquisa, chamou-nos atenção dois gêneros específicos, a saber, seminário e pôster, os quais desempenharam papéis centrais nas práticas de letramento acadêmicas dos graduandos.

4.1.1 O gênero seminário

Como supracitado, o gênero seminário, também denominado como exposição oral pelos estudantes, foi contemplado por todos eles, o que reforça pesquisas já citadas, como as de Storto (2020), Magalhães, Castro e Neves (2022), Luna (2016/2017). Esse dado, então, confirma e evidencia a necessidade de uma abordagem mais sistemática e direcionada ao ensino do referido gênero. Dois aspectos dentro desse gênero foram preponderantes: (i) ensino, em que os alunos expuseram que não houve, durante a graduação, uma prática sistemática e (ii) a dificuldade de apresentação.

Abaixo, estão os excertos que trazem esses aspectos.

Excerto da entrevista 5 com a licencianda Maria:

J (TF25): (...) nas apresentações desses Seminários, foi ensinado como que vocês deveriam apresentar? Foram ensinados aspectos de oralidade, como questões de postura, questão de tom de voz, quando foi solicitado?

Maria (TF26): Não, não, a gente só teve que improvisar, vamos dizer assim, basicamente com o que nós trazíamos de conhecimento do Ensino Médio.

Excerto da entrevista 6 com a licencianda Carla:

J (TF09): Quando esses professores solicitaram o Seminário, eles ensinaram a como elaborar esses seminários, a como apresentar? Houve, de fato, uma sistematização do gênero?

Carla (TF10): Só na disciplina Práticas de Gêneros Acadêmicos, foi a única disciplina que ensinou assim, as demais, é... considerou que a gente já sabia.

Excerto da entrevista 6 com a licencianda Carla:

J (TF21): E, tipo assim, quando, né, o seu professor ou a sua professora lá da Pragmática ensinou a fazer esse Seminário, é... como que ele ensinou, assim, como que foi esse ensino, como que ele orientou que vocês apresentassem?

Carla (TF22): É... a gente viu em Práticas de Gêneros Acadêmicos e aí ela apresentou um slide da estrutura do Seminário, da estrutura mesmo das partes que eram importantes, que não poderia faltar, como a referência, como o método de pesquisa, de exposição, falou que tinha que fazer um método de... algo expositivo, um pôster, ou um slide, e aí no nosso caso por ser remoto acho que foi mais uma coisa mais conteudista mesmo, não faloutanto do aspecto da postura, da produção mais... eu acho que foi só isso mesmo.

Excerto da entrevista 7 com o licenciando José:

J (TF21): (...) você vivenciou alguma prática de oralidade em alguma disciplina, durante esse período aí na graduação?

José (TF22): (...) E eu tive, de uma forma que eu digo que foi mais um trabalho sistemático mesmo com oralidade que foi uma disciplina com a professora X, que foi, ela fez um trabalho em volta disso, sobre o gênero seminário, tratando disso como gênero, trazendo questões discursivas e... e práticas assim de uma forma mais, quero dizer científica, mas não sei se é bem essa palavra, mas eu vou dizer isso, de uma forma mais científica, mais acadêmica né. Isso eu chamo mais de trabalho de oralidade, que foi um pacote completo, não foi só vai lá e fala, né, foi um trabalho em volta disso.

Excerto da entrevista 8 com a licencianda Sofia:

J (TF10): (...) quais práticas com a oralidade, falar em público, uso de gêneros orais você vivenciou na graduação até agora?

Sofia (TF11): Na graduação eu vivenciei mesmo Seminário né, mas não necessariamente eu não tive muito letramento de ensino de oralidade na Graduação, é mais um professor pedir para apresentar um Seminário, ou no Francês uma prova oral, alguma coisa assim, mas nada que me ensinasse a trabalhar a oralidade.

Além da presença do seminário já constatada, percebemos, com os excertos, a forma como ele foi abordado na formação desses estudantes.

A fala da discente Maria e a primeira fala da discente Carla sobre improvisar é uma grande preocupação, pois, aqui, o docente universitário considera que o aluno já domina o gênero, haja vista que ele se encontra na graduação e que, por isso, não há necessidade de ensiná-lo. Além disso, a ausência de um ensino sistematizado que gera a improvisação mencionada na fala pode levar a apresentações desorganizadas, dificuldade em compartilhar informações complexas de maneira coerente e uma possível falta de confiança por parte dos estudantes. Esses fatos levam-nos, do mesmo modo, a pensar no que Marcuschi (2001), com

toda a sua contribuição, assevera sobre a concepção já ultrapassada da fala como algo desorganizado e sem necessidade de planejamento, ainda presente no letramento acadêmico.

A segunda fala, da estudante Carla, mostra-nos um aspecto interessante, mais relacionado à organização dos *slides* do que com aspectos gestuais. Percebemos que foi ensinada a organização do conteúdo temático, como os pontos principais de uma pesquisa. Vemos que, por um lado, essa prática é positiva, porque ao contrário do professor anterior ela não pressupôs que o gênero slide, como suporte de um seminário, já é algo aprendido. Contudo, essa abordagem ainda é insuficiente, na medida em que não há outras questões aqui abordadas, como a questão do tempo de duração determinado, que não é mencionado pela estudante. Outro aspecto relevante é a menção de que a professora destacou a importância de um método de pesquisa, o que é positivo, mas seria benéfico se houvesse uma exploração mais detalhada sobre as diferentes abordagens metodológicas que podem ser empregadas ao preparar um seminário, considerando a pesquisa realizada. Ademais, a fala (TF22) pontua a possibilidade de usar “algo expositivo, um pôster, ou um slide”, o que é uma indicação interessante de que diferentes formatos de apresentação podem ser adequados para diferentes situações. No entanto, aqui, sabemos que o seminário e a apresentação de pôster são gêneros diferentes. Esses dois gêneros têm propósitos, tempo e organização de conteúdos, públicos diferentes, o que demandaria incluir exemplos específicos de uso de cada gênero, para cada contexto de comunicação.

A menção de que a abordagem foi adaptada devido ao ensino remoto (ainda no TF22) levanta questões relevantes sobre como o gênero seminário pode ser adaptado para diferentes ambientes, seja presencial ou virtual, e como o seu contexto de produção pode variar a depender desses ambientes, o que incide em diferentes práticas de letramento mediadas por gêneros e na importância de valorizar essas diferenças, como aponta Street (2014). Então, a professora poderia, por exemplo, ter explorado as nuances de apresentar em ambientes online, as ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas e como manter a interação com o público nesse contexto remoto. Por fim, a estudante menciona o propósito principal que seria a socialização de um conteúdo, sendo desprezados aspectos extralinguísticos intrínsecos ao gênero, como postura.

A fala do estudante José apresenta-se contrária às demais. Ele, por sua vez, evidencia a importância de uma prática reflexiva contínua, não contingencial, sobre o gênero seminário através de uma disciplina específica. Esse enfoque sistemático mostra como a aprendizagem do gênero se estende para além de simplesmente preparar os estudantes para apresentações orais. Em vez disso, a disciplina se aprofundou nas questões discursivas e práticas relacionadas ao gênero, abordando-o de forma mais analítica e acadêmica, mostrando-nos que

o seminário é um objeto de estudo imprescindível na formação do professor, na realização de investigações científicas.

Com relação às dificuldades com o gênero seminário, no modo remoto, apresentamos os seguintes excertos:

Excerto da entrevista 5 com a licencianda Maria

J (TF19): E como foi a experiência, Maria, de apresentar o Seminário?

Maria (TF20): (...) aí algumas disciplinas já cobraram o Seminário enquanto uma das avaliações, e eu sentia muita dificuldade para apresentar o Seminário, acho que por uma questão assim de desconhecer as pessoas né, nós só nos víamos pela janelinha do meet, mas nunca tinha conhecido ninguém.

Excerto da entrevista 6 com a licencianda Carla

J (TF11): (...) você teve alguma dificuldade, assim, para apresentar esses seminários? Se sim, quais foram as suas maiores dificuldades?

Carla (TF12): Eu tive dificuldade, porque na escola, por exemplo, eu não tive tantas práticas assim de apresentar, eu tive algumas práticas de Feiras de Ciências, Feiras Culturais, essas coisas, porém nunca, não era uma coisa assim constante. Então eu tinha um pouco de vergonha, receio, o primeiro Seminário, por exemplo, eu apresentei ele no remoto, aí é mais estranho ainda porque você não está vendo as pessoas.

Excerto da entrevista 7 com o licenciando José

J (TF39): Como que foi essa experiência de apresentar um Seminário, foi tranquila para você, como que foi assim todo esse processo?

José (TF40): Então, tá, o que... os Seminários para mim acho que sempre foram uma facilidade, porque eu no Ensino Médio eu estudava de uma forma extremamente complicada, que eu pegava o caderno com as anotações de lápis eu passava a caneta em cima, lia, ficava andando em círculos no meu quarto e repetindo aquela matéria, então eu tinha de uma certa forma oralidade trabalhada, aí, eu tive algumas experiências assim com grupos de jovens, essas coisas, então acabava falando bastante, né, nesses momentos. Então, eu tinha uma oralidade até bem desenvolvida, falar nunca foi um grande problema para mim não, e eu nunca tive um trabalho quanto a isso, para mim nunca fez falta, para muitas pessoas fez, muitas pessoas têm dificuldade com isso né, e para muitas pessoas faz diferença né, mas para mim não.

Excerto da entrevista 8 com a licencianda – Sofia

J (TF): (...) e você teve dificuldade de apresentar, por exemplo, esses Seminários que foram solicitados?

Sofia (TF): Não tanto, eu vim de um colégio que precisava apresentar bastante Seminário, então eu não tive tanta dificuldade assim de apresentação, mas nem no colégio e nem na faculdade me ensinaram como me portar, qual tom de voz, o tempo, a postura nem nada, era só o que eu já havia fazendo das outras apresentações.

Sobre as possíveis dificuldades, percebemos que as falas estão divididas. Notamos, com a fala de Maria, uma dificuldade na apresentação, por conta do desconhecimento da turma – ela refere-se aqui ao período remoto, em decorrência da pandemia da covid-19. Tal relato evidencia que o seminário adaptado para o remoto necessita de uma reflexão, porque suas considerações são novas e diferentes do presencial. Além disso, essa fala mostra a importância de conhecer o público, bem como seu comportamento em uma apresentação oral, que vai interagir, ter dúvidas pertinentes àquele propósito comunicativo, sendo necessário educar a audiência para ser respeitosa e ética. Ademais, a participação do público presencial ou remoto interfere de maneiras distintas na fala do apresentador. Todos esses aspectos precisam estar dentro da conjuntura de ensino do gênero seminário em uma graduação.

A fala de Carla também indica um receio de uma apresentação que se deu no remoto, pois, possivelmente, os estudantes não abriram a câmera e não interagiram. Esse ponto mostra, novamente, a necessidade de educação do público para o trato com as apresentações orais, pois eles, também, devem ser participantes ativos naquele processo: são o público-alvo, quem vai interagir e quem vai aprender com o grupo que está apresentando. Outro aspecto contemplado foi a falta de práticas com o gênero durante a educação básica, o que, indubitavelmente, refletiu na graduação, embora entendamos que são perspectivas de produção e de aprendizagem diferentes, mesmo se tratando do mesmo gênero. Dessa maneira, essa fala destaca a necessidade de haver, de fato, práticas efetivas de ensino do gênero seminário, na graduação, de modo que as dificuldades a ele atreladas sejam cada vez mais superadas, para não causar “vergonha” e “receio” (TF12).

Em contrapartida, as falas dos graduandos José e Sofia apresentam uma familiaridade com o gênero, não porque eles aprenderam-no na graduação, mas porque eles experienciaram outras práticas com seminário ou exposição oral durante a educação básica e vivência pessoal. Entretanto, a fala de José aponta que mesmo que ele tenha tido essa experiência com o gênero na escola, ele não foi, devidamente, sistematizado, o que aponta, novamente, a importância de seu ensino na graduação. Embora os alunos não apresentem dificuldades porque eles tiveram experiências progressivas, não sabemos, efetivamente, sobre os critérios de avaliação da oralidade se o seminário apresentado obteve sucesso, o que sabemos é que a experiência gera maior segurança. Além de lidar com as próprias inseguranças durante uma apresentação de seminário, a conhecer o público-alvo, no sentido de que ele irá contribuir com a sua apresentação. Contribuir na aprendizagem, nas reflexões críticas que ele poderá propiciar. Esses aspectos nos mostram a pujança do modelo de “socialização acadêmica” defendido por Lea e Street (2014), o qual eles apontam a importância de aculturação dos gêneros pelos

estudantes. Ou seja se, de fato, houvesse essa “aculturação”, talvez não houvessem algumas dificuldades, como as relatadas acima.

4.1.2 O gênero pôster

Conforme Costa-Maciel, Forte-Ferreira e Bilro (2021, p. 25) há “uma lacuna, do ponto de vista da literatura dedicada à discussão teórica a respeito do gênero exposição de pôster acadêmico.” Pudemos, com as análises abaixo, constatar essa lacuna, haja vista o desconhecimento de alguns estudantes sobre a função social do gênero.

Nas entrevistas com os estudantes, percebemos uma presença considerável deste gênero, motivo pelo qual decidimos entender sua função e contexto dentro do ambiente acadêmico da UFJF.

Abaixo, estão alguns excertos que trazem esses aspectos (do gênero):

Excerto da entrevista 5 com a licencianda Maria

J (TF): Ainda com relação às práticas de oralidade dentro da universidade, você já chegou a participar de algum evento que você teve que apresentar alguma Comunicação Oral ou Pôster acadêmico?

Maria (TF): (...) então nós fizemos, estudamos o gênero, montamos o Pôster, fizemos uma apresentação em sala.

O trecho em questão é bem significativo, pois a discente discorre sobre o estudo do gênero, o que é bem interessante e importante, para a sua inteligência e, posterior, apresentação. Não temos dados de como foi essa apresentação em sala, mas a discente se mostrou bastante satisfeita ao falar sobre a apresentação do gênero, de modo que ficou subentendido que ela apreciou a experiência de apresentá-lo. Isso ainda fica mais claro em sua outra fala:

Excerto da entrevista 5 com a licencianda Maria

J (TF50): E foi ensinado para vocês a fazerem esse Pôster, de fato, a como apresentar o Pôster?

Maria (TF:51) Sim, a professora X ensinou a questão do gênero oral, a questão dos gestos, da postura, da montagem, do suporte escrito do Pôster, não deveria conter muitas informações, só o básico, essas coisas todas foram ensinadas.

Reafirmamos o prazer da aluna pela inteligência do gênero, porque ela foi, de fato, motivada a essa aprendizagem. Vemos que a docente trabalhou os aspectos mencionados da oralidade, como postura, gestos, embasados no trabalho com o gênero. Para além disso, ela comenta sobre o suporte escrito, que dialoga com a perspectiva do *continuum* entre oralidade e escrita de Marcuschi (2001), além de dialogar com a perspectiva de Costa-Maciel, Forte-Ferreira e Bilro (2021, p. 33) que “na exposição do pôster acadêmico, oralidade e escrita se inter-relacionam de maneira complementar e interativa na materialização do gênero”. Vemos, então, questões muito positivas nessas falas sobre o ensino do pôster e que dialogam sobremaneira com a perspectiva social e interativa do gênero que tanto temos defendido nesta pesquisa.

Excerto da entrevista 6 com a licencianda Carla

J (TF21): E, tipo assim, quando, né, o seu professor ou a sua professora lá da Pragmática ensinou a fazer esse Seminário, é... como que ele ensinou, assim, como que foi esse ensino, como que ele orientou que vocês apresentassem?

Carla (TF22): É... a gente viu em Práticas de Gêneros Acadêmicos e aí ela apresentou um slide da estrutura do Seminário, da estrutura mesmo das partes que eram importantes, que não poderia faltar, como a referência, como o método de pesquisa, de exposição, falou que tinha que fazer um método de... algo expositivo, um pôster, ou um slide, e aí no nosso caso por ser remoto.

Nesta fala, também já mencionada na seção anterior sobre o gênero seminário, observamos que o gênero pôster está em comparação com a apresentação em *slides*, o que é interessante, pois, por mais que pensemos e entendemos o pôster estando em um suporte de plástico ou papel, ele também pode se dar no formato de *slides*. Neste caso, o gênero é mencionado, embora não tenha ficado especificado o seu suporte. Além disso, um ponto positivo foi a explanação da docente acerca das seções de apresentação, como referências e métodos de pesquisa e que, como sabemos, constituem o gênero. Na fala não fica clara como foi essa exposição, entretanto, na fala seguinte já podemos fazer uma suposição:

Excerto da entrevista 6 com a licencianda Carla

J (TF116): Teve dificuldade para montar o Pôster?

Carla (TF117): Sim, eu e meu grupo a gente teve bastante dificuldade para selecionar as informações importantes e necessárias, fazer a divisão certinha, a gente recebeu até um modelo da professora, do Pôster né, mas assim foi mais complicado do que um slide.

No trecho acima, a dificuldade de produção do gênero é relatada, o que nos mostra que é possível que não tenha havido um ensino sistemático, por parte da docente, do gênero. Acreditamos que receber um modelo do gênero, simplesmente, não é suficiente, visto que cada seção, cada detalhe precisa ser, devidamente, trabalhados com os estudantes, de modo que eles se apropriem de cada um desses detalhes e, com isso, tornem-se produtores do gênero. Além disso, esse ensino não sistematizado vai ao encontro de Street (2014), no momento em que ele nos assevera sobre a “separação” entre linguagem e contexto, o que sugere a perda de uma criticidade nos processos de socialização.

Além disso, o gênero pôster é novamente comparado a um slide. A produção do primeiro é mais difícil do que a do segundo para a discente, o que é curioso, haja vista que um pôster, como supracitado, pode ser apresentado em *slides*. Então, como seria a produção desses *slides*? Qual seria a concepção da aluna para tal produção? Não ficou claro para nós, embora o que fica subentendido é que para a estudante, talvez, os *slides* tenham menos seções, ou menos considerações a serem feitas. Nesse caso, o que fica em evidência não é, em si, a produção dos *slides*, mas, sim, a dificuldade de sistematizar uma pesquisa realizada nos moldes de um pôster.

Excerto da entrevista 6 com a licencianda Carla

J (TF122): Ah, na estrutura, você acha que um pôster se assemelha a um seminário?

Carla (TF123): A mesma coisa, porque você tem que expor uma informação, aí você acaba usando termos... é... teóricos, mas no Pôster você tem que explicar porque está indo alguém que não é da área ali. É esperado que não vá alguém da área, então tem que falar de uma forma que vai ser claro para outras pessoas, mas a estrutura dele é muito mais formalizada, é muito mais quadrada do que o slide, o slide é mais fluido, apesar que o slide você usa mais termos teóricos, porque se espera que todo mundo que está ali já tem ou já tenha ouvido falar, já tenha algo em mente sobre o tema que vai ser exposto.

No trecho acima, novamente, a discente entrevistada discute as diferenças entre a apresentação de um pôster e uma apresentação de *slides*, enfatizando como a linguagem e a estrutura variam de acordo com o público-alvo e o contexto. Percebemos, com isso, alguns pontos bem interessantes. Um deles discorre sobre o contexto geral de diferenças entre as apresentações de pôsteres e *slides*. Ela menciona a necessidade de explicar informações de forma clara para pessoas que não são da área de conhecimento, sugerindo que essa é uma expectativa comum em apresentações desse tipo. Além disso, sobre a exposição de informação, a estudante começa asseverando sobre a necessidade de expor essas informações

em ambas as formas de apresentação, mas que essas informações precisam se adequar ao contexto comunicativo a depender do contexto, seja de pôster ou *slides*. A estudante menciona, por exemplo, que termos teóricos são utilizados em ambas as apresentações, considerando, acreditamos, o teor de pesquisa para essas apresentações que tendem a ser mais formais. Um ponto interessante, inclusive, foi essa explanação observada por ela de que no pôster a linguagem tende a ser mais “formal” e “precisa”, enquanto em *slides*, termos teóricos são mais comuns.

Uma outra consideração que nos chamou a atenção foi acerca do público-alvo: a estudante destaca a importância de considerar o público-alvo ao escolher a linguagem e a estrutura da apresentação. Ela aponta que, em um pôster, é esperado que o público não seja da área de conhecimento, enquanto em uma apresentação de *slides*, o público provavelmente já possua algum conhecimento sobre o tema. Percebemos que, na verdade, o ideal é que em ambas as apresentações esse interlocutor já tenha algum conhecimento sobre o tema, então, o que fica subentendido na fala é um desconhecimento da estudante acerca das funções comunicativas do gênero pôster, que, como defendemos, mais uma vez, também pode se dar em formas de *slides*, mesmo que não seja o ideal em uma apresentação em congresso, por exemplo, em que ele precisa estar impresso.

Há, também, uma comparação de estruturas. Ela descreve o pôster como “mais formalizada” e “mais quadrada”, sugerindo que há uma estrutura mais rígida. Por outro lado, há uma caracterização dos *slides* como “mais fluidos”, indicando que eles podem ter uma estrutura mais flexível. Esse trecho para nós também é muito curioso, visto que, em uma comunicação oral, por exemplo, em que, normalmente, são utilizados *slides* como suporte, a estrutura é “rígida” e totalmente “formal”. Então, acreditamos que essa estrutura flexível para a discente esteja ligada às questões de conteúdo. Entretanto, para ela, embora os *slides* sejam mais fluidos, eles ainda contêm termos teóricos. Ela justifica isso, afirmando que é esperado que o público já tenha algum conhecimento sobre o tema.

Excerto da entrevista 5 com a licencianda Maria

J (TF48): Ainda com relação às práticas de oralidade dentro da universidade, você já chegou a participar de algum evento que você teve que apresentar alguma Comunicação Oral ou Pôster acadêmico?

Sofia (TF49): Não, apesar de a professora X ter feito um trabalho, é... que nós deveríamos um Pôster para uma possível apresentação científica né, em um projeto de Iniciação Científica, para nós vermos como que funciona essa montagem, esse desenvolvimento. Mas foi só para a disciplina especificamente, então nós fizemos, estudamos o gênero, montamos o

Pôster, fizemos uma apresentação em sala, mas não saiu das dependências da sala, não foi para nenhum auditório e nem nada”.

Na fala acima, a estudante discorre sobre a apresentação do pôster para uma disciplina específica. Entretanto, observamos essa situação com extrema relevância, pois a professora preparou os estudantes para uma apresentação, que, posteriormente, considerando a autonomia de um estudante de graduação em querer participar de atividades extracurriculares de seu interesse, ela poderia ter submetido o referido trabalho para um congresso. Dessa forma, houve uma aprendizagem do gênero, mesmo que não tenha havido, em um primeiro momento, a sua socialização em algum congresso.

Excerto da entrevista 5 com a estudante Maria

J (TF50): E foi ensinado para vocês a fazerem esse Pôster, de fato, a como apresentar o Pôster?

Maria (TF51): Sim, a professora X ensinou a questão do gênero oral, a questão dos gestos, da postura, da montagem, do suporte escrito do Pôster, que não deveria conter muitas informações, só o básico, essas coisas todas foram ensinadas.

O relato acima é muito relevante, pois trata da aprendizagem do gênero, que, pelo visto, se deu de forma efetiva, o que é muito positivo, considerando todo o contexto de formação, em que, por exemplo, o gênero pôster não é comumente trabalhado pelos docentes de graduação, como pondera Costa-Maciel, Forte-Ferreira e Bilro (2021).

Sob essa perspectiva, destacamos alguns pontos, como "a questão do gênero oral", o que sugere que a docente abordou como o pôster deveria ser apresentado verbalmente, provavelmente, enfocando a clareza e a desenvoltura que são importantes para a apresentação; "a questão dos gestos", por exemplo, indica que a professora, possivelmente, ensinou a importância dos gestos e expressões faciais durante a apresentação; "da postura", o que mostra que a formadora enfatizou a importância da postura corporal ao apresentar o pôster, o que pode contribuir para uma apresentação adequada.

Além disso, são considerados elementos estruturais do gênero, também, muito importantes para a sua apropriação, haja vista todo o processo de produção. "da montagem", que se refere à organização e à disposição dos elementos no pôster, sugerindo que a docente ensinou como criar uma estrutura lógica e atraente; "do suporte escrito do Pôster", que indica que a docente provavelmente abordou como criar o conteúdo escrito do pôster de forma concisa e informativa; "não deveria conter muitas informações, só o básico" - Isso sugere que

ela enfatizou a importância de evitar sobrecarregar o pôster com informações excessivas, priorizando apenas as informações essenciais.

Excerto da entrevista 5 com a licencianda Maria

J (TF54): E os seus colegas tiveram alguma dificuldade em apresentar o pôster para a turma?

Maria (TF55): Eu senti que, assim, por exemplo, essa questão de não ter muitas informações né, como nós éramos, por exemplo, eu sou da área de Clássicas, então na área de Clássicas, um detalhe a menos ou um detalhe a mais faz sempre a diferença. Então, tipo, a professora tinha pedido para não colocar muitas informações, mas teve muita gente que colocou muita coisa, muitas informações, aí ficou parecendo mais um arquivo docs mesmo, montado para alguma atividade do que especificamente um Pôster.

É interessante observarmos que, de fato, a estudante aprendeu o gênero pôster, pois aqui ela faz uma crítica a apresentações de colegas que, supostamente, não fizeram uma elaboração adequada do gênero.

4.2 GÊNEROS ORAIS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO PROFISSIONAL VIVENCIADAS POR ALUNOS DE LETRAS

Enfocaremos nesta seção as atividades de Ensino, por ser a mais presente na formação dos estudantes, buscando levantar as funções discursivas, segundo Brasileiro e Pimenta (2023) e os gêneros, a partir da análise das entrevistas. As funções discursivas elencadas pelas autoras são: planejamento, documentação, ensino/aprendizagem, avaliação e comunicação interpessoal.

Primeiramente, apresentamos os dados da estudante Maria:

Quadro 13 – Atividades, funções e gêneros de Maria

Licencianda	Atividade realizada	Função discursiva	Gêneros orais
Maria	Ensino	Planejamento	-
		Documentação	-
		Ensino-aprendizagem	Aula
		Avaliação	-
		Comunicação interpessoal	-

Fonte: Elaboração própria

Conforme podemos observar, a estudante quase não teve em sua formação profissional na graduação, apesar de estar no 7º período já tendo cursado um estágio obrigatório inclusive, experiências da profissão docente via gêneros orais para além da aula. Outros gêneros como informações dadas a pais de alunos, reuniões, entre outros, não aparecem nos dados da entrevista de Maria.

Os dados mostram que ela teve uma única vivência do discurso profissional oral, ministrando aula em sala sobre a temática da oralidade. A reflexão que apresentamos, então, não diz respeito ao discurso profissional oral, mas ao ensino de um gênero de texto oral, a entrevista:

Excerto da entrevista 5 com a licencianda Maria

J (TF62): Então, você teve durante esse estágio práticas com a oralidade?

Maria (TF63): (...) Na turma do 7º ano nós estamos trabalhando o gênero oral e escrito né, entrevista. Então, é... quando a entrevista a princípio ela é um gênero oral, né, eu procurei de alguma forma mostrar para os alunos que o gênero ele é oral, mas muitas vezes ele é transcrito para uma seção específica de um jornal ou de uma revista. Então essa proposta de intervenção ela é bem longa, já está durante algumas semanas, mas eu levei uma vez né, acho que na semana passada, uma caixinha de som para eles ouvirem como que funciona a entrevista, que cada um tem uma hora de falar, para eles perceberem o jeito das falas né, são falas mais formais, são falas mais informais?

Acreditamos que a pergunta, conforme foi feita, tenha induzido a aluna a responder a questão relativa ao ensino do gênero, e não ao discurso profissional oral, conforme estamos

discutindo. Embora isso tenha acontecido, deixamos a aluna apresentar suas reflexões sobre o ensino da oralidade.

Pudemos observar, então, a partir do trecho acima, uma prática de ensino do gênero oral entrevista vivenciada no estágio. O interessante é que ela trabalha tanto a entrevista oral quanto a entrevista escrita, o que, novamente, leva-nos, novamente à perspectiva de *continuum* proposta por Marcuschi, pois o pesquisador ressalta que "as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos" (Marcuschi, 2001, p. 37). Nesse sentido, a estudante acima vai ao encontro dessa perspectiva, fazendo uma reflexão aos alunos de que escrita e fala são mais que duas modalidades e, sim, práticas sociais, em prol de uma aprendizagem significativa de algum gênero textual.

Outro ponto abordado é o suporte em que o gênero pode aparecer, o que mostra que a estudante conhece o gênero, de modo que ela já o ensinou em sua prática profissional, apresentando seus diferentes aspectos. Isso é visto, também, pelo tempo em que ela tem ensinado, pois ela aponta "algumas semanas", o que nos faz inferir que o trabalho tende a ser detalhado e minucioso. Ademais, é interessante a forma como ela apresenta a entrevista aos alunos, no estágio, apontando que a linguagem de uma entrevista, de fato, depende do seu contexto, porque, com isso, teremos uma entrevista mais formal ou mais informal.

A questão mais interessante desta atividade que a licencianda Maria apresenta é que ela realizou uma atividade de escuta ativa, levando para seus alunos uma caixa de som para que os alunos pudessem escutar e compreender as configurações da entrevista "mas eu levei uma vez né, acho que na semana passada, uma caixinha de som para eles ouvirem como que funciona a entrevista, que cada um tem uma hora de falar". Este trecho evidencia que Maria propõe uma análise mais aprofundada da entrevista, de modo que os estudantes possam perceber por dados reais como o gênero funciona, não buscando apenas a relação de (in)formalidade, mas das reais configurações da entrevista, a forma de funcionamento dos turnos de fala, a alternância entre os participantes, o que é fundamental para realizar um trabalho de qualidade com a oralidade que supere a análise do conteúdo temático dos textos.

Vejamos abaixo outro trecho da entrevista realizada com Maria:

Excerto da entrevista 5 com a licencianda Maria,
J (TF62): Então, você teve durante esse estágio práticas com a oralidade?

Maria (TF63):

E no final de tudo isso né essa semana nós vamos trabalhar as características do gênero, as estruturas né, porque infelizmente não tem como fugir à regra, eles precisam desse suporte, e logo em seguida no final eles vão apresentar uma entrevista, tipo, uns vão entrevistar os outros.

A partir do excerto acima, vemos que Maria também cita os aspectos composicionais do gênero primeiramente como forma de identificação, o que também é importante para uma sistematização, para que os alunos não realizem uma entrevista, em seguida, sem base alguma sobre como esse discurso se organiza.

Além disso, a estudante afirma não ter visto com a professora-formadora do estágio nenhuma prática de ensino da oralidade:

Excerto da entrevista 5 com a licencianda Maria

J (TF74): E aí, a partir dessas experiências, estagiária, extensionista, com quais práticas de oralidade não especificamente voltadas ao ensino, mas no geral né, você acha que o professor de Português lida no dia a dia, assim do trabalho?

Maria (TF75): Para ser sincera, não vi nenhuma prática com a oralidade no estágio. Porque basicamente desde o dia 17 de março, que foi o dia que eu pus o pé na escola eu não vi ela dar nenhuma aula, eu só vi ela dando, tipo assim, ah faz aí da página 17 a página 27 do livro, aí eles fazem exercício, exercício, exercício, exercício.

A crítica realizada pelos alunos nos sugere que, mesmo havendo muitas pesquisas sobre oralidade na escola básica, o que nos parece é que esse eixo ainda é marginalizado ou não ensinado nas aulas de Língua Portuguesa reforçando que as pesquisas já de décadas atrás, ou mais recentes, afirmam (Leal; Gois, 2012; Mattos, 2019). Além disso, esses elementos podem nos mostrar porque os alunos apresentam determinada insegurança ou medo, pois eles não se sentem preparados para a sala de aula.

Com esses dados de Maria, dois aspectos importantes devem ser sintetizados: primeiramente, ela não vivenciou no estágio outra experiência de exercício do discurso profissional oral, conforme dissemos, fato que nos inquieta, já que o campo do estágio, embora priorize a sala, pode abrir espaço para vivências em outros gêneros orais profissionais. O segundo aspecto é que, se a aluna não viu, em nenhum momento, a supervisora do estágio lecionando nada relativo aos gêneros orais, a função da universidade de formar esta docente tem sido cumprida, pois essa reflexão mais refinada feita por ela deve ter sido aprendida em disciplinas pedagógicas. Destacamos, ainda, que a docente-supervisora pode ser uma profissional que ensina oralidade, tendo realizado esta tarefa antes ou após a estudante realizar seu estágio, o que não foi nosso foco.

Apesar da experiência positiva de docência com gêneros orais, lamentamos que a formação de Maria não tenha se voltado à reflexão sobre o discurso profissional oral, conforme vimos com as autoras Brasileiro e Pimenta (2023), Magalhães, Callian e Cabette (2020), que reforçam a necessidade desse fortalecimento da formação em contexto de trabalho, que ao vivenciarem essas experiências, estarão mais preparados para o seu agir docente futuro.

Dando continuidade à nossa análise das entrevistas com os estudantes, abaixo, segue o quadro referente aos dados da estudante Carla.

Quadro 14 – Atividades, funções e gêneros de Carla

Licencianda	Atividade realizada	Função discursiva	Gêneros orais
Carla	Ensino	Planejamento	-
		Documentação	-
		Ensino-aprendizagem	-
		Avaliação	-
		Comunicação interpessoal	Conselho de classe

Fonte: Elaboração própria

Excerto da entrevista 6 com a estudante Carla

J (TF): E como que foi assim, o que você achou desse Conselho de Classe, o que te chamou a atenção?

Carla (TF): É, tipo assim, eu não tive nenhuma orientação de como é, de como funciona, ninguém ensina “ah o Conselho de Classe é assim, tem esses aspectos do uso da fala, tem isso que tem que ser levado em consideração”. Eu não tive nenhuma disciplina voltada para isso.

Como percebemos no excerto acima, a estudante de Letras Carla vivenciou momentos de reflexão sobre o discurso profissional oral docente. A fala acima aponta para uma ausência de preparação para o uso da oralidade profissional, durante a graduação, em que a aluna revela que não foi discutido um dos gêneros mais comuns e recorrentes do *métier* docente, que é o conselho de classe. Esse aspecto, mais uma vez, nos revela a necessidade de introduzir ao estudante de Letras uma consciência sobre a importância do discurso profissional oral, de modo que ele se sinta, de fato, preparado para o agir docente, em seus diferentes âmbitos. Por isso, concordamos com Magalhães e Mattos (2021) ao ressaltarem que

Deve haver, na formação docente e nas práticas escolares, a inserção dos sujeitos em situações reais de interação para além da objetificação, de maneira que haja participação social por meio dos gêneros, que são instrumentos para interação, para o agir humano. (Magalhães; Mattos, 2021, p. 266).

Como vão agir esses atuais licenciandos, em suas futuras atividades profissionais, se não são a eles dadas oportunidades de inserção em práticas de letramento profissional, muito menos reflexão sobre essas práticas típicas do professor na escola? De que modo formar o docente de forma consistente, se ele sequer tem experiências de trabalho profissional na escola para além da sala de aula?

De fato, são poucos os aprendizados relatados pelos licenciandos que mostram maiores oportunidades de reflexão sobre a docência a partir dos gêneros do *métier* conforme continua a mencionar a estudante Carla, abaixo:

Excerto da entrevista 6 com a estudante Carla

J (TF68): É, essa questão da prática profissional, né, da oralidade na prática profissional, Reunião com os Pais, Conselhos de Classes, esses conflitos, né, que a gente como professor precisa resolver com os pais ou com os alunos, isso não foi ensinado para você então durante a graduação?

Carla (TF69): Não, o pouco que eu aprendi foi no estágio que eu fiz, não obrigatório, um tempo em um colégio no Cascatinha, que aí em alguns momentos a gente tinha que compartilhar certas coisas com os pais, e mesmo assim eu evitava o máximo possível porque eu tinha medo de ser mal interpretada.

Com relação às reuniões, percebe-se que, do mesmo modo, não houve uma preparação profissional da fala, pois a aluna revela um medo de falar com os pais, no estágio, “com medo de ser mal interpretada”. Esse aspecto é muito preocupante, pois acreditamos que é justamente no estágio que o aluno de graduação em Letras deveria se apropriar dos discursos profissionais orais e escritos próprios da profissão, como pondera Bueno (2011, p. 160), ao mencionar que é no estágio “em que as atividades práticas de contato com o lugar real e um profissional real deve ser o centro das discussões”. Ao invés de evitar, a aluna deveria ser encorajada a participar dessa oportunidade de usar o gênero profissional oral, como em uma reunião de pais, por exemplo, ou atendimento aos responsáveis, e ter momentos de reflexão sobre esses usos, a fim de acolher seus medos. Essa formação robusta e sofisticada, ainda por existir, só pode ser feita quando universidade e escola, efetivamente, se comprometerem com a educação linguística do professor em formação, preocupando-se com a construção contínua de seu discurso profissional oral.

Esse aspecto nos faz refletir, do mesmo modo, sobre o papel do professor formador do estágio, que, assim como o professor formador da universidade, poderia oferecer subsídios para a formação do estudante de Letras que será professor, já que ele tem mais conhecimento que o professor universitário sobre essa vivência escolar do discurso profissional oral, que é o seu próprio cotidiano. Talvez esse professor da escola básica sequer saiba que sua experiência é tão rica e tão importante para os estagiários, e que sua reflexão sobre o discurso oral que usava a dia na escola pode ser um conhecimento indispensável para os graduandos. Somente a observação no estágio não faz com que o estagiário se aproprie desses modos de agir nos gêneros do *métier* docente.

Defendemos que entre eles, então, deveria haver reflexões valorosas sobre o que faz o professor e como sua prática precisa ser cada vez mais reflexiva, para que possíveis dificuldades próprias da profissão sejam superadas. É o que Magalhães e Mattos (2021) caucionam ao sintetizarem que:

É nesse viés que se devem realizar, pelos professores universitários e professores-supervisores das escolas, uma constante reflexão sobre o que faz o professor, como realiza seu trabalho, que dificuldades enfrenta e como busca superá-las, mostrando realmente aos alunos licenciandos a realidade do trabalho docente. A participação de diferentes sujeitos na formação de novos docentes é fundamental. (Magalhães; Mattos, 2021, p. 266).

A estudante ainda pontua questões sobre o uso da linguagem profissional, como podemos ver no excerto abaixo:

Excerto da entrevista 6 com a estudante Carla

J (TF104): É, a prática profissional ela exige isso né, você lida com pessoas o tempo todo.

Carla (TF105): Sim. A gente lida com o filho de alguém né, talvez o termo que você vai usar, às vezes em uma aula, vai ser ofensivo para um, e aí depois para você depois tentar arrumar isso, tentar explicar para o pai, ou até um mal entendido. Hoje em dia a gente sabe como que está essa intervenção dos pais na escola, na disciplina, no programa, de livros e tudo o mais, então eu acho assim que se a gente tivesse esse preparo de como tocar em certos assuntos de uma maneira que... os pais nos recebam, de uma mente mais aberta, e não como inimigos, como alguém que vai falar mal do filho deles. Porque eu acho que a visão que eles têm é sempre isso “aí já vem problema”.

Ela continua asseverando essa falta de preparo para lidar com pais em reuniões, considerando que esses responsáveis, atualmente, têm receio de serem chamados na escola, para conversar sobre seus filhos. Além disso, podemos observar na fala da aluna a visão que muitos pais têm em relação aos professores. É como se fôssemos inimigos e quiséssemos o

mal dos alunos, quando, na verdade, queremos com essas reuniões solucionar questões inerentes ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na escola. Vemos, dessa forma, que na licenciatura em Letras esses aspectos não são discutidos, o que nos sugere ser um grande equívoco.

Trazemos outros trechos que podem reforçar as discussões que trazemos:

Excerto da entrevista 6 com a licencianda Carla

J (TF124): Uhum, e aí, a partir dessas experiências suas como graduanda de Letras, né, bolsista, essa experiência como estagiária, com quais práticas de oralidade você acha que um professor de Português lida no dia a dia no seu trabalho? E aí eu não estou falando só da questão de ensino não, fora da questão de ensino que a gente já conhece, eu estou falando ali da prática profissional, né, quais práticas de oralidade você acha que o professor de Português lida, no dia a dia?

Carla (TF125): É, a forma de passar informação para os pais, da Diretoria, Coordenação, é... até de uma entrevista para se candidatar em um emprego, em uma vaga assim, você precisa ter uma boa oralidade, expor os seus desejos, os seus anseios para aquela vaga, então... eu acho que é mais voltado, além de passar informação na sala de aula é isso, tem a Coordenação, tem os pais, tem a Diretoria, tem o Conselho de Classe que é entre os professores, você também tem que manter uma boa relação com os outros docentes da escola. Então acaba sendo importante uma boa oralidade nesses momentos assim.

Excerto da entrevista 6 com a licencianda Carla

J (TF130): Mas assim há poucas aprendizagens com a relação à prática profissional do professor, né?

Carla (TF131): Eu acho né, que as disciplinas dão mais... o conteúdo mesmo. Agora como você expor isso, como são poucas disciplinas, por exemplo, agora eu estou com uma oficina² que ensina métodos assim de ensino mesmo, como você falar, como você ensinar, como a gente pode falar. Então eu acho que tem algumas lacunas, tipo assim, o treinamento profissional durante o curso, a prática docente é muito pequena.

No turno 125, Carla menciona o gênero conselho de classe, e a importância da aprendizagem das boas relações, perpassada pela oralidade, confirmando a importância de interação com diferentes sujeitos da comunidade escolar. O reconhecimento dessa estudante acerca desse discurso profissional é essencial para sua atuação futura, apesar de esse reconhecimento não vir acompanhado de uma formação adequada.

Além disso, embora a aluna tenha citado o termo “métodos de ensino”, que, para nós, pesquisadores de Educação e de Linguística Aplicada talvez não seja o mais adequado,

² As oficinas na Faculdade de Letras da UFJF assemelham-se a disciplinas optativas, porém possuem um enfoque mais prático, estimulando os alunos a, por exemplo, desenvolverem materiais didáticos.

entendemos que ela se refere à importância de aprendizagem de alguns aspectos da oralidade na prática docente. Afirma ainda que essa aprendizagem, nessa determinada oficina, foi importante para ela, considerando que a falta de preparo para a fala profissional no curso de letras é grande. Vemos, então, que nas entrelinhas, quando diz que o “treinamento” profissional é pequeno, a aluna demanda à universidade e à escola uma educação mais qualificada para as imposições profissionais, o que só pode ser realizado em uma parceria concreta de formação docente comprometida com a escola básica. Com isso, é “num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática” (Pimenta, 1997, p.11).

Excerto da entrevista 6 com a licencianda Carla

J (TF): O que essa formação deveria ter para a gente estar realmente preparado para lidar com essas práticas de oralidade ali no convívio do nosso ambiente de trabalho?

Carla (TF127): Eu acho que a prática escolar, o estudante, ele deveria ser sempre inserido nas escolas o mais rápido possível na graduação para vivenciar mesmo, para ver, para observar, e eu acho que deveria ter algumas disciplinas de ensino de oralidade mesmo, de como falar, como abordar.

Por fim, a estudante destaca que os discentes de graduação precisam estar inseridos o quanto antes no ambiente escolar, revelando consciência sobre a necessidade de ampliar a educação profissional dos licenciandos, ao mesmo tempo em que parece dar indícios de que o “como falar, como abordar” ressoam como solicitações de que o discurso profissional pouco é abordado na sua formação. Concordamos com ela, pois o que temos defendido é que os licenciandos precisam vivenciar as práticas escolares durante todo o curso, visto que a formação também se dá no contexto escolar. A aluna ainda tece críticas à formação na universidade, pois ela não oferece uma preparação para a fala do discurso profissional.

Dando continuidade à análise, trazemos, então, as considerações do estudante José:

Quadro 15 – Atividades, funções e gêneros de José

Licenciando	Atividade realizada	Função discursiva	Gêneros orais
José	Ensino	Planejamento	-
		Documentação	-
		Ensino-aprendizagem	-
		Avaliação	-
		Comunicação interpessoal	Reunião pedagógica

Fonte: Elaboração própria

Excerto da entrevista 7 com o licenciando José.

J (TF): Pois é, reunião com pais, agora eu já estou em sala de aula né, e tipo assim reunião com pais é uma coisa muito complicada. E tem essa preparação para a gente de como lidar com pai enjoado, por exemplo?

José (TF84): (...) A minha chefe virou e falou para mim assim “a gente vai ter uma Reunião Pedagógica”, eu falei “ah beleza”, e eu não fazia a mínima ideia de como isso, de como era, ou do que eu devia esperar, e eu falei “beleza, vamos marcar tal dia e tal hora”, cheguei lá e ela falou “ah vamos conversar sobre os seus alunos”, e eu comecei a falar sobre os meus alunos e eu não sabia como responder ela porque eu tinha que pensar na hora, eu não fazia ideia do que esperar.

O estudante acima menciona o gênero reunião pedagógica vivenciado na sua prática. No entanto, ele discorre que não conhecia o gênero, o que demonstra, mais uma vez, a falta de formação para o discurso profissional oral durante a graduação em Letras. A importância da reflexão sobre os gêneros do *métier* docente na formação em Letras, ou em outras licenciaturas, diz respeito exatamente a ultrapassar essa formação que não forma. Quando enfocamos o gênero, observamos esse constructo de forma complexa, indicando aos estudantes, a partir das vivências, as formas de agir. A ausência disso se revela claramente na fala do estudante: “eu não fazia a mínima ideia de como isso, de como era, ou do que eu devia esperar”. De forma contrária, se reservarmos poucos minutos da conversa dessa supervisora com seu estagiário, ele poderia se preparar melhor para não ter que experimentar a dificuldade de não saber como responder, já que “tinha que pensar na hora, eu não fazia ideia do que esperar.” Além disso, uma formação mais minuciosa, que descortine as tarefas docentes em sua complexidade, como defendemos, deve envolver, após esta reunião, uma reflexão sobre

como agiram pais, professores e estagiários, como modo de contribuir com a formação deste graduando, afinando os discursos e papéis para novas oportunidades de trabalho.

Quando estamos defendendo a inclusão dos gêneros do *métier* docente na formação profissional, aqui centrada no professor, estamos nos voltando a uma educação contemporânea, que dialoga com a complexidade do mundo atual, espelhando-nos nas experiências que outras formações profissionais buscam fazer, como advogados, médicos, engenheiros. O que podemos verificar, entretanto, é que essa falta de reflexão e de apropriação sobre os gêneros orais próprios do *métier* docente é prejudicial para a formação desses professores, pois eles, ao chegarem no seu contexto de trabalho, sentem-se inseguros e indispostos para a prática docente, como já mencionamos. Além disso, “ao se apropriar desses gêneros próprios do seu *métier*, o professor está agindo politicamente em defesa do reconhecimento e da valorização do seu trabalho” (Brasileiro; Pimenta, 2023, p. 9).

Por fim, trazemos os dados da última entrevista, com a estudante Sofia, sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 16. – Atividades, funções e gêneros de Sofia

Licenciando	Atividade realizada	Função discursiva	Gêneros orais
Sofia	Ensino	Planejamento	-
		Documentação	-
		Ensino-aprendizagem	Aula
		Avaliação	-
		Comunicação interpessoal	Reuniões no estágio

Fonte: Elaboração própria

Excerto da entrevista 8 com a licencianda Sofia

J (TF64): Quais práticas de oralidade você acha que um professor de português lida, no dia a dia, no trabalho?

Sofia (TF65): Eu vivencio (observo) muito no estágio, o professor tenta conversar com pai e mãe, tem reunião o tempo inteiro né, com o Diretor, Supervisor, ou às vezes até agora com o Grêmio Estudantil, tudo isso é, já acontece né, fora de sala de aula.

Com relação à prática profissional vivenciada pela estudante durante a graduação, destacamos essa passagem em que a aluna se depara com muitas reuniões. Entretanto, ela não participa delas, e infelizmente se limita a ficar como ouvinte, não sabemos se por imposição

da escola ou escolha dela, o que não foi detalhado na entrevista. Esse reconhecimento de que o docente faz muitas reuniões, pode ser algo positivo para sua formação, mas afirmamos que isso ainda não é suficiente para que ela se aproprie de fato de um discurso profissional oral. Como afirmamos no referencial, conforme Bronckart, a “atividade de linguagem é produtora de objetos de sentido, ela é também, necessariamente, constitutiva das unidades representativas do pensamento humano (Bronckart, 2008, p. 71). Por isso, para que essa estudante, futura docente possa se formar, apropriando-se de modos de fazer profissional pela linguagem falada, somente vivenciando a experiência de participar como professora-aprendiz desses gêneros como as reuniões, aprendendo como agir, que ela efetivamente pode construir unidades de pensamento da natureza do trabalho docente.

Mais um excerto reforça a argumentação em prol de uma formação do discurso profissional oral, como podemos ver em seguida:

Excerto da entrevista 8 com a estudante Sofia

J (TF70): Eu me formei tem pouco tempo também né, foi em 2019, então assim eu percebi que realmente essa questão da prática profissional mesmo docente, a gente vê pouco. Na Letras é aquela separação né, Linguística e Literatura, aí depois que você vai para a Educação e você vê um pouquinho do que é ser professor de Português com disciplinas que abordam um pouco sobre a questão dos gêneros textuais, né, um pouco de oralidade, de letramento. Então, assim, a gente percebe que realmente o curso de letras não faz essa preparação adequada, né, e, assim, para você o que deveria ter no curso de Letras, o que poderia acontecer para realmente preparar o estudante a ser professor, a lidar com essas práticas de oralidade na profissão, a ser professor?

Sofia (TF71): Eu acho que colocar mais a prática, mas não necessariamente assim que pensa a prática no estágio né, aí a gente chega no estágio sem saber o que fazer né, a gente chega lá, acompanha tudo, e na hora você tem que montar uma aula e aí você fica meio perdido porque quase nunca você montou a aula na vida. Eu acho que falta isso, eu acho que falta o letramento até de como montar uma aula, ou de como se portar em sala de aula, de fazer uma coisa assim, porque não necessariamente escolhe o curso de Licenciatura você sabe ser professor, você está ali para aprender. Então eu acho que falta uma iniciativa de ensinar os alunos a vivenciar uma sala de aula, porque é totalmente diferente do que você vê em faculdade né, você não está preparado para tudo quando você está em sala de aula, então falta um pouco disso né, um pouco da vivência e da prática fora do Estágio, porque o Estágio também é um curto período que você vivencia aquilo, e não necessariamente quando você for professor você vai vivenciar isso que você viu no Estágio. Então eu acho que falta um pouco disso.

Vemos, na fala da aluna Sofia, uma permanência de formação teórica que Saviani (2009) denuncia referindo-se ainda às escolas normais, conforme afirmamos no nosso referencial, em que a formação era muito limitada a conteúdos a serem ensinados em sala de

aula. A estudante refere-se claramente ao agir docente “falta o letramento até de como montar uma aula, ou de como se portar em sala de aula” (TF71) ao gênero aula, bem como a outro gênero do *métier*, o material didático, enfocando como o tempo do estágio é curto para essa aprendizagem. A vivência profissional, enfatizada no final do curso, traz muitas dúvidas dos alunos, o que os leva a ficar “sem saber o que fazer né”, conforme afirma Sofia. Neste caso, percebemos uma inquietação da licencianda com relação ao que ela vivencia na graduação e aquilo que ela vivenciará na profissão, pois há um descompasso. Portanto, mais uma vez, pudemos notar que, infelizmente, não há essa preparação para o uso de um discurso profissional oral durante a formação inicial.

Após a análise das entrevistas dos quatro estudantes de Letras, percebemos que os gêneros mencionados, participando deles ou não, são a aula, principalmente, as reuniões diversas com interação com pais, diretores e coordenadores, assim como o conselho de classe. Contudo, sabemos que essas vivências são limitadas porque eles estão no 7º ou 9º períodos, em que pouco vivenciaram a escola, e o trabalho docente envolve uma série muito maior de gêneros e práticas. Assim, para confrontar as vivências da graduação com o trabalho, trazemos, em seguida, a análise das entrevistas realizadas com professores experientes, a fim de verificar, efetivamente, que discurso oral eles utilizam no seu cotidiano.

4.3 GÊNEROS ORAIS EM PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Com vistas a atender aos nossos objetivos de pesquisa, passaremos agora a analisar qual é o discurso oral que o professor de Língua Portuguesa vivencia na profissão.

Quadro 17 – Atividades, funções e gêneros da professora Paula

Professor	Atividade realizada	Função discursiva	Gêneros orais
Paula	Ensino	Planejamento	Aula
		Documentação	-
		Ensino-aprendizagem	-
		Avaliação	-
		Comunicação interpessoal	Reuniões de pais
	Formação	Planejamento	-
		Documentação	-
		Ensino-aprendizagem	-
		Avaliação	-
		Comunicação interpessoal	Palestra

Fonte: Elaboração própria

Gostaríamos de destacar, na entrevista feita com a professora Paula¹⁰, dois aspectos preponderantes: o discurso oral usado na escola para mediação de conflitos (entre pais e estudantes, sobretudo) e o discurso oral usado para a formação de outros docentes.

Excerto da entrevista 1 com a professora Paula

T (TF): E se você tivesse assim, como professora, com toda a sua experiência assim, dizer para a universidade, para o curso de formação, como que a universidade, o curso de formação, poderia contribuir não para essa prática de ensino que você já falou, mas para essa... essa apropriação de discurso de trabalho, de outras atividades que você realiza que não são do ensino, especificamente na sala de aula? Essas outras interações, essa interação com pares, com profissionais, com estagiários e tudo, que a gente precisa se apropriar desse discurso, do oral e da escrita né. O que você acha, como que a universidade poderia contribuir com isso, já que a gente não tem isso na faculdade, a gente aprende no chão da escola né.

Paula (TF183): Então, como o professor, em uma situação assim de conflito, agiria com o aluno? Depois, “ah o aluno foi advertido, foi suspenso, o pai veio conversar”, qual vai ser a postura dele (do aluno)? De que forma ele vai falar o que aconteceu? Porque eu passei por uma situação no primeiro ano que eu trabalhei no José Freire, um aluno que inventava mentiras, e ele criou uma situação que eu tive que mediar com o seu pai.

¹⁰ Nesta entrevista, houve a participação da orientadora desta pesquisa, Tânia Magalhães, sendo referida pelo código “T”.

Temos, com a fala acima, uma situação de mediação de conflitos, em que a docente teve que conversar com o pai sobre o filho que inventava mentiras. No gênero reuniões de pais, observamos, então, essa aflição da docente em relação à postura do pai, pois, apesar de absurda, espera-se que os pais sejam coniventes com posturas inadequadas dos filhos e que fiquem contra os professores. Essa mediação, segundo ela, é recorrente em seu trabalho.

Percebemos que essa professora “formou-se” para esse discurso profissional, mas neste caso, sua formação veio, para mediar os conflitos, da prática na escola, pois na licenciatura, ela não teve preparo, segundo demais informações dadas na entrevista.

Como notamos, esse conhecimento específico, nascido da docência, leva-nos a defender que essa professora precisa estar no lugar de formadora de novos docentes, para que eles tenham uma reflexão explícita, calcada no chão da escola, sobre o discurso oral necessário ao trabalho. O agir docente não pode ser intuitivo, mas deve ser intencional, conforme traz a resolução n. 2, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, que retomamos do nosso referencial: “Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação (...)” (Brasil, 2015, p. 3). Para isso, a formação não pode se ater, sobretudo, em conteúdos de língua e literatura, abrangendo mais questões disciplinares do que pedagógicas e profissionais. Além disso, constatamos aqui uma relação com os dados da seção 4.2, pois a fala da docente nos mostra como a demanda dos licenciandos tem fundamento, porque essa experiência de ensino e formação para/pelo oral seria indispensável aos graduandos. Vale destacar, ainda, que nenhum dos estudantes vivenciou situações de mediação de conflitos nos seus estágios, situação que certamente vai acontecer na sua profissão.

Na mesma medida, notamos uma incoerência, pois como o professor pode ser tão desvalorizado no nosso país, pouco participando da formação de novos professores, se essa formação para o trabalho, conforme vemos em 4.2, é tão necessária, pois ele promove uma profissionalização?!

Mais um dado, em seguida, revela-nos que a formação para a docência precisa estar coerente com as demandas do trabalho:

T (TF131): Você como professora, você é mestra, você já participou de alguma atividade como formadora de outros professores, curso, palestra, falar da sua prática, isso já aconteceu?

Paula (TF132) Foi um encontro que fizeram dos ex-professores que trabalhavam no CPC, os alunos, e aí eles colocaram, né, como palestra né, me convidaram para apresentar uma palestra, foi bem interessante também, né, em uma comemoração de aniversário do CPC, isso foi em uma antes do período da Pandemia, e foi bem interessante também, mas era para falar mais da minha trajetória. E, assim, foi uma atividade de oralidade bem, assim, bem de participar de mesa né, essa foi a primeira experiência assim participando de uma mesa de debates assim, de palestras, e aí depois abriu para perguntas e tal, foi bem interessante também, né.

Na fala acima, a docente relata uma experiência de ter formado outros professores, por meio de uma palestra, experiência pouco valorizada, segundo Magalhães, Callian e Cabette (2020), mas cada vez mais presente no cotidiano dos docentes da escola básica. Trata-se de um dado que nos revela que é importante que o professor da escola básica também forme outros professores, pois ele está ali no dia a dia, lidando com as realidades de uma sala de aula. Então, compartilhar essas experiências é muito importante para docentes que já estão em atuação e para aqueles que estão se formando.

Contudo, as autoras Oliveira e Magalhães (2023), ressaltam o quanto esse trabalho de formação do professor da escola básica é invisível e pouco valorizado. Ele sequer é remunerado e, muitas vezes, faz a formação de novos docentes fora do seu horário de trabalho, na maior parte das vezes de forma voluntária. Por isso, é preciso mudar esse quadro, trazendo a realidade do professor da escola básica para a educação linguística desse licenciando que, futuramente, exercerá a mesma ação.

Já os dados da professora Vitória, na entrevista 2, dialogam mais com as vivências dos graduandos (no uso da oralidade em aulas e reuniões), trazidas na seção anterior. A docente não realiza atividades de formação de outros professores, como podemos ver a seguir:

Quadro 18. – Atividades, funções e gêneros da professora Vitória

Professor	Atividade realizada	Função discursiva	Gêneros orais
Vitória	Ensino	Planejamento	Aula
		Documentação	-
		Ensino-aprendizagem	-
		Avaliação	-
		Comunicação interpessoal	Reuniões de pais; reunião pedagógica
Vitória	Formação	Planejamento	-
		Documentação	-
		Ensino-aprendizagem	-
		Avaliação	-
		Comunicação interpessoal	-

Fonte: Elaboração própria

A partir dos excertos que veremos em seguida, visualizamos de que modo a docente participa desses gêneros e lança mão de seu discurso oral para realizar o trabalho cotidiano na escola.

Excerto da entrevista 2 com a professora Vitória,
 J (TF92): É, porque a gente como professor passa por muitos conflitos, muitas tensões, às vezes em uma reunião com um colega, né, assim, como Conselho de Classe, reunião com pais, né, e aí, como que a gente pode, né, realmente desenvolver a nossa fala para isso. Porque a gente precisa também se apropriar desse discurso profissional através do uso da nossa fala, né. Então assim, você se sente a vontade, você se sente bem, você acha que você realmente tem essa apropriação da sua fala enquanto professora, nesses ambientes de tensão? você já teve, já vivenciou alguma tensão com pais, ou em algum Conselho de Classe?

Vitória (TF93) (...) E assim, e ali, por exemplo, em uma reunião de pais, ou mesmo assim, nas reuniões com outras pessoas, cada um tem um jeito de pensar e você tem que deixar o seu claro. E dependendo, por exemplo, de sua função na escola você também tem que se impor, em relação aos outros, assim, eu agora sou professora, mas eu já fui Diretora de escola, então tem vez que você tem que se impor enquanto Diretora de escola.

A fala acima apresenta uma consciência por parte da docente sobre a importância de se impor, na fala, seja enquanto docente, seja enquanto diretora, visto que ela também já exerceu a segunda função. Nesse sentido, essa passagem apresenta algumas ideias relevantes sobre como o domínio do discurso profissional oral, bem como a sua assertividade em contextos educacionais, especialmente em reuniões de pais e em diferentes funções dentro de uma escola – como a de professora e diretora – por exemplo, são fundamentais para o ambiente escolar.

Nesse viés, essa fala da docente Vitória destaca que cada pessoa tem seu próprio jeito de pensar, o que é uma observação válida. Acreditamos que essa necessidade de “deixar o seu claro” seja motivada pelo contexto escolar, visto que profissionais da Educação têm sido cada vez mais destituídos de seu domínio de conhecimentos científicos acerca da própria docência, em virtude de sentidos comuns de pessoas de outras áreas. Nesse sentido, entendemos esse ponto de vista da professora, na medida em que precisa se resguardar a todo o momento como imposição de sua fala: não pode ser ríspida nem pouco fundamentada. Também não enxergamos essa “imposição” como algo negativo, na medida em que o sentido de se impor aqui é, justamente, saber agir a partir desses papéis sociais, ou seja, a perspectiva dos gêneros do *métier* docente contribuiria para compreender de que modos os discursos são ancorados nas práticas situadas, especificamente as escolares, a partir das identidades de docente, de diretor, de alunos, de responsáveis. Mais uma vez: essa professora em nenhum momento da entrevista afirma ter aprendido a se posicionar durante a graduação. Ela, assim com as outras, teve que aprender na própria profissão a se colocar oralmente nas diferentes situações que foram aparecendo. Por isso, a importância de essa professora, agora, formar os estagiários que recebe, atentando-os para os conflitos próprios da profissão, de modo que eles já comecem a refletir maneiras de posicionamentos enquanto um profissional capacitado.

A riqueza da experiência dessa docente nos remete a Gatti *et al.* (2019) que apresentam, conforme nossa discussão teórica, caminhos para formações mais inovadoras, como (i) a utilização de processos de vivência e sensibilização, normalmente desenvolvidos na etapa inicial dos projetos, tendo em vista sensibilizar o estudante para a participação/engajamento na proposta; (iii) a promoção de espaços para a discussão crítica. É nessa perspectiva que pensamos o referencial teórico do campo da Educação, articulado aos estudos de gêneros, que poderemos, certamente, romper com uma formação lacunar conforme denunciam os graduandos.

Excerto da entrevista 2 com a professora Vitória

J (TF119): Mas, assim, hoje em dia, você se sente preparada oralmente para qualquer tipo de conflito, mediação, com toda a sua experiência, com todas as suas vivências como profissional, né, tanto quanto Diretora quanto como Professora?

Vitória (TF120): Então, assim (risos), vão surgindo coisas novas né, igual ontem... é... a Diretora conversando comigo, da questão da festa junina sabe, se vai ter, se não vai, porque o bairro está se tornando muito violento, sabe? E.. aí, assim, você fica pensando como você vai... que argumentos você vai usar, sabe, para ter ou não a festa junina, sabe?.

Na fala acima, observamos a importância da fala profissional para mediação de conflitos, em uma reunião pedagógica. Ela destaca a questão dos argumentos, considerando o contexto perigoso em que o bairro se encontra. Então, percebemos que, como professores, precisamos o tempo todo argumentar em favor de decisões que julgamos ser as melhores. A questão, mais uma vez aqui, se dá na importância da formação para construir esse discurso profissional, a partir dos gêneros do *métier* docente, já que, como salientamos, a linguagem desempenha “um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas” (Machado; Cristovão, 2006,p. 549.).

Para dar continuidade à nossa análise, trazemos a seguir os dados sintetizados da entrevista com a Professora Helena.

Quadro 19 – Atividades, funções e gêneros da professora Helena

Professor	Atividade realizada	Função discursiva	Gêneros orais
Helena	Ensino	Planejamento	Aula
		Documentação	-
		Ensino-aprendizagem	-
		Avaliação	-
		Comunicação interpessoal	Conselho de classe, reuniões de pais
Helena	Formação	Planejamento	-
		Documentação	-
		Ensino-aprendizagem	-
		Avaliação	-
		Comunicação interpessoal	-

Fonte: Elaboração própria

Novamente, a docente entrevistada, Helena, desenvolve atividades orais como aula e reuniões de pais, além do conselho de classe, mais uma vez dialogando com as experiências dos estudantes de Letras, anteriormente mencionada.

Excerto da entrevista 3 com a professora Helena

J (TF105): E na sua prática profissional que você realiza todos os dias no seu cotidiano, quais práticas orais, mais formais, você usa, que estão para fora da sala de aula, por exemplo, em reunião, em atendimento, tem muito dessas práticas?

Helena (TF108): É, a oralidade formal, é, eu utilizo bastante né, porque... seja igual agora, no sábado a gente vai ter Conselho de Classe, aí você tem que saber como você vai colocar seus pareceres diante daquilo que você vive no contexto escolar.

A fala em questão destaca a importância da oralidade formal, particularmente em um contexto específico de uma reunião de Conselho de Classe, gênero oral essencial ao *métier* docente. A professora Helena reconhece a importância da oralidade formal, o que é relevante em muitos contextos profissionais, e que, portanto, precisa ser ensinada na graduação, pois mesmo que o estudante “já saiba falar” ele precisa dominar gêneros orais públicos formais.

Com isso, vemos a importância de saber como expressar pareceres diante do contexto escolar, o que ressalta a necessidade de preparação e reflexão antes de uma reunião de cunho tão importante como um conselho de classe. Com relação ao gênero reuniões de pais, ela afirma que:

Excerto da entrevista 3 com a professora Helena

J (TF105): E na sua prática profissional que você realiza todos os dias no seu cotidiano, quais práticas orais, mais formais, você usa, que estão para fora da sala de aula, por exemplo, em reunião, em atendimento, tem muito dessas práticas?

Helena (TF108): (...) Com pai de aluno também, às vezes, em uma reunião de pais, a gente precisa se assentar e mostrar para ele de uma maneira bem formal o que está acontecendo dentro de um contexto escolar, entendeu?

Vejamos que por mais que ela aponte essa necessidade de mostrar de uma maneira “bem formal o que está acontecendo”, não fica claro como ela desenvolve essa fala. Entendemos, nesse sentido, que ela tem uma consciência acerca da importância sobre o uso de sua fala para deixar claro aos pais o que precisa ser dito, mas ela não aprendeu esse aspecto na formação, e, sim, no contexto da profissão.

Excerto da entrevista 3 com a professora Helena

J (TF109): Você teve que em algum momento usar da sua oralidade para mediar algum tipo de conflito?

Helena (TF110): (...) aí eu assentei com esse pai e falei assim: olha, a minha amiga não está aí, professora de Matemática, mas eu tenho certeza que ela também tem todas as orientações do caminho que o Gabriel fez no decorrer do ano de 2021, eu vou mostrar aqui para o senhor, ele não mandava atividade nenhuma, e ainda foi mal nas avaliações, o senhor não olhava a carteirinha dele não, porque a carteirinha era passada a nota, on-line, mas dava para eles acompanharem as anotações, né. (...) Aí o menino ficou em recuperação, na recuperação ele foi muito bem, ou seja, ele era malandro, entendeu, ele não fazia dever, não mandava as atividades, foi mal nas avaliações, foi malandragem dele mesmo. E depois esse pai nesse primeiro encontro ele estava bravo e estava todo do lado do filho, a gente professor, né, é que era o culpado e não sei o que, que tinha alguma coisa errada. Depois que passou a recuperação o pai e a mãe foram lá agradecer a mim e a professora de Matemática, e pedir desculpas...

A grande fala que trazemos aqui traz um exemplo interessante de como saber mediar conflitos com os pais é importante para os professores em formação. A professora Helena demonstrou um domínio do seu discurso profissional ao abordar a situação com o pai de

forma calma e objetiva. Ele explicou a situação do aluno, apresentou evidências e forneceu informações relevantes sobre o desempenho escolar do estudante.

A abordagem realizada foi fundamental para lidar com aquele conflito, pois percebemos que a professora não apenas apresentou o problema, mas também apresentou maneiras para o pai sobre como acompanhar o desenvolvimento do filho. Isso é importante, pois, muitas vezes, os pais podem não estar cientes das ferramentas disponíveis para monitorar o desempenho escolar de seus filhos, como, neste caso, a carteirinha online. Além disso, a fala sugere que a docente tentou entender a perspectiva do pai e por que ele inicialmente apoiou o filho. O exemplo termina com um bom entendimento entre todas as partes. O pai e a mãe foram agradecer à professora em questão e à professora de Matemática, reconhecendo o erro do filho. Isso demonstra, mais uma vez, como a docente soube com muita minúcia mediar esse conflito.

A reflexão que trazemos sobre esse trecho é que na universidade, essas vivências particularizadas não são possíveis. Somente num contexto escolar o graduando tem acesso a tantos detalhes do trabalho do professor e da forma de lidar com seus sujeitos. Por isso, pensemos na riqueza que um estagiário teria ao ser orientado por Helena, sobretudo na possibilidade de refletir, conscientemente, sobre uma reunião deste tipo, em que sutilezas do processo educacional são percebidas. Nesse caso, expressões faciais e gestuais, para além do discurso verbal na modalidade oral, advindos do contexto de tensão, podem ser percebidos na entrevista, quando Helena relata o fato. Por isso, retomamos os pressupostos do ISD para a formação docente, reafirmando que os docentes em exercício e o espaço escolar são fundamentais para construção da oralidade profissional, já que “a linguagem é o produto da interação do social, a semiotização que ela revela dá lugar ao nascimento de uma atividade que é propriamente de linguagem e que se organiza em discursos ou textos” (Neves, 2009, p. 23). Nesse sentido, apropriar-se da fala docente requer estar mergulhado no ambiente profissional.

Outro excerto que destacamos, importante para exemplificar as formas de agir para mediar conflitos, relatado por Helena, foi o seguinte:

Excerto da entrevista 3 com a professora Helena

J (TF115): E teve outra situação, assim também, que você teve que usar a sua fala para intermediar outro tipo de conflito, você se lembra? Ou, por exemplo, em um Conselho de Classe, ou com uma reunião com um Diretor?

Helena (TF116): (...) mas, por exemplo, com pai de aluno às vezes eu converso também quando o pai, né, está desistindo do filho, fala assim “ah

eu não vou pagar mais escola para a minha filha não, eu vou colocar ela em uma escola estadual porque ela não está valorizando o estudo”, aí, assim eu procuro intervir e falar “não, dá mais uma oportunidade, vamos ver se ela, né, acorda, consegue se contagiar pela turma”, entendeu? Às vezes eu gosto de intermediar para ajudar o aluno, ajudar a aluna, vamos conversar, vamos em conjunto tentar resgatar nele, resgatar nela a vontade de ler, a vontade de escrever...

A fala descreve uma atitude atenciosa e proativa por parte da professora em relação aos pais que estão considerando transferir seus filhos da escola particular para uma escola pública devido à falta de motivação no estudo. A docente busca intervir, oferecendo uma oportunidade adicional e destacando a importância de reacender o interesse pelo aprendizado. Nesse caso, trata-se de uma escolha dessa docente em querer “resgatar” o aluno e/ou a aluna em questão, o que é uma opção para cada professor mobilizar ou não esse tipo de atitude. O que, no entanto, mais uma vez, fica claro é como a professora soube usar adequadamente sua posição, por meio de uma fala profissional, para que tal feito fosse realizado.

Para fins de reflexão, vemos como os docentes têm que transitar, nesses gêneros do *métier* conflituosos, entre falas afáveis e assertivas, seja na escuta, seja na produção, seja com pais, colegas ou alunos. Ora devem ser mais propositivos e assertivos, ora mais dóceis e acolhedores, dependendo da situação. Essas mudanças são objeto de reflexão na formação docente? De que modo, então, munir nossos licenciandos de conhecimentos e experiências para vivenciar essas demandas em seu agir profissional futuro?

Por fim, trazemos os dados sintetizados da última professora entrevistada, Ivone, conforme o quadro a seguir:

Quadro 20 – Atividades, funções e gêneros da professora Ivone

Professor	Atividade realizada	Função discursiva	Gêneros orais
Ivone	Ensino	Planejamento	Aula
		Documentação	-
		Ensino-aprendizagem	-
		Avaliação	-
		Comunicação interpessoal	Reuniões pedagógicas, de departamento, de congregação, conselho de classe, reunião de pais
Ivone	Formação	Planejamento	-
		Documentação	-
		Ensino-aprendizagem	-
		Avaliação	-
		Comunicação interpessoal	Reunião de orientação de Bolsistas, de Estagiários

Fonte: Elaboração própria

As atividades e gêneros relativos aos dados da docente Ivone destoam dos das demais professoras. Isso porque Ivone trabalha em uma escola pública federal, na carreira do magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Essa diferença fica mais clara no excerto abaixo:

Excerto da entrevista 4 com a professora Ivone

J (TF39): E aí a gente fala muito desse papel do professor, que o professor ele exerce várias atividades profissionais, a gente tem a questão do ensino, você é uma professora, né, de um colégio de aplicação então tem a questão da pesquisa também, da gestão, né, e aí já que você tocou nesse ponto aí em uma prática profissional sua mais voltada para o ensino, usando a oralidade, eu gostaria que você falasse um pouquinho de gêneros orais, de práticas orais, que você usa enquanto professora que estão para além da sala de aula. Por exemplo, uma reunião com estagiário, por exemplo, uma... um Conselho de Classe, algum atendimento com pai, ou mesmo alguma... é... tarefa de gestão, de pesquisa, enfim, atividades suas, enquanto professora, para além da sala de aula que você utiliza de gêneros orais, você poderia me falar um pouquinho?

Ivone (TF40): Todas essas reuniões de colegiado, então temos Reuniões de Congregação, Reuniões de Departamento, Reuniões de Segmento, porque nós nos dividimos lá entre professores do 1º ano ao 5º, e do 6º ano ao 9º e Médio, e cada um desses passos, eles têm reuniões de segmento. Reuniões pedagógicas, é, que mais? Departamento, Congregação, Conselho de Classe, reunião de pais, Reunião de Orientação de Bolsistas, de Estagiários.

A docente apresenta gêneros orais muito interessantes, que compõem o *métier* docente e que, sobretudo, estão para além da sala de aula. Esse aspecto evidencia como professores têm tantas outras demandas, que não apenas ensinar, e que a fala é usada constantemente para realizar seu trabalho. Além disso, a fala revela uma consciência por parte da docente em entender todas essas “funções” como gêneros circundantes de sua prática profissional. Os tipos de reunião das quais ela participa (seis tipos) vão além do conselho de classe e reuniões de pais, citados pelas docentes anteriores. Isso se refere à natureza da rede federal na qual a professora leciona.

Com relação à formação de outros profissionais, foi perguntado a Ivone se ela orienta estudantes no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), considerando que ela é docente de uma rede federal e tem qualificação para isso (doutorado).

Excerto da entrevista 3 com a professora Ivone
J (TF41): Você orienta no Profletras?

Ivone (TF42): Eu deixei de orientar no Profletras a alguns anos, mas eu também trabalhei como professora do Profletras. Eu trabalhei em um curso de Especialização que havia na universidade também, já com práticas... era uma formação de professor mesmo. Ao longo da minha vida eu já trabalhei muito com formação docente, né, então tanto dando aula quanto orientando também.

A declaração acima destaca a importância dos professores da Educação Básica atuarem como formadores de outros professores, evidenciando a significativa contribuição que podem oferecer para o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino.

Primeiramente, evidencia-se, com essa fala, a continuidade do compromisso com a formação docente, uma vez que Ivone já havia orientado no Profletras, indicando que a prática de formação não é apenas uma atividade temporária, mas algo que pode perdurar ao longo de toda a carreira de um educador. Isso demonstra a dedicação em compartilhar conhecimento e experiência com outros profissionais, o que é crucial para o aprimoramento da educação.

Além disso, a professora Ivone enfatiza a diversidade de papéis desempenhados pelo professor da Educação Básica na formação de outros educadores, migrando de discurso o tempo todo, entre o que é e pode ser dito a pais, estudantes adolescentes, professores-mestrandos, colegas, diretores, dentre outros. Tanto ministrar aulas como orientar outros professores são maneiras valiosas de contribuir para o desenvolvimento de competências pedagógicas, além de aliar o conhecimento teórico a uma prática que faça sentido. Para tanto, a apropriação dos gêneros do *métier* do docente orientador-formador, que, por exemplo, orienta estagiários de Letras, mestrandos do ProfLetras e participa ainda de eventos científicos deve ser contínua, reflexiva e consciente, de maneira que a aprendizagem da fala profissional esteja a todo momento como preocupação do formando.

Em relação à mediação de conflitos, a professora apresenta as seguintes narrativas:

Excerto da entrevista 4 com a professora Ivone

J (TF45) E aí, por exemplo, você em algum momento usou da sua fala para mediar algum conflito? Por exemplo, em alguma reunião de pais que você teve que falar de algum aluno que teve alguma dificuldade, com alguma questão assim mais complicada, ou então, com reuniões com colegas?

Ivone (TF46): Sim, sim, a reunião mais difícil a qual eu participei, eu era chefe de departamento, na gestão eu atuei como Chefe de Departamento, e em outro momento como Coordenadora, mas a mais desafiadora foi como Chefe de Departamento porque as mediações são com os nossos pares, né, então você está numa posição hierarquicamente diferente, porque você ali naquele momento é uma chefe, mas você ali ao mesmo tempo está lidando com os seus pares. Então é sempre assim, algo desafiador, mas o mais desafiador nessa experiência foi uma reunião que nós fizemos com pais de alunos de uma turma que tinha cometido um ato de desrespeito muito grande com um colega nosso, né, professor, e como Medida Disciplinar e Educativa nós fizemos uma reunião com esses pais para comunicar e discutir o quanto esses alunos tinham sido inapropriados com esse professor. E em um determinado momento da fala, e nesse momento eu falava como representante, como Chefe de Departamento, alguém que estava ali em defesa desse colega que tinha sido muito humilhado né, eu praticamente fui vaiada pelos pais...

Ivone (TF48): E foi uma situação muito difícil, porque... é... eu argumentava que os colegas que se silenciaram no momento em que outros estavam... é... em uma atitude de muito desrespeito com um professor, que de uma determinada maneira eles eram responsáveis, porque os pais falavam assim “o que eu estou fazendo aqui se meu filho não fez nada, por que não expulsa os alunos que fizeram alguma coisa”, e a gente dizia em um contexto de coletividade todos eram co-responsáveis, né, e aí eu dizia que eles precisavam ter essa atitude. Ai um pai disse “ah, vai dizer que vocês todos não se protegem, que você não está aqui agora, por exemplo, protegendo seu colega?”, e eu disse não, eu não estou protegendo meu colega, eu estou em defesa de um colega, né, que sofreu uma humilhação em sala de aula pelos

seus... pelos seus alunos. Aí nesse momento eles falaram “ah (palavra prolongada em sua pronúncia)”, mas foi assim um coro.

Ivone (TF50): (...) Então assim, gerenciar esses conflitos, manter a calma, manter a serenidade, nesse momento continuar sendo a Chefe de Departamento e não partir para o bate-boca, né, porque aí você tem que entender que aquele enquadre naquela reunião de pais, tem um enquadre, as falas tem um diferente enquadre, acho que é importante a gente não pensar que assim como aprender a escrever não é aprender a escrever qualquer gênero, né, aprender a ler não é aprender a ler qualquer gênero, tem especificidades, a oralidade traz as suas marcas, traz as suas características, e o enquadre, eu falo sempre isso com os meus alunos, de um bate-papo é uma coisa, um enquadre de uma reunião de pais é outro, e esse enquadre é dado para os nossos papéis, mas também pelos objetivos que nos levam ali, né. Então esses enquadres, esses pais, por exemplo, eles não entenderam qual era o papel deles naquele enquadre, eles não podiam ter feito isso comigo, assim como os seus filhos não podiam ter feito, eles meio que repetiam os desrespeitos que os filhos fizeram com o colega eles repetiam naquele momento comigo, né.

Ao analisarmos os três turnos de fala de Ivone, observamos a importância crucial de os professores saberem mediar conflitos, especialmente em situações desafiadoras, como reuniões com pais.

A primeira descreve a complexidade de mediar conflitos entre colegas professores e pais de alunos. A docente estava em uma posição hierárquica diferente como Chefe de Departamento, mas ainda precisava lidar com pares que eram pais de alunos envolvidos em um incidente de desrespeito com outro professor. Essa situação ilustra como a mediação pode ser particularmente desafiadora quando envolve pessoas em papéis distintos. Uma reflexão sobre os aspectos multimodais da oralidade, como expressões faciais, corporais e vestimentas, para além do conteúdo verbal, como vimos em Dionísio, poderia ajudar futuros docentes a argumentar de forma decisiva a favor de sua postura.

O segundo relato descreve uma situação em que o professor teve que argumentar com os pais sobre a corresponsabilidade de todos na conduta dos alunos. A capacidade de comunicar claramente e manter a calma em meio a tensões foi fundamental para a qualidade da mediação e a professora, como supomos, soube desempenhar muito bem esse papel.

A terceira fala enfatiza a importância de compreender os diferentes contextos de comunicação em situações de comunicação variadas, como bate-papo casual e reuniões com pais. A professora ressalta que os pais não compreenderam seu papel na reunião, o que os levou a um comportamento inadequado.

Nesse sentido, esses relatos destacam a necessidade de interromper ciclos de comportamento desrespeitosos. No terceiro relato, os pais repetiram o desrespeito que seus

filhos haviam demonstrado em relação a um professor, evidenciando a importância de abordar efetivamente os conflitos para evitar que se perpetuem.

O que podemos perceber de comum no trabalho de Ivone com as demais professoras são as reuniões e a mediação de conflitos, para os quais, em geral, os licenciandos não são preparados. Na especificidade do trabalho de Ivone, temos a orientação de mestrado, outros gêneros do *métier* docente que, muito provavelmente, foram aprendidos no fazer cotidiano.

Destacamos de semelhante entre as falas das docentes que

No caminho das formações inicial e continuada, o trabalho com os textos é, muitas vezes, deixado à margem, afetando a condução da rotina pedagógica do professor, pois dele é demandada, constantemente, a produção de textos com os quais ele pode não ter tido contato no percurso da formação (Brasileiro; Pimenta, 2021, p.3).

Ao final da trajetória de análise, em que buscamos a compreensão do conteúdo das entrevistas, ressaltamos a importância do levantamento dos gêneros orais pelos quais as docentes realizam seu trabalho, em contrapartida ao que os estudantes vivenciam em sua formação, o que abordaremos na seção seguinte.

4.4 SÍNTESE DAS ANÁLISES E CONFRONTO: A FORMAÇÃO DOCENTE “DÁ CONTA” DA PRÁTICA PROFISSIONAL?

Dadas as análises, pudemos perceber que muito ainda precisa ser realizado para que, de fato, a formação docente dê conta da prática profissional dos professores de Língua Portuguesa. Deixar o antagonismo entre a formação e o trabalho, rompendo com a velha relação teoria e prática, é um desafio que ainda temos que enfrentar nas pesquisas e na prática de formação.

Com relação aos estudantes entrevistados, destacamos que, de fato, os graduandos matriculados na licenciatura em Letras não são preparados, de forma contundente, para o discurso profissional que eles terão enquanto docentes. Os discentes nos evidenciaram que essa formação para esse discurso está ainda muito distante do desejável, considerando que muito do que ainda é solicitado a eles recai sobre a presença do gênero seminário, no que se refere às práticas acadêmicas. Todavia, também ressaltam esses estudantes que são poucas as vivências dessa prática, além de que o gênero é requerido, e não ensinado. Nesse sentido, se houvesse uma reflexão explícita sobre o gênero, talvez a transposição pudesse ser mais

adequada, dado que as práticas vivenciadas na academia podem influenciar o trabalho profissional.

Quanto às práticas profissionais, apesar de identificarem gêneros do *métier* docente, como aulas e reuniões, a ênfase dada pelos licenciandos na posição de estagiários é de que ou não participam das atividades (como reuniões) ou elas são pouco presentes na graduação (aulas).

Com relação às docentes entrevistadas, nota-se que há uma consciência de um discurso profissional e da importância desse discurso, porque elas afirmam que precisam adequar suas falas, seus posicionamentos em um conselho de classe, em uma reunião com pais. No entanto, essa consciência acontece, justamente, na prática profissional do cotidiano, o que, como defendemos nesta pesquisa, não deveria acontecer, haja vista que deveria haver essa formação na graduação.

O que fica claro aqui é que o que é solicitado e demandado no cotidiano escolar não é focado na universidade. Enquanto os docentes realizam uma série de reuniões e medeiam conflitos na escola, a partir da convivência com diversos sujeitos (pais, colegas, alunos), os graduandos estão se preparando para a sala de aula. Mesmo assim, o gênero aula, muitas vezes, não é objeto de reflexão explícita.

É nesse contexto que entendemos o ineditismo de nossa pesquisa, pois sabemos que outras investigações já trouxeram importantes contribuições no que tange à formação profissional do professor, envolvendo a identidade docente, a formação pela leitura e pela escrita, assim como a importância do espaço escolar para o desenvolvimento de capacidades docentes (Andrade, 2011; Kleiman, 2001, 2008a, 2008b; Vianna *et al* 2016; Moretto, 2018; Guedes-Pinto, 2015; Szundy; Cristovão, 2008). Contudo, ressaltamos em nossas contribuições, embasados nas considerações de Brasileiro e Pimenta, que um foco nos gêneros pode trazer um refinamento maior, no sentido de tanto focar a oralidade e os gêneros orais do *métier* docente, quanto de mapear as formas de agir a partir de diferentes papéis, atividades e funções discursivas assumidas nessas práticas profissionais.

Isso nos leva a repensar, de forma decisiva, a formação do professor no Brasil contemporâneo, defendendo a inserção dessa reflexão explícita sobre os gêneros na formação inicial e continuada do professor.

Sob essa perspectiva, entendendo que o discurso profissional oral não é um fator discutido na formação inicial, podemos elencar algumas problemáticas. Conforme Luna (2017, p. 91) “É necessário, portanto, que todos os professores que atuem neste curso de

Letras compreendam-no enquanto uma licenciatura. Não serão formados linguistas, gramáticos ou críticos literários, mas professores”.

O estudante de Letras, muitas vezes, ao final do curso, não se sente preparado para exercer sua função enquanto professor. Essa inquietação, arraigada de medos e incertezas, poderia ser evitada, de modo que ele se sentisse mais preparado para o seu ofício. Defendemos que é preciso que a formação apresente mais gêneros (tanto escritos quanto orais) do contexto profissional aos estudantes, preparando-os para enfrentar as diferentes demandas da profissão. Percebemos a variedade de gêneros trazida nas pesquisas de Brasileiro e Pimenta (2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2023) e como essa variedade ainda não se faz presente nesse contexto de formação inicial.

Desse modo, o foco não é mais a defesa da inserção da oralidade no contexto de formação inicial, pois já compreendemos essa importância. O foco agora é identificar maneiras de sistematizar essa oralidade, pensando em sua contribuição para uma identidade profissional.

Para Nóvoa, a escola deveria receber o aluno de graduação no primeiro período do curso, pois ele vai precisar transformar o conhecimento adquirido na formação em ação, o que vai ao encontro às diretrizes de 2002, pois: “Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (Brasil, 2002a, p.29).

Entretanto, para que tal fato aconteça, precisamos, em primeiro lugar, romper com o nosso histórico de formação, como defende Saviani (2009), que rejeita o modelo 3+1. Por isso, não se trata apenas de trabalhar aspectos da oralidade, mas de trabalhar todos os aspectos que envolvem a profissão professor. Então, o estudante de Letras precisa, o mais cedo possível, ser introduzido não só nas salas de aula, como fora dela, para exercer ainda nos estágios ou em outras práticas profissionais da formação, definitivamente outras atividades requeridas na profissão, conforme revelaram as entrevistas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em investigar a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, com foco nos gêneros orais acadêmicos e profissionais, surgiu por meio de uma inquietação que se fez presente ainda na graduação, por conta das poucas discussões sobre oralidade. Com o mestrado, houve, então, a oportunidade de aprofundamento da temática, com o estudo de trabalhos de oralidade e de formação de professores. Arelado a isso e com o que foi apresentado nesta pesquisa, chegamos à conclusão de que essa formação inicial precisa de mais subsídios teóricos e reflexivos sobre o trabalho com os gêneros orais tanto acadêmicos quanto profissionais. Por isso, defendemos a necessidade de aprofundamento nas investigações acerca da formação docente com foco nesses gêneros, pois eles têm a mesma importância discursiva, social e política que os gêneros escritos que permeiam a academia e o meio profissional do professor de Português.

Sob esse prisma, ao retornarmos para o objetivo específico 1, “analisar os gêneros orais presentes nas práticas de Letramento Acadêmico dos alunos de Letras”, pudemos perceber e ratificar que a pesquisa de Castro, Neves e Magalhães (2022) ainda contempla a realidade da oralidade na formação inicial, com solicitação de gêneros como seminário e comunicação oral, além do pouco aprofundamento sobre o ensino desses gêneros. Por isso, constatamos uma ausência de inserção dos discentes em diferentes práticas constitutivas da esfera acadêmica, considerando que há outros gêneros orais que poderiam ser aprofundados e trabalhados, como conferência, arguição oral de projeto de pesquisa, debate oral sistematizado, apresentação de trabalho de conclusão de curso (TCC), entre outros. Ademais, a prática com seminários não é ensinada de forma explícita, mas apenas requerida. Diante desse cenário, torna-se imperativo repensar, como já defendemos, as abordagens e didáticas adotadas no contexto da formação inicial em Letras. A constatação da lacuna no ensino explícito de práticas orais, como o seminário, destaca a necessidade de uma revisão curricular que contemple não apenas a solicitação desses gêneros, mas também sua efetiva inserção no processo formativo dos discentes.

A pesquisa de Castro, Neves e Magalhães (2022) contribui para a compreensão dessa problemática, evidenciando a carência de sistematização e de ensino específicos para o desenvolvimento de uma efetiva aprendizagem dos gêneros orais que são mais requeridos nas graduações. Nesse sentido, é crucial repensar não apenas a inclusão de novos gêneros orais, mas também a abordagem didática destinada a cada um deles, entendendo, pois, que cada gênero tem as suas especificidades, seu contexto de produção, pois ele “pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre o modo como um texto é organizado” (BRONCKART, 2005, p. 243). Portanto, a ausência de ensino explícita e

sistematizada na prática de seminários ou de outros gêneros orais, como o pôster, objeto de estudo desta pesquisa, revela uma lacuna no processo de formação, onde a simples demanda pelo gênero não é suficiente para promover o pleno desenvolvimento das competências discursivas dos estudantes.

Com relação ao objetivo específico 2, “analisar os gêneros orais presentes nas práticas de letramento profissional dos alunos de Letras”, pudemos constatar uma ausência de trabalho com gêneros orais do *métier* docente nessa formação inicial, de modo que o futuro profissional não se sente preparado para a sua prática docente. Essa ausência de gêneros orais do *métier* docente na formação inicial dos alunos de Letras representa, então, uma lacuna preocupante no processo de preparação desses futuros profissionais, os quais futuramente também atuarão nas escolas, sem preparação para isso. Retomamos a fala de Magalhães e Garcia-Reis (2017), em que elas ponderam que o estudante precisa vivenciar práticas discursivas na graduação, para que ele possa propiciar uma diversidade dessas práticas aos seus futuros alunos. Estendemos, aqui, então, essa defesa de uma formação discursiva não apenas para a sala de aula, mas para o desenvolvimento de boas relações no ambiente profissional, por meio dos gêneros profissionais. Além disso, os docentes da escola básica também podem atuar como formadores, visto que eles contribuem com a formação de novos docentes em estágios, palestras, entre outros eventos de letramento. Com isso, a prática docente, como destacamos nesta pesquisa, respaldada à luz dos textos de Brasileiro e Pimenta (2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2023) envolve uma variedade de situações de comunicação oral, que vão desde aulas expositivas a reuniões com colegas e pais. Portanto, eis a importância de essas práticas constituírem a formação desses futuros professores, por meio dos gêneros escritos e orais próprios da profissão, de modo que eles se sintam mais seguros a exercer o seu agir docente e, com isso, construir, de fato, a sua identidade profissional. Ademais, uma falta de formação para o discurso profissional oral pode ter consequências negativas tanto para os futuros professores quanto para seus futuros alunos. Os docentes precisam não apenas dominar o conteúdo acadêmico, mas também ser competentes na comunicação oral, na mediação de conflitos (fora e dentro da sala de aula), na gestão de sala de aula e em outros aspectos essenciais para o exercício da profissão.

Pensamos que, com essa pesquisa, atrelada às pesquisas de Brasileiro e Pimenta, poderá haver mais trabalhos que evidenciem a importância de termos mais gêneros orais nas práticas de letramento profissionais, para que se rompa esse dualismo insistente entre teoria e prática. Assim, poderemos vivenciar mais a profissão na formação inicial, com questionamentos, práticas e teorias que se relacionem com a realidade a que a educação brasileira nos instiga, mas ao mesmo tempo nos desafia todos os dias, com suas diversas demandas, deficiências, alegrias, desigualdades e afetos.

Sobre o objetivo específico 3, “identificar os gêneros orais presentes nas práticas de letramento profissional dos docentes de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental II e Médio”, pudemos constatar a presença de poucos gêneros orais, como “conselhos de classe” e “reuniões de pais”, o que mostra que há, de fato, uma grande lacuna na formação, que não considera outros vários gêneros orais do *métier* docente, como os apresentados nas pesquisas de Brasileiro e Pimenta. Nesse viés, reafirmamos a necessidade de a formação estar mais relacionada à prática profissional, pois os dados nos mostraram que professores experientes interagem de forma profícua com poucos gêneros orais, o que é uma grande preocupação para nós, haja vista que se trata de uma demanda profissional dominar e conhecer diversos gêneros.

Nessa medida, ao retornarmos o objetivo específico 4, “refletir sobre a relação entre a formação docente e as demandas do trabalho no que se refere aos gêneros do *métier* docente.”, averiguamos que embora citem gêneros como “conselhos de classe” e “reuniões de pais”, como supracitado, tendo uma consciência desse discurso profissional oral, eles não obtiveram uma formação para lidar com esses discursos. Nesse sentido, esse objetivo vai ao encontro do resultado do objetivo anterior, pois o que fora evidenciado é que é, basicamente, no ato da profissão que o docente aprende a lidar com esses discursos, ou seja, a como se portar em um conselho de classe e uma reunião de pais, por exemplo. Por isso, mais uma vez, se esse professor não teve esse aprendizado na graduação, defendemos que é imperioso que ele passe a ensinar futuros professores no estágio, por exemplo, em que as práticas próprias da profissão se tornam latentes. Essa consideração mostrou-nos, de fato, que a formação inicial e até mesmo contínua desses profissionais não aborda de maneira adequada essa dimensão fundamental da sua prática docente, não direcionando para a importância da criação de um espaço favorável ao desenvolvimento e apropriação de capacidades específicas da esfera docente. Sob essa perspectiva, se essa formação não dá conta do trabalho, pouco dialogando com ele, como atestamos na seção 4.4, o que é preciso fazer?

Para além das reflexões acima, é importante salientar que entrevistamos um número reduzido de docentes, o que nos deu uma visão parcial dos dados, não nos cabendo uma generalização, o que não é a nossa intenção. Outra questão é acerca das entrevistas apenas pelos alunos da UFJF, de um único curso, no caso Letras, o que mostra, novamente, que esta pesquisa apresenta mais uma contribuição a fim de avançar com os estudos de Brasileiro e Pimenta, assim como os do realizado no nosso grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais e do Laboratório Brasileiro de Oralidade e Ensino, que incidem, justamente, no eixo da oralidade, geralmente minimizado no contexto acadêmico.

Além disso, outras pesquisas futuras podem ser realizadas para dar seguimento a esta, pois, se o que detectamos foi uma redução com relação às práticas de gêneros orais acadêmicas e profissionais presentes na formação inicial, o que podemos fazer para ampliá-las? Nesse sentido, entendemos que este trabalho poderá auxiliar professores universitários e estudantes, tanto de graduação quanto de pós-graduação, a compreenderem a importância das práticas orais para a formação.

Enquanto mestrando, esta pesquisa teve uma enorme significação, pois pude compreender a fundo como as relações de poder ainda se dão de maneiras tão sutis, mas ao mesmo tempo tão presentes no contexto acadêmico. Relegar à oralidade toda esta marginalização diz muito sobre como ainda temos um longo caminho a percorrer. Caminhos esses tanto ideológicos, aos termos que provar que a oralidade não é inferior à escrita, bem como de legitimação de nossas pesquisas. Não podemos mais arrazoar que oralidade não é discutida, estudada. Precisamos, agora, romper com uma estrutura silenciosa que insiste em diminuir o nosso trabalho. Educação é luta e vamos continuar lutando!

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. T. Uma proposta discursiva de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 86-98, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/issue/view/1172>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucite, 1979.
- BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set/dez. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 21 set. 2022.
- BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez., 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6137811>. Acesso em: 28 out. 2022.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 1º de jul. 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 20 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 20 nov. 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: 20 mai. 2023.
- BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. Os gêneros do métier docente: a linguagem como instrumentalização do trabalho do professor. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 37, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202149397>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. A formação do professor universitário e a apropriação dos gêneros do métier docente. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 66, 2022a. DOI: 10.1590/1981-5794-e13880. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/13880>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. A linguagem como instrumento de trabalho: as atividades do professor no ensino remoto e os gêneros do métier docente. In: CARVALHO et al. (orgs.). *Veredas e (re)configurações da formação docente* [livro eletrônico]. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2022b. p. 276-303.

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. Entre o fazer e o pensar sobre o fazer: os gêneros do discurso profissional docente e o trabalho invisível do professor em contexto pandêmico. **Revista Interfaces**, v. 13, p. 30-47, 2022c. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/7143. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. Panorama dos gêneros do discurso constitutivos do métier docente e proposta de didatização de um gênero oral. **Revista Entreletras**, v. 14, p. 06-23, 2023. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/16442>

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Raquel Machado. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, J.P. **O agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. 2006. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; MATÊNCIO, Maria L. Meirelles (orgs.). **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Campinas: Mercado de Letras. p. 203-230.

BULEA, E. **Linguagens e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2010.

CASTRO, J. J. S. C; MAGALHÃES, T. G; NEVES, C. L. L. S. Revisão sobre oralidade no contexto acadêmico de formação docente: quais práticas e gêneros? In: FERREIRA, R. V. J; MICARELLO, H. A. L. S. (orgs.). **Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados: linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas**. Pimenta Cultural: São Paulo, 2022. p. XX-XX.

COSTA, K. R.; PAZ, A. M. O. Letramento profissional: estudos em perspectivas. **Revista do GELNE**, [S. l.], v.19, n. especial, p.199-209, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/12592>. Acesso em: 25 jan. 2023.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. (2011). **Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE**. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, pp. 17-40.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. **Multimodalidades e leitura: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: <https://app.box.com/s/elu8ks7is2bnqte4r5xwte8e7dh78rrh>. Acesso em: jan. 2023.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 6, p. 23-34, jan./ jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/18424/13732>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FIAD, R. (Org.). **Letramentos Acadêmicos: contextos, práticas e percepções**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R. de; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940–956, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 10 out. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FISCHER, A; FRITZEN, M. P. O Pibid como possibilidade de inserção de professores em formação em práticas de letramento acadêmico. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 530-560, set. 2015. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4719>. Acesso em: 25 jan. 2023.

FORTE-FERREIRA, E. C; LIMA-NETO, V. (org). **Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

GARCIA-REIS, A. R. A concepção do trabalho docente em documentos prescritivos. *Reflexão e Ação*, v.28, n.2, p. 89-103, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> ISSN on-line: 0104-6578 Doi: 10.17058/rea.v28i2.14299. Acesso em: 25 de jul de 2023.

GATTI, B. A. (2017). Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos De Pesquisa**, 47(166), 1150–1164. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4349>. Acesso em: 04 jun. 2023.

GATTI, B. A. Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas. **Movimento – Revista de Educação**, [S. l.], n. 2, p. 2-18, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32545/18680>. Acesso em: 04 jun. 2023.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. Afonso de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

GUEDES-PINTO, A. L. **Práticas de escrita na formação de professores: indícios de apropriação da profissão docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

KLEIMAN, A. B. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, [S. l.] v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmVJpFv4bk/?format=pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

KLEIMAN, A. B.; SILVA, S. B. B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. *In*: OLIVEIRA, M.; KLEIMAN, A. (Orgs.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal: EDUFRN, 2008b. p. 17-40.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LANFERDINI, P. A. F.; CRISTOVAO, V. L. L. O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir. **DELTA** [online], v. 33, n. 4, p. 1235-1269, 2017.

LEA M; STREET B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul/dez, 2014.

LUNA, E. Á. A. **Didática da oralidade na formação inicial do professor de português: um olhar sobre documentos curriculares, discursos docentes e discentes de instituições de ensino superior**. 2016. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MACHADO, A. R. Para (re)pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 17-28, 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6478>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/construcao_modelos_didaticos_generos.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R.; CABETTE, P. S. L. Gêneros de texto da prática profissional docente: primeiras reflexões sobre as demandas do trabalho. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, [S. l.], edição especial, v. 18, n. 17, p. 209-245, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/df2610ce230199538716ecbbece67a2d.pdf>. Acesso em: 07 maio. 2023.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R. Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em língua portuguesa. **Raído – Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD** [S. l.], v.11, n. 27, p. 206-223, 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/5605>. Acesso em: 27 nov. 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORETTO, M. Desenvolvimento profissional a partir de um grupo colaborativo: uma discussão sobre a formação de professores de língua portuguesa. *In*: MORETTO, M.; WITTKKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.] v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 10 dez. 2022.

OLIVEIRA, D. A. de J.; MAGALHÃES, T. G. Os ditos e não-ditos sobre o papel do preceptor do Programa Residência Pedagógica. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 16, n. 00, p. e023015, 2023. DOI: 10.26843/ae.v16i00.1194. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1194>. Acesso em: 6 dez. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores - saberes da docência e da identidade do professor**. Revista Nuances, v. 3, 1997.

PORTELINHA, Ângela M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8925. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8925>. Acesso em: 18 out. 2023.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, D. "E aí, tá preparado pra poder dar aula?" A voz discente na construção do bom professor de português. 2018. 343 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.] v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2022.

SCHEIBE, L. (2020). De volta para o futuro. Retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos Da Escola**, 13(27), 669–684. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SIQUEIRA, R. M.; DOURADO, L. F. (2021). Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos Da Escola**, [S. l.], 14, n. 30, p. 842–857, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211>. Acesso em: 19 dez. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____, M., **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p. Praxis educativa, vol. 15, e2016890, 2020

SOUZA, M. G.; BASSETO, L. M. T. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 83-110, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Ypm99GJVr7LyXsLsYyq7N7c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SZUNDY, P. T. C. *et al.* **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-41.

SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.] v. 8, n. 1, p. 115-137, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VxNYcmdSFB5srgJF3kf6qJc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2023.

TERRA, M. R. Letramento & Letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **Delta: Documentação e estudos em linguística teórica e aplicada**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 29-58, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/9865/14335>. Acesso em: 20 fev. 2023.

TRAVAGLIA, L. C. *et al.* Gêneros orais: conceituação e caracterização. **Olhares & trilhas**. Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 12-24, jul/dez 2017. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/G%C3%AAneros%20orais%20%20-%20conceitua%C3%A7%C3%A3o%20e%20caracteriza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2022.

VILLELA, H. O. S. A primeira Escola Normal do Brasil. *In*: NUNES, C. (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 17-42.

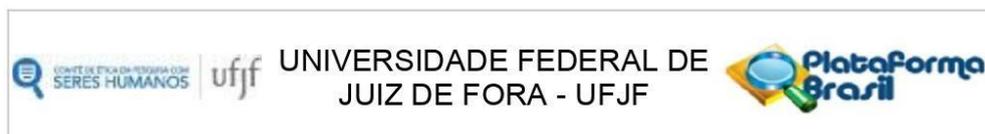
VIANNAC, A. D. *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica. ed. Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7630412/mod_resource/content/1/pensamentolingua gem.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.

ANEXOS

ANEXO I – Parecer do comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE ORALIDADE ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II e MÉDIO.

Pesquisador: Joaquim J S Castro

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 61967822.5.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.985.053

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa.

"O presente trabalho visa compreender e problematizar os gêneros orais presentes nas práticas de linguagem dos alunos de Letras, bem como analisar os gêneros orais presentes nas práticas de letramento profissional dos alunos de Letras e compreender, do mesmo modo, os gêneros orais presentes nas práticas de letramento profissional dos docentes de Língua Portuguesa dos ensinos fundamental II e Médio. A fim de se alcançar um melhor aprofundamento da temática, estão sendo lidos e discutidos autores do Interacionismo Sociodiscursivo, bem como da Linguística Aplicada, como Bronckart (1982), Bronckart(1984), Bronckart (1991), Bronckart (2000), Bronckart (2004), Bueno (2015), Cristovão (2015), Machado (2009), Marcuschi (2008), Rojo (2012), Street (2014), dentre outros, cujas pesquisas têm relance nas mais diversas teorias de ensino de língua/práticas de letramento/oralidade."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário: Analisar os gêneros orais presentes nas práticas de linguagem dos alunos de Letras. Objetivo Secundário: Analisar os gêneros orais presentes nas práticas de letramento profissional dos alunos de Letras e Compreender os gêneros orais

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA - UFJF



Continuação do Parecer: 5.985.053

presentes nas práticas de letramento profissional dos docentes de LP do EF II e Médio."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Os riscos são mínimos inerentes à possibilidade de constrangimento no momento da entrevista. Além da possibilidade de identificação da voz dos participantes. Os possíveis riscos serão minimizados da seguinte forma: caso a pessoa venha a se sentir constrangida, a entrevista será interrompida e reagendada para outro momento, caso o participante ainda tenha interesse em continuar. Quanto às gravações, serão armazenadas na nuvem do e-mail pessoal do pesquisador responsável e serão usadas única e exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa. Benefícios: Apresentar à área de formação docente a importância de, nas universidades e nas escolas básicas, se trabalhar com os gêneros orais, de modo que eles contribuam para uma formação crítica e cidadã. Arelado a isso, mostrar que o trabalho com os gêneros orais nos cursos de Letras precisa ser mais valorizado, haja vista que esses profissionais serão, em sua maioria, professores e precisarão lidar com práticas de letramentos em que esses gêneros têm uma certa ação/atividade/postura ativa, além de que eles deverão ser ensinados aos seus alunos."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

UF: MG

Telefone: (32)2102-3788

Município: JUIZ DE FORA

CEP: 36.036-900

E-mail: cep.propp@ufjf.br



Continuação do Parecer: 5.985.053

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas no Manual Operacional para CEPs.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: junho de 2023.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1946001.pdf	04/04/2023 17:17:31		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	04/04/2023 17:17:19	Joaquim J S Castro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhadoJoaquimCastro.docx	04/04/2023 16:49:01	Joaquim J S Castro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLJoaquimCastrook.docx	04/04/2023 16:42:44	Joaquim J S Castro	Aceito
Outros	CurriculoTania.pdf	22/08/2022 13:26:29	Joaquim J S Castro	Aceito
Outros	CurriculoJoaquim.pdf	22/08/2022 13:25:48	Joaquim J S Castro	Aceito
Outros	Instrumentodepesquisa.docx	03/08/2022 16:22:14	Joaquim J S Castro	Aceito

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@uff.br



Continuação do Parecer: 5.985.053

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 05 de Abril de 2023

Assinado por:
Jubel Barreto
(Coordenador(a))

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.br

APÊNDICES

APÊNDICE I – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM ALUNOS

Quais práticas com a oralidade (falar em público, usar gêneros orais) você vivenciou na em disciplinas da graduação?

Você participou de projetos (IC, EXT, TP)? Havia práticas com gêneros orais nessas atividades?

Já participou de algum congresso em que teve que apresentar uma comunicação oral ou um pôster acadêmico?

Quais atividades você realiza/realizou nos estágios do curso em que você precisou de uma oralidade mais formal, mais específica que esteja para além da sala de aula (reuniões, atendimentos.)?

A partir das suas experiências como graduando, estagiário ou bolsista, com quais práticas de oralidade você acha que um professor de português lida no dia a dia no seu trabalho?

Como você se sente ao apresentar um seminário ou realizar alguma outra apresentação oral? Já apresentou algum/a?

Qual a sua opinião sobre as práticas de oralidade no curso de Letras? Elas são suficientes para um efetivo trabalho com os gêneros orais enquanto professor? Apresentam lacunas?

Como deveria ser uma formação docente que realmente prepara o aluno para o campo do trabalho?

Das atividades citadas, como você tem desenvolvido sua oralidade para vivenciar tensões e desafios, por exemplo, em atendimento aos responsáveis pelos alunos, em reuniões com outros professores? Que desafios você enfrentou?

APÊNDICE II – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES

Quais práticas com a oralidade você vivenciou na sua graduação (falar em público, usar gêneros orais)?

Você participou de projetos (IC, EXT, TP)? Havia práticas com gêneros orais nessas atividades?

Quais práticas com a oralidade você vivenciou na sua pós-graduação (falar em público, usar gêneros orais)?

Já participou de algum congresso em que teve que apresentar uma comunicação oral ou um pôster acadêmico?

As práticas de oralidade na universidade contribuíram para o seu trabalho como professor?

Quais atividades você realiza no seu cotidiano em que é necessário usar uma oralidade mais formal, mais específica que esteja para além da sala de aula (reuniões, atendimentos.)?

Atuando como docente há anos, como a universidade (formação inicial ou continuada) pode contribuir para melhor formar o professor para essa apropriação de um discurso oral profissional?

Como você se sente ao realizar o uso da sua fala como professor/a na sua atividade profissional?

Das atividades citadas, como você desenvolveu sua oralidade para vivenciar tensões e desafios, por exemplo, em reuniões escolares com professores, alunos e colegas?

Das atividades citadas, como você desenvolveu sua oralidade para vivenciar tensões e desafios, por exemplo, em atendimento aos responsáveis pelos alunos? Que desafios você enfrentou?

Das atividades citadas, como você desenvolveu sua oralidade para vivenciar tensões e desafios, por exemplo, em interação com outros profissionais (médicos, psicólogos, assistentes sociais? Que desafios você enfrentou?

APÊNDICE III – TRANSCRIÇÕES DA ENTREVISTA – DOCENTE PAULA

T: Documento livre e esclarecido. É um termo que explica, né, como que a pesquisa está sendo feita, é uma pesquisa aprovada no Comitê de Ética, e tal. E nessa primeira entrevista, euestou acompanhando o Joaquim, depois ele vai fazer. É uma entrevista, na verdade é uma conversa informal né, a gente quer... não tem certo e errado, a gente quer saber como que você realiza o seu trabalho, e você foi escolhida, a gente não fez um sorteio não, uma escolha aleatória de professores, a gente escolhe professores experientes, professores qualificados, então você já é Mestre, então isso interessa para a gente. Professores que tem uma carga horária alta, como você tem né, você tem duas escolas, e professores que são comprometidos com essa educação, que acreditam nessa educação. Então a gente acaba conhecendo esses sujeitos de pesquisa, e escolhendo assim, porque a ideia é a minúcia do seu trabalho né. Então tem várias perguntas aqui que a gente vai fazendo, mas a gente, né, se você quiser interferir, o Joaquim pergunta, as vezes a gente estica mais um assunto.

Paula: Tá.

T: É bem uma conversa mesmo, não tem certo e errado, a gente quer saber o que você faz e como você faz.

Paula: Tá bom.

T: E aí, você né, nossos temas lá do grupo de pesquisa, do grupo do Joaquim, está muito dentro desse campo da oralidade, a gente tem pensado em como se aproximar mais desse trabalho do professor, né. Então assim, eu sei que a sua graduação já tem um tempo, mas lá no seu período de graduação você lembra, assim, de ter vivenciado no curso práticas de oralidade, práticas com gêneros orais? O que você vivenciou?

Paula: No curso, pois é, lembrar um pouquinho aqui (risos). Na época, assim, eu pensandone, também na minha vivência, né, do período que eu entrei na faculdade já com 29 anos, eu já estava a 11 anos também sem estudar, né, então eu também entrei naquele ponto de vista meio com medo né, será que eu vou dar conta? Né. No 1º período, 2º período, para mim, assim, da mesma forma que tudo era novo, em termos assim de estar na faculdade, eu estava me sentindo assim “nossa eu consegui né”, e consegui entrar, e isso para mim foi uma vitória, mas ao mesmo tempo tinha aquele receio né: eu vou dar conta e tal? E aí eu vivenciei, assim, experiências que eu já estava a anos também sem contato, né, a mesma carga de leitura, né.

T: Sei.

Paula: Foi um desafio para mim, na época, não só essa questão da oralidade que eu tive que vencer as dificuldades de apresentar seminários, né, as apresentações de trabalho, é... ao mesmo tempo, é... a questão da oralização de textos, muitas vezes para mim, ainda era um desafio, eu tinha que vencer né. Teve um tempo que eu fiquei afastada, né, de práticas de estudo. Apesar de ter tido experiências, né, de trabalhar fora, em outras áreas, foi uma experiência assim pessoal que eu desenvolvi bastante, que eu era assim uma pessoa meio introspectiva, mais, assim, tímida até, se for pensar no início do meu trabalho. Na época de faculdade eu acho até que nem tanto, mas no período que eu trabalhei como Secretária, eu trabalhei em uma empresa de segurança e conservação, eu trabalhava na Recepção, lidava com o pessoal de limpeza, de conservação da segurança, com os meus chefes, com os ajudantes de banco, com advogados também, então assim foi uma vivência que ali me abriu

essa coisa da comunicação, de ter mais facilidade de conversar, né. Então foi um trabalho que me ajudou. E na faculdade, assim, eu tive que passar por esse período de adaptação.

T: Sim.

Paula: Que eu me lembre, foi mais nesse aspecto da apresentação de trabalhos mesmo.

T: E aí em trabalho e em voz alta, essa oralização, né, que você falou.

Paula: É, aham. Mais na, que eu fiz Língua Estrangeira né, eu fiz... aí seria, né, no caso da Língua Estrangeira primeiro o Inglês e o Italiano, tinha aquela parte, né, da prova oral, né, mas... eu fiquei até pensando outro dia: gente, Língua Estrangeira a gente faz prova oral, no português nunca teve isso, né.

T: É, isso mesmo.

Paula: Eu estava pensando isso outro dia. Os alunos acham assim, que eu não estou percebendo isso... que eu estou cortando o assunto assim Tânia.

T: Não, pode falar, essa reflexão para a gente é ótima.

Paula: Me passou isso pela cabeça, principalmente no período pós-pandemia né, que eu vejo que os alunos, eu estou vindo cá na frente agora, né, que os alunos estão assim, muitas vezes eles não estão sabendo conversar.

T: Entendi.

Paula: Principalmente dentro do contexto de sala de aula, eles perderam totalmente, de conversa dentro do contexto de sala de aula. Então eu falei assim: gente, eu vou passar a aplicar uma prova oral, se Língua Estrangeira pode ter porque não (risos), né?

T: Né

Paula: Voltar a fazer isso, para vocês terem a noção de como vocês estão conversando. Eu falando palavrão dentro de sala de aula como se fosse natural, entendeu?

T: Entendi.

Paula: Como uma conversa, virou parte da linguagem né.

T: Aham.

Paula: Principalmente alunos de Periferia, né, a gente vivencia isso. Então eu reconheço que a orali... a necessidade de desenvolvimento de atividades da oralidade está cada vez mais, assim, mais importante da gente se preocupar, né. Porque se for ver eles perderam a noção assim.

T: De sala, assim? Eles perderam a noção de sala, você fala, de interagir na sala?

Paula: De convivência também, né, de interação, de formas de interagir. Até em relação aos professores, não só a mim, os professores, eu vejo que antigamente eu falava “será que é comigo”, né, no início da profissão, eu vejo que a situação acontece hoje com qualquer professor que está em sala de aula.

T: É isso mesmo, é.

Paula: Aí me veio essa questão, de como trabalhar com a oralidade faz falta mesmo. Agora do curso me veio agora isso, essa questão que eu apresentei dos seminários, né, e eu tinha muita dificuldade.

T: Sim, sim. E no seu curso, você trabalhava, você estudou a noite, você fez o noturno né?

Paula: Eu fiz o noturno.

T: Você participou de Iniciação Científica, Treinamento Profissional, Extensão, alguma prática assim que esteja, projetos extraclasse né, e que tinha práticas de oralidades diferentes, além para essas de seminários?

Paula: Então, quando eu, no terceiro período da faculdade, eu participei daquele... projeto da EJA do João XXIII, e na época atendia os funcionários ainda, da universidade.

T: Que legal.

Paula: Não era aberto a faculdade. Eu acho que era o início né, da atividade, aí a professora Marilda, que foi a minha orientadora. Então foi a faculdade inteira, desde o terceiro período eu fiquei atuando também na EJA do João XXIII. Na época, eu até fiquei bem mais que 2 anos, na época podia (risos). Eu fiquei até mais que 2 anos trabalhando no projeto, claro que renovando o vínculo né, eu passei por prova, passei por outra prova, e podia ficar. E no CPC também né.

T: Uhum, tá.

Paula: Que em 2004 eu participei, e foi aí que me ajudou mesmo, assim, o fato de eu estar em sala de aula, ao mesmo tempo de estar... (interrompida)

J: E bem no começo, né, da graduação, que você já teve essa imersão, no 3º período né, ter essa experiência, em sala de aula.

Paula: Pois é, isso me ajudou bastante, a desinibir mesmo, e a ter, isso na época do estágio, né, que eu fiz com você né Antônia?

T: Uhum, eu lembro

Paula: Na faculdade de Educação, eu já me sentia mais... bem mais tranquila, assim, o fato de estar em sala de aula, já não tinha aquela, primeira experiência de sala de aula, né. Foi uma coisa que eu vivenciei no decorrer da universidade né, do curso.

T: Então a bolsa você ministrou aulas, e isso que te ajudou nesse discernimento?

Paula: Isso, isso me ajudou muito até a vencer essa dificuldade, porque talvez se não tivesse sido essa experiência, porque a minha ideia quando eu fiz o curso de Letras, quando eu tentei o vestibular, né, que foi o último ano do vestibular antes do ENEM, né, e a minha ideia era aprofundar, mesmo, na Língua Portuguesa e tentar concursos. O que eu estava fazendo? Eu fazia cursinho para concursos, eu fui para BH para fazer provas da Receita, e aí saiu a nomeação da Prefeitura.

T: Entendi.

Paula: E aí que eu larguei mão de pensar em outras áreas, mas a minha ideia inicial era ir para outras áreas, e Língua Estrangeira, que me chamava a atenção também, não foi tanto de querer dar aula, mas eu me encontrei, né, dentro dessa experiência de sala de aula na EJA, lá no João XXIII, e depois no CPC, eu vi que era o que eu queria mesmo.

J: Uhum, muito bom.

Paula: Talvez hoje eu tomasse outras (risos), outras (risos)...

T: Caminhos né.

Paula: Na época eu via assim que era o que eu queria mesmo.

T: Entendi. E na Pós-Graduação, você fez a Pós em Letras anos depois né?

Paula: É, eu cheguei a Especialização também.

J: Ah sim, a Especialização e a Pós em Letras, você teve práticas de oralidade, diferentes dessas anteriores, o que veio aí?

Paula: Eu me lembro da... nossa eu estou com a memória... é essa coisa da COVID, junto com a minha Menopausa Tânia, me ferrou totalmente

T: Nossa senhora, danado viu, eu te entendo (risos).

Paula: Nossa, eu estou tentando forçar a memória aqui (risos). Na época da Especialização eu, assim, entrava também essa questão dos Seminários, das apresentações de trabalhos, né... eu não lembro de outras atividades. Tinha algumas práticas, algumas apresentações (interrompida).

J: Onde que você fez sua Especialização?

Paula: É aquela do João XXIII.

J: Ah sim.

Paula: Uma Especialização, né, tinha a... a....

T: Ensino de Língua Portuguesa e tinha Educação e Ensino Fundamental, não era? Eu acho que era isso.

Paula: O meu foi Ensino de Língua Portuguesa.

T: E aí depois ela passou a ser da Faculdade de Letras, e depois ela acabou e recentemente ela foi para a Letras.

Paula: Eu tive aulas com a Regina Salomão.

T: Isso.

Paula: Tiago Antoni, né, o Paulo Iago, que foi o meu orientador, na época, né, na época da Especialização, tem um trabalho envolvendo crônicas esportivas, bem interessantes... (interrompida).

J: Uma pena que tenha acabado essas Especializações né, do João XXIII.

Paula: E aí eu acho que entra a questão do ProfLetras né.

T: O ProfLetras é quase uma virada né, ele assim, teve uma prática científica diferente, assim.

Paula: Da época da Especialização, ficava muito assim, no desenvolvimento de atividades mesmo né, em termos de práticas para nós discentes da Especialização, era muito essa questão de apresentação mesmo de trabalhos, e também assim, por exemplo, alguma atividade, assim, que nós tínhamos que preparar e depois apresentar: o que nós faríamos, o que nós sugeriríamos, tipo uma oficina. Eu via muito assim, hoje em dia né, é o que vemos mais assim de atividades mais práticas, como as oficinas, passaram, que depois passaram a ser oferecidas na graduação também, né. E aí eu via muito assim aquelas práticas muito parecidas com as temáticas de oficina.

J: Ela durou quanto tempo essa Especialização?

Paula: Foi de 1 ano.

J: Ah tá, e vocês tiveram que apresentar algum trabalho final, TCC, alguma produção final?

Paula: Então, eu fiz o meu trabalho foi, engraçado, foi em dupla, fomos eu e a Márcia, ela é de uma cidade aqui, São João Nepomuceno, ela fez também o período de estágio.

T: A Especialização.

Paula: É, ela foi da minha turma né, e fez Especialização também, e nós fizemos o trabalho em conjunto. Mas o tema do meu trabalho foi mais para a parte escrita mesmo.

J: Mas no ProfLetras você teve que ir a Congresso, não? Não tinha umas práticas?

Paula: Tinha, tinha, no ProfLetras sim, aí a gente já se preparou, eu tive primeiro né, teve aquele congresso do Gelne, né, eu vi até vocês comentando do Gelne, né.

T: Isso.

Paula: Nós fomos no primeiro ano, assim, quem quisesse ir poderia ir, aí nós fomos mais para assistir, aí no primeiro ano eu acho que somente a Carol apresentou trabalho, no primeiro ano do Mestrado. Não sei, assim, qual orientadora, né, dela né, aí ela organizou e fez uma

apresentação. E no segundo ano, ai, nós, a nossa turma, ai já estava com os trabalhos desenvolvidos e ai boa parte da turma foi para apresentar, né, então foi uma outra experiência também bem interessante, bem gratificante.

T: E ai você apresentou Comunicação Oral. Pôster você já apresentou alguma vez em evento?

Paula: Pôster não, não.

T: Entendi. O trabalho final da Especialização foi um artigo, uma Monografia, um TCC? Teve uma Banca Oral, uma fala assim, ou não?

Paula: Teve apresentação também né, do trabalho, assim.

T: Entendi, então foi só no ProfLetras que teve a Comunicação Oral, assim de eventos científicos né.

Paula: Foi, de eventos assim foi

T: Entendi. Oh, e essas práticas de oralidade na universidade, por exemplo, você falou do CPC, da EJA, as várias apresentações de trabalho na sala né, das disciplinas. Como que você acha que isso se relaciona com o seu trabalho, te ajudou depois a realizar o seu trabalho como professora?

Paula: É, mudou muito assim, a minha forma de ver, principalmente quando eu pedia apresentações para os alunos, né. Porque antes eu focava muito em apresentações conteudistas, observando o conteúdo, solicitando.

T: Entendi.

Paula: E depois disso, depois das minhas experiências né, eu passei a dar orientações a eles de postura, até a questão da posição do braço, de segurar uma folha, né, assim, a questão assim de apresentação de conteúdo. Na verdade na escola pública a gente acaba, por questão de tempo também, as vezes é limitado e os meninos não desenvolvem tanto para... talvez se não fosse a Pandemia eu teria uma dinâmica mais densa em relação a isso né.

T: Entendi.

Paula: Eu ia levar notebook para apresentação. No Ensino Fundamental, principalmente, não, mas no Ensino Médio, repondo esse período de Pandemia, né, que a gente pensou agora na minha escola, em Seminário, na Televisão, na sala, a gente pode usar, né, isso na escola que eu trabalho no Estado

T: Uhum.

Paula: Por exemplo, eu estou em turmas de EJA esse ano, então assim eu tenho três aulas de Português (risos).

T: Nossa, que bomba né.

Paula: Na EJA, aulas de 40 minutos, não é nem 50 minutos. Então assim, é muito louco assim, para você pensar quando você ver a aula já acabou, né, então é uma corrida contra o tempo, e é em relação ao que eu estou falando com vocês sobre a adaptação os alunos, né, nesse retorno para a sala de aula. Então nós perdemos muito tempo, ontem eu tive que parar e conversar com eles sobre o que eles estão... uma turma de 9º EJA, o que eles estão esperando, porque eu pedia silêncio para começar a aula e eles ali vibrando mesmo e conversando entre eles, né.

T: Ah, é muito difícil né.

Paula: Então assim, é, eu ficava pensando assim: se fosse no início da minha carreira eu estaria me esquelando aqui, para chamar a atenção deles, batendo na mesa, porque era assim,

e ai eu fico rindo de mim né, porque era assim que eu fazia na época do Cândido, no São Benedito.

T: Todos nós fazíamos assim (risos).

Paula: A gente chamava a Direção, e gritávamos com eles também, ai descia com uma meia dúzia para dar advertência, e ia pra cá, e era um ciclo repetitivo né. Hoje eu vejo que a questão é mesmo levar atividades que sejam mais interessantes para eles, adaptação de atividades.

J: E eles participam, muito assim, oralmente, gostam de dar opinião, essas coisas?

Paula: Às vezes, tenho turmas mais participativas, alguns alunos são mais participativos, tem outros que a gente percebe que há dificuldade mesmo de falar, o receio de errarem, até textos escritos mesmo, eles têm essa dificuldade, muitos não fazem porque não querem mostrar as dificuldades que tem. Principalmente em turmas de EJA eu recebo muito isso, né, é o receio de participar para não mostrar as dificuldades que apresentam. E ai eu converso com eles: se vocês não fizerem, não propuserem para mim, como eu vou poder ajudar? Porque aqui muitas vezes eu não faço correção, mesmo dos trabalhos que eles apresentam, né, a gente sabe que tudo é um treino, e eu sei das dificuldades que eles têm, né. E na verdade nas turmas de EJA que eu peguei esse ano não dá nem para cobrar coisa muito bem elaborada, porque a maioria trabalha, né. Tem o público que trabalha, e tem aquele público malandro que não faz nada, malandro no sentido assim, de estar ali porque não deu conta do ensino regular, e ai tem a regra né: completou 18 anos vai para a noite.

T: Uhum.

Paula: Ou no turno da manhã, né. Então esses muitas vezes vão para bagunçar, muitos falam: eu estou aqui porque meu pai me obriga, né, eles falam.

T: Eles falam mesmo. Oh Antônia, você falou ali no início da sua fala que você passou a cobrar mais deles isso né, questão de voz, de postura e tudo. Então pelo que você disse você precisou ter passado por essas experiências para poder cobrar deles, é isso?

Paula: É, no ProfLetras eu... eu via os professores muito assim, dando dicas né até mesmo de como fazer a apresentação, fazer *slides*, por exemplo, os meus *slides*, por exemplo, eram muito extensos, né. Eu não tinha tanta prática com a tecnologia, então, né, fazer aqueles *slides* que são mais dinâmicos. Até hoje eu preciso me atualizar também em relação a isso né, se eu for precisar mexer de novo eu tenho que me atualizar novamente que com certeza no período da Pandemia para cá também, né, já tem outras coisas que eu também me perdi, né. E ai eu passo isso para eles, né, porque eles... eu mostro para eles a questão da necessidade de atualização constante, principalmente ai eu converso com eles como vocês vão se apresentar para uma entrevista de trabalho, eu tento levar deles, das necessidades deles, em uma entrevista de trabalho, ou em como vocês vão conversar. Eu tenho vários alunos que trabalham nos supermercados aqui próximos, e no final de semana eu encontro com eles no supermercado né, e ai eu falo, esse que xingou um dia na sala, eu falei: olha, você falou ai brincando, eu sei que você estava brincando com o colega e eu sei que o colega entendeu como uma brincadeira, mas só quando que é assim automático o que você falou, e você estava sala de aula, agora imagina você falar assim de repente respondendo automaticamente o seu chefe, no trabalho. Ou então com um cliente, você conversa e de repente você solta um, né, um vai tomar naquele lugar, conversando com um cliente. Você acha que eles vão relevar, né, como eu estou aqui relevando? Porque pode ser que um outro professor não releve, né,

então ai eu como professora de Português eu acho que eu tenho que parar a aula e trabalhar esse aspecto da linguagem que está acontecendo aqui na sala de aula, né.

T: Sim, sim, com certeza.

Paula: Então, o que me chamou muito a atenção, assim, para essa questão da oralidade, né, com os meninos agora eu estou tentando retomar novamente o projeto, de rádio e jornal na escola, porque não voltou né, infelizmente os projetos não voltaram, principalmente depois da Pandemia nós pensamos o LA, o LA fosse voltar, e o projeto de rádio-jornal, mas infelizmente não voltou. Eu estou tentando desenvolver com as minhas turmas, né, pensando, assim, ai eu peguei turmas de 9º ano, e a minha ideia, né, porque eu trabalhei com eles nos sétimos anos no período da Pandemia né, isso na Prefeitura né. É... ai desenvolvi as apostilas com eles, e ai sabendo, eu pensei: sabendo que eu trabalhei com eles no período da Pandemia, no ano passado eu peguei os oitavos para dar na sequência, ai eu falei agora eu vou com vocês até o 9º ano para concretizar esse trabalho que eu vim fazendo com vocês desde o 7º. Para vocês terem uma ideia, eu ainda uso... é... eu vou repassando alguns conteúdos que não do 8º ano, nesse primeiro trimestre, né. Alguns conteúdos necessários assim de repassar, mas sempre assim trabalhando junto essa questão, de se fazer trabalhos produtivos envolvendo o contexto dos temas do dia a dia deles.

T: Entendi.

Paula: O quanto, assim, de convivência, né. Agora eu vou retomar, no ensino fundamental, a questão do Bullying, Cyberbullying. E ai a ideia, tomei aquele diário de leitura e eu quero que eles façam comentários orais, a nível do diário, né, da parte que eles vão colocar as impressões deles no diário, das atividades de leitura que eles fizeram, e eles também desenvolverem, no contexto de aula, comentários, tecerem comentários sobre a leitura que eles fizeram, para ai tentar desenvolver essas habilidades deles. Senão eles vão chegar no Ensino Médio muito sem essa noção, do que é apresentar um trabalho, né, por conta desse tempo de defasagem, né, durante essa Pandemia.

T: Sim. E assim, na sua prática de trabalho, você usa a sua oralidade para dar aula, né, você usa... é... para essa comunicação com os alunos e tudo né. Agora, quais outras atividades, você falou que está com o EJA, Ensino Médio e Fundamental?

Paula: Ensino Médio e Fundamental, é.

T: Você trabalha com os dois?

Paula: Eu estou com o 8º e 9º EJA e 2º e 3º EJA.

T: Tá, então... (interrompida).

Paula: Tem uma situação que o Estado pediu para a gente escolher em um turno só né, ai eu fui lá e não pôde escolher de manhã dividindo com a noite. Ai eu não peguei turmas do regular. Ai teve outro professor que escolhe antes de mim e ele escolheu turmas do, as do regular do noturno, ai eu fiquei com as turmas de EJA.

T: Então... sim. Mas independente das turmas comuns as quais você trabalha, quais outras práticas, assim, de oralidade você precisa para realizar o seu trabalho? Além de comunicação com os alunos, com pais, reuniões, você usa a sua fala profissional assim, em todo o seu trabalho na escola?

Paula: As reuniões de pais eu já participei esse ano, eu tive reuniões de pais, tanto da Prefeitura quanto do Estado, do Estado a noite não, não teve, as turmas de EJA não. Mas assim, eu outros anos eu já participei de reuniões de pais nas turmas do Estado. Eu tenho uma

crítica, assim, é uma questão mais... é... em relação as reuniões de pais, principalmente da Prefeitura da forma como ela é feita na minha escola, até que deste último ano não teve uma situação assim, de os alunos poderem participar da reunião. E isso para mim, assim, eu acho assim complicado, porque as vezes saem assuntos, que os pais conversam né, com os professores, mas em um determinado ponto que não caberia o aluno estar ali presente, né. Porque talvez não entenda, e depois chega em sala, aquele que foi na reunião, chegue em sala no dia seguinte contando como foi a reunião, eu não sei. E dependendo da situação que foi colocada, não foi até nenhuma situação em relação ao meu trabalho não, mas assim de outros professores. Eu já vi assim situação de pais de alunos reclamando de alguma atitude de algum professor e o aluno está ali, e ai outros pais concordando, né, e gerou uma situação que para o professor depois ficou ruim em sala de aula. Então assim, nesse ponto eu discordo dessa participação dessa participação do aluno em conjunto, eu acho que deveria ser de uma forma. E também, da parte do professor, eu também nunca em uma reunião de pais, eu falei especificamente: ah o seu filho é assim, assim, e assado, isso também eu acho errado. E isso para uma reunião particular, o pai daquele aluno e ai sim o aluno poderia participar, mas em termos de falar do meu trabalho, em reunião de pais, eu sempre achei necessário.

T: Sim.

Paula: Eu sempre achei importante eles estarem cientes do ponto de vista, da forma de trabalho, eu falo muito da minha forma de avaliação, né, a questão de trabalhar muito a convivência entre os alunos, principalmente depois do Prof-Letras né, eu vejo que isso é necessário, não tem como fugir disso no dia a dia de sala de aula, atualmente.

T: E nessas reuniões você participa, para além dos um milhão de pais, você participa de outras reuniões com professores? Que tipo de reuniões você (interrompida).

Paula: Reuniões pedagógicas né (fala repetida pela entrevistadora também), pedagógicas nas escolas, e infelizmente nós não temos, né, eu adoraria ter, reunião por área, né.

T: Hum, tá.

Paula: Que eu acho que é um sonho, assim, de nós professores, assim. No Estado a gente tenta fazer atividades, assim, interdisciplinares, e sábados letivos, mas é a reunião feita pelo Whatsapp.

T: Uhum.

Paula: É uma reunião que a gente troca ideia, troca arquivos pelo Whatsapp, no último sábado letivo, né, que eu preparei, eu até havia separado. eu estava pensando em trabalhar, esse tema é interessante que veio bem antes dessa questão da PL agora né, da PL das Fake News, e minha visão era desenvolver um jornalzinho lá no Estado misturando atividade, misturando notícias verdadeiras com Fake News. Colocar, eu acho que seria uma edição especial, do jornal, para essa pesquisa de campo, seria tipo uma pesquisa de campo, né, esse jornalzinho seria distribuído, e ai teria os questionários para os alunos tentarem identificar qual seria a notícia verdadeira, qual seria a Fake News, e ai os alunos iriam dizer em uma apresentação das características das Fake News, explicando o que é Fake News, e tal, né. Só que ai veio a questão do tempo, juntou com semana, eles avisaram para a gente com três semanas antes do sábado letivo que teria o sábado relacionando as áreas de matemática, exatas e de linguagem, e que nós teríamos essas três semanas. Dessas três semanas tivemos a semana de avaliação, e nós não conseguimos desenvolver. Cada professor iria ficar com uma turma, né, responsável pelo desenvolvimento do trabalho com uma turma. Vem essas questões

que inferem, em relação ao tempo de planejamento, e tempo de realização da ação, da data que eles querem que seja, né.

T: Isso.

Paula: E as atividades da escola.

T: E você então dá aula, faz reunião pedagógica, faz reunião com pais, as vezes precisa de atendimento individual, e outras reuniões com professores, então para usar a linguagem no seu trabalho, você...(interrompida).

Paula: Reunião com o pessoal... eu tenho um aluno surdo, né, e ai eu tive semana passada uma reunião com o pessoal do grupo que atende esse aluno.

T: Sim, reuniões pedagógicas né, são essas reuniões do trabalho. Tem outra atividade que você faz, tipo assim, você atende estagiário no seu trabalho? Em reunião com o estagiário? Orientação com estagiário?

Paula: Eu tenho um bom tempo já que eu não atendo, mas eu já atendi também.

J: E você ministra curso, você como professora, você é mestra, você já participou de atividade que você teve... que você já participou como formadora de outros professores, curso, palestra, falar da sua prática, isso já aconteceu?

Paula: Muito, já, no CPC teve um Seminários, assim, raso, Simpósio.

J: Tudo muito próximo, Simpósio, Seminário, Congresso.

Paula: Foi uma... uma... encontro que fizeram dos ex-professores que trabalhavam no CPC, os alunos, e ai fizeram, eles colocaram, né, como palestra né, me convidaram para apresentar uma palestra, foi bem interessante também, né, em uma comemoração de aniversário do CPC, isso foi em uma antes do período da Pandemia, e foi bem interessante também, mas era para falar mais da minha trajetória.

T: Sei, entendi.

Paula: E, assim, foi uma também, foi uma atividade de oralidade bem, assim, bem de participar de mesa né, essa foi a primeira experiência assim participando de uma mesa de debates assim, de palestras, e ai depois abriu para perguntas e tal, foi bem interessante também, né.

T: Aham. E você tem atividades no seu trabalho que você tem que se comunicar com outros profissionais? Por exemplo, os professores dos anos iniciais, elas têm muito que trabalhar com Médico, com Assistente Social, Psicólogo, pessoas de Posto de Saúde, porque a escola tem uma interação com a saúde assim, então elas se comunicam, oralmente ou por escrito, com uma série de profissionais. Você tem esse tipo de comunicação, oral ou escrita, com outros profissionais?

Paula: Então, quando, agora nessa questão do Novo Ensino Médio, né, tem algumas atividades que nós levamos palestrantes né, para trabalharem com os alunos, e, por exemplo, nas turmas agora que eu tenho do Ensino Médio né, da EJA, eles estão fazendo um curso do SEBRAE, então muitas vezes eu assisto também essas atividades com eles, mas não assim que eu tenha chamado diretamente não, isso foi, já é uma parceria já, não sei se vai com todas as escolas, mas eles oferecerem esse curso para os alunos da escola, eu acredito que deva ser né?

T: Uhum.

Paula: Em relação ao Novo Ensino Médio, né, tem ai alguma relação, alguma parceria né, devem ir em outras escolas também, né. E nesses sábados letivos, que ai sim nós

programamos palestras, já teve palestras de psicólogos, com profissionais de outras áreas, já teve outra professora também que chamou policiais, policial para dar entrevista, né, eu já trabalhei assim de uma forma para eles terem contato com ex-alunos da escola, dando palestras do que eles estão fazendo atualmente, como foi o período depois que eles saíram do Ensino Médio. Então já tive esse período assim de ter essa atividade com eles. E muito assim, algumas em grupo, Grupos de Trabalho, porque tem essa... lá na escola a gente faz quando tem atividades de sábado letivo, na escola do Estado é separada assim por área, então acredito que não muda e é um grupo de pessoas, assim, resolvendo no que vai propostas né. Ai vai nessa sequência como Grupo de Trabalho, né, dando assim uma sequência assim no sábado, né, nas atividades do sábado. Também até por uma questão de experiência de compartilhar né, propostas de atividades, porque, por exemplo, nas últimas feiras, antes da Pandemia, ficava muito aquela coisa de fazer maquete, de cartazes, e ai as apresentações dos alunos eram muito assim lendo, né. E ai depois do ProfLetras eu vi uma mudança nessa necessidade também, de oralidade com eles, nesse aspecto assim de apresentações, de promover atividades que eles pudessem desenvolver melhor, né, se desenvolver, se apresentar de uma forma mais dinâmica, e não presa também a minha dificuldade, né, no início da faculdade, que eu ficava presa aqueles roteiros, ou então lendo slide. Então essa é a ideia de que eles tenham dinâmicas para que eles tenham, e ai nesse ponto, essa geração, eu acho que eles têm mais facilidade porque eles são mais desinibidos, para conversar, do que a minha geração né.

T: Será?

Paula: Eu acho, mas desinibido assim de uma conversa informal. Quando estão na apresentação de um conteúdo, eles precisam sim de ter mais a técnica, de ter um cuidado da técnica, ai vem a inibição, né, por receio de se apresentarem em público.

T: Você falou ai em uma diversidade de coisas: então você leciona, você faz reunião, você coordena reunião, atende pais, já formou outros professores, já deu palestra, você atende as pessoas, tem comunicação com outros profissionais, então você usa a oralidade desse jeito para o seu trabalho. Onde você aprendeu isso tudo, a usar essa fala para trabalhar?

Paula: Ah, eu acho, Tânia, que é a vivência.

T: Aprendeu na vida da escola?

Paula: É, é o chão da escola, mas na verdade é o que aconteceu comigo eu falo que foi sorte, a forma como foi o meu percurso. Um primeiro ponto, que eu acho que foi vantagem para mim, apesar de eu ter entrado atrasada, eu entrei já com uma maturidade a mais no curso, desde o início do curso, sabendo ali que eu estava fazendo o curso já com a responsabilidade, não que os outros não entrem na faixa etária certa e que não tenham, mas é que muitos entram, e as vezes é que ainda não decidiram, é claro que vai pensando em outras áreas, mas ai eu vi que era o que eu queria, né, e parei até de fazer outros concursos. A possibilidade de ter aliado a teoria a também a prática, de sala de aula, isso enriqueceu demais a minha experiência, né, até mesmo participar do grupo de pesquisa, apesar que eu sou tão relapsa né, dessa questão de participar (risos), que eu nem considero mais que eu estou participando. Mas assim (risos), nesse ponto eu também me ajudou não só o Prof, mas a escrituração, o ProfLetras, e a possibilidade de ter com vocês, que estão na pesquisa, me ajuda a estar sempre atenta a ter esse olhar, né, de estar em sala de aula também como pesquisadora.

T: Entendi.

Paula: E isso o ProfLetras foi um divisor de águas assim.

T: Certo.

Paula: Depois do ProfLetras o meu olhar em sala de aula não é só conteudista.

T: Sim.

Paula: Não é só aquela coisa de transmissão do conhecimento de língua portuguesa, do ensino de língua portuguesa, mas é de uma forma mais ampla.

T: Então, você... não, pode falar.

Paula: E os alunos também precisam melhorar, né, para que o aprendizado aconteça, né.

T: Então, pelo que você está falando, assim, você aprendeu esse discurso da profissão, assim, esse discurso profissional, você aprendeu... não foi na universidade que você aprendeu, foi na vida.

Paula: Foi nesse encontro aliado né, e o que eu aprendi na universidade aliando a prática.

T: Sim, mas... é uma formação continuada, ou na inicial, o que você acha? Ou nas duas?

Paula: Eu acho que nas duas. Eu acho que na formação continuada foi ampliando o meu conhecimento e a minha experiência, é claro que eu considero que eu fui evoluindo no sentido do que eu posso oferecer para o meu aluno, né, em termos de profissional. E... o dia a dia assim, aquela primeira experiência lá no EJA foi para mim uma forma assim de eu ter a certeza do que eu queria...

T: Sim

Paula: E de ter aquela coisa, assim, aquela experiência de chegar na época do estágio e já ter um domínio de sala de aula, isso para mim foi importante

T: Entendi

Paula: Talvez... igual... por exemplo, a minha experiência de início de escola de Estado que foi lá no São Benedito, talvez se eu não tivesse tido a experiência da EJA, e do CPV, talvez eu não tivesse dado conta de trabalhar no São Benedito de 2007 a 2014, como eu vi vários desistindo de trabalhar em sala de aula quando eu estava lá.

T: Entendi.

Paula: E foi até mesmo antes de ter ido... para a Especialização, eu já teria feito, que me ajudou bastante também, mas o Prof-Letras foi depois.

T: Foi, é.

Paula : Então... (interrompida).

T: Na verdade... não, desculpa, pode falar.

Paula: Eu ia te contar que eu saí de lá para fazer o ProfLetras, estava até falando com o Joaquim dessa parte, eu era Lei 100 lá em 2014, e deixei, né, para fazer o ProfLetras. Antes até da Lei 100 acabar né.

T: Entendi, então veja bem, o que você diz parece que é o seguinte: a sua experiência de formação continuada, elas te ajudaram na Docência, tem a experiência de EJA que te deu segurança, te deu certeza do que você queria para você lecionar. Mas e essas outras práticas, fazer reunião, ministrar palestra, a formação inicial te ajudou a ser esse profissional que tem capacidade de usar essa fala em reuniões, em atendimento aos pais, fazer reunião com colegas, essa formação inicial te ajudou nisso?

Paula: Em termos de práticas na universidade não, na época do meu curso não, não sei hoje. Na verdade eu falo não é porque foi com você, mas eu acho que a disciplina na faculdade que nos levou mais para essa vivência foi a sua na Educação.

T: E era de ensino na sala de aula, não tinha nada desse discurso profissional, de vivência da profissão né.

Paula: O que era mais próximo que eu via, por eu estar em sala de aula na época da Graduação, eu olhava a didática das professoras de Língua Estrangeira, na época e de inglês principalmente né, e eu observava, assim: ah eu poderia fazer isso em relação a Língua Portuguesa. Eu pegava muito assim de coisas envolvidas na Língua Estrangeira, atividades assim mais dinâmicas né, que eu levava para a sala de aula, mas em termos assim de reuniões foi muito assim mais mesmo na Pós-Graduação né.

T: Uhum, é, porque assim, até hoje a gente não tem assim, a Docência hoje ela já é focada, mas todo o trabalho externo como professora, essas comunicações, comunicar com os pais, fazer as reuniões, participar, gerenciar reunião, formação de professores; o professor sai da graduação como um profissional, mas ele não tem essa formação para formar né, para orientar né, se não tem hoje, que dirá na sua época (risos), e que não tinha mesmo. Tinha de sala de aula, de sala de aula é um tipo de discurso, não é?

Paula: É.

T: Agora esse trabalho Docente para fora da sala de aula ele também tem um discurso oral, escrito, isso aí a gente não aprende... (interrompida)

Paula: Eu falo muito com os meus alunos da adequação da linguagem.

T: É... é.

Paula : Ao perfil do... do... de quem... do seu interlocutor, da situação comunicativa, né, eu falo muito com eles nesse sentido, eu falo com eles: vocês não podem, por mais assim que tenha momentos. Eu acho assim que eu me aproximo muito dos meus alunos, mas eu acho que da mesma forma que eu me aproximo deles, de uma forma assim descontraída também, nos finais de aula, em momentos que eu vejo que eles vem apresentar, me mostrar alguma coisa, igual uma questão deles: tem professor que não liga, não adiciona alunos nas redes sociais, e eu acho um campo riquíssimo, de troca, né, até mesmo para eu passar um bom conteúdo para eles, no que eu posto. Muitas vezes eu posto coisas que aqui, para adultos que vão pensar assim “ai que coisa mais infantilizada, mais adolescente”, mas eu estou postando ali pensando nos meus alunos também. Uma música, eu acho legal, para eles conhecerem, até mesmo na minha época, que tem uma letra legal, para ter essa troca também. E eles vem em sala de aula e me mostram também. E daí muitas vezes surge assuntos, né, outro dia na turma da EJA começou a falar, por conta dessa onda de massacre, uma aluna da EJA começou a falar “professora você sabe o caso da Noiva do Banheiro né, aqui na escola, que não sei o que”(risos). Ai eu falei assim: ah é, tem isso. Então eu pensei “quem sabe a gente não podia desenvolver uma atividade assim para criar causos, mas assim não pode ser repetitivo não, teria que ser causos assim. diferentes, inusitados”. E se eles criarem? Imagina daí para frente

os causos que vocês criarem virarem lendas assim, lendas urbanas né. Ai tinha meninos super interessados, né, então são coisas assim do diálogo né, até nessas horas a gente falando sobre a questão do massacre surgiu esse assunto de lendas urbanas, de situações assim, do medo na escola, e essa troca eu acho importante. E tem muitos professores que ainda, eu vejo assim, principalmente da área de Língua Portuguesa, na minha escola da Prefeitura, é muito interessante que na escola da Prefeitura que eu trabalho eu sou uma das mais novas, mesmo com 51 anos eu sou uma das mais novas. E na escola do Estado não, eu estou no meio termo, poucas professoras mais velhas que eu, só tem uma professora de Geografia, e um de

Matemática, que é um pouco mais velho que eu, em termos de idade eu já estou assim, né, tem muitos professores já efetivos que são mais novos que eu. Então eu vejo no Estado uma dinâmica melhor, na forma de dar aula, né. Na Prefeitura tem uma barreira que parece assim que tudo o que eu vou fazer parece que eu estou querendo chamar atenção, ai ficam olhando assim de rabo... é uma dificuldade. Não tem, por exemplo, nem se a gente quiser, se eu propuser “ah vamos tentar desenvolver uma atividade diferente para esse sábado letivo, igual rapidinho a gente desenvolve pelo Whatsapp, no Estado”, os professores da Prefeitura alguns não querem.

T: Entendi.

Paula: Ai a gente fica trabalhando mais individualmente, o que poderia fazer... tem as feiras que a gente faz e tudo, mas é sempre naquele contexto cada um fazendo o seu trabalho. Não tem muito a interação.

T: Entendi. E se você tivesse assim, como professora, com toda a sua experiência assim, dizer para a universidade, para o curso de formação, como que a universidade, o curso de formação, poderia contribuir não para essa prática de ensino que você já falou, mas para essa... essa apropriação de discurso de trabalho, de outras atividades que você realiza que não são do ensino, especificamente na sala de aula? Essas outras interações, essa interação com pares, com profissionais, com estagiários e tudo, que a gente precisa se apropriar desse discurso, do oral e da escrita né. O que você acha, como que a universidade poderia contribuir com isso, já que a gente não tem isso na faculdade, a gente aprende no chão da escola né.

Paula: Pensando aqui agora rapidamente né, tem que pensar assim sem planejar né, mas rapidamente, eu acredito que se tivesse possibilidade de levar, de fazer estudos de caso assim, de apresentar situações comunicativas, envolvendo essas situações que acontecem em reuniões de pais, é... reuniões com a Coordenadora Pedagógicas, né, Reuniões Pedagógicas. Uma situação, por exemplo, no início de carreira, que o professor pode passar, uma situação de conflito com o aluno, como conversar com o aluno, como chegar para a direção e passar o que aconteceu em sala, né, muitas vezes, por exemplo, lá no São Benedito, lá na escola do Cândido, na época, tinha aquela coisa assim: se a gente chamasse muito a Direção, ai a Direção vinha falando que não era para chamar muito a Direção, porque senão o aluno poderia perceber que o professor não tem autonomia para a turma, ele precisa sempre estar pedindo socorro. Tem muito essa fala no início da carreira, me lembrando aqui agora né. Eu acho que a maioria dos professores passam, porque aquele professor que fica pedindo auxílio a Direção para resolver problema com o aluno ele acaba perdendo o controle da turma.

T: Uhum.

Paula: Então como o professor. em uma situação assim de conflito, agiria com o aluno? Depois, “ah o aluno foi advertido, foi suspenso, o pai veio conversar”, qual vai ser a postura dele? De que forma ele vai falar o que aconteceu? Porque eu passei por uma situação no primeiro ano que eu trabalhei no José Freire, um aluno que inventava mentiras, e ele criou uma situação... ele era pardo, e eu saindo do Mestrado, saindo... já tinha acabado o ProfLetras, e ai do nada ele no 6º ano, e ele também foi meu aluno no Ensino Médio, ele do nada falou que eu havia sido preconceituosa com ele em sala de aula. E ai eu falei jamais, e isso porque eu mandei ele descer e ele para a Supervisão falou isso, e a Supervisão deu Advertência, porque eu falei o que tinha acontecido, ele é Hiperativo, e tal, e ele não parava de falar e tudo

assim naquela agitação, e ele me desrespeitou, não lembro exatamente na época o que aconteceu, isso foi em 2017.

T : Uhum.

Paula: Eu... é... eu sei que eu falei para ele descer, e aí com a Advertência ele foi e criou essa estória para o pai, porque o pai era muito bravo, batia nele, e ele criou essa estória, e o pai foi para a reunião, para a escola, marcar uma reunião comigo, aí o Vice-Diretor na época já veio falando comigo o que ele havia falado com o pai, a situação, e aí eu expliquei para o pai, e aí até o Vice-Diretor falou para mim “olha, você não fala que a gente está falando para você o que o menino falou não, você vai explicar o que aconteceu na sala, e aí você vai expor exatamente o que aconteceu na sala”. Aí eu só falei assim, no decorrer da reunião: em algum momento eu te tratei mal, eu falei assim com ele, em algum momento eu te tratei mal, porque se eu te tratei mal eu quero que você fale comigo, mas se você falar que eu te tratei mal eu vou convidar o seu pai para a gente ir lá na sala agora conversar com os seus colegas para a gente saber da turma, para a turma falar com o seu pai se em algum momento eu te tratei mal. Olha como eu tive que fazer, né, e aí eu não confrontei o que foi falado com o pai, e o pai não chegou a expor para mim “você foi preconceituosa com o meu filho”, eu sei que depois eu fiquei sabendo que o pai bateu tanto no menino quando chegaram em casa...

T: Nossa senhora...

Paula: E o menino no Ensino Médio ele ficou super tranquilo comigo, nunca mais criou nenhuma situação comigo, é porque também já havia amadurecido mais também né. Mas então, são situações que se a gente não souber lidar, e aí cabe a Direção também, tanto a Direção, quanto a Supervisão, porque muitas vezes os profissionais que atuam nessa parte, também não saber dar esse apoio para intermediar essas situações não, muitas vezes as situações saem do controle porque a Direção e a Supervisão deixam o Professor se virar sozinho, porque imagina se a Supervisão não tivesse falado isso comigo, perguntado, viesse falar comigo: aconteceu alguma situação assim? Eu falei “não de forma alguma, vamos lá na sala agora”, nos dias que ele estava suspenso né, “vamos lá na sala agora” e ele “não eu confio no seu trabalho, eu só estou antecipando, né, porque se houve ele vai ficar insistente”, e eu falei “é claro que não houve, eu falando de convivência eu jamais teria atitude assim, sempre trabalhei com alunos assim, EJA, lá no São Benedito, eu fiquei de 2007 a 2014, nunca teve uma situação assim”, né. E depois no ano seguinte esse mesmo menino criou outra situação com outro professor, inventando história também, já era uma prática dele, de não assumir o que ele havia feito, né. Então são várias situações, né, que o Discente no início de... de trabalho, de carreira, se não souber lidar, dependendo das pessoas que ele encontra, de apoio, de supervisão, de direção, se não souber fazer essa... esse lado de mediação, né, é... gera problemas que muitas vezes o professor não dá conta e desiste, da carreira, no início de carreira né, de sair inexperiente, né, desse contexto de sala de aula, né. Além, né, agora eu estou aqui imaginando, esses dias eu perguntei quantos querem ser professores né, e ninguém quer ser, se for pensar, e ainda jogam na cara da gente, né, como que você foi ser professora, por que né? Não é valorizado e tudo. Perdeu tanto o valor a nossa profissão né, e aí os alunos não se questionam, porque a gente foi ser professora, não valorizam a ponto de nos questionar que a gente está fazendo ali, né (risos).

T: Na verdade é a ingenuidade né, uma experiência de achar que a gente pode ser o que a gente quiser, de achar que as coisas estão ao alcance, aí ele pensa assim “ah fulano ganha 10

mil e professor ganha 2 (mil), eu vou ser o outro”, mas não tem a mínima noção do que significa, tem uma ingenuidade, uma imaturidade, uma inexperiência nisso né. Vê assim como coisas automaticamente alcançáveis né, e a gente tem que dar a realidade para eles, que a vida depois vai mostrar né.

Paula: Nossa e como, né, e... e aí eu penso mesmo, e aí eu estou pensando aqui, juntando com essa pergunta que você fez. É... se a gente já tem essa demanda dos alunos que estão saindo do Ensino Médio e que não querem ser professores, não querem lidar com as situações, fora os que chegam na faculdade e desistem, né, por não ter essa prática, voltada, né, para o dia a dia na sala de aula antes mesmo de chegar no período do estágio, né, que realmente, ao meu ver, faz muita falta, muita falta mesmo.

T: Ao mesmo tempo...

Paula: É, mais tempo de contato com a sala de aula no decorrer do curso, de ir tendo essa troca de situações no dia a dia da escola, e ir relacionando com a teoria.

T: O maior tempo que você passa do seu trabalho é em sala de aula de aula né?

Paula: É...

T: O que você faz de extraclasse a carga horária é bem menor né?

Paula: Horas-aula né, contando as duas... as duas escolas né, mais no Estado a gente tem 4h de módulo, que a gente tem que cumprir na escola, mais as 4h de planejamento, né, que contam né, como 4h de planejamento. Essa questão do cumprimento do módulo na escola, isso dificulta, muitas vezes. Eu por exemplo ando lendo pouquíssimo, quando eu estou na escola, pensar “aí eu vou para lá e eu vou ficar”... Primeiro, eu não tenho carro, eu vou a noite para a escola, eu não corro o risco de sair com o meu Notebook para voltar a pé às 10:30h da noite atravessando o bairro Industrial JK (risos) com o Notebook na mochila. Eu não corro esse risco, né, então assim para eu achar uma hora de levar o meu Notebook para a escola, no turno da noite, e ficar lá planejando atividades e isso para mim não rende, eu tenho que ficar lá corrigindo as atividades que eles fazem, que também não rende muito, porque as salas estão todas ocupadas, não tem uma sala assim, por exemplo, a sala de Biblioteca, não está ativa no momento lá na escola do Estado, porque eles estão organizando, iam fazer tipo uma sala de informática também, junto, estão fazendo tipo umas alterações lá, então ainda não está funcionando como deveria. E a sala dos professores é um entra e sai, né, os professores conversando, então não rende, o que deveria render se a gente tivesse um local lá, né, para desenvolver melhor as nossas atividades. Então é um horário meio que improdutivo, no sentido assim, né, essas 4h que eu fico durante a semana na escola eu considero meio... assim, não é tão útil se eu estivesse em casa eu teria mais tempo de produzir, né.

T: Não é um tempo suficiente... é um tempo suficiente? Por exemplo, você tem trinta e tantas aulas, é... horários de aula, o horário extraclasse para você poder fazer isso tudo, preparação e planejamento, atendimento, formação de professores, não sei o que?

Paula: Não é.

T: Não é né.

Paula: Não, porque eu falo com os alunos, que é muita coisa assim que eu gostaria de planejar de uma forma diferente, né, enriquecer, fazer uma atividade mais diversificada, e muitas vezes não dá tempo, né, em função também da... do... do decorrer da programação da escola, né. Eu falo assim que no Estado nós perdemos muito a autonomia, de desenvolvimento de atividades, isso mesmo antes da Pandemia já vinha em um crescente

assim. Nós fazíamos nosso Planejamento Bimestral, e vinha as demandas da Secretaria da Educação, né, dessas atividades interdisciplinares, que eu concordo que tem que ter né, mas a gente foi perdendo aquela, assim, por exemplo, se eu planejar uma atividade de leitura, é... compartilhada com os alunos, em sala de aula, para depois eles apresentarem trabalhos daquelas partes dos livros que eles leram, e que a gente leu em conjunto, é... isso daí, se eu planejar está arriscado dos alunos não apresentarem a tempo de eu fechar o Bimestre, né. Porque vem atividades externas interferindo na minha dinâmica desse processo, desse planejamento.

T: Sim, sim.

Paula: Então assim, nesse, também tem essa dificuldade, ainda que a gente tenha o nosso tempo, né, de professor estar em uma escola só, por exemplo, ele tem mais tempo de fazer esse planejamento, mas mesmo assim ele se depara com a dificuldade de aliar o que ele quer fazer com o que vem de lá para o professor ter que fazer, né, de desenvolvimento com os alunos, né. O que eu concordo também, tem o lado bom, mas a gente sente... sei lá, eu sinto muito isso assim, se eu fosse pensar em colocar práticas do que eu vi no ProfLetras eu teria barreiras assim de prazo, né, eu não poderia planejar assim para ser atividade desse Bimestre, no prazo de fechar o Bimestre. Fora as paralisações, né, que se tornam assim que a gente muitas vezes quando vê não tem aula, planeja e não tem aula, né. Tem questões também. Está difícil Tânia (risos)

T: É, trabalho duro né.

Paula: É. Você quer fazer alguma pergunta?

T: Oi?

Paula: Mas mesmo assim eu gosto.

T: É?

Paula: Eu gosto.

T: O que você quer, tem mais alguma pergunta Joaquim?

J : Não, a gente ficou bem contemplado né, aqui.

T : Apesar disso tudo você está feliz né, com todas as...

Paula : Apesar do cansaço, né. É... eu falei com os meus alunos isso ontem, se eu estou dando aula em duas escolas é porque eu gosto muito, porque se eu não gostasse, talvez eu não tivesse largado pelo menos uma, né.

T: Uhum.

Paula: Pelo cansaço, né, se eu for parar e pensar no meu cansaço, e em termos financeiros talvez, eu pudesse parar e pensar em fazer outra coisa para fazer e ganhar mais dinheiro, e assim, com menos horas de trabalho talvez eu fizesse outra coisa que financeiramente me trouxesse mais recursos, até mesmo, eu pensando né, começar a dar aula particular, on-line, talvez eu conseguiria ganhar mais dinheiro. Mas eu sofri no período da Pandemia de estar distante dos meus alunos, para mim o ser professora é o cão da sala de aula, é estar na sala de aula com os alunos, né. O on-line, para mim, eu estava sofrendo muito, eu falava assim: se acontecer alguma coisa de não ter o presencial, eu ficava pirando né...

T: Aham.

Paula: Se tirar o presencial eu não sei o que vai ser de mim não, que eu não sei fazer outra coisa, assim né, pensar né, eu vou ter que me reinventar né, reinventar, porque eu acho que não dou conta desse on-line, e não era por causa dessa questão tecnológica não, que isso a

gente teve formação né, e eu já tinha um pouco de prática em função da minha época do Mestrado, tinha pouco que nunca havia mexido com nada assim de plataformas e tal. Tivemos umas dificuldades né, tiveram que fazer cursos né, de inclusão da parte tecnológica, mas eu consegui me virar e foi tranquilo, era necessidade mesmo de convivência com os alunos, e era sofrido para mim saber que a maioria não estava ali porque não tinha acesso a internet na sala de aula, né, isso para mim gerava uma frustração incrível, e a meia dúzia que estava, da meia dúzia que estava ali on-line muitos ficavam dormindo, com a câmera desligada, então as vezes não funcionava como deveria funcionar, né.

T: É (suspiro), a gente te agradece então...

Paula : Eu que agradeço, poder falar que eu já fui entrevistada também (risos).

T: É isso aí, mais um discurso que a gente tem...

J: É verdade

Paula: Experiência...

T: Vou parar a gravação, aí depois o Joaquim vai fazer a transcrição e tudo, mas a gente agradece tudo a participação...

FIM DE ÁUDIO

APÊNDICE IV – TRANSCRIÇÕES DA ENTREVISTA – DOCENTE VITÓRIA

J: Você já é professora de Português tem muito tempo?

Vitória: Se eu sou professora tem muito tempo?

J: Isso.

Vitória: Já, uns 30 anos já.

J: Nossa, quase aposentando então uai.

Vitória: Eu já me aposentei de um cargo.

J: Ah tá.

Vitória: Eu tenho dois, ai falta me aposentar do outro agora. Entendi?

J: Entendi (risos), que bom.

Vitória: É.

J: Que bom. É ai, essa minha pesquisa né, ela é sobre práticas de oralidade, e ai você pode ficar tranquila que eu assinei a questão do Comitê de Ética, ninguém vai ficar sabendo que foi você que respondeu, né, que a gente tem esse compromisso tá. E ai você pode ficar a vontade, é mais uma conversa mesmo tá?

Vitória: Ta bom.

J: Deixa eu te perguntar: quais práticas com oralidade você vivenciou na sua graduação? Tipo assim, vocês falavam, falou sobre público em algum momento da graduação, usou alguns gêneros orais, você teve práticas de oralidade na sua graduação?

Vitória: Não, porque assim quando eu me formei tem muito tempo já né, eu formei em 90, 91, por ai, e ai, naquela época não tinha né... essa... a linha do curso não era essa, entendeu? Era Gramática e Literatura, não tinha nada de prática de oralidade, entendeu? Nem em sonho (risos).

J: Nem em sonho né.

Vitória: Não (risos), não tinha.

J: Você se formou na FJF mesmo?

Vitória: Foi, na FJF.

J: Foi né, bacana.

Vitória: Isso mesmo.

J: Você formou então em 90, 91, por ai.

Vitória: Por ai.

J: Nossa, tem bastante tempo então né.

Vitória: É... pois é.

J: Eu nasci em 97, eu nasci junto com os PCM (risos), por ai né. Entendi, então não tinha nada de prática de oralidade, não se discutia, não se falava, nada né.

Vitória: Não se discutia oralidade, não se falava, e nem assim, porque hoje, por exemplo, a gente trabalha muito nessa linha dos gêneros textuais, por exemplo, né, da oralidade, nem (palavra prolongada em sua pronúncia). Na minha graduação eu não tive nada disso. Entendeu?

J: Entendi.

Vitória: Era aquela gramática normativa, tradicional, que a gente aprende... o que eu aprendi no meu curso, eu aprendi Gramática, tradicional normativa, e as literaturas, entendeu? As

Literaturas Brasileiras, Portuguesa, Linguística, inclusive tive até aula com a Margarida, Margarida Salomão né, ela era professora do curso de Letras, entendeu? E assim não tinha mais... não tinha nada de oralidade.

J: Entendi, nossa.

Vitória: É, tanto, assim, que a questão da oralidade apareceu na minha vida... ah não, não sei se você vai perguntar né, alguma coisa assim (risos).

J: Não é... pode falar, pode falar.

Vitória: Na minha vida profissional bem... assim... tem uns anos até, porque eu fiz Mestrado, eu fiz o Mestrado Profissional, aqui na UFJF também, como a Juliana fez eu fiz também sabe.

J: Você fez em que ano o Mestrado Profissional?

Vitória: Eu comecei em 2016 e defendi... é... em 2018. Entendeu?

J: É...

Vitória: Em 2018 eu terminei, aí que eu aprendi coisas...

J: Pouquinho.

Vitória: É, entendeu?

J: Mas fora isso na graduação nada e nada né?

Vitória: Não.

J: E deixa eu te perguntar, na época da sua graduação, tinha, por exemplo, alguns projetos que tem até hoje, Iniciação Científica, Projeto de Extensão, Treinamento Profissional. Tinha esses projetos?

Vitória: Projeto de extensão eu acho que tinha.

J: Você chegou a participar de algum projeto? Monitoria, Iniciação Científica?

Vitória: Eu fiz monitoria, porque quando eu formei... eu... tinha professores italianos, aí e me interessei pelo Italiano, olha só (risos), deixa eu... tive né... claro que eu fiz algumas matérias de inglês, mas eu gostava demais de Italiano, e eu fiz Monitoria de Italiano.

J: Olha (palavra prolongada em sua pronúncia).

Vitória: É, fiz com a professora Regina, eu lembro dela chamar Regina Sena, uma loirinha, baixinha, entendeu? Que ela era da minha época. Aí depois eu nem sei mais, eu sei que tem a Márcia, a Márcia que é do... daquele... ai... grupo teatral, esqueci o nome, que apresenta no Fórum da Cultura.

J: Hum.

Vitória: É Falabela, lembrei o nome dela. A Márcia também é professora de... eu não sei se é ainda, mas eu lembro que ela entrou depois como professora de Italiano também. Mas eu fiz Monitoria em Italiano na época.

J: Ah tá, então assim a questão de oralidade mesmo era você ensinar os alunos, é... assim, ajudar eles na questão do Italiano, né, assim, ainda não tinha essa perspectiva de gênero textual não né?

Vitória: Não, não, nem se pensava em trabalhar nessa linha, né.

J: Uhum, o bom que assim já que você falou, né, no Mestrado Profissional, né, o que você vivenciou então, é, sobre, né, oralidade, sobre práticas orais, nessa Pós-Graduação que você fez que foi o Mestrado Profissional? Você chegou a fazer outra Pós-Graduação, ou, tipo assim, você só fez o Mestrado mesmo? Você tem alguma Especialização?

Vitória: Eu fiz, é... na época do... era PREADE, era até o Edmilson que fez, eu fiz uma Pós-Graduação, tinha... era em Literatura, eu lembro que o Edmilson deu aula, para mim, foi... foi

em 2000 e... nossa tem muito tempo que eu fiz. Não, eu acho que a dele eu fiz em 2010, 2011, por ai, entendeu? E foi essa a Literatura que eu fiz. E depois ai eu fiz o Mestrado.

J: Então me conta, como que foi essa experiência com o Mestrado, o que você vivenciou, teve alguma disciplina que falou só de oralidade, como que foi, em relação as práticas orais assim?

Vitória: É... teve... assim, as práticas orais eu lembro que a Neuza, a Neuza Sari Miranda falou muito nas aulas dela a respeito disso, entendeu? E ai a gente viu, a gente viu a diferença entre oralidade e oralização, que na realidade a gente trabalha a oralização, né, e a oralidade não. E ai a gente foi aprendendo como que a gente, né, faz, né, e eu, por exemplo, ai assimque eu me descobri que eu fazia jornal-oral com os meninos. Teve uns anos na minha prática profissional que eu fiz, antes de fazer o Mestrado, ai que eu descobri que aquilo era oralidade (risos), entendeu?

J: Entendi.

Vitória: É, mas no Mestrado você... no Mestrado amplia essa nossa visão, né, de que você precisa preparar o aluno para que ele saiba falar, né. Eu estava falando isso ontem com os meus alunos, falei a questão de que eles precisam de ter... é... por exemplo, na escola teve uma feira de ciências, foi dia 13 agora, 13 de maio, e ai assim alguns meninos eles... é... eles fazem alguns trabalhos para apresentar na feira de ciências né, alguns trabalhos científicos que eles desenvolvem com os professores e tudo. Ai até eu falei com eles, por exemplo: na feira de ciências, vocês têm que saber explicar para as pessoas como que funciona o projeto que vocês fizeram, o trabalho que você desenvolveu, com o professor de ciências, ai eu falei com eles que isso é prática de oralidade, porque ali você tem que aprender ali a falar, você tem que ter postura, você tem que ter o tom de voz, você não pode falar para dentro, né, você tem que saber explicar direitinho de modo que as pessoas entendam, né. Ai, é... mas quer dizer, isso eu aprendi no Mestrado, entendeu? Apesar de fazer com eles, por exemplo, meu jornal-oral, né, mas eles... ai você vai aperfeiçoando, você vai “ah, eu fazia isso, mas eu não sabia o nome”(risos), né.

J: É verdade.

Vitória: Mas a experiência do Mestrado assim abriu outras perspectivas, outras linhas de trabalho, sabe, hoje eu dou aula de uma forma diferente, né, porque a gente vai... você vivencia. É outra profissional né, outra coisa, com vistas ao, a sua prática ali do dia a dia.

J: Você chegou a apresentar, por exemplo, algum trabalho durante o Mestrado, alguma Comunicação Oral, participar de algum evento assim, de algum Congresso, você chegou a participar?

Vitória: Sim, eu participei de Congresso, eu fui em Maringá, no Paraná.

J: Olha que chique.

Vitória: Eu fui no... em Campo Grande, também.

J: Que chique, ai você apresentou?

Vitória: Apresentei, trabalho.

J: Comunicação, Pôster, você lembra?

Vitória: Foi... na realidade... não, não foi Pôster, foi trabalhos que a gente já estava desenvolvendo com os professores, e, assim, bem na linha do que defendi, sabe, da minha... é... dissertação, e foi mais na área de Literatura, entendeu? E ai eu apresentei, essas coisas, mais ou menos o que eu estava trabalhando.

J: E como que foi essa experiência de apresentar um trabalho em um Congresso, como que foi? Foi tranquilo, você ficou nervosa, como é que foi?

Vitória: Ah, a gente fica nervosa (risos), nervosa.

J: A preparação, como foi a preparação, o falar em público no geral, como que foi assim?

Vitória: Pois é, é.. na realidade eu fui treinando né, em casa, sabe, que eu tenho duas filhas né, e na época elas moravam comigo (risos), ai eu ia falando: vê se está bom, vê se não está.

J: Legal.

Vitória: É, porque você... é... as vezes a gente um colega grava o outro porque na gravação você vê o que precisa de melhorar, o que não precisa, então a preparação foi essa: ou gravar né, um colega gravava o outro, principalmente para Campo Grande, quando a gente foi, foi praticamente a turma toda, quando foi para Maringá fui só eu e mais uma, então. Em Campo Grande foi muito legal, foi um Congresso do Prof-Letras.

J: Ah, que bacana.

Vitória: Então foi muito interessante sabe, e assim, ai você apresenta e você vê que tem trabalhos legais, porque Congresso Nacional do Prof-Letras, tinha muita coisa interessante, assim né acontecendo no Brasil todo, sabe, eu achei assim muito fantástico a experiência.

J: Foi, tipo assim, o Prof-Letras Nacional? De várias...

Vitória: Foi, do Brasil todo.

J: Gente do Brasil inteiro né.

Vitória: Do Campo Grande. É, esse foi, foi muito interessante, que a gente viu questão, por exemplo, de trabalhar... é... a história... é... por exemplo, as histórias em quadrinhos de uma perspectiva de filme, sabe? De posicionar né... é... tipo de filme mesmo. Quando você aproxima a câmera, ai fica, né, o rosto do personagem fica bem próximo, ou dependendo as vezes era de cima para baixo, que tinha a posição do quadrinho, e eu lembro disso, que teve um que teve...um. Congressista lá, sabe, que ele trabalhou quadrinho muito nessa perspectiva do filme, de várias câmeras, de onde você focaliza, o que você pretende com isso. E eu assim, era uma coisa que eu nunca tinha pensado, né, e foi que eu achei muito interessante.

J: São outras perspectivas né, em Congresso é muito bacana né, porque você conhece um pouco da experiência né, das outras pessoas, das práticas profissionais, o que elas estão pesquisando, uma troca muito rica né.

Vitória: É, exatamente.

J: Dá um gás né, saber que tem gente pesquisando coisas iguais a você, parecidas, que estão ali, dá um gás né.

Vitória: É, é sim, foi ótimo, eu adorei, foi muito bom.

J: Entendi. Agora, olhando um pouquinho para a sua prática profissional né, você está ai no ramo a muitos anos, né, e assim, tirando um pouquinho esse contexto da sala de aula em si, para além da sala de aula né, que atividades orais, que a gente precisa as vezes usar uma oralidade mais formal né, quais atividades orais mais formais, por exemplo, reunião, reuniões né, atendimentos, Conselhos de Classe. Tirando um pouquinho esse contexto da sala de aula né, práticas ai orais né, no contexto mesmo de várias práticas do professor, para além da sala de aula, quais você, assim, já presenciou, como que você usou sua oralidade, né, nesses contextos de reuniões, atendimentos, como que é assim o seu cotidiano né?

Vitória: Você fala da profissão?

J: Não, fora tipo da sala de aula, fora da questão do ensino.

Vitória: Ah tá.

J: Por exemplo, reuniões, Conselhos de Classe, atendimento com pais, né, como que você lida com isso oralmente?

Vitória: Ah assim, bem tranquilo, é... porque assim, eu... eu acho assim que faz parte da, como seja, como faz parte da minha profissão já, né, principalmente depois do Mestrado que ampliou minha visão, eu acho que... é tranquilo. Eu só acho assim que depois que eu tive a teoria eu assim, eu já penso mais, sabe, é... eu já elaboro mais um pouquinho né, porque eu já penso assim no objetivo, porque se eu vou ter um Conselho de Classe, por exemplo, é um contexto diferente de reunião com pais de alunos, né. Então, ai assim, ai eu me preparo para a reunião de conselhos de classe onde eu vou falar com os meus pares, então eu posso usar uma linguagem né, determinada, ai a pauta é outra, né, mas, é... o preparo, quer dizer, eu... são contextos diferentes e são preparos diferentes. Porque assim, depois do Mestrado, eu já, assim, eu me planejo mais, sabe.

J: Entendi.

Vitória: Do que antes eu já tenho essa consciência, de que aquilo ali é uma prática oral que, assim, é necessária, né, para mim como profissional, mas não é na sala de aula, mas é profissionalmente.

J: É, porque tipo assim, a gente como professor, né, a gente passa por muitos conflitos né, muitas tensões, as vezes em uma reunião com um colega, né, assim, como Conselho de Classe, reunião com pais, né, e ai, é... como que a gente pode, né, realmente desenvolver a nossa fala para isso né. Porque a gente precisa também se apropriar desse discurso profissional através do uso da nossa fala, né. Então assim, você se sente, a vontade né, você se sente bem, você acha que você realmente tem essa, essa apropriação da sua fala enquanto professora, nesses ambientes de tensão né, você já teve, já vivenciou alguma tensão com pais, ou em algum Conselho de Classe?

Vitória: Acho que sim (risos), a vida de professor é tensão o tempo todo, né. E ai você tem que saber... é... você tem que saber lidar com essas situações, né, você tem que saber como você vai falar, as vezes você tem que saber o que você vai falar e você tem que saber o como, até o como é mais importante do que saber o que principalmente, né. Porque as vezes você fala uma coisa e a pessoa entende outra, e... o tom de voz também que você usa, sabe, a atenção, assim, é uma coisa normal, né, assim, o nervosismo é, porque... é... por nós seres humanos, né. E assim, e ali, por exemplo, em uma reunião de pai, ou mesmo assim, nas reuniões com outras pessoas, cada um tem um jeito de pensar e você assim você tem que deixar o seu claro, você não vai se impor, né, a não ser assim em uma reunião de pais, né, as vezes a gente tem que se impor, né. E dependendo, por exemplo, dependendo de sua função na escola você também tem que se impor, em relação aos outros, assim, eu agora sou professora, mas eu já fui Diretora de escola, então tem vez que você tem que se impor enquanto Diretora de escola, você entendeu?

J: Você tem alguns casos, tipo assim, que te marcaram muito, que você teve que impor a sua fala, algo do tipo assim? Você se lembra de alguns casos mais marcantes?

Vitória: É... eu... assim... como tem muitos anos, sabe, eu não me lembro assim exatamente, mas, é, enquanto Direção de escola muitas vezes você tem que, assim, você tem que se impor, ai você tem que administrar conflito, as vezes um professor com o outro, sabe? Isso assim

aconteciam direto, eu não me lembro assim das situações, mas que isso daí exige muito de cargo de chefia, isso exige direto.

J: Direto né.

Vitória: Direto, exatamente.

J: Exatamente, e aí... (interrompido)

Vitória: Ahm? Eu me lembro de uma vez, do (risos)... de um pai de aluno que chegou lá, falando que ele era, eu não lembro o que ele queria sabe... ah não, eu lembro, agora eu lembrei, ele queria... é... ele queria a transferência do aluno, e quem tinha feito a matrícula não tinha sido ele, era a mãe, sabe. Ai eu falei não, eu não posso dar porque a sua assinatura não está constando aqui, ai ele falou assim que ele era... ele era... ele era amigo do Bejane, sabe...

J: Oh...

Vitória: E o Bejane não era mais nada na época não. E na época eu falei assim “e daí, qual que é o problema (risos), eu não vou dar, a sua assinatura não está aqui eu não vou dar e pronto acabou”, entendeu? E tem hora que você tem que se impor, né, assim, tipo assim: sabe com quem você está falando, né. Eu não queria falar sabe, mas é, quase que eu falei com ele “você sabe também com quem você tá falando”? Né? Então assim, essa questão de você se impor, né, eu aprendi com a vida né, porque mulher preta né...

J: Exatamente...

Vitória: Aprende a se impor né, se você não se impuser as pessoas te engolem. E na Direção eu aprendi isso muito, sabe. E na vida né, de professora, se eu nunca tivesse passado pela Direção a gente aprende.

J: Exatamente.

Vitória: Né.

J: Mas por exemplo, a Universidade, na época da sua Graduação, provavelmente não te preparou para esses discursos orais que você teria que ter enquanto profissional né?

Vitória: Nem, não fazia parte do currículo na época oralidade, entendeu? De jeito nenhum. Inclusive, a gente cai assim, você tem uma preparação na Universidade, mas quando você vai para a sala de aula, né, nossa, é aquele choque de realidade, e olha que quando eu comecei a trabalhar eu conseguia dar aula, direito né. Hoje eu dou, mas (risos), não é igual antigamente que você entrava e dava aquela aula tranquila.

J: Então assim, e como que é interessante né, você falou que formou lá na década de 90 né, como que a gente percebe até os dias de hoje como a Universidade, né, nos cursos de Licenciatura, por exemplo, eu me formei em 2019, como que até hoje o curso de Letras não prepara a gente né, para lidar de forma efetiva com essas tensões mesmo, quando a gente passa, ou vai passar como professor né. Como que essas práticas de oralidade deveriam ser trabalhadas no curso para nos preparar, né, porque a gente usa a nossa fala o tempo todo né.

Vitória: Uhum.

J: É o tempo todo, para mediar conflitos, né, para você, igual você comentou né, para ter que se... é... você ter que se impor, então como que isso poderia, em alguma medida também, ser discutido né, na Graduação né, e não é.

Vitória: Exatamente.

J: Infelizmente né.

Vitória: Nossa eu pensei que tivesse mudado.

J: Olha, mudou muito pouco tá.

Vitória: É?

J: Mudou muito pouco, com relação a oralidade, sobretudo né. A gente tem sim, essa perspectiva dos gêneros textuais, aquela coisa toda né de não trabalhar a gramática, trabalhar Análise Linguística, né, não pegar frases soltas pegar a Gramática, isso aí mudou. Mas a oralidade, está a passos lentos ainda. Tem muitas pesquisas, né, da oralidade na Educação Básica, mas ainda está a passos bem lentos, essa questão da oralidade. O resto a gramática, essas coisas, já mudou bastante assim, em relação a como você tem que ensinar a Gramática, que é nessa perspectiva da Análise Linguística, aquela coisa toda.

Vitória: Aham.

J: Mas com oralidade tem muita coisa que precisa ser mudada ainda, inclusive nessa questão da formação mesmo né, tipo assim, porque a minha pesquisa se volta mesmo para essa questão da formação de professores, né, para trabalharem mesmo com a oralidade, tanto ali na academia quanto na prática profissional, né.

Vitória: Aham, entendi. Aham, é.

J: Mas assim, hoje em dia você se sente preparada, assim, oralmente para... é... para qualquer tipo de conflito então, mediação, com toda a sua experiência, né, com todas as suas vivências como profissional, né, tanto quanto Diretora quanto como Professora, você se sente preparada então?

Vitória: Então, assim (risos), vão surgindo coisas novas né, igual ontem... é... lá na Diretora a gente conversando, lá a Diretora conversando comigo, da questão da... da festa junina sabe, se vai ter, se não vai, porque o bairro está se tornando muito violento, sabe? E.. e aí assim, você fica pensando como você vai... que argumentos você vai usar, sabe, para ter ou não a festa junina, sabe?

J: Exatamente.

Vitória: É, então assim, é, porque assim, se você não fizer, é uma tradição no bairro, o bairro, a comunidade escolar espera sempre a festa junina, porque no bairro não tem diversão, não tem nada, não tem lazer, né. Eles não têm lazer, não tem um espaço de lazer no bairro, e não tem essas festas, sabe?

J: Uhum.

Vitória: Por outro lado, você fica com medo porque, é, você... sabe... de colocar a vida das pessoas em risco, e se acontecer alguma coisa, né? Então assim, preparada a gente têm uma experiência, então a gente vai se adaptando, né, para essas situações, né. Igual ontem, né, a gente veio conversando com ela, né, não sei (risos), o que a gente faz, sabe, mas assim, é, eu tenho a experiência, mas sempre surgindo coisas novas que vão fazendo com que a gente se adapte, sabe. Porque quando eu comecei a trabalhar eu não tinha... não tinha droga no bairro na proporção que tem hoje, sabe, e eu tenho aluno, por exemplo, que tem... é...

J: Qual que é o bairro mesmo?

Vitória: Sagrado... Sagrado Coração. Né. E assim... (interrompida).

J: Tem traficante, tem tudo aí, eu não sou de Juiz de Fora não, tem?

Vitória: Tem.

J: Da barra pesada mesmo?

Vitória: Da barra pesada mesmo, então assim, aí você tem que aprender a lidar com essas situações, sabe, porque são situações novas.

J: Tem assim, filho de traficante na escola, tem? Nossa...

Vitória: Tem, entendeu? Tem. Então assim, você vai, né, porque você vai ter que ir direto ao assunto, você vai comendo pelas beiradas.

J: Mas se bobear, se bobear o traficante ainda, tipo assim, respeita ainda muito o professor né, se bobear, né.

Vitória: É.

J: Porque, por exemplo, eu trabalho em escola particular, eu ainda não estou em escola pública não, escola particular é aquela questão né, os pais é que mandam basicamente.

Vitória: Exatamente.

J: Escola pública você percebe ainda um maior respeito, né, você percebe ainda que os pais respeitam mais os professores e tudo. Escola particular é, nossa senhora, falta pouco os pais cagarem na nossa... cabeça assim, que realmente não tem esse respeito assim, né.

Vitória: Entendi, é, eu nunca trabalhei em escola particular, sempre foi na Municipal, sabe, não tenho essa experiência não.

J: Já saiu da graduação e já caiu direto no concurso assim, fez...

Vitória: É, eu demorei uns anos, porque eu dei aula de Italiano um tempo, ai quando teve concurso eu fiz, sabe, ai foi em 93 que teve um concurso, ai eu fiz.

J: Ai passou...

Vitória: É, passei, eles me chamaram, chamaram para contrato, ai depois me efetivaram, entendeu?

J: É escola particular é complicado, eu também não vejo a hora de começar a prestar uns concursos ai, que escola particular é complicado. E deixa eu te falar, você se lembra de alguma situação, por exemplo, que você teve que lidar com algum médico, algum psicólogo, assistente social, ter que conversar com esses profissionais para tentar resolver algum problema de algum aluno?

Vitória: Não, não me lembro, porque assim, eu assumi a Direção de 2003 a 2008, e ai... é... a gente não tinha. Eu, por exemplo, o que a gente tinha? A gente tinha muito... a gente agia muito junto com o pessoal do Conselho Tutelar, sabe? Mas é... eu lembro que tinha dentista na época na escola, mas... é... eu lembro de Dentista e lembro do pessoal do Conselho Tutelar, mas médico não. Sabe? Médico, Assistente Social, não. Assim, as vezes a gente pedia dentista para ir, mas assim, conversava e era assim “vai lá” né...

J: Dar uma palestra né.

Vitória: É, sabe? Mas, assim, mediar, sabe, ter que conversar sobre alguma situação de algum aluno com esses profissionais não.

J: Entendi. Você está dando aula para quais turmas no momento?

Vitória: Agora eu estou com os sétimos e oitavos.

J: Ah tá, não tem Ensino Médio não né? Que é Prefeitura né.

Vitória: Não.

J: Ai vai até o 9º né.

Vitória: Vai até o 9º, exatamente. Eu comecei esse ano, porque eu aposentei... foi agora em abril. Ai no início do ano até abril eu estava com o 6º ano também, ai estava 6º, 7º e 8º, ai o cargo que eu aposentei eu abandonei essas turmas do 6º ano, sabe.

J: (risos).

Vitória: Agora só 7º e 8º.

J: Abandonou o 6º ano né.

Vitória: Pois é.

J: Essa história é complicadinha né.

Vitória: Até que eu gosto.

J: É?

Vitória: Quanto menor melhor, eu acho que os meninos de, por exemplo, do 9º ano, eles começam a questionar muita coisa, sabe? Assim, questionar tudo bem, mas eles gostam de bater de frente com a gente, aí eu já não tenho muita paciência sabe?

J: Aham.

Vitória: A gente vai ficando velha a gente vai ficando sem paciência. Então eu prefiro o 6º ano sabe.

J: É, tem menos maldade né.

Vitória: Tem menos maldade, isso, exatamente. Sabe? Mas, está bom, 7º e 8º está aí.

J: É.

Vitória: Está ali, no limiar.

J: Exatamente. Bom, era só isso mesmo, deixa eu ir parando aqui a gravação.

FIM DE ÁUDIO

APÊNDICE V – TRANSCRIÇÕES DA ENTREVISTA – DOCENTE HELENA

J: ... pelo Comitê de Ética, então eu não tenho nem permissão de mandar isso aqui para outras pessoas né, é só para a pesquisa mesmo. Bom, deixa eu te perguntar: você é professora a muito tempo já, de Português? Quando você se formou, onde você se formou?

Helena: Eu me formei no Centro de Ensino Superior ai de Juiz de Fora.

J: Ah, sei.

Helena: Agora, a data, meu deus, tem tanto tempo que eu tenho que me lembrar (risos). É... me parece que eu fiz, eu acho que foi de 2007, 2008...

J: Ah tá.

Helena: Então... quatro anos? Até 2012, por ai.

J: Entendi, é, tem um tempinho bom.

Helena: Já, tem um tempo bom, ai assim, é... eu comecei a lecionar pegando esses contratos no Estado sabe, ai assim, ai no Estado eu peguei uma vez no Polivalente, Escola Estadual Iera Henrique Dummont, peguei também no Estadual, mas a que eu fiquei mais tempo foi na Escola Estadual Cornélia Ferreira Ladeira, lá no bairro da glória.

J: Hum, você ficou muito tempo lá?

Helena: Ai lá eu fiquei uns dois anos, dois anos e meio, ai como foi lá eu peguei um cargo de manhã, e que teria também aulas a noite, ai assim foi o meu início mesmo de carreira, e eu não tive assim uma experiência muito legal lá não (risos do J), eu fiquei meio frustrada, sem brincadeira assim...

J: É?

Helena: Assim, eu amei o curso de Letras, mas assim, a experiência que eu tive lá, pelo menos assim não todas as turmas, mas tinha turma que eu fiquei muito assim, e assim eu sou muito emotiva, então tinha vez que eu saia de lá meio frustrada, meio chateada, assim, ao mal que eu estava fazendo e ao mesmo tempo me deparar com uma realidade que na faculdade que eu não achei que eu não fosse me deparar sabe...

J: Exatamente.

Helena: Eu não sei se você me compreende.

J: Compreendo, a faculdade ela não prepara muito bem a gente para de fato ser professor não né.

Helena: Não.

J: Essa é a questão.

Helena: Não.

J: Ai depois você foi para a Santos Dummont? Ai você entrou na Santos Dummont depois?

Helena: Não, então, ai lá... eu... eu trabalhava paralelo, eu trabalhava lá na Cornélia Ladeira como professora, peguei também esses contratos como professora, mas desde antes deu entrar na faculdade eu já trabalhava lá no colégio com o Diretor, o Ronald, ele Diretor Administrativo, e eu fiz Contabilidade, no Ensino Médio eu fiz curso técnico de Contabilidade. Ai... é... dava para eu conciliar, entendeu? O trabalho no colégio, na parte administrativa, e dar aula lá nas escolas estaduais. Ai o que acontece, em 2013 a professora de Português de lá ela adoeceu, ai o Ronald me propôs, ai ele falou “oh Cris”, mas ai eu tive essa experiência tão frustrante lá no Cornélia Ladeira...

J: Mas o que aconteceu de tão frustrante lá tão grave lá no Cornélia que foi tão frustrante assim para você?

Helena: Eu vou te falar. Ai assim quando a Heloisa adoeceu, não sei se você se lembra da Simone que dava aula de Matemática, excelente professora aqui no Santos Dummont, não se lembra dela não?

J: Huhum.

Helena: A Heloisa era irmã dela, as duas já faleceram, a Heloisa faleceu parece que foi ano passado ou retrasado. Ai eu fiquei com medo, ai eu lembro que a Coordenadora minha amiga falou assim “Cris se você não der aula aqui no colégio você não vai dar aula em lugar nenhum, você para com isso, você tem potencial”. Ai assim foi um combustível para eu também para eu encarar, entendeu? Mas o que aconteceu no Cornélia Ladeira? É... eu peguei uma turma de 3º ano muito legal, assim, era muitos meninos de 3º ano do Ensino Médio, mas assim, ao mesmo tempo tinha aquela coisa equilibrada, tinha meninos bons, mas tinha meninos terríveis, eu me lembro até de um menino que sentava lá no fundo, e o menino fazia cada texto para mim que eu olhava para ele e falava assim: meu deus o que esse menino está fazendo aqui, sabe?

J: Imagino.

Helena: Mas assim, nessa turma até que não foi tão ruim não, o que aconteceu? Eu peguei um PAVE, que parece que é um projeto que eles fazem no Estado, que eles colocam meninos, assim, em todos os patamares de ensino, alguns que sabem, outros que não sabem nada, alguns que parecem que tinham assim um problema, tinham que estar com acompanhamento de Psicopedagogo, e ai tinha vez que eu estava explicando no quadro Joaquim e eu virava para os lados das carteiras e tinha um agarrado com o outro, e brigando mesmo, e ai eu falava “meu deus”. E ai já não bastava isso e a noite eu tinha turma de EJA, e era bem tranquilo o EJA, mas o que aconteceu? Tinha uma menina da manhã ela brigou com uma que tinha assim, era Inclusão a outra, essa menina que foi transferida para a noite, deu até polícia, porque assim ela brigou com essa menina que era Inclusão, só que não resolveram nada e o pessoal da Diretoria lá da escola mandou ela para a noite. Ou seja, a turma do EJA que era super tranquila, essa menina apareceu e embaçou todo mundo. Daí assim, teve uma vez que eu estava também explicando matéria, e ela se assentava lá atrás, mas nesse dia ela se assentou lána frente e uma senhorinha levantou a mão e falou “oh, tem como você pedir para a Raila passar para trás, porque você está passando ai a matéria no quadro e eu não estou conseguindo visualizar”, porque a menina era grandona né, nossa a menina nem esperou eu falar nada, eusó olhei para o lado dela assim e ela “vai todo mundo para aquele lugar, eu não vou sair daqui”.

J: Nossa senhora.

Helena: Foi, e assim, um monte de senhoras, as senhoras até servindo para serem avós dela. E ai o que aconteceu? Eu peguei e falei assim: Raila infelizmente, você me obrigou, está me obrigando a chamar alguém, né, da Direção, para dar um apoio ou alguma coisa porque eu nem falei nada para você, a senhora tem idade para ser sua avó, você falar assim desse jeito na frente de todo mundo da turma? Fui lá na Diretoria, e não tinha ninguém, só o porteiro que foilá me ajudar, todo mundo tinha vazado. E o pior, para não bastar, a mãe dela também estudava lá no EJA a noite, ai ela já foi atrás da mãe dela, e a mãe dela pelo visto era super, assim, barraqueira, e já falou assim “ninguém vai fazer nada com a minha filha”. E assim, na

realidade, não deram uma punição, não deram nada quando apareceu lá no outro dia Diretora, Vice-Diretora, e aí naquele dia eu tive uma experiência horrível, eu estava indo embora para casa, foi até um amigo meu que me deu carona, e as lágrimas tudo pingando, aí ele “Cris, o que foi Cris”, e eu “nossa acabei de passar por uma situação terrível lá na escola e eu achei aquilo assim muito horrível diante de uma, assim, turma que era a maioria tudo senhoras né, gente mais assim experiente na vida”. Aí eu lembro que meu colega até falou assim “você está passando fome?” aí eu falei não, e ele falou “larga isso para lá senão você vai ficar é doente”, aí eu falei assim.... Joaquim, eu passei no concurso do Estado, tá, eu sou a segunda a ser chamada aqui no Santos Dummont, mas sabe eu até cuido da minha mãe também igual eu te falei, sabe, mas por eu ter tido essa experiência tem hora que eu não tenho muita vontade de encarar, sabe, eu não posso estar generalizando igual eu te falei lá eu também me deparei com turmas também boas, mas eu não sei se ficou um trauma, se ficou alguma coisa em mim, entendeu?

J: Volta, então você passou no concurso do Estado, mas você não quis assumir?

Helena: É, assim, na verdade eu acho que tem hora que no Estado tem umas maracutaia, não sei, não sei te falar com uma precisão, mas a última vez que eu fiz minha inscrição era para dar umas aulas lá no Padre Antônio Vieira, e aí quando eu dou aula no colégio e ainda trabalho na parte administrativa eu falei assim, minha amiga até que, eu estou no segundo e minha amiga está no terceiro, e eu me lembro que no ano passado ela falou assim comigo “Cris, quais escolas que você vai fazer sua inscrição, que me parece que você pode escolher duas opções”. Aí eu peguei e falei para ela, eu falei “a minha primeira opção vai ser no Padre Antônio Vieira”, e aí ela falou “eu não quero escolher”... (interrompida).

J: Lá é tranquilo, no Padre Antônio Vieira eu estudei lá, lá é tranquilo.

Helena: Então, aí ela falou assim “eu não quero escolher igual a você porque se acontece da gente escolher a primeira opção igual, você vai ter prioridade”, e ela mora no Córrego do Ouro ela mora lá perto, aí eu escolhi lá no Padre Antônio Vieira e ela escolheu no Nacional. Só que eu fiz minha inscrição tudo direitinho on-line, recebi a confirmação da Secretaria do Estado, que era para eu estar na escola em tal hora, em tal data, foi 4 de fevereiro.

J: Desse ano?

Helena: De 2022, do ano passado. Liguei, e isso foi numa sexta feira...

J: Ah você passou no concurso de 2017, esse que teve aí?

Helena: Isso, isso

J: O que passou agora?

Helena: Isso, aí liguei para a escola, antes do dia que estava marcado, né, tudo direitinho pela Secretaria do Estado, liguei para a escola e a Secretaria falou assim “você vem amanhã, amanhã que está marcado aqui para Português”. Joaquim, eu conversei com o meu patrão, o Ronald deixou eu ir, chegou lá, tá, eu cheguei lá com a documentação tudo certinho, e falei “as aulas são minhas, porque a Patrícia não vai vir, ela fez lá pra Vocacional”, a hora que eu cheguei lá na escola eu fiquei esperando, passou um tempinho aí me chamaram lá dentro a Diretora e a Vice-Diretora, aí eles todos sem graça e eu “aqui, é, eu recebi o e-mail, uma confirmação da minha inscrição, eu fiz o concurso, e pela disponibilidade das aulas, pelo que eu entendi vai ser minha, porque a Secretaria do Estado me mandou que essas aulas estão disponíveis”. Aí um olhou para o outro assim, todo sem graça, e falou assim “infelizmente

houve um erro da Secretaria do Estado, porque essas aulas já foram repassadas como extensão para uma professora nossa aqui”.

J: Oh.

Helena: Ai eu sai toda sem graça, toda frustrada, eu falei assim: ah gente, quer saber, eu vou continuar com as minhas aulas lá na escola no colégio mesmo, e não vou ficar muitopensando em Estado não. E a Patrícia, minha amiga que fez para Vocacional, ela conseguiu, ela falou assim “Cris, muito estranho, houve alguma falha na comunicação ou da escola para Secretaria do Estado ou da Secretaria do Estado não se informou sabe”, ai eu fiquei meio frustrada com o Estado, não sei.

J: Ai agora então você só está no Santos Dummont, e está ótimo. E lá você falou que tem o cargo de professora, e administrativo também né.

Helena: É, isso.

J: Oh, durante a sua graduação né, o tempo que você estava estudando lá, você lembra de ter vivenciado alguma prática de oralidade, por exemplo, você teve que apresentar algum trabalho oral na sua graduação? Você teve que falar, apresentar um Seminário, apresentar uma Comunicação, alguma coisa? Assim.

Helena: O que mais tinha.

J: É mesmo?

Helena: Na faculdade, pelo menos, não sei na sua, mas lá na UFJ é, mas lá também com certeza era né.

J: Nossa, mas me conta então como que foi essa experiência de apresentar trabalho, como é que era.

Helena: Ah então, na verdade assim, eu sempre fui muito tímida, mas a faculdade me ajudou demais, assim, a ficar mais desinibida, porque, nossa, e geralmente Joaquim eu me avalio muito, sabe, ai desde o 1º período, a gente faz oito períodos em Letra né, Letras, são oito períodos. Ai assim, desde o 1º período, na maioria das vezes, eram muitos trabalhos, muitos Seminários, e geralmente assim eu me avaliava bastante, sabe, não sei assim, a gente quando está começando...é... o emocional você tem que tentar fazer um equilíbrio com esse emocional, ai assim eu me lembro que muita das vezes minhas amigas, umas amigas da faculdade mesmo, falava assim “Cris, fica na frente do espelho, tenta apresentar para o espelho (risos), ou então a sua mãe, alguém que goste de você, você tenta apresentar para eles, alguém da sua família, para te avaliar também, para te ajudar e te falar olha nisso você tem que melhorar, você tem que melhorar essa dicção, sabe, você tem que dominar o assunto”...

J: E você fala muito bem, você fala muito bem.

Helena: Mas então, isso me ajudou bastante assim, deu estar treinando, mas Joaquim sem brincadeira na maioria das vezes quando eu ia apresentar, nossa, depois eu ia para o banheiro e chorava demais, eu ficava me avaliando e falava “esse trabalho foi horrível, foi umaporcaria”, eu me preparei, me preparei e não me sentia assim que eu tivesse atingido como eu queria, sabe, a minha apresentação, eu falava assim “nossa, poderia ter sido melhor”. E nos últimos períodos que você tem que ministrar aulas para as professoras, para a professora que é Supervisora de Estágio, Orientadora do Estágio, sabe? E também nas escolas né, porque quando a gente vai fazer estágio a gente tem um período de observação, ai tem o período também de participação, mas tem também as aulas que você precisa ministrar para o outro professor avaliar, entendeu?

J: Sim, e tipo assim quando os professores eles pediam para apresentar um Seminário, por exemplo, eles ensinavam a como produzir esse Seminário, como que tinha que apresentar, se tinha que ter postura, tinha que ter um tom de voz agradável, eles ensinavam isso, ou não?

Helena: Assim, nos primeiros períodos eles, assim, falavam, mas não te davam muitas orientações. Nos últimos períodos que tinha professora que era Orientadora de Estágio ai assim a gente simulava a aula e como se os nossos próprios amigos fossem os alunos dentro da sala de aula, entendeu? Ai nos últimos períodos a professora, assim, eu acho que professor desse jeito marca a nossa vida, entendeu, porque a gente tinha até medo dela porque ela era muito exigente, mas ela fazia todas as avaliações, se você dominou o assunto, se você conseguiu prender a atenção dos meninos, ali na verdade da turma, a sua... tudo de como você conduziu aquela aula ela sempre avaliava todos os momentos, entendeu, e eu acho que isso era muito enriquecedor para a gente. A cada vez que a gente fosse apresentar para ela e ela fazia essas avaliações, isso enriquecia demais a nossa desenvoltura, o nosso desenvolvimento, sabe, no decorrer daquele período, daqueles momentos que a gente tinha que trabalhar os conteúdos e ela avaliando. Na verdade, nos últimos períodos a gente não tinha aula, a gente que ministrava as aulas para eles.

J: Olha, no caso para eles no estágio, para os meninos do estágio ou para a turma?

Helena: Para a turma, assim, para a turma, ela dividia os assuntos...

J: Ah (palavra prolongada em sua pronúncia), entendi, vocês faziam simulação de aula então.

Helena: É, no 7º e no 8º período, ai ela trabalhava com a gente a professora que era Orientadora de Estágio, ela trabalhava com a gente assim: no 7º período era os conteúdos do Ensino Fundamental 2, ai já no 8º período a... ih, o que aconteceu aqui?

J: A câmera, desligou a câmera.

Helena: Não, foi o celular mesmo. É, no último período, no 8º período ela já trabalhava com a gente os conteúdos também do Ensino Médio, ai a gente já trabalhava Literatura, sabe.

J: Nossa, que bacana. Ai tipo Simulado de a turma botava para simular uma aula entre vocês da turma.

Helena: Isso, uma aula.

J: Ai você tem que fazer o estágio mesmo, que era obrigatório.

Helena: Isso, além de fazer o estágio, eu fiz o meu estágio lá no Polivalente.

J: Que bacana...

Helena: E eu gostei...

J: E você dava aula para o Fundamental e para o Ensino Médio?

Helena: Não, lá eu só dou para o Ensino Fundamental.

J: Ah tá, ai o Ensino Médio é outro professor de Português?

Helena: Outro professor, lá eu acho que são três ou quatro, três professores que dão aula de Língua Portuguesa, ai são duas do Ensino Fundamental e são uma do Ensino Médio, lá não tem muito aluno assim também não, sabe, eu acho que escola particular, Santos Dummont principalmente depois da Pandemia deu até... teve uma defasagem boa (risos).

J: Aham. E tipo assim lá na graduação tinha alguns projetos assim? Tipo Iniciação Científica, Treinamento Profissional, Monitoria, tinha esses projetos e você chegou a participar de alguns deles?

Helena: Ah sim, houve as disciplinas de Iniciação Científica, ai foi lá no 1º e 2º período para a gente aprender a fazer trabalho a trabalhos científicos: resenha.

J: Ah sim, trabalho escritos né, com gêneros escritos né.

Helena: É.

J: Resenha, resumo. E era ensinado também gêneros orais, tipo Seminário, uma Comunicação Oral, né, era ensinado também ou só a parte de escrita?

Helena: Não, assim, era ensinado os trabalhos nas apresentações, mas assim se tinha uma disciplina própria para isso não. Na verdade, eles cobravam da gente através das apresentações de trabalho, eles avaliavam a nossa oralidade, a nossa desenvoltura, o domínio do assunto, entendeu?

J: Ah tá, ai dava um tema, né, vocês tinham que estudar esse tema...

Helena: Isso.

J: E fazer uma apresentação?

Helena: É, isso, ministrar aula para os professores e colegas, e as vezes era bem engraçado porque dependendo de algum assunto tinha gente que sabia, tinha gente que a professora dizia “pergunta para fulano”, assim ela orientava antes, mas assim, seria como se a gente tivesse em sala de aula e falasse assim “João, responde tal coisa para mim, Maria”, ai assim as vezes era bem engraçado, porque tinha gente que não sabia era nada, ai a gente ficava “misericórdia, não sabe nem tal assunto que é no nível lá de Ensino Fundamental”, entendeu?

J: Entendi, entendi, então era essa experiência assim de realmente ter que apresentar para a turma, você teve muito essa experiência né, com a fala então né?

Helena: É, e a gente fazia também a pasta de estágio, lá no CEAS, tanto no 7º período quanto no 8º a gente fazia a pasta de estágio do que a gente fez naquele período com relação, é, a sua prática, né, nas escolas que você fez estágio, e assim os conteúdos que foram trabalhados com os alunos pelo professor que ministrava aula, o que você trabalhou lá com os meninos para o professor te avaliar, entendeu?

J: Entendi, mas ai era escrita essa pasta ai?

Helena: É, assim, tinha a parte do conteúdo, que foi trabalhado com o professor que era regente da turma, o que você trabalhou também e qual material você produziu para trabalhar com os meninos, e o que você trabalhou lá na sua sala de aula na faculdade. Isso tudo você tinha que colocar em uma pasta para a professora de estágio, entendeu?

J: Entendi, entendi, entendi. E você chegou a fazer alguma Pós-Graduação?

Helena: Eu fiz em Educação.

J: Uma Pós em Educação, e ai nessa Pós que você fez você teve também alguma prática com gêneros orais, teve que falar em público, algo do tipo?

Helena: É, eu fiz a minha Pós-Graduação, eu já fiz pelo Colégio Pitágoras, pela Faculdade Pitágoras, ai todos os nossos encontros eram você trabalhando professor, te davam um assunto com a sua turma e você e seus colegas tinham que ministrar ali aquela apresentação, entendeu, aquele conteúdo para aqueles que estavam junto de você na sala. Era, tinha muito trabalho oral sim.

J: Ah tá, muita apresentação de temas que poderiam ser trabalhados em sala de aula, é isso?

Helena: É, mais voltado, não é assim no Português né, mais na área da Educação, que pode ser disciplina, pode ser... é... a... é... a relação professor-aluno, eram vários conteúdos legais, também com relação a gestão né, gestão dentro da sala de aula. É... eram vários assuntos legais, assim, claro que também tinha trabalho escrito, que a gente tinha que mandar para o professor para ele fazer avaliação, entendeu?

J: Entendi... entendi. Ai você se lembra do que, assim, você chegou a apresentar oralmente, o que você teve que falar? Ou não?

Helena: Ai... é mais mesmo na área da Educação né, então, é... era com relação ao ensino a Inclusão, a gente trabalhou, com relação, é... a Disciplina, como conduzir a Disciplina em sala de aula. A relação também família e escola, tudo isso assim como se fosse um conjunto, né, para enriquecer, não estando você só como profissional, mas enriquecer o aluno, que é o nosso alvo, a família também participar desse desenvolvimento, entendeu?

J: Entendi, bacana, bacana. E assim, você chegou a apresentar, até mesmo durante o período da faculdade né, algum trabalho oralmente em algum Congresso, em algum outro lugar assim que não fosse dentro da faculdade?

Helena: Não, não, a única coisa que eu fiz mesmo foi dentro da faculdade, na Pós-Graduação, e, né, também quando eu fiz o estágio né, ai o outro professor, eu me lembro muito bem quando eu fiz estágio do Ensino Médio, eu fiz lá no Polivalente, ai eu não sei se você se lembra da Mel, ela é irmã da... ai eu esqueci, a esposa do Evandro, que foi Prefeita aqui em Santos Dummont.

J: Ah a esposa do Evandro, ahm...

Helena: Como que era o nome dela? Você se lembra o nome dela, ela dava aula no Estadual.

J: É, eu não lembro não, mas eu sei quem é, professora de Geografia ou História né?

Helena: É, isso, a Mel, irmã dela, era professora de Literatura lá no Polivalente, mas nossa a mulher assim dominava tanto o assunto, Joaquim, que ela deu uma aula sobre Barroco que os meninos ficaram assim, ai eu anotei tudinho que ela falava sobre Aleijadinho, sobre as obras barrocas, mas assim, sabe aquela aula maravilhosa que prende a sua atenção?

J: Sim.

Helena: E quando ia, e essa foi a minha época de observação, e ai ela deu duas aulas de Literatura e só explicando sobre Barroco e nós viajando sobre as explicações dela. E quando eu fiz a observação eu anotei tudo assim, sabe, porque eu também sou muito boa para ficar anotando as coisas que as pessoas falam. Ai eu me lembro que a minha professora, que era a minha professora de estágio, ela falou assim “mas essa professora falou isso tudo, e os meninos ficaram prestando atenção, uai quando a pessoa domina o assunto, ela gosta daquilo que ela faz”, gente, ela me deu um show Joaquim, nossa, eu fiquei assim apaixonada por aquele estágio que eu fiz com a Mel (risos)

J: Imagino, imagino. É... prende mesmo a gente, você sente o amor que a pessoa tem pelo conteúdo.

Helena: Nossa e assim, e eu fiquei mais maravilhada por ela estar dominando aquele assunto e estar explicando de uma maneira tão legal.

J: E todo mundo quieto prestando atenção?

Helena: Isso, que eu fiquei assim gente, gente, misericórdia, quando eu tiver que apresentar para ela e ela olhar (risos). Mas assim, a gente se depara com profissionais que são muito competentes, mas que ao mesmo tempo eles estão ali para falar “vai que você consegue, é só se jogar, se joga que você consegue”.

J: Exatamente, exatamente. E ai você acha que essas práticas de oralidade, que você teve na universidade, elas contribuíam para o seu trabalho como professora? E quando eu falo assim do seu trabalho enquanto professora não é só o seu trabalho de dentro de sala de aula não, é você saber conversar com o aluno, por exemplo, saber lidar com situações de conflito dentro

de sala de aula, ou no Conselho de Classe; você acha que a universidade te deu essa base então, com esse trabalho, com essas práticas de oralidade que são próprias do trabalho do professor?

Helena: Então, eu acho que a faculdade ela me ajudou muito a, né, me soltar, igual eu te falei eu era muito inibida, muito tímida, as vezes eu levava dúvidas para casa e não tinha coragem de perguntar para o professor, e aí as vezes eu falo isso até com os meninos, entendeu? Mas assim, igual você falou, eu te falei da minha experiência que eu tive lá na Cornélia Ladeira: a faculdade não te dá, assim, uma visão do que você vai se deparar do dia a dia da escola, não dá, não adianta você falar que dá porque não dá. Assim, igual o curso de Letras, é maravilhoso, mas na hora que você se depara com a realidade da escola, com o ensino do nosso país, com... na verdade com o público que você se depara, né, você se depara com gente que é muito educado, mas você se depara também com gente que não tem valores nenhum. Aias vezes, assim, você fica meio... assim... não sei... sei lá, frustrada, aquele querer que aquilo mude, que você seja ali um diferencial na vida daquela pessoa, que infelizmente precisa ser moldado, já que em casa, a família, né, não passou esses valores, acho que você, né, precisa assumir aquela criança, aquele jovem que está precisando de alguém que está precisando mostrar para ela um mundo diferente daquele que ela traz de casa, entendeu?

J: E na sua prática profissional, que, né, que você realiza todos os dias no seu cotidiano, quais práticas orais, mais formais, você usa, né, que está para fora da sala de aula, por exemplo, em reunião, em atendimento, tem muito dessas práticas?

Helena: Mais formal?

J: Mais formal, uma prática oral né, de oralidade mais formal, em reuniões, em atendimentos, né, Conselho de Classe, reunião com pais, reunião com a Direção da escola, com outros professores, com outros colegas?

Helena: É, a oralidade formal, é, eu utilizo bastante né, porque... seja igual agora, no sábado a gente vai ter Conselho de Classe, aí você tem que saber como você vai colocar seus pareceres diante daquilo que você vive no contexto escolar. Com pai de aluno também, as vezes a gente precisa se assentar e mostrar para ele de uma maneira bem formal o que está acontecendo dentro de um contexto escolar, entendeu?

J: Você teve que em algum momento usar da sua oralidade para mediar algum tipo de conflito?

Helena: Já, já, a gente sempre se depara com isso, por exemplo, a gente viveu dois anos de Pandemia e lá no colégio a gente dava aula pelo Meet, né, e aí geralmente era assim: metade da nota era prova, avaliações, e a outra metade a gente avaliava os meninos com participação nas aulas, com... é... o envio das atividades para a gente, entendeu? Aí o que aconteceu: teve um menino, me parece que foi no ano retrasado né, no ano retrasado que a gente voltou no fim de outubro né, não foi? Foi, no ano passado foi aula presencial desde o início, mas em 2021 o ensino foi híbrido, alguns ficaram em casa no fim do ano, em outubro que a gente voltou presencial. É... aí o que aconteceu, um menino ficou em recuperação comigo, ficou em recuperação em Português e Matemática, e o pai ele foi todo bravo no colégio falando assim “não, mas meu menino estava sempre participando das aulas, porque ele ficou em recuperação”. Mas só que a gente tem assim tipo um Portfólio com todas as escriturações do que o menino fez e o que ele não fez no decorrer do ano, sabe, aí eu assentei com esse pai e falei assim: olha, a minha amiga não está aí, professora de Matemática, mas eu tenho certeza

que ela também tem todas as orientações do caminho que o Gabriel fez no decorrer do ano de 2021, eu vou mostrar aqui para o senhor, ele não mandava atividade nenhuma, e ainda foi mal nas avaliações, o senhor não olhava a carteirinha dele não, porque a carteirinha era passada a nota, on-line, mas dava para eles acompanharem as anotações, né. Ai menino depois que ele foi ver que o menino realmente não havia passado nada, mas eu acho, acredito que ele confiou no filho “ah filho você passou, enviou, enviei”, mas ai no final das contas ele não estava enviando nada. Ai o menino ficou em recuperação, na recuperação ele foi muito bem, ou seja, ele era malandro, entendeu, ele não fazia dever, não mandava as atividades, foi mal nas avaliações, foi malandragem dele mesmo. E depois esse pai nesse primeiro encontro ele estava bravo e estava todo do lado do filho, a gente professor, né, é que era o culpado e não sei o que, que tinha alguma coisa errada. Depois que passou a recuperação o pai e a mãe foram lá agradecer a mim e a professora de Matemática, e pedir desculpas...

J: Oh.

Helena: É, e pedir desculpas pela falta de responsabilidade do filho, olha só. E ai, em uma situação assim você tem que saber oralizar, porque...

J: Exatamente.

Helena: Porque você não pode bater de frente com o pai, você tem que pegar, mostrar para ele o que você tem, em mãos, das suas anotações, dos seus registros, né, ai eu falei, falei na frente do Diretor, falei assim: olha, o que eu tenho do Gabriel é isso aqui, ai agora se o senhor se quiser se assentar com ele, ver direitinho, né, o que ele passou para o senhor eu não sei, a nota dele era on-line, mas dava para ele ter acompanhado, né. Ai assim, depois que o homem foi ver que eles que estavam errados, mas até a ficha dele cair, a gente como professor fica na berlinda, né, como se a culpa fosse nossa, o filho não fez nada, entendeu?

J: E teve outra situação, assim também, que você teve que usar a sua fala para intermediar outro tipo de conflito, você se lembra? Ou, por exemplo, em um Conselho de Classe, ou com uma reunião com um Diretor?

Helena: Ah, assim, eu sou, ainda sou tímida né (risos), mas sinceramente no Conselho de Classe, assim eu só me manifesto com relação a aqueles alunos que precisam de uma intervenção, as vezes de uma Psicóloga, as vezes da própria família, entendeu? Eu não me manifesto muito não, mas, por exemplo, com pai de aluno as vezes eu converso também quando o pai, né, está desistindo do filho, fala assim “ah eu não vou pagar mais escola para a minha filha não, eu vou colocar ela em uma escola estadual porque ela não está valorizando o estudo”, ai assim eu procuro intervir e falar “não, dá mais uma oportunidade, vamos ver se ela, né, acorda, consegue se contagiar pela turma”, entendeu? As vezes eu gosto de intermediar para ajudar o aluno, ajudar a aluna, vamos conversar, vamos em conjunto tentar resgatar nele, resgatar nela a vontade de ler, a vontade de escrever...

J: E isso a gente não aprende dentro da faculdade né, a mediar essa fala com pai, com aluno, isso a gente não aprende né.

Helena: Não, não aprende, não aprende. Mas essas coisas também fazem com que a gente se sinta bem para ajudar, entendeu Joaquim? Eu gosto muito, igual tem uma aluna minha que ela ficou em recuperação comigo no ano passado, e o que a menina não fez no decorrer do ano inteiro, na recuperação ela fez. Teve um concurso de redação aqui do Roter (**conferir nome, minuto 40:00**), aqui em Santos Dummont, está tendo em todo ano, e o ano passado foi falar da violência... violência doméstica, em quaisquer patamares né.

J: Uhum.

Helena: Pode ser contra criança, contra idoso, e ela não participou, mas aí o que aconteceu na recuperação, eu falei assim “você vai fazer uma redação para mim, sobre esse tema”. A menina fez uma redação que quando eu li eu falei com ela assim: eu vou te dar um coro, eu ainda falei com a mãe dela, e a mãe dela falou assim “Cris, eu li a redação dela, eu achei ótimo, o pai dela também leu, achou assim que as ideias fluíram e foram ótimas”. E ela não quis participar, olha só.

J: Olha só.

Helena: Eu fiz ela fazer a redação na recuperação e ela foi assim, fora os conteúdos mesmo que eu trabalhei com ela e ela foi super bem, e eu falei assim “aí está vendo, quando... como é que fala o ditado carro apertado é que anda, quando você se sentiu ali pressionada, que você tinha que dar conta para passar para o outro ano você conseguiu, né, produzir, aí quando você não se sente apertada você deixa correr solto e se dá mal”.

J: Exatamente, e por exemplo você já teve que... conversar para tentar resolver algum problema de algum aluno né, com outro profissional, por exemplo, com Médico, com Psicólogo, Assistente Social, você já teve que lidar com isso?

Helena: Não, não, geralmente assim, eu gosto muito de conversar muito com a professora de Matemática, porque a gente fica mais tempo com eles, aí assim as vezes... quando dá também, porque a nossa vida também é tão corrida né.

J: Nossa.

Helena: Às vezes eu nem encontro com ela na escola, a gente estando na mesma escola a gente não se encontra. Mas as vezes a gente faz umas avaliações assim, de alguns meninos, da postura, se está fazendo os deveres, se está estudando, se está participando, entendeu? Mas assim, com outros profissionais não. Ou então com pai de aluno, porque quando a gente vê que precisa, aí a gente pede ajuda para a Coordenadora, aí ela liga, chama algum familiar e algum responsável para a gente se assentar e ali trocar né, alguma coisa para ver se a gente consegue intervir para ajudar esse aluno.

J: Entendi, entendi. E aí então, já finalizando a nossa conversa, você acha então que, é, hoje em dia, como que você se sente, hoje em dia, com tantos anos aí como professora, como você se sente ao realizar o uso da sua fala, né, como professora nessa sua atividade profissional que não só esteja ancorada em e na sala de aula, mas em todos esses momentos, como você se sente?

Helena: Com relação a minha oralidade?

J: Isso, enquanto professora, enquanto profissional.

Helena: Assim, eu sempre tento assim ao máximo possível me fazer entender, fazer com que os outros me entendam, entendeu? Eu procuro ser assim a mais clara possível, eu fico assim preocupada quando tem um aluninho ali que nem falou, mas a expressão fisionômica dele já falou ixi Cris, não entendi nada? Aí eu já sei “não, quem entendeu fica quietinho, mas eu vou até a pessoa compreender, abstrair o que eu estou tentando passar para ela, entendeu, eu me preocupo muito com isso.

J: Entendi, é isso, eu vou parar a gravação aqui (risos).

FIM DE ÁUDIO

APÊNDICE VI – TRANSCRIÇÕES DA ENTREVISTA – DOCENTE IVONE

J: Contribui muito assim para a minha pesquisa.

Ivone: Tomara (risos).

J: Eu estou pesquisando práticas de oralidade na formação, né, do professor, e também no seu ambiente de trabalho, né. Então é o que a gente tem ou não de oralidade na formação, no curso de Letras, e quando esse professor ingressa no mercado de trabalho também, eletambém está se preparando para isso.

Ivone: Tá.

J: Então, vamos lá, você então dá aula no João XXIII né, você dá aula lá desde que ano?

Ivone: (risos), 1996 Joaquim, vai fazer 27 anos (risos).

J: É, é, eu nasci em 1997 (risos).

Ivone: Olha...

J: Eu tenho 26, nossa, é a minha idade praticamente.

Ivone: Isso.

J: Tem um tempinho bom né. É... você ainda está no fundamental lá?

Ivone: Esse ano eu estou no Médio, mas a minha atuação, no João XXIII foi praticamente quase toda no Fundamental II, poucos anos eu atuei no Ensino Médio, então eu posso dizer que eu sou uma professora, né, que tem a maior parte de sua formação do 6º ao 9º, né, principalmente nos últimos anos atuando no 8º e no 9º ano.

J: Entendi, e aí, no momento né, que você estava na Graduação, você lembra em que ano você se formou, você fez sempre foi na...(interrompido).

Ivone: 93, aliás, eu sou da turma que se formou em 92, 93 é porque houve greve, aí a cerimônia foi em 93, mas eu sou da turma de 1992.

J: Entendi, e foi na UFJF mesmo né?

Ivone: Foi, eu comecei a minha formação na UNB, em Brasília, mas estudei lá apenas um semestre e vim transferida para a Universidade de Juiz de Fora.

J: Entendi, e nesse momento seu durante a Graduação, havia um trabalho, assim, com práticas orais, havia...

Ivone: Não.

J: Havia essa questão de os professores ensinarem os alunos a falarem em público, a usar gêneros orais?

Ivone: Não, era algo dado e nos Seminários ou em qualquer outro tipo de evento contava-se que o aluno já tivesse essa formação. Então a gente aprendia, por exemplo, a fazer os Seminários fazendo, né, acertando, errando, contando com a nossa intuição, né, então era algodado. E na época que eu estudei, que era né, no Médio, no Fundamental, a oralidade era dada também como algo que o aluno já soubesse intuitivamente, então era a... o tema do trabalho colocado no quadro, e a data da entrega, né, então toda a parte de pesquisa, toda aquela parte que é embasar todo o nosso ensino da oralidade, não havia, então nós fazíamos os carta... desde a parte que acompanha a oralidade, os gêneros que acompanha, os cartazes, que é um gênero muito escolar, baseado nos quais os alunos liam aqueles cartazes, tudo isso, nada era ensinado, nem na época do meu Fundamental, nem na época do Médio, e muito menos na época da faculdade, né

J: Entendi, e havia projetos, nesse momento seu da Graduação, por exemplo, com Iniciação Científica, Treinamento Profissional, Extensão, havia esses projetos?

Ivone: Na época que eu estudei nós tínhamos acesso a Monitoria, e a Iniciação Científica, que eu lembro na época, assim, mas eu sou a primeira turma do noturno, do curso de Letras, então para nós do noturno isso era praticamente inacessível. Eu tive uma bolsa de Iniciação Científica no final do curso, mas, assim, é, era algo muito raro para quem trabalhava de dia e estudava a noite, né, era algo muito complicado, os professores realmente, que tinham mais acesso a Monitoria e as bolsas de Iniciação Científica eram os alunos do Diurno.

J: Uhum, ainda hoje em dia acontece muito isso ainda né?

Ivone: Imagino.

J: E essas bolsas também, né, não tinha trabalhos com gêneros orais né.

Ivone: Não, não.

J: Muito pautado na escrita, né.

Ivone: Focados na escrita mesmo.

J: Entendi. E aí quando você entra na Pós-Graduação, eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre o seu Mestrado, seu Doutorado, o que você pesquisou, teve essa questão de, por exemplo, usar os gêneros orais durante esse período na Pós-Graduação, ou também não?

Ivone: É, vou falar como aluna, né, do Mestrado e Doutorado, eu fiz Mestrado e Doutorado não foi em Linguística Aplicada, né, eu trabalhei com a linha da Cognição, Sócio Cognitiva, Sócio cognitiva aqui na Federal, fui orientada pela Margarida, e era assim que a gente chamava de Linguística Dura, né. E da mesma maneira eu não estudei isso como, não era o meu objeto de pesquisa, o meu objeto de pesquisa no Mestrado eram estratégias Socio Cognitivas de Orientação da Atenção, então eu estudei e trabalhei os advérbios aqui e aí como focalizadores da atenção, mas também na língua escrita, o que eu poderia, por exemplo, ter trabalhado com eles na oralidade, mas não, foi com corpos da língua escrita, tá. E no meu Doutorado eu trabalhei com metáforas, com modelos cognitivos de mundo trabalhando com metáforas, também texto escrito. E quando era solicitado para que nós apresentássemos trabalhos, também não havia uma formação específica para isso não, aí a gente já fazia com a experiência mesmo que a gente tinha. Mas na minha, não sei se você vai fazer essa pergunta Joaquim, na minha atuação como professora, desde anos bem cedo na minha formação nós tivemos acesso a... a um texto que era “Oralidade na escola... gêneros orais na escola”, do Dolls, e ele falava do gênero Exposição Oral. E desde que eu li esse texto do Dolls, é... qual é o nome dele... travou Joaquim.

J: Deu uma caidinha e voltou, desculpa, não peguei a sua última frase.

Ivone: Tá, falei com o seu xará Joaquim Dolls (risos). Desde que eu li esse texto dele eu lembro de um Seminários com os meus alunos, que na época eram da 7ª série, 8º ano hoje em dia né, e eu fiz um trabalho com eles que eles iriam, foi a coisa mais... foi a primeira coisa legal que eu fiz na escola com a oralidade que foi, que realmente já contemplava a oralidade como algo importante de ser sistematizado na escola e como um gênero, eu trabalhei a exposição oral como um gênero mesmo. Então, o tema da exposição oral eram os heróis, os heróis históricos, os heróis literários, e os heróis do cotidiano, então cada grupo se ocupou de um tipo de herói, e os alunos fizeram toda a parte de pesquisa orientada com...com... com formação de banco de dados, eles compartilharam esse banco de dados coletivamente na escola, então teve o roteiro que guiou como que eles tinham que se tornar experts, que esse é

o termo que o Dolls usa nesse artigo, né. Então eles entenderem que a função deles quando eles apresentavam o trabalho é porque eles tinham o domínio de algo que a sua audiência não tinha, né, então eles precisavam se tornar experts naquele assunto. E aí, nós tivemos um tempo para que eles formassem esse banco de dados, né, na época não era ainda a internet não estava tão presente na vida desses alunos, então essa questão das fontes, os perigos da Fake News ainda não existia como existe hoje, né. Então eles trabalhavam ainda com pesquisa em revista, jornais, muitas vezes impressos ainda, né, buscavam notícias, reportagens sobre heróis do cotidiano, trabalhar... nós estávamos lendo Robin Hood, então eles trabalharam com essa figura do Robin Hood, e com heróis históricos também. E nós tentamos uma professora da Federal, que comporia a mesa do Seminário e depois que eles fizeram o trabalho de pesquisa, que eles aprenderam como tomar notas, como transformar essas notas em fala, como fazer, né a transposição, do texto da pesquisa em notas, que orientassem a fala deles, né. Fizemos aquele esqueminha da exposição oral, do aluno primeiro falar, é... a parte mais ritual de... de cumprimentar a plateia depois de falar do plano da exposição oral, né, de falar dos objetivos que conduziram aquela fala, de dizer como que aquela fala seria organizada, depois de passar para a fala propriamente dita, depois de fazer o resumo do que tinha sido falado, depois de passar para outra parte ritual de abrir para as perguntas da plateia, né, depois de agradecer a plateia e finalizar. Então a gente fez esse esqueminha todo, treinamos, aí no dia foi o Seminário mesmo na escola, com plateia, formar a mesa, e essa professora da Federal veio para compor a mesa junto com eles, para que? Para dar a eles essa apropriação do papel do realmente experts do assunto, de poderem dividir uma fala junto com a professora mesmo, que vinha da academia, né, para dar essa seriedade ao evento e para fazer um evento que fosse realmente, é... não aquele evento somente de sala de aula, para apresentar para aqueles colegas ali, apresentar para o professor para ganhar nota.

J: E ficar por isso mesmo né, e não foi isso.

Ivone: É, foi um projeto assim de letramento para essa oralidade, letramento da oralidade se a gente puder falar em letramento de oralidade (risos), mas um letramento científico.

J: Isso.

Ivone: De divulgação científica, né, então foi o primeiro trabalho que eu fiz, e isso já tem muitos anos. Eu lembro exatamente que foi, e me marcou muito a época, que foi no ano 2000, porque logo em seguida minha mãe faleceu, e eu lembro foi no ano 2000 que a gente fez esse trabalho, e olha quantos anos tem isso.

J: E marcou, pelo visto marcou.

Ivone: Marcou, e foi o primeiro trabalho mais sistematizado com oralidade que eu fiz na escola, e depois disso foram muitos outros né.

J: Sim, imagino, muito bom. E aí a gente fala muito desse papel do professor, que o professor ele exerce várias atividades profissionais, a gente tem a questão do ensino, você é uma professora, né, de um colégio de aplicação então tem a questão da pesquisa também, da gestão, né, e aí já que você tocou nesse ponto aí em uma prática profissional sua mais voltada para o ensino, usando a oralidade, eu gostaria que você falasse um pouquinho de gêneros orais, de práticas orais, que você usa enquanto professora que estão para além da sala de aula. Por exemplo, uma reunião com estagiário, por exemplo, uma... um Conselho de Classe, algum atendimento com pai, ou mesmo alguma... é... tarefa de gestão, de pesquisa, enfim, atividades

suas, enquanto professora, para além da sala de aula que você utiliza de gêneros orais, você poderia me falar um pouquinho?

Ivone: Todas essas reuniões de colegiado, então temos Reuniões de Congregação, Reuniões de Departamento, Reuniões de Segmento, porque nós nos dividimos lá entre professores do 1º ano ao 5º, e do 6º ano ao 9º e Médio, e cada um desses passos, eles têm reuniões de segmento. Reuniões pedagógicas, é, que mais? Departamento, Congregação, Conselho de Classe, reunião de pais, Reunião de Orientação de Bolsistas, de Estagiários.

J: Você orienta no ProfLetras?

Ivone: Eu deixei de orientar no ProfLetras a alguns anos, mas eu também trabalhei como professora do ProfLetras. Eu trabalhei em um curso de Especialização que havia na universidade também, já com práticas... era uma formação de professor mesmo. Ao longo da minha vida eu já trabalhei muito com formação docente, né, então tanto dando aula quanto orientando também.

J: Entendi, entendi.

Ivone: Ai quando essas práticas, né, elas estão muito presentes.

J: E aí, por exemplo, você em algum momento usou da sua fala para mediar algum conflito? Por exemplo, em alguma reunião de pais que você teve que falar de algum aluno que teve alguma dificuldade, com alguma questão assim mais complicada, ou então, com reuniões com colegas?

Ivone: Sim, sim, a reunião mais difícil a qual eu participei, eu era chefe de departamento, na gestão eu atuei como Chefe de Departamento, e em outro momento como Coordenadora, mas a mais desafiadora foi como Chefe de Departamento porque as mediações são com os nossos pares, né, então você está numa posição hierarquicamente diferente, porque você ali naquele momento é uma chefe, mas você ali ao mesmo tempo está lidando com os seus pares. Então é sempre assim, algo desafiador, mas o mais desafiador nessa experiência foi uma reunião que nós fizemos com pais de alunos de uma turma que tinha cometido um ato de desrespeito muito grande com um colega nosso, né, professor, e como Medida Disciplinar e Educativa nós fizemos uma reunião com esses pais para comunicar e discutir o quanto esses alunos tinham sido inapropriados com esse professor. E em um determinado momento da fala, nesse momento eu falava como representante, como Chefe de Departamento, alguém que estava ali em defesa desse colega que tinha sido muito humilhado né, eu praticamente fui vaiada pelos pais...

J: Nossa.

Ivone: E foi uma situação muito difícil, porque... é... eu argumentava que os colegas que se silenciaram no momento em que outros estavam... é... em uma atitude de muito desrespeito com um professor, que de uma determinada maneira eles eram responsáveis, porque os pais falavam assim “o que eu estou fazendo aqui se meu filho não fez nada, por que não expulsa os alunos que fizeram alguma coisa”, e a gente dizia em um contexto de coletividade todos eram corresponsáveis, né, e aí eu dizia que eles precisavam ter essa atitude. Aí um pai disse “ah, vai dizer que vocês todos não se protegem, que você não está aqui agora, por exemplo, protegendo seu colega?”, e eu disse não, eu não estou protegendo meu colega, eu estou em defesa de um colega, né, que sofreu uma humilhação em sala de aula pelos seus... pelos seus alunos. Aí nesse momento eles falaram “ah (palavra prolongada em sua pronúncia)”, mas foi assim um coro.

J: Nossa.

Ivone: E foi muito difícil, né, porque depois eu entendi assim como se eles tivessem discordando de mim, mas depois alguns colegas falaram “não, isso foi uma vaia, eles discordaram de uma forma desrespeitosa também”. Então assim, gerenciar esses conflitos, manter a calma, manter a serenidade, nesse momento continuar sendo a Chefe de Departamento e não partir para o bate-boca, né, porque aí você tem que entender que aquele enquadre naquela reunião de pais, tem um enquadre, as falas tem um diferente enquadre, achoque é importante a gente não pensar que assim como aprender a escrever não é aprender a escrever qualquer gênero, né, aprender a ler não é aprender a ler qualquer gênero, tem especificidades, a oralidade traz as suas marcas, traz as suas características, e o enquadre, eu falo sempre isso com os meus alunos, de um bate-papo é uma coisa, um enquadre de uma reunião de pais é outro, e esse enquadre é dado para os nossos papéis, mas também pelos objetivos que nos levam ali, né. Então esses enquadres, esses pais, por exemplo, eles não entenderam qual era o papel deles naquele enquadre, eles não podiam ter feito isso comigo, assim como os seus filhos não podiam ter feito, eles meio que repetiam os desrespeitos que os filhos fizeram com o colega eles repetiam naquele momento comigo, né.

J: Uhum, é verdade.

Ivone: Os enquadramentos, eu acho que ele é muito importante, e é algo que eu estou sempre levando para os meus colegas. E é claro, que nós somos humanos, no calor ali das emoções, que a atividade de oralidade (risos), engloba, muitas vezes as pessoas saem desses enquadramentos, né.

J: Sim, sim, e aí você já teve que, por exemplo, conversar com outro profissional, por exemplo, com médico, com psicólogo, para tentar mediar alguma situação de conflito com algum aluno, já aconteceu isso?

Ivone: No colégio a gente tem Psicólogos, Assistentes Sociais, né, e Pedagogos, a gente tem o que a gente chama de NAE, que é o Núcleo de Apoio Estudantil. Em alguns momentos, por exemplo, em reunião de Conselho de Classe, em alguns momentos há essas... esses... como que você chama, o gerenciamento de conflitos, né.

J: Isso.

Ivone: Porque, né, as vezes há opiniões diferentes entre os pares, as vezes alguns que tem algumas opiniões e alguns encaminhamentos mais... punitivos, outros mais educativos, e aí nesses momentos, né, há sim, há necessidade de mediação de conflito, isso acontece e isso é da nossa prática, do nosso cotidiano mesmo.

J: Exatamente, é do nosso cotidiano e é interessante como que a gente não é preparado né.

Ivone: Não.

J: Na faculdade para lidar com esses desafios, inclusive que fazem parte da nossa identidade enquanto professor né, a gente não é preparado para isso.

Ivone: Sim, é um saber né, é um saber que as pessoas tomam pelo pressuposto de que é algo dado, de que é algo inerente.

J: Exato.

Ivone: De que é algo que você já aprende na prática, né, e nem tudo a gente aprende, assim, a gente aprende muitas vezes na experiência com o mais velho, né, então a gente tem agora, por exemplo, programa de Residência Docente no João XXIII, que tem essa, que tem esse pressuposto né, de que também é do... do Nova, né, que a escola tem que ser esse espaço em

que você aprende com o professor mais experiente, né, mas esse aprendizado muitas vezes ele não pode ser um aprendizado tácito, no sentido de que ele não é, de que ele não vem para a superfície, de que a gente entende de que a pessoa está aprendendo só na prática. Muitas vezes ele precisa ser teorizado, ele precisa ser sistematizado, ele precisa sair do subentendido e ser trazido a superfície, né. Então é preciso ter um ensino sistemático, né, dessas oralidades, não vou falar no singular, a oralidade, mas das oralidades, né. Então eu acho que isso é muito importante, principalmente para o professor que está chegando, né, e muitas vezes a gente só fica assim que essa é a prática pela qual eu já passei, então eu nego na prática com a qual eu discordo, e assimilo uma prática com a qual eu concordo. Uma das pessoas que mais me ensinou no meu início de carreira, e ao longo dela, foi a professora Neuza Salim Miranda, não sei se você teve a sorte de ser aluno da Neuza.

J: Não, eu não tive a sorte de ser aluno dela, mas já ouvi falar horrores né (risos).

Ivone: Quando era ainda da Graduação, que a Neuza era a nossa professora de estágio, da didática de Português, ela dizia “tem muita coisa que a gente sabe, mas a gente não sabe porque sabe, não sabe que sabe, então a gente tem que buscar quais são os pressupostos que embasam a nossa prática”. Eu levei isso para o resto da minha vida, e tento passar isso para aquelas pessoas que eu oriento, que eu ensino, com quem eu compartilho a minha prática: tá, você preparou esse exercício, mas qual é o pressuposto, onde você quer chegar com ele? De onde você partiu? Com que teoria você está embasando e com qual conhecimento, que pode até não ser teórico, mas pode ser também teórico-prático, que você está se baseando para tomar essa atitude? Para ter agido dessa forma? Então eu acho que... é pensar nisso que está subjacente nos conhecimentos, nas práticas subjacentes, aquilo que você está fazendo é muito importante, sabe, para você trazer a consciência a sua prática, o porquê está agindo daquela maneira, é.

J: Uhum, muito bacana. E aí, já finalizando né, eu gostaria que você falasse um pouquinho de como você se sente ao utilizar esse uso da sua fala como professora, né, na sua atividade profissional, não só para o ensino né, como eu disse, mas para o geral, porque assim a gente percebe né você fala muito bem, você é bem engajada, né, realmente tem uma admiração muito grande né.

Ivone: Eu agradeço.

J: Mas assim, é, como que, tipo assim, com toda a aprendizagem que você tem aí durante tantos anos de carreira, né, como que você se sente ao, é, usar da sua fala que é uma fala muito apropriada, você sabe muito bem o que você fala né, você fala com muita propriedade, como é que é isso para você hoje em dia, visto que, por exemplo, a universidade não te preparou para isso né, a ter essa atitude, essa postura. Como que é isso para você hoje em dia?
Ivone: Eu acho que mesmo passados muitos anos, hoje, por exemplo eu vou te dar um exemplo de hoje, hoje nós tivemos a Feira Literária lá no João XXIII, e aí não seria eu que faria a parte de apresentar o evento né. E aí a professora que apresentaria o evento não pôde estar presente, e aí vieram “você pode” e eu recuei. E por que eu recuei? Porque... é... eu não havia me preparado praquilo, sabe, e aí assim eu teria que falar de improviso, e eu sei que tem algumas pessoas que falam isso muito bem, mas eu tenho essa dificuldade com o improviso. Se fosse um improviso só para os meus alunos eu não teria nenhum problema, faltou algum professor, você tem que dar lá alguma aula, né, mas como era um Cerimonial, como era algo que mesmo fazendo parte da minha prática, né, era para fazer abertura, era para receber o

convidado homenageado, mas havia alunos, pais de alunos, a Direção da escola estava presente, ex-alunos que estavam na Pós-Graduação, eu me senti intimidada, né. E aí eu me pergunto: por que eu me senti intimidada? Porque quando a gente fala a gente fica muito exposto, quando a gente escreve a gente também se expõe, mas como na escrita você tem a oportunidade de revisar, e tudo, até um bilhete para um pai, eu faço um rascunho Joaquim (risos). Aí quando eu vou falar que eu cometo algum deslize, e as vezes as pessoas falam e eu falo “nossa, eu estava nervosa né, minha voz estava trêmula” e aí meus colegas falam “estava não, nem parece que você estava nervosa”. Mas se eu não tiver domínio total da situação, se eu não tiver me preparado, se eu não fizer assim um esquema do que eu vou falar na minha cabeça pelo menos, as vezes eu falo até diferente, eu falo menos, falo mais, falo coisas que eu não planejei, mas se eu não iniciar tendo essa segurança desse roteiro, dessa roteirização da minha fala, eu vou tremo nas bases (risos do J). Aí hoje se eu não tivesse mais ninguém, eu teria que fazer, mas como eu falei “ah faz você”, e a pessoa aceitou, eu recuei. Então assim, a fala para mim ela é algo que me realiza, seja em todos esses contextos? É, mas é algo que eu penso duas vezes para falar. Não é algo para os meus alunos que assim se me pegarem de supetão “vai lá dar uma aula para aquela turma” que eu vou lá e dou. E tem uma outra coisa, se eu tiver que dar uma aula para a minha turma e só para a minha turma, não tem mais ninguém olhando, beleza, mas se estiver um agente externo que pode ser outro professor, pode ser um estagiário, aí eu preciso ter isso muito bem preparado senão eu não me sinto tranquila, segura, com a minha fala não, sabe? Então eu sou essa pessoa que precisa ter a fala também como um espaço, como algo que eu preparei, como algo que eu pensei, mesmo que durante o caminho eu tenha que ir pensando, pensando, pensando o que eu vou falar, o que eu vou falar, né.

J: Mas precisa ter esse preparo.

Ivone: Precisa.

J: Porque muita gente acha que não precisa né.

Ivone: É.

J: E fica só na escrita, por exemplo né.

Ivone: Até no dia que eu fui falar que sabia que iam me pedir para agradecer, que eu fiz 50 anos, eu escrevi, mas eu pensei muito, e eu fiquei pensando “o que eu vou agradecer, o que eu vou falar”, sabe, eu preciso desse preparo, mesmo se for uma fala afetiva (risos).

J: Entendi, bom, deixa eu encerrar a gravação então.

Ivone: Tá.

FIM DE ÁUDIO

APÊNDICE VII – TRANSCRIÇÕES DA ENTREVISTA – ESTUDANTE MARIA

J: ... faculdade (mensagem do aplicativo dizendo que a gravação começou). Não estou te escutando.

Maria: Eu entrei no primeiro semestre de 2020.

J: Oi, está bem baixinho.

Maria: Eu entrei no primeiro semestre de 2020.

J: Ah tá, primeiro semestre.

Maria: De 2020

J: Ah tá, e você está em qual período?

Maria: No 7º período.

J: Entendi, e está gostando?

Maria: Sim.

J: É? Então está bom. E tem muita gente na sua turma?

Maria: Você está falando da professora Y?

J: É, a turma da professora Y.

Maria: Basicamente as pessoas que compõe as minhas turmas atuais são as mesmas pessoas que iniciaram comigo, só que algumas pessoas acabaram indo para áreas diferentes. Então eu sou da área de Português e Línguas Clássica, então na minha turma mesmo que começou comigo só tem duas pessoas que são dessa mesma área.

J: Entendi, e quais práticas com a oralidade, gêneros orais, você vivenciou com as disciplinas de graduação no curso até agora?

Maria: Eu já dei, eu já fiz uma aula de Didática, Gênero da Didática, e já fiz Seminário, Gênero Oral Seminário.

J: Ah tá, você já participou de Seminário, entendi.

Maria: Isso.

J: E como foi a experiência, Maria, de apresentar o Seminário?

Maria: Oh, eu confesso que até antes do estágio era uma coisa bem complicada, porque como eu entrei no início da Pandemia eu não conhecia ninguém da minha turma, então quando voltou nós já voltamos no 5º período, aí algumas disciplinas já cobraram o Seminário enquanto uma das avaliações, e eu sentia muita dificuldade para apresentar o Seminário, acho que por uma questão assim de desconhecer as pessoas né, nós só nos víamos pela janelinha do Meet, mas nunca tinha conhecido ninguém. Mas agora... (interrompida).

J: Entendi, então você apresentou, na época que vocês apresentaram na faculdade, na época era que estava tudo remoto na Pandemia?

Maria: Sim, nós apresentamos Seminários remotos, e logo depois quando voltou também.

J: Oi, não entendi, repete por favor.

Maria: Nós apresentamos alguns Seminários no modo ERE, e alguns depois que voltou as aulas presenciais também.

J: Ah tá, entendi. E deixa eu te falar, nas apresentações desses Seminários, foi ensinado como que vocês deveriam apresentar? Foram ensinados aspectos de oralidade, como questões de postura, questão de tom de voz, quando foi solicitado?

Maria: Não, não, a gente só teve que improvisar, vamos dizer assim, basicamente com o que nós trazíamos de conhecimento do Ensino Médio.

J: Ah entendi, não teve nenhuma sistematização do gênero não?

Maria: Não, não, pelo menos para mim não.

J: E assim, você teve dificuldade para apresentar, foi on-line essa disciplina de... (o eco embaralhou a palavra, minuto 04:14)

Maria: Não, foi mais de uma disciplina, é, o primeiro Seminário que nós apresentamos foi na disciplina de PGA, no modo remoto ainda, logo na disciplina de Reflexões sobre o Ensino de Língua Portuguesa, também no modo ERE, e depois foi na matéria da professora X, de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, na matéria da Sandra Helena, de Processos de Disciplina e Aprendizagem, e na matéria da L, de Políticas Públicas. Só que quando chegou na matéria da professora X e da L, por exemplo, como a gente já havia apresentado Seminários antes acabou que algumas coisas já se tornaram mais naturais que da primeira vez. **J:** Que coisas, por exemplo?

Maria: Nós já pesquisamos mais sobre a ordem do Seminário, as características do Seminário, como ele deveria ser montado, como ele deveria ser apresentado, dividimos melhor também as falas, porque geralmente sempre um falava mais que o outro.

J: Entendi, teve alguma questão sobre as apresentações?

Maria: Não, a gente foi assim, mesmo que de algum modo a gente não sabíamos que funcionava o gênero, eu acho que deu para levar tranquilamente.

J: E durante a sua graduação você participou ou participa de algum projeto, por exemplo, Iniciação Científica, Extensão, Treinamento Profissional?

Maria: Eu participo como Voluntária do Tutoria ENEM.

J: Não entendi, repete por favor

Maria: Eu participo como Voluntária dando aula para o Tutoria ENEM, que é um projeto da universidade voltado para a comunidade.

J: Ah tá, esse é o único projeto que você está participando ou você já participou de outros anteriores?

Maria: Não, é o único, porque eu preferi deixar para participar dessas coisas mais no final da graduação, né, porque eu preferi fazer as disciplinas obrigatórias com dedicação, tempo também para estudar, porque eu só estudo, e deixar para participar para essas coisas mais no fim. Então agora eu estou na Tutoria, quer dizer entrei no final do ano passado, mas o Tutoria é remoto, nós damos aula online. Mas eu também peguei agora uma Monitoria, no 6º período. **J:** Perfeito. E como que é as práticas com gêneros orais nesses projetos aí?

Maria: Eu acho que a Monitoria eu ainda não comecei. No Tutoria eu acho que como é um projeto voltado mais para o ENEM, né, para ensinar os alunos a como fazer a prova do ENEM, nem se fala muito em gênero oral, se fala mais em conteúdos que vão cair na prova.

J: Entendi, aí você leciona é Literatura, como é que é?

Maria: (inaudível, o eco falou junto com a Maria).

J: Português e?

Maria: Redação.

J: Ah tá, e você está gostando da experiência?

Maria: Sim, a experiência do fato de ter sido pouco tempo, no ano passado, porque eu naquela confusão de quando aconteceu o ENEM e tudo nós ficamos um pouco perdidos no projeto, mas esse ano nós vamos inserir o ENSEJA, aí eu acho que vai ser uma experiência mais proveitosa.

J: Ainda com relação às práticas de oralidade dentro da universidade, você já chegou a participar de algum evento que você teve que apresentar alguma Comunicação Oral ou Pôster acadêmico?

Maria: Não, apesar de que a professora X ter feito um trabalho, é... que nós deveríamos um Pôster para uma possível apresentação científica né, em um projeto de Iniciação Científica, para nós vermos como que funciona essa montagem, esse desenvolvimento. Mas foi só para a disciplina especificamente, então nós fizemos, estudamos o gênero, montamos o Pôster, fizemos uma apresentação em sala, mas não saiu das dependências da sala, não foi para nenhum auditório e nem nada.

J: E foi ensinado para vocês a fazerem esse Pôster, de fato, a como apresentar o Pôster?

Maria: Sim, a professora X ensinou a questão do gênero oral, a questão dos gestos, da postura, da montagem, do suporte escrito do Pôster, não deveria conter muitas informações, só o básico, essas coisas todas foram ensinadas. Não foi recente isso... (interrompida).

J: Sim, aí você apresentou... (pausa do J), vocês apresentaram isso para a turma toda?

Maria: Para a turma toda.

J: E os seus colegas tiveram alguma dificuldade em apresentar o pôster para a turma?

Maria: Eu senti que, assim, por exemplo, essa questão de não ter muitas informações né, como nós éramos, por exemplo, eu sou da área de Clássicas, então na área de Clássicas, um detalhe a menos ou um detalhe a mais faz sempre a diferença. Então, tipo, a professora tinha pedido para não colocar muitas informações, mas teve muita gente que colocou muita coisa, muitas informações, aí ficou parecendo mais um arquivo docs mesmo, montado para alguma atividade do que especificamente um Pôster.

J: Ah entendi, teve uns alunos que fugiram do que estava sendo proposto do gênero?

Maria: Isso, é.

J: Entendi, bom, quais atividades né, entrevista, você está no estágio?

Maria: Estou, estou no estágio, no finalzinho já.

J: Do Estágio I né.

Maria: Do Estágio I.

J: Então, você realizou ou realiza, é, assim, nesse e durante esse estágio né, práticas com a oralidade?

Maria: Bom, é, eu cheguei lá no final do primeiro trimestre, então eu tive que me adaptar porque basicamente eu deveria apresentar uma proposta de intervenção só, só que a professora meio que fica esperando que eu leve uma coisa toda semana, então toda semana eu levo alguma coisa e eu ainda não tive a oportunidade de trabalhar com gêneros orais. Eu estou fazendo propostas de intervenção com duas turmas, uma turma do 7º ano e uma turma do 8º ano. Na turma do 7º ano nós estamos trabalhando o gênero oral e escrito né, entrevista. Então, é... quando a entrevista a princípio ela é um gênero oral, né, eu procurei de alguma forma mostrar para os alunos que o gênero ele é oral, mas muitas vezes ele é transcrito para uma sessão específica de um jornal ou de uma revista. Então essa proposta de intervenção ela é bem longa, já está durante algumas semanas, mas eu levei uma vez né, acho que na semana passada, uma caixinha de som para eles ouvirem como que funciona a entrevista, que cada um tem uma hora de falar, para eles perceberem o jeito das falas né, são falas mais formais, são falas mais informais? Quais aspectos da, assim, da língua, especificamente do físico da pessoa assim, o que vocês percebem, aí teve muitos alunos que falaram que a autora fala mais para

dentro, a Repórter fala mais alto, tem a questão das risadas, tem a questão da, pelo jeito que ela fala dá para perceber que um tom é mais alegre outro tom é mais contido, então para eles terem essa noção. E no final de tudo isso né essa semana nós vamos trabalhar as características do gênero, as estruturas né, porque infelizmente não tem como fugir a regra, eles precisam desse suporte, e logo em seguida no final eles vão apresentar uma entrevista, tipo, uns vão... uns vão entrevistar os outros. E com o 8º ano eu estou trabalhando com pronomes, a princípio trabalhando aquela parte mais chata, mas no final eu vou fazer um jogo com eles que é tipo, eu não sei se você já ouviu falar, aquele jogo de Perfil, ou do Cara a Cara, que você fala umas características...

J: Sim, sim.

Maria: E a pessoa tem que acertar quem é o personagem, o ator, a atriz, enfim. Então eu vou fazer isso com eles, aí eu nomeei como Jogo das Classes Gramaticais, que eu estou trabalhando pronome, mas eles já trabalharam com outras classes antes. Então eu estou montando, eu estava até montando antes de entrar aqui, devagar né, para mim trabalhar com eles, isso no dia 2 de Julho, porque eu ainda tenho um cronograma de conteúdo e atividades. Mas mesmo nessas atividades que eu vou propor para eles eu vou procurar fazer atividades mais reflexivas, e menos teóricas, igual a professora só passa atividade, do livro, e as vezes o livro didático tem umas atividades que os alunos não entendem, então algumas atividades eu mesmo crio, através de algumas percepções, algumas observações eu mesmo crio as questões, as atividades para eles, partindo do pressuposto que eles têm dificuldade de leitura, de interpretação. Então muitas vezes eles deixam de fazer atividade do livro por não entender a questão, então eu mesmo estou preparando as questões para eles. E até mesmo questões de livro e didáticas eu vejo que dá para ser aproveitadas eu aproveito e faço pequenas adaptações assim de linguagem, de comando mesmo da própria questão para que eles possam não deixar de fazer.

J: Muito bacana, e aí quando você fala do estágio, que toda semana você tem que levar uma coisa lá para a professora, fora da sala de aula, fora do que você está, fazendo na sala de aula, há alguma... é... alguma interação com as práticas orais? Por exemplo, você chegou a participar de Conselho de Classe, ou você já articulou o Conselho de Classe ou alguma Reunião, você tem algumas orientações, orientações orais né, com essa professora que você está acompanhando, tem essa prática orais que fazem parte do trabalho do professor sem ser especificamente dentro da sala de aula?

Maria: Não, assim, eu participei um ano do Conselho de Classe sim, mas foi no ano passado, que eu estava fazendo estágio de Políticas Públicas, Práticas e Gestão Escolar. Então eu cheguei a participar de um Conselho de Classe por isso, porque fazia parte de uma das solicitações de atividades que a Loreni fez, de assistir a pelo menos um Conselho de Classe, acompanhar pelo menos um caso assim, que foi direcionado a Direção, seja ele administrativo, extraadministrativo né, questões extra-escola.

J: Você se lembra de alguns casos?

Maria: Ah eu me lembro de um caso de uma correntinha, de um aluno que tinha uma correntinha, aí, né, aquelas correntes de metal, e aí eram alunos do 6º ano, de duas turmas diferentes, e um desses meninos disse que o outro pegou a correntinha que era dele, aí o outro menino defendendo que não, que a correntinha era dele, que ele não tinha pegado, que isso era invenção de moda e tudo. Aí tinha outra menina lá que ela é terrível (risos), ela é minha aluna

ainda, ela falando que não, que ela tinha pegado, e foi aquela confusão danada, e no final das contas a Diretora achou por mais prudente recolher a correntinha e chamar os pais de todos eles e fazer uma reunião, conversar né, porque já eram alunos que apresentavam outras questões né, outros problemas, e aí ela fez essa reunião, mas eu não cheguei a participar não. Mas depois ela me repassou que no final das contas, é, a correntinha realmente era do menino que estava sendo acusado de pegar, de ter pegado, e devolveu para a mãe dele, e finalizou o assunto, conversou com esse menino depois e finalizou o assunto.

J: E essa professora ela soube mediar essa situação, porque assim, as vezes a gente fica muito preso a questão da sala de aula, mas esse trabalho é para além dos alunos da escola, como, por exemplo, é o Conselho de Classe, é o atendimento, é uma Reunião Pedagógica, é uma Reunião Administrativa. Essa professora ela soube mediar esse conflito aí das correntinhas, ela soube passar para as famílias de uma maneira prática, como que foi isso?

Maria: Então, eu não participei da reunião, quem participou foi a Diretora, eu não cheguei a participar da reunião com os pais, mas depois ela me repassou que foi conversado, e aí foi apresentado as questões né, a questão da correntinha, como que tudo tinha chegado até ela, e aí ela conversou com os pais, buscou entender o lado de cada um, e aí chegou a conclusão né, que no final, a mãe falou “não, realmente eu comprei essa correntinha para o meu filho” Na verdade, não foi bem assim, eu acho que, agora eu estou lembrando, foi assim: o menino vendeu a correntinha para o outro, entendeu? Aí a mãe falou que realmente tinha comprado a corrente para o filho e que não tinha dado autorização para ele vender, ou fazer qualquer coisa que fosse, e essa situação tinha acontecido na Van, essa venda, sei lá se pegou ou se não pegou, tinha acontecido na Van, e foi levado para dentro da escola. E a Diretora, né, procurou de alguma forma não dar razão a ninguém ali porque ela não poderia ser injusta, então ela falou essa coisa, então nós vamos chamar o pai aqui, nós vamos conversar para resolver essa situação, então chamou os pais, conversou com os pais, fez uma reunião só com os pais, e depois fez um comunicado, uma conversa com os alunos, e aí explicou que a mãe explicou que realmente tinha comprado e tal, mas que não tinha dado autorização para esse negócio de vender, que eles não tinham idade para fazer essas coisas, que não era certo, que não era eles que tinham comprado, então não poderiam vender uma coisa que não era, é deles, mas que não é para ser vendido. Assim, ela tentou de alguma forma fazer com que eles entendessem que a situação estava errada, que era errado levantar falso testemunho né, porque a menina estava acusando ele de ter roubado, e ele foi taxado. Aí assim como essa menina já havia apresentando problemas anteriores ela acabou sendo suspensa, mas foi uma questão assim que toda semana ela estava envolvida em alguma coisa, então ela acabou sendo suspensa, sabe, mas não por uma questão assim “nossa eu sou muito rigorosa e vou lá e vou suspender”, mas para ver se de alguma forma ela entendia, conseguisse entender de que aquilo que ela fez não estava certo sabe. E ela foi chamada várias vezes para conversar, mesmo assim ela continuou apresentando os mesmos problemas, esse ano. Ela é da minha sala do 7º ano que eu dou aula, mas ela continua do mesmo jeito.

J: Em qual escola (áudio embolado com o eco, minuto 22:15).

Maria: Escola Municipal Cordete Alencar.

J: Ah sim, bacana. E aí, a partir dessas experiências, estagiária, extensionistas né, com quais práticas de oralidade, né, não especificamente orientadas ao ensino, mas no geral né, com

quais práticas de oralidade você acha que o professor de Português lida no dia a dia, assim do trabalho?

Maria: Para ser sincera, não vi nenhuma prática com a oralidade no estágio. Porque basicamente desde o dia 17 de março, que foi o dia que eu pus o pé na escola eu não vi ela dar nenhuma aula, eu só vi ela dando, tipo assim, ah faz ai da página 17 a página 27 do livro, ai eles fazem exercício, exercício, exercício, exercício, e ai não tem aula, eu não vi ela dando nenhuma aula, as aulas quem deu foram eu, eu dei aula para eles de revisão antes da prova, eudei aula de revisão antes da recuperação, porque eu tenho duas salas de 8° ano, 8° A e 8° C, nas do 8° A ficaram quatro pessoas só de recuperação, mas eles ficaram de recuperação não de não ter feito a prova, mas eles faltaram no dia da prova trimestral, então eles vão direto para a recuperação né, não tem outra via, já vão direto para a recuperação. E na outra sala, que é o 8° C eu acho que foram 13 alunos de recuperação, e lá é uma salas assim que parece que eles pegaram todos os alunos que têm dificuldade, e que de alguma forma ficaram né, com esse problema, vamos dizer assim, não é a palavra mais adequada, com esse déficit em relação a Pandemia, e colocaram na mesma turma que os professores falam assim “ah eu já não sei mais o que fazer, ah eu prefiro não fazer nada, eu prefiro não me estressar” ai tipo assim eu não sou assim sabe, eu sou muito do contra, eu gosto de desafio. Então desde o primeiro dia que eu cheguei lá eu dei aula, eu dei aula para essas duas turmas. É claro que em uma sala rende muito mais, e na outra sala o rendimento é mediano, mas eu não posso dizer que eles não acompanham o que eu estou falando, o problema Joaquim é que está faltando aula, o problema não é a turma, o problema não é o déficit que a turma tem, o problema é que eu tenho que ter consciência que como professora, que lá na frente eu vou pegar muitos alunos que, né, eu estou formando agora em 2024, e vamos supor que eu comecei dar aula em 2025, eu tenho que ter consciência, no meio de 2025, que eu vou pegar uma turma que vai vir com uma marca de três anos de déficit, seja ela qual turma for. “Ah, mas é uma turma do 1° ano do ensino fundamental”, mas não interessa, eu sei que eles têm uma dificuldade, eu sei que eles têm um atraso na alfabetização, mas mesmo assim a turma de 1° ano e de segundo ano ainda é... dá para mediar, dá para recuperar. Agora uma turma de 8° ano, que saiu do 5° e caio de paraquedas no 8° tem como eu falar “ah esses alunos têm que saber”, igual os professores viram e falam “ah eles têm que saber”, eles não têm que saber. Eu acho que da mesma foram que foi muito difícil para mim fazer a graduação, sendo adulta e responsável, essas coisas, eu fico imaginando as crianças que assim tinham que ter aula pelo Whatsapp, muitas pessoas que telefone nem tem, se bem que o Roseti é uma escola com condição financeira melhor, os alunos que estudam lá, a grande maioria, são alunos de classe média, e não são alunos assim como no Tancredo, por exemplo, que eu moro no bairro aqui que próximo e que a maior parte das crianças que estudam lá são de famílias que de pessoas que trabalham, mas que enfrentam uma questão que a gente sabe que eles não iam ter um celular para cada um dos filhos, mas mesmo assim eu fico pensando que os pais não conseguiram mediar a questão do ensino porque muitos pais trabalham. A questão dos materiais, por exemplo, muitas vezes eu dei aula para uma menina que estava fazendo o 5° ano do ensino fundamental aqui na época, no meu bairro, ali no Tancredo, a mãe dela que fazia aqueles exercícios que a Prefeitura fez para eles entregarem, a mãe fazia muitas vezes pela questão que só recebia a cesta básica se entregasse, então tem essa questão. Então assim eu fico muito indignada quando a professora diz que eles têm que saber, não, eles não têm que saber, eu

acho que isso é meio que fora da realidade, e independentemente de ter Pandemia ou não o aluno não tem que saber, ele não tem que chegar na sala sabendo. Se fosse assim não precisava ter aula né.

J: Exato, tem que ensinar né.

Maria: É.

J: Então assim, não trata de oralidade nenhuma, né, com essa professora que você está acompanhando. No dia a dia né, e pouco em questões assim fora da sala de aula, né?

Maria: Isso, basicamente assim quando a gente está na sala dos professores eu faço estágio em dupla, então eu e minha dupla a gente troca figurinhas assim em relação ao estágio, nos 8º anos eu estou fazendo a proposta de intervenção sozinha, porque eu fico mais na escola, eu fico lá na 5ª feira quase que a manhã toda e na 6ª feira a manhã toda. Então eu tenho quatro aulas com o 8º ano e quatro aulas com o outro, então na minha sala vai dar para trabalhar de uma forma mais ampla, na outra sala eu vou ter que enxugar mais o meu trabalho, mas mesmo assim o que eu tinha proposto para dar na 6ª feira ocorreu bem nas duas salas, assim, eu e minha dupla a gente troca figurinhas, está dando certo, não está dando certo, o que você acha que deveria mudar, o que você acha que de alguma forma eles vão aproveitar, o que você acha que está demais, o que você acha que está de menos, o que a gente pode, sei lá, propor, ou fazer uma nova proposta. Então entre eu e a minha dupla, há esse diálogo, mas a professora não, a professora não participa, tem vezes que eu acho assim, eu não posso brigar, mas tem vezes que eu fico muito brava, porque tem vezes que a gente está conversando uma coisa que a gente não está conversando sobre a nossa vida, sobre nada, a gente está conversando uma coisa séria, sobre o estágio, outro dia a gente estava conversando sobre o ensaio que nós vamos ter que fazer né, que a professora pediu para a disciplina qual tema que nós vamos utilizar no estágio porque nós temos vários temas né, tipo uso do livro didático... ai eu não vou lembrar agora, mas acho que a gente escolheu o uso do livro didático né, a forma como que o instrumento tem sido mediado pelo professor. E a gente tinha pensado em pegar várias teorias, Vygotsky essas coisas e tal, e ai a professora foi e chamou nossa atenção que a gente estava discutindo uma coisa sobre a matéria, então assim, é mais ou menos assim, ela é uma pessoa idosa, que necessita de atenção, e quando ela não tem atenção ela se sente meio que incomodada.

J: Então é possível que também não tenha esse conhecimento sobre práticas de oralidade, é possível né.

Maria: Ah sim, porque, eu acho que ela, assim, não perguntei, mas eu acho que ela pode ter mais de 70 anos né, ela já é aposentada, ela dava aula no Rio de Janeiro e ela já é aposentada, e mesmo assim Joaquim eu acho que tem uma questão muito errada assim, porque cada contexto é um contexto e um perfil é um perfil, ela dava aula no CPC... é, no CPC, e ai agora ela foi contratada, contratada? É, contratada como professora, assim para ficar o ano todo né, não é efetivo, ela vai ficar só esse ano, nessa escola, e assim o que eu vejo é que ela tenta refletir muitas coisas porque no CPC são geralmente pessoas mais assim mais velhas e tal, e mesmo assim isso não interessa, eu acho que como mediação eles necessitam, e eu entendo que não houve essa mediação e ela acaba refletindo o mesmo comportamento nos meninos, só que uma coisa é lidar com pessoas de 30, 25, 40 anos, uma coisa é lidar com adolescente de 12, 13, 14 anos, que eu ainda tenho que lidar com muitas coisas fora a aula. São questões de concentração, eles são muito distraídos, eles dispersam muito rápido, a questão de aproximar

o conteúdo do aluno, como aproximar, porque o livro tem uma linguagem que eles não estão conseguindo entender. As vezes eu tenho que explicar a mesma coisa, eu tenho que estabelecer três métodos para explicar a mesma coisa, porque as vezes em uma sala de 25 alunos, igual eles estão, 17 entendem da primeira vez, aí os outros 13 entendem da segunda e o restante só vão entender na terceira, no terceiro método da explicação, e eu não vejo esse cuidado. Eu penso que assim, por mais que a graduação venha me dando um bom... uma boa bagagem, eu acho que muita coisa é pessoal mesmo, eu acho que muita dedicação, estudo, esforço, uma percepção e um olhar humano meu mesmo, que eu tenho que depositar sobre os alunos, mas é claro que eu mesmo procurei a professora Y para conversar com ela que eu não estava me sentindo supervisionada, e isso não em um bom sentido, igual eu falei com ela, basicamente a professora joga a responsabilidade toda nas minhas costas e nas costas da minha dupla, só que acontece, a menina que faz estágio comigo ela fica esperando eu falar o que ela tem que fazer. E assim, fica muito puxado porque eu já tenho, igual eu falei com a professora Y, eu já tenho 11 disciplinas, o estágio, projeto, trabalho, monitoria, eu não dou conta de cuidar da minha vida e ainda ajudar outra pessoa, então assim, quase que o estágio inteiro eu fiquei com essa pedra no sapato até que eu conversei com ela e eu tomei a decisão que eu tinha que ir por mim mesma. E aí eu fui por mim mesma, decidi fazer essa intervenção com o 8º ano de última hora, e está fluindo, mas basicamente eu não me sinto supervisionada, eu não me sinto orientada pela professora, basicamente ela jogou tudo nas minhas mãos, a sorte é que eu já dei aula, assim, para particular, eu já dei aula, você perguntou do gênero oral, já dei uma aula de didática né, na disciplina de Metodologias do Ensino de Línguas Clássicas, e assim a professora nos orientou como que o gênero funcionava, a questão do tempo, né, houve uma explicação. Então nós sabíamos o que nós tínhamos que fazer, o que cabia e o que não cabia fazer, igual ela explicou que toda aula tem que ter um plano, e tudo e tal, então ela teve todo esse cuidado de explicar o gênero. Então de tudo eu não me sinto tão desamparada porque eu tenho essa memória, eu tenho essa bagagem, mas não me sinto também preparada para fazer o que a professora faz comigo, não pela questão de capacidade, porque capacidade eu tenho, eu já fiquei no ano passado com turmas do 9º ano sozinhas, porque houve vezes que não haviam professores na escola e a Diretora me colocava na sala de aula, então assim eu ficava...

J: Isso no estágio ainda né?

Maria: No estágio do ano passado, da Loreni, que é um estágio de Gestão, aí por vezes não tinha professores e eles me mandavam para a sala de aula e eu ficava, assim, fazia uma atividade com eles, desembolava assim para eles pelo menos não ficarem assim sem esse suporte, mas eu não acho que, pensando na matéria da professora Y como uma matéria que deveria ser de ensinar a como dar aula, eu sei que a técnica de ensinar é muito própria da pessoa, mas eu acho que tem coisas que deveriam ser apontadas. Como, por exemplo, ah isso eu acho que não é conveniente, isso eu acho que é conveniente, isso eu acho que você extrapolou, isso eu acho que você pecou. Não é isso, é mais eu que tenho que ter assim na minha cabeça, anotar tudo que eu faço, eu tenho um caderninho de estágio que eu anoto tudo, e depois eu mesmo vou apontando, “ah isso eu acho que não deu certo, eu acho que isso poderia melhorar”, porque tem o Estágio II, então eu penso que muitas coisas do Estágio I vão ser úteis no Estágio II.

J: Exatamente, e aí nessas suas experiências, você acha que o curso de Letras ele dá uma base boa para um professor trabalhar com essas práticas orais, dentro de sala e fora de sala de aula, principalmente fora de sala de aula né, você acha que o curso de Letras ele ensina um professor a mediar um conflito com pais, por exemplo, ou você acha que o curso de Letras te ensina a se posicionar em um Conselho de Classe, por exemplo? Ou você acha que não?

Maria: Acho, acho que sim, eu acho que a gama do curso de Letras é bem ampla, eu vou falar por mim, na minha área, de Clássicas tem vários tópicos, eu agora estou fazendo um tópico de Retórica, de Latino Retórica, e eu tenho aprendido muito essa questão de mediação de conflitos, e como funciona, como se expressar, a questão da postura. Eu tenho uma professora muito boa, a Charlene, então ela, assim, ela é uma excelente professora, ela dá muita... muito suporte teórico, minha bagagem pra gente, e eu acho que mesmo quando nós realizamos a atividade da aula didática, apesar dela ter pedido uma aula didática voltado para o concurso, no contexto de concurso, ela nos orientou assim também como que aquela aula poderia acontecer em caso de sala de aula. Então assim, aqui na sala, todo mundo quietinho e bonitinho, e tal, mas em uma sala de aula total isso não aconteceria dessa forma, você não conseguiria dar essa aula em 45 minutos e tal. Então houve esse preparo, eu acho que nós temos oportunidades de participar de semanas de Letras, semanas de estudo de Línguas Clássicas, um monte de semana lá das Línguas, nós podemos apresentar trabalhos, eu acho que se eu não participei até hoje foi por uma opção minha mesmo pessoal, não que o curso não tenha oferecido as oportunidades. Projetos de Iniciação Científica também tem muitos, muitos são muitos interessantes, mas eu acho que muitos deles ainda estavam voltados para o que eu queria continuar, mas de qualquer forma eu acho que bagagem não falta, oportunidades também não falta, conteúdo também não falta, eu acho que são matériassuficientes, eu acho assim, desculpa eu falar...

J: Você acha que se trabalha a oralidade dentro da faculdade, é suficiente para formar o professor de Português?

Maria: Eu acho que no curso de Letras sim, as únicas disciplinas que eu tive problema, assim, problemas pontuais, foram as disciplinas da FAGED, mas todas essas disciplinas extrasao ensino de Língua Portuguesa, porque, por exemplo, a disciplina do C, por exemplo, é uma disciplina muito boa, a disciplina da professora X, Metodologia de Ensino de Línguas Clássicas, é Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, é muito boa. Ela nos preparou para todos os gêneros, apesar dela ter cobrado como uma atividade apenas o Pôster, a questão do Pôster, ela ensinou todos os gêneros, orais e escritos. Ela levava...

J: E quais gêneros?

Maria: Gêneros escritos, ela trabalhou com gênero do Pôster, agora eu não vou lembrar, mas ela...

J: Gêneros acadêmicos né?

Maria: Isso gêneros acadêmicos e alguns gêneros que nós poderíamos levar na escola, inclusive ela levou duas ou três vezes professoras para contar como que funcionaria, até uma professora apresentou uma atividade bem legal que ela fez lá na escola do Quilombo dos Palmares, que foi um Talk Show, que ela e uns alunos montaram e ela trabalhou com tudo que era necessário né, a questão da escrita, da oralidade, do gênero, e nananá. E aí assim ela apresentou as etapas, foi tudo muito bacana, então eu acho que foi uma escolha muito

proveitosa, então assim eu acho que o suporte para formar um professor o curso tem. Agora tem umas disciplinas que eu acho meio desnecessárias, que não tinha necessidade de ter...

J: Quais, por exemplo?

Maria: Igual, eu acho Políticas Públicas uma disciplina que, para mim, ficou uma disciplina meio vaga, porque eu tenho problema de vista, então eu necessitava que a professora me mandasse o conteúdo da aula antes e ela nunca me mandava, então eu ficava para mim ali na sala de aula, quase que como a cadeira mesmo. Eu estou fazendo uma matéria agora de Questões Filosóficas, de certa forma eu ainda não consigo entender o objetivo da disciplina ainda, mas eu estou deixando levar, eu leio os textos e tudo, mas ainda estou meio perdida. É, eu acho que mais essas que eu fiz na faculdade, eu acho que foram só essas, que eu acho que não são muito proveitosas.

J: Então o curso de Letras dá a formação para ser professor, no geral.

Maria: Dá, dá sim, porque mesmo aquelas matérias que as vezes você sente falta de uma prática, de uma coisa, tem as oficinas, tem os tópicos, como eu sou do integral eu tenho muitas oportunidades. Eu acho que com o pessoal do noturno eles podem ter algumas dificuldades por uma questão assim de separação, as matérias da noite são todas de Literatura, as matérias do dia você pode escolher, porque o curso é integral, eu tenho matéria de dia e de manhã, de tarde, de noite.

J: Uhum, entendi. Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

Maria: Não, acho que não. Então espera que eu vou parar de gravar aqui.

FIM DE ÁUDIO

APÊNDICE VIII – TRANSCRIÇÕES DA ENTREVISTA – ESTUDANTE CARLA

J: ... período, está gostando?

Carla: Estou, mas não vejo a hora de passar (risos).

J: A gente fica doido para terminar né, quando está no finalzinho, né.

Carla: Contando os dias.

J: Nossa imagino, imagino. Vamos lá então deixa eu te perguntar, quais são as práticas, né, com a oralidade, tipo assim, falar em público, né, usar gêneros orais, você vivenciou na graduação, né, em alguma disciplina, algo do tipo? Você teve essa vivência com a oralidade em alguma disciplina no curso de Letras?

Carla: Eu já fiz alguns Seminários, eu tive que apresentar o primeiro seminário na graduação, acho que logo no segundo período, na disciplina Práticas Diárias Acadêmicas. É... e ai logo depois eu tive algumas disciplinas que pediram seminário: Linguística 3, por exemplo, é... ai gente, qual outra? Pragmática não... Pragmática também.

J: Uhum.

Carla: E, foi Pragmática? Não, não foi Pragmática, ai mas foi algumas disciplinas, tipo assim, comparado a prática escrita foi muito pouco, se eu fiz quatro a cinco seminários assim, foi muito.

J: Quando esses professores solicitaram o Seminário, eles ensinaram a como elaborar esses seminários, a como apresentar? Houve, de fato, uma sistematização do gênero?

Carla: Só na disciplina Práticas de Gêneros Acadêmicos, foi a única disciplina que ensinou assim, as demais, é... considerou que a gente já sabia.

J: Ah, entendi, entendi. Ai, tipo assim, você teve alguma dificuldade, assim, para apresentar esses seminários? Se sim, quais foram as suas maiores dificuldades?

Carla: Eu tive dificuldade, porque na escola, por exemplo, eu não tive tantas práticas assim de apresentar, eu tive algumas práticas de Feiras de Ciências, Feiras Culturais, essas coisas, porém nunca, não era uma coisa assim constante. Então eu tinha um pouco de vergonha, receio, o primeiro Seminário, por exemplo, eu apresentei ele no remoto, ai é mais estranho ainda porque você não está vendo as pessoas.

J: Nossa, no remoto?

Carla: Foi, foi.

J: E como é que foi menina, essa experiência de apresentar seminário remoto ainda por cima?

Carla: Foi falar com a parede (risos), eu acho que foi isso (risos), quando você é criança que você fala sozinha, brinca sozinha, foi isso (risos).

J: Aham, imagino (risos).

Carla: Ai até hoje quando eu tenho que fazer e apresentar algum trabalho, ou dar aula particular e o aluno não abre a câmera eu me sinto falando com a parede.

J: Entendi, e tipo assim, é... os seus colegas, você acha assim que eles tiveram dificuldades de apresentar, esse seminário, considerando, né, tipo assim, que vocês foram ensinados em uma disciplina só, né, a como produzir esse seminário?

Carla: Alguns colegas eu creio que não tiveram dificuldade porque era uma coisa assim que já vivenciaram na escola, na época da escola, outros eu senti essa dificuldade sim, de ser o primeiro contato com o gênero, de ser a primeira prática, realmente, do gênero.

J: E, tipo assim, quando, né, o seu professor ou a sua professora lá da Pragmática ensinou a fazer esse Seminário, é... como que ele ensinou, assim, como que foi esse ensino, como que ele orientou que vocês apresentassem?

Carla: É... a gente viu em Práticas de Gêneros Acadêmicos e aí ela apresentou um slide da estrutura do Seminário, da estrutura mesmo das partes que eram importantes, que não poderia faltar, como a referência, como o método de pesquisa, de exposição, falou que tinha que fazer um método de... algo expositivo, um pôster, ou um slide, e aí no nosso caso por ser remoto acho que foi mais uma coisa mais conteudista mesmo, não falou tanto do aspecto da postura, da produção mais... eu acho que foi só isso mesmo.

J: Entendi.

Carla: E aí falou assim que... mas não deu muito detalhe de como tinha que ser a postura, até porque não tinha como cobrar muito isso (risos).

J: Entendi, entendi.

Carla: Porque, por exemplo, estava em uma câmera e o áudio, aí não tinha que projetar com a voz, e nada disso.

J: A sua turma, tem muita gente na sua turma?

Carla: Na minha turma, tem, na minha turma de Ped A... devia ter umas 30 pessoas, que a gente foi em 2021/01.

J: Entendi.

Carla: Grande parte já fez essa matéria.

J: E deixa eu te falar, a professora na hora que ela passou o slide lá né, explicando como que faz o Seminário teve alguns aspectos assim extralinguísticos, como a questão da postura, que o aluno tem que ter ao apresentar, essa questão de uma dinâmica né, de falar olhando para o público, ela ensinou algo do tipo ou foi mesmo a questão ali do conteúdo que tinha que apresentar, algo do tipo?

Carla: Creio que não, acho que foi mais uma coisa mais conteudista mesmo, não falou tanto do aspecto da postura, da produção mais... eu acho que foi só isso mesmo.

J: Então o foco mesmo, quando ela ensinou né, a fazer o Seminário, foi a questão do conteúdo né?

Carla: Isso.

J: Entendi.

Carla: É o que eu me lembro, eu não lembro dela falar muito dessa parte.

J: Entendi, entendi. É deixa eu te perguntar né: você participou de algum projeto, até então na sua graduação, de Iniciação Científica, Extensão, né, Treinamento Profissional, até agora você chegou a participar de alguns desses projetos ou não?

Carla: Eu estou com uma bolsa de TP no João XXIII, eu acompanho crianças em Educação Especial, eu participo do projeto GARRA, dou aula de Língua Portuguesa.

J: Projeto do que?

Carla: O GARRA, cursinho...

J: Ah sim o GARRA, aham.

Carla: Aí estou dando aula lá de Língua Portuguesa.

J: Você da aula de Português, né, lá?

Carla: Uhum.

J: Oh que bacana.

Carla: É, e a bolsa de TP que eu tenho no João XXIII.

J: Ah, tá. E nessas bolsas, né, que você está participando aí, tem práticas com os gêneros orais?

Carla: Não.

J: Não? É mais voltado para a escrita mesmo?

Carla: Tipo assim, o GARRA acaba sendo né, porque eu tenho que dar aula, eu tenho que expor um assunto, então tem prática oral, mas a bolsa de TP é mais um... é mais um cuidado com a criança, é mais uma orientação assim, sabe?

J: Entendi.

Carla: Acaba, tipo assim, eu falo muito, eu tenho a prática da oralidade com o falar com a criança, de como ter... é... intervir em vários momentos, porém, tipo assim, nenhum desses teve uma orientação anterior, sabe?

J: Uhum, entendi. Você está fazendo estágio ou já fez?

Carla: Estou, estou fazendo estágio.

J: Está fazendo estágio, e está dando para conciliar estágio com GARRA, com esse TP que você está?

Carla: Está, correndo, mas está dando (risos).

J: Entendi, entendi. Por exemplo, no GARRA né, ou no próprio estágio né, você já vivenciou alguma tensão, de ter algum atendimento com aluno, ou no sentido de, atendimento assim com um responsável de um aluno, ou de alguma reunião com os outros professores, você já teve esses momentos assim.

Carla: Não, a gente já teve no GARRA, minto, no GARRA a gente já teve uma reunião assim geral com os outros professores e o regulamento do cursinho... é... mas aí, por exemplo, o meu primeiro Conselho de Classe do GARRA vai ser agora no dia 27.

J: Ah tá, não teve ainda um Conselho de Classe, vai ser a primeira vez?

Carla: Essa é a primeira vez, no estágio eu já participei um pouco de um Conselho de Classe lá da escola.

J: É mesmo?

Carla: Participei alguns minutos assim, tipo observando assim.

J: E como que foi assim, o que você achou desse Conselho de Classe, o que te chamou a atenção?

Carla: É um momento assim que é o que eu sempre imaginei como estudante, na época da escola, que falava que ia ter Conselho de Classe eu falava “nossa, imaginava que era roda e todo mundo falando ah tal aluno é isso, isso e aquilo”. E é realmente isso, tipo, tal aluno e aí expõe as dificuldades que estão tendo com aquele aluno de comportamento, de nota, as dificuldades da turma, e também as qualidades, as facilidades delas né, expõe alguns momentos tensos assim que nem todo mundo fica sabendo na hora, mas depois no Conselho de Classe todos os professores ficam cientes das informações que aconteceram, de tal evento assim. Foi uma experiência assim, necessária. A gente imagina que “aí o professor tal, que o professor não vai ficar sabendo o que aconteceu na aula do outro” e aí o Conselho de Classe é esse momento que eles compartilham realmente o que está acontecendo. Então é uma... mas é um momento assim que eu tivesse que participar ativamente para falar, igual agora no dia 27, eu estou um pouco mais tensa, porque no estágio eu só mais observei mesmo, eu só estava ali.

J: Entendi, mas você está tensa por que? Porque você acha que a faculdade não te preparou, não te ajudou no desenvolvimento dessa fala então para participar de um Conselho de Classe?

Carla: É, tipo assim, eu não tive nenhuma orientação de como é, de como funciona, ninguém ensina “ah o Conselho de Classe é assim, tem esses aspectos do uso da fala, tem isso que tem que ser levado em consideração. Eu não tive nenhuma disciplina voltado para isso e nem citou esse momento assim que eu

J: É, essa questão da prática profissional, né, da oralidade na prática profissional, Reunião com os Pais, Conselhos de Classes, esses conflitos, né, que a gente como professor precisa resolver com os pais ou com os alunos, e isso não foi ensinado para você então durante a graduação né?

Carla: Não, o pouco que eu aprendi foi no estágio que eu fiz, não obrigatório, um tempo em um colégio no Cascatinha, que aí em alguns momentos a gente tinha que compartilhar certas coisas com os pais, e mesmo assim eu evitava o máximo possível porque eu tinha medo de ser mal interpretada.

J: É mesmo?

Carla: É tipo assim, e criar um problema que não é o que eu queria, eu só queria passar informação sobre a criança.

J: Aham. Mas me conta, como que foi essa experiência assim, você tinha que falar com os pais, como que você desembolava isso?

Carla: Então, eu falava somente, assim, somente o necessário, só o que tinha que ser dito, que era muito importante que tinha que ser eu para falar, não podia... a Regente da turma não estava presente, ou não... e aí não tinha ninguém para conversar com os pais e eu conversava, as vezes quando, por exemplo, já teve vez de a criança ir para a escola e sujar a roupa, e a gente mandar essa roupa para a mochila e aí essa roupa retornar suja e não vir roupa nova para trocar para a criança, e aconteceu da criança precisar e não ter. E aí, tipo assim, eu fiquei “como que eu falo para o pai que ele deixou roupa suja da criança dentro da mochila e a criança não tinha roupa hoje”?

J: Entendi, então esses conflitos, né, na prática profissional com a oralidade, essa forma, né, de você lidar na sua prática profissional, isso não é ensinado né? Na faculdade né, isso não é ensinado para a gente, a gente tem que aprender ali na marra né.

Carla: Uhum, e eu lembro da Coordenação da escola falar “ah, você dá informação sanduiche, você coloca coisa boa, aí você fala o problema, aí você coloca outra coisa boa para fechar”.

J: É mesmo?

Carla: Era a orientação que a gente tinha, “ah o dia foi muito tranquilo, ele passou muito bem”, aí você falava “mas teve um momento que ele discutiu com o coleguinha sobrebrinquedo, mas depois foi resolvido e ficou tudo certo”, mas era sempre assim, a gente falava coisa boa, falava o problema no meio ali, e aí fechava com uma informação boa “aí ele se desenvolveu muito”.

J: Aham. E assim como que esses professores, né, como você... esse estágio... estágio remunerado né, que você falou.

Carla: Sim.

J: Ele durou quanto tempo?

Carla: Eu fiquei de fevereiro a novembro.

J: Deste ano agora, do ano passado né, novembro.

Carla: É, de fevereiro a novembro do ano passado.

J: Ah então foi um tempo bom ué.

Carla: Foi.

J: Deu para aprender muita coisa então. Como que você via assim os professores, né, lidando com a oralidade, assim, né, na prática profissional mesmo, conversando com os pais, você chegou a ver algum professor conversando com o pai, como eles se comportavam assim nas reuniões né, nos Conselhos de Classe, como que eles se comportavam oralmente assim, nas práticas né, profissionais.

Carla: A professora que eu acompanhava, a regente...

J: Era de Português né, mesmo?

Carla: Na verdade era uma turma de Maternal III, então era mais Pedagogia, sabe...

J: Ah (palavra prolongada em sua pronúncia).

Carla: Era mais os pequeninhos.

J: Sim.

Carla: E aí o que eu vi eram professoras assim tentando manter uma aproximação, dar uma sensação de conforto para os pais assim, tentando chegar mais próximo, até para ter uma maior... deles receberem melhor, receberem a informação, mas ao mesmo tempo eu vi ela, tipo assim, falando e se desviando de certos problemas, assim, de certas questões para não criar um desconforto ou uma tensão no momento.

J: Entendi, entendi.

Carla: Ia muito... para falar, sabe, era uma coisa com muito dedo, com muito tato.

J: Entendi, tinha que ter muito tato ali para passar ali para os pais né, oralmente, né, falar. E nas reuniões assim, da escola, entre os professores, como que era?

Carla: Ai todo mundo falava o que tinha que ser falado.

J: Ai todo mundo falava mesmo, né.

Carla: Todo mundo falava o que tinha que ser falado, as vezes a gente ficava até meio receosa, porque a Coordenação estava presente e tudo o mais, mas normalmente quando erasó os alunos em si, só os professores e a psicóloga que ia dar a palestra e essas coisas, a gente falava o que tinha que falar sabe, o que estava estressando, o momento de tensão da semana.

J: Entendi, então você acredita que se a faculdade, o curso de Letras, preparasse então o aluno para se portar oralmente, né, nessas situações, nos locais de trabalho, as professoras elas não teriam essa dificuldade então, e nem você por exemplo, né.

Carla: Uhum.

J: Você falou que, por exemplo né, tinha, é... tipo assim falava só o que tinha que falar, mas ali com muito cuidado né. Então se a faculdade te preparasse mais para isso você não teria esses problemas né.

Carla: Sim, eu acredito que era uma coisa que deveria ser trabalhado, aprofundado, porque a gente interage com pessoas o tempo todo, a gente está em contato com pessoas o tempo todo, a gente está lidando com o filho de alguém...

J: É, a prática profissional ela exige isso né, você lida com pessoas o tempo todo.

Carla: Sim. A gente lida com o filho de alguém né, talvez o termo que você vai usar, as vezes em uma aula, vai ser ofensivo para um, e aí depois para você depois tentar arrumar isso, tentar explicar para o pai, ou até um mal entendido. Hoje em dia a gente sabe como que está essa

intervenção dos pais na escola, na disciplina, no programa, de livros e tudo o mais, então eu acho assim que se a gente tivesse esse preparo de como tocar em certos assuntos de uma maneira que... os pais nos recebam, de uma mente mais aberta, e não como inimigos, como alguém que vai falar mal do filho deles. Porque eu acho que a visão que eles têm é sempre isso “ai já vem problema”.

J: Exatamente, é sempre isso “ai vai vir algum problema, eles ficam com medo né, verdade.

Carla: E eles ficam armados e ai as vezes você quer só passar uma informação que você notou na criança, é... que, sei lá, a criança está mais quieta, e você quer compartilhar isso até como uma preocupação né.

J: Entendi, verdade. E ai né, mudando um pouquinho agora de assunto, durante, né, todo esse período da sua graduação, né, além desse Seminário que você apresentou em disciplinas, né, esses Seminários que você apresentou em disciplinas, você já participou de algum Congresso que você teve que apresentar alguma Comunicação Oral, ou um Pôster, acadêmico né, você já chegou a apresentar esses gêneros?

Carla: Eu apresentei um Pôster Acadêmico na disciplina de Metodologias de Ensino da Língua Portuguesa, no período...

J: Ah (palavra prolongada em sua pronúncia).

Carla: Mas eu não tive nenhuma apresentação, assim, como uma Semana da Letras, nada disso.

J: Ah você apresentou só na disciplina, você não apresentou em Congresso, eventos não, foi na disciplina?

Carla: Na disciplina.

J: E como que foi essa experiência de apresentar um Pôster?

Carla: Foi diferente, é muito parecido com Seminário, mas é diferente, ai você fica (risos).

J: Teve dificuldade para montar o Pôster?

Carla: Sim, eu e meu grupo a gente teve bastante dificuldade para selecionar as informações importantes e necessárias, fazer a divisão certinha, a gente recebeu até um modelo da professora, do Pôster né, mas assim foi mais complicado do que um slide.

J: Entendi, o Pôster você achou realmente mais complicado então né.

Carla: É, o Pôster é muito mais formal que um slide, querendo ou não o slide você dá um pouco da sua identidade.

J: Por que você acha que ele é mais formal, assim, na oralidade, o Pôster?

Carla: Não, na verdade não acho nem tanto na oralidade, mas na estrutura dele.

J: Ah, na estrutura, você acha que um pôster se assemelha a um seminário?

Carla: A mesma coisa, porque você tem que expor uma informação, ai você acaba usando termos... é... teóricos, mas no Pôster você tem que explicar porque está indo alguém que não é da área ali. É esperado que não vá alguém da área, então tem que falar de uma forma que vai ser claro para outras pessoas, mas a estrutura dele é muito mais formalizada, é muito mais quadrada do que o slide, o slide é mais fluido, apesar que o slide você usa mais termos teóricos, porque se espera que todo mundo que está ali já tem ou já tenha ouvido falar, játenha algo em mente sobre o tema que vai ser exposto.

J: Uhum, e ai, a partir, né, dessas experiências suas como graduanda de Letras, né, bolsista, essa experiência como estagiária, estagiando né, que você está indo, com quais práticas de oralidade você acha que um professor de Português lida no dia a dia no seu trabalho? E ai eu

não estou falando só da questão de ensino não, fora da questão de ensino que a gente já conhece, já sabe, eu estou falando ali da prática profissional, né, quais práticas de oralidade você acha que o professor de Português lida, no dia a dia,

Carla: É, a forma de passar informação para os pais, da Diretoria, Coordenação, é... até de uma entrevista para se candidatar em um emprego, em uma vaga assim, você precisa ter uma boa oralidade, expor os seus desejos, os seus anseios para aquela vaga, então... eu acho que é mais voltado, além de passar informação na sala de aula é isso, tem a Coordenação, tem os pais, tem a Diretoria, tem o Conselho de Classe que é entre os professores, você também tem que manter uma boa relação com os outros docentes da escola. Então acaba sendo importante uma boa oralidade nesses momentos assim.

J: Entendi, verdade, concordo. E aí para você, como que deveria então, ser, como que deveria ser uma formação assim docente que realmente preparasse o aluno para o campo de trabalho, o que essa formação deveria ter, para você assim, para a gente estar realmente preparado, para lidar né com essas práticas de oralidade ali no convívio do nosso ambiente de trabalho, como que deveria ser essa formação para a gente assim?

Carla: Eu acho que a prática escolar, o estudante, ele deveria ser sempre inserido nas escolas o mais rápido possível na graduação para vivenciar mesmo, para ver, para observar, e eu acho que deveria ter algumas disciplinas de ensino de oralidade mesmo, de como falar, como abordar. Uma disciplina voltada para, da Psicologia Educacional, porque tem uma forma de você falar, de você expor certos conflitos, sem que isso gere mais transtornos, já dados.

J: São muitas lacunas né, que o curso de Letras apresenta com relação às práticas de oralidade né.

Carla: Sim, sem algumas lacunas assim, eu realmente assim pela Grade Curricular eu não sinto assim preparada para o mercado de trabalho, eu não me sinto, eu tenho algumas... o pouco que eu aprendi, que eu sinto assim “ah isso eu consigo lidar”, foi observando os outros professores, foi observando as escolas.

J: Uhum. Mas assim de aprendizagem mesmo do curso, nada né, pouco né, essa questão de só apresentar trabalho, mas que é para a prática profissional, interfere ali pouco né.

Carla: Eu acho né, que as disciplinas dão mais... o conteúdo mesmo. Agora como você expor isso, como são poucas disciplinas, por exemplo, agora eu estou com Oficinas de Geografia que ensina métodos assim de ensino mesmo, como você falar, como você ensinar, como a gente pode falar. Então eu acho que tem algumas lacunas, tipo assim, o treinamento profissional durante o curso, a prática docente é muito pequena.

J: Uhum. O seu treinamento profissional é o que mesmo, que você tinha falado.

Carla: Educação Social, mas é mais uma intervenção com criança, é mais um acolhimento com ela, uma orientação para as atividades.

J: Entendi, não tem muito essa relação...

Carla: Joaquim, só um minutinho.

J: Tá.

Carla: Voltei (risos).

J: Estava falando do seu treinamento profissional.

Carla: Uhum...

J: Não tem tipo essa questão então de práticas com gêneros orais também né, como você havia dito né.

Carla: Acaba que em alguns momentos a gente tem que conversar né, por exemplo, com professor sobre a criança, conversar com os pais sobre certos acontecimentos, comunicar, e a gente não tem essa prática anterior, a gente vai fazendo, assim, na marra, e vai torcendo para dar certo.

J: Uhum, entendi (risos). Então seriam essas as perguntas mesmo, obrigado, né, pela participação, deixa eu parar de gravar aqui.

FIM DE ÁUDIO

APÊNDICE XI – TRANSCRIÇÕES DA ENTREVISTA – ESTUDANTE JOSÉ

J: Quando que você entrou na faculdade, qual ano?

José: É... 2019, 2019.

J: Ah, eu me formei em 2019, eu me formei em Dezembro de 2019. Você entrou em 2019?

José: Eu entrei em 2019, que eu me lembre sim.

J: Que mês em 2019?

José: No começo.

J: Nossa eu estava saindo e você entrando então, porque eu me formei em Dezembro de 2019.

José: Pois é, mas eu vou ser bem sincero, o meu primeiro ano ali na faculdade eu não conheci as pessoas não, é bem possível que a gente tenha cruzado caminho e eu não sei porque eu era bem fechado assim na minha, não falava muito com a galera não.

J: Fechado.

José: É.

J: Entendi. E ai você está em qual período agora?

José: Eu estou no 7º período.

(TF13) J: 7º? E está gostando, até agora, o que você está achando do curso, quais são as suas impressões?

José: Cara, eu entrei sem querer ficar, eu entrei querendo fazer um curso que eu ia ficar de boa, para estudar e fazer Música, e eu me apaixonei pelo 1º período, eu tive uma das minhas primeiras aulas. Cara eu tive aula com professores maravilhosos no 1º período, dos quais eu vou destacar a C Nani, que hoje é minha orientadora, e o Gustavo Frade, que agora está na UFMG. Me apaixonei pelo curso no 1º período, ai não dei, ai para a frente foi ladeira abaixo, ai foi paixão atrás de paixão.

J: Quando se apaixona já era né.

José: Se apaixonou vira para o lado e dói, porque não dá para fazer mais nada não. O quão formal eu posso ser, estamos gravando, eu posso ser informal desse jeito?

J: Pode, você pode ser você, ficar totalmente a vontade, tá?

José: Vou me sentir em casa então.

J: Pode ser você, pode ficar tranquilo tá.

José: Beleza.

(TF21) J: Aqui, com relação, tá, ao curso de Letras né, com relação às práticas com a oralidade, né, por exemplo, falar em público, né, usar gêneros orais, você vivenciou alguma prática de oralidade em alguma disciplina, durante esse período aí na graduação?

(TF22) José: Eu vivenciei algumas, eu acho que, deixa eu ver... a maioria esmagadora foram apresentações de trabalho, seminários de dez minutos né, em grupo, a maioria assim, não foram muitos não. Mas fora esses eu tive uma disciplina com a C Nani, inclusive, de Linguística, que a gente teve que produzir um Podcast, um episódiozinho de Podcast que foi bem interessante assim, produzir justamente um material de oralidade que não fosse um Seminário. E eu tive, de uma forma que eu digo que foi mais um trabalho sistemático mesmo com oralidade que foi uma disciplina com a professora X, que foi, ela fez um trabalho envoltadisso, sobre o gênero seminário, tratando disso como gênero, trazendo questões discursivase... e práticas assim de uma forma mais, quero dizer científica, mas não sei se é bem essa

palavra, mas eu vou dizer isso, de uma forma mais científica, mais acadêmica né. Isso eu chamo mais de trabalho de oralidade, que foi um pacote completo, não foi só vai lá e fala, né, foi um trabalho em volta disso. É, mas eu acho que assim, no que a gente está falando de trabalhos a letra com certeza foi um minoria muito pequenininha assim, foi bem trabalho com oralidade.

J: Esse podcast você fez na disciplina da C Neni né?

José: Isso, eu fiz um tópico de Linguística, de Psicolinguística com ela, e aí ela pediu para a gente produzir, a gente lia um artigo e...

J: E como que foi isso, me conta como que foi essa produção desse Podcast, qual era o assunto, ela ensinou de fato a fazer um Podcast, ou ela só soltou “ah, você tem que fazer um Podcast, como que foi esse processo?”

José: Cara então, aí nesse sentido o que foi interessante desse processo foi simplesmente, foi somente o tipo de oralidade, que foi... é reunião (parecia ter falado com outra pessoa), é... a oralidade, porque não era mais um Seminário, era um Podcast. Então foi diferente, mas o trabalho de oralidade, o único que eu vi mesmo foi com a Professora X, por que o que aconteceu? Ela passou para a gente uma lista, não foi uma lista na verdade, ela falou assim “olha, me indiquem assuntos que vocês têm interesse, tragam artigos”, e ela analisando o artigo, dava uma lida, via se mais ou menos se cabia com o tópico, né, e aí disso a gente produziu um roteiro e leu, ou gravou. O que ela fez em relação a isso foi só alguns tópicos, assim: Podcast você pode fazer... (interrompido)

J: A C né?

José: Isso.

J: Ela deu os tópicos de como pode fazer esse Podcast?

(TF30) José: Isso, aí ela trouxe algumas características, tipo “ah o Podcast você pode ter um roteiro que você lê ou não, você pode ter câmera ligada ou não, você pode fazer, você pode mandar um áudio ou um arquivo de vídeo ou com ou sem vídeo”. Então foi um trabalho bem raso no que trata de oralidade, mas trouxe uma ideia nova de oralidade enquanto trabalho acadêmico, né, e isso eu achei interessante, sabe. Mas instruções, o estudo em si em cima desse gênero, não teve não.

J: Entendi, e teve depois dessa produção do Podcast, vocês apresentaram esse trabalho para alguém, posteriormente, teve assim uma interação desse trabalho para além da sala de aula ou só ficou ali naquele contexto mesmo, da sala de aula?

José: Não, a ideia do Podcast foi que a gente postaria...(interrompido).

J: Isso foi em que período, foi bem no começo ou mais por agora?

(TF34) José: Não, deixa eu ver... foi no... 5º ou no 6º período, foi no 5º ou no 6º eu acho que foi no 6º, mas se não foi nele foi no 5º, foi assim até recentemente. Eu acho que chega nesse período e a gente já está nas matérias mais avançadas do curso né, e eu considero mais ou menos dessa forma. Então a gente já... nós já éramos mais berçados assim no que a... no contexto acadêmico. A ideia do Podcast foi que a gente postaria no Classroom, e aí a gente discutiria né, traria questões, conversaria sobre isso, então “ah, como é que funciona isso aqui que você falou, mais ou menos dessa forma e tal”, como um Fórum sabe. Isso também foi uma ideia muito boa, isso inclusive foi trazido em oposição a ideia do Seminário, ela fala assim “gente, vai ter um trabalho oral no final do, vão ser dois trabalhos escritos e um trabalho oral”. E aí foi se aproximando né, desse trabalho oral, dessa data, e ela falou “ah

gente eu tinha proposto Seminário, mas em um último período, que estava on-line né, a gente fez por meio de vídeo, e deu super certo, teve super interação, vamos fazer assim”? Ai a turma escolheu fazer assim, e a gente fez. Acabou que não deu muito certo, eu não sei se é porque a gente estava acabando de voltar da Pandemia e estava todo mundo atarefado sem entender muito o ritmo, assim, tudo mundo muito cansado, sem dar conta né, da faculdade do jeito que ela estava cobrando. Mas não teve tanta interação, a ideia que todo mundo visse de todo mundo, comentasse, e não teve tanto.

J: Estava no período da Pandemia né?

José: Não, isso foi no período que segui...ih é, é uma boa forma de saber como foi, porque foi no período seguinte ao fim da Pandemia, quando voltaram as aulas, no começo desse ano? É porque... foi no período seguinte da Pandemia.

J: Aham.

José: Eu estou meio confuso quanto a data, mas foi bem isso, a gente tinha acabado de voltar as aulas presenciais, e ai estava todo mundo em um ritmo estranho, ninguém, assim, eu particularmente não estava dando conta das leituras, e de chegar a aula na hora, estava tudo muito corrido, e acabou que não teve tanta interação na sala, e ela falou isso que deixou ela meio chateada com o resultado, porque a ideia era discutir, né. Mas depois, isso ainda considerando o contexto da aula, eu acho, mas depois disso ficou nesse contexto, morreu ali.

(TF 39) J: Como que foi essa experiência de apresentar um Seminário, foi tranquila para você, como que foi assim todo esse processo?

(TF40) José: Então, tá, o que... os Seminários para mim acho que sempre foram uma facilidade, porque eu no Ensino Médio eu estudava de uma forma extremamente complicada, que eu pegava o caderno com as anotações de lápis eu passava a caneta em cima, lia, ficava andando em círculos no meu quarto e repetindo aquela matéria, então eu tinha de uma certa forma oralidade trabalhada ai, eu tive algumas experiências assim com grupos de jovens, essas coisas, então acabava falando bastante né, nesses momentos. Então eu tinha uma oralidade até bem desenvolvida, falar nunca foi um grande problema para mim não, e eu nunca tive um trabalho quanto a isso, para mim nunca fez falta, para muitas pessoas fez, muitas pessoas têm dificuldade com isso né, e para muitas pessoas faz diferença né, mas para mim não. O que aconteceu muito é assim o que a gente consegue corrigir, o que a gente consegue melhorar, vem de correções que os professores fazem nos trabalhos, nos nossos trabalhos, nos trabalhos dos colegas né, mas essas correções também sempre de ordem de conteúdo né, não de apresentação, de oralidade em si “ah, está falando baixo, está gaguejando, está lendo muito”, isso a gente não costuma ver muito. A gente vê assim “oh aquele slide ali tem um erro de digitação”, sabe, então mesmo no que trabalha a oralidade, a correção é escrita né, então isso aconteceu, isso acontece muito e tem bem pouca correção de... ou uma correção, necessariamente, de uma... uma condução né, dessa oralidade.

J: Entendi, então assim, ensinar mesmo assim os aspectos do gênero, isso não aconteceu, ficou mais no nível do conteúdo, dessas experiências que você teve né.

José: Isso, e eu só fui entender isso com a Professora X, sabe, eu só fui entender, tipo, essa ausência desse trabalho com a disciplina dela, que ela falava “gente, vamos lá, vamos prestar atenção, tem que ter...” aliás, teve uma, cara, uma vez que eu lembro que um comentário de uma professora, em específico meio que combina com isso, porque a Professora X falou né, na disciplina “ah gente, tem que ter uma postura, tem que ter uma gesticulação, tem que ter

um posicionamento, tem que ter uma voz, tem que ter uma apresentação pessoal adequada”, então você não vai apresentar um trabalho em um Simpósio de bermuda e chinelo. E eu lembrei agora de uma vez que uma professora falou com um aluno “oh não me venha apresentar trabalho de boné”.

J: E qual professora que foi essa?

José: Que fez essa correção? A Ana Paula Jaique, eu fiz PGA...

J: E ela comentou desses aspectos, com vocês?

José: Comentou, e tipo assim, eu acho que talvez até ela faça mais sentido porque ela estava ensinando gêneros acadêmicos, então ela tinha pelo menos uma atenção a isso, a ensinar esse gênero, e é claro que eu fiz no primeiro período, e talvez o PGA dela seja maravilhoso, trabalha oralidade pra caramba e talvez eu não tinha noção disso, mas eu não lembro. Mas eu lembro que ela fez esse comentário de não venha apresentar de boné, porque é um trabalho acadêmico, você está na faculdade, mas é o que eu me lembro, sabe.

J: Entendi, entendi. Oh e você participou ou participa de algum projeto, Iniciação Científica, Extensão, Treinamento Profissional?

José: Eu fui Monitor duas vezes de Linguística II, é... eu estava em uma IC com a C também, a C está na minha graduação inteira, ah é a C não, eu fiz IC com ela, no ano... ai depois da Pandemia ficou tudo tão difícil, eu acho que foi em 2020, e 2021 até 2022 eu estava em uma IC com ela, agora terminou essa IC e eu estou em um Projeto de Pesquisa com ela que não é uma IC, mas a gente está dando continuidade a essa pesquisa.

J: Entendi, e tem práticas com gêneros orais nesses projetos que você participou, ou não?

José: Eu considero que a Monitoria é de certa forma, não é uma prática que, sei lá, o Professor Orientador não para, para falar com a gente sobre isso, mas eu considero assim de uma certa forma que é um trabalho com a oralidade, mas foi mais meu mesmo, porque não tinha, como que fala isso em português gente... guidance... não tinha... orientação mesmo né, de um responsável de falar “ah isso está acontecendo...”

J: De um gênero oral assim, questão de trabalho mesmo com um gênero oral não, ficava mais na parte de discussão do que tinha que fazer e produzir, assim, de maneira escrita essas coisas, artigo e tudo né.

José: É, é, mas no IC... no IC teve, eu tive, porque a gente tem que apresentar o SEMIC né, que é o Seminário de Iniciação Científica...

J: Então teve uma apresentação oral?

José: Isso, ai a C conversou com a gente, a gente fez reunião de apresentação para ver o que estava, ela pediu para a gente gravar, até porque tem várias etapas, tem várias etapas, tem a etapa do resumo, tem a etapa do Youtube, tem a etapa da apresentação lá, então assim a gente teve uma orientação nesse sentido. Ai tiveram poucas correções, poucas dicas que ela deu porque eu e minha colega de IC a gente mandou bem nisso, mas teve um trabalho em volta disso sim, não foi o foco né, não foi o foco, mas teve sim.

J: Entendi, entendi. E ai, você acabou de falar então que participou, né, do Seminário de Iniciação Científica que você apresentou seu trabalho, mas fora isso você chegou a participar de algum Congresso, você chegou a participar de alguma Comunicação Oral ou Pôster acadêmico?

José: Não, o SEMIC foi a minha única experiência como... é... como produtor de... de pesquisa, como apresentador de pesquisa, foi a única experiência que eu tive na faculdade com isso.

J: E você está no estágio?

José: Eu estou em... eu estou no terceiro estágio, o primeiro foi de Português e Língua Estrangeria e eu estou no primeiro de Português agora. A gente está apresentando, inclusive, de novo que eu estou fazendo esse estágio com uma amiga, a gente está apresentando... a gente está fazendo uma Roda de Conversa com os alunos da escola sobre a UFJF, sobre o ingresso deles, porque muitos desses alunos não tem a consciência das oportunidades que eles têm, das chances, e a gente preparou alguns *slides*, a gente está levando para eles e apresentando, aí lá a professora falou, ela pediu para a gente assistir a palestra de outros estudantes, da UFJF que estava indo lá falar de outro assunto, e pediu para a gente ir. E quando a gente voltou ela falou “você repararam como ele fala, que ele falou até palavrão, então, eu queria falar com eles, porque tem um jeito de falar, tem um linguajar, então ela acabou trabalhando com a gente né” a professora da escola lá, acabou trabalhando a oralidade com a gente. Então a gente acabou apresentando para todo mundo, vocês falaram de um jeito muito bonitinho, e aí pediram para a gente apresentar, a gente estava apresentando para alunos de 1º e 2º ano, e aí pediram para a gente apresentar para os alunos do 3º. Então lá a gente está tendo experiência justamente com isso assim. É complicado, porque eu acho difícil assim, quem sou eu para falar, mas eu acho que a minha oralidade é boa, e fica difícil saber se é falta de orientação, nesse sentido, ou porque não precisa em muitos momentos né, mas também teve esse momento aí que ela comentou com a gente algumas questões aí.

J: Então, aí ela comentou né, essa professora do estágio...

José: Isso.

J: Com vocês por que vocês tiveram algum momento que vocês precisaram se utilizar da oralidade de uma maneira mais formal, nesse estágio que você está fazendo?

José: Hum... eu acho que não, ela comentou com a gente sobre algumas, ela falou que as vezes os alunos têm dúvidas, eles vêm que como a gente vai para lá eles têm dúvidas sobre ingresso no Ensino Superior, e emprego e essas coisas eles queriam perguntar as coisas para a gente, e eu acho que até esse momento eles tinham muita vontade, mas eles não tinham coragem, mas depois disso eles começaram a vir e perguntar as coisas para a gente. E aí a gente continuou usando esse linguajar mesmo, até porque tipo assim, depois que ela falou que estava bom e estava gostando, né, que gostou do jeito que a gente estava falando eu falei “então é isso aqui, é assim que eu vou falar com esses meninos caso eles tragam alguma dúvida”, então eu fiquei naquele padrão ali, que é uma, que dá possibilidade da gente fazer brincadeira, mas que dá e pede um linguajar mais rebuscado né. Eu fiz até uma brincadeira um dia desses com um aluno, e eu vi que ela ficou meio assim, meio em choque com o tipo de brincadeira, e eu falei “ah tá, aqui eu passei do limite”, então deixa eu voltar uns passos para trás, porque essa piada ela não gostou, um pouco mais formal.

J: Por que você acha que ela ficou em choque?

José: Ah é porque ela ficou, ela parou de falar, ela estava lá conversando com os meninos... (interrompido).

J: Mas você estava tipo dando, lecionando a aula...

José: Não.

J: Não chegou a dar aula ainda não?

José: Não, era um momento de interação lá, eles estavam conversando sobre... eu acho que era sobre, tipo assim, deles ingressarem pelo ENEM, não lembro exatamente, ai um dos meninos falou assim “ah não, eu quero, o meu objetivo é ser preso, é sair do”, ah era isso, era onde que era a prova, “ai eu quero ir fazer a prova e quero sair de lá preso”, ai eu falei assim, “ué mas é um desperdício de tempo seu né, porque você pode sair preso daqui né” ai ela parou de falar.

J: Ah ai ela não mediou esse conflito então não né, ela só não falou nada

José: Não, ela ficou meio em choque, ai eu dei uma recuada e falei assim “não ué, para com isso, tem que fazer sério, é um negócio bom para você”, ai ela deu uma acalmada, eu falei assim “poh então beleza, aqui é uma brincadeira que ela não aceita, esse é o tanto de formalidade que ela pede, o mínimo” né, é daqui que eu não posso passar.

J: Engraçado, interessante isso. Você pretende ser professor de Língua Portuguesa mesmo?

José: De Língua Portuguesa eu não sei, mas acaba que a gente fica meio sem opção as vezes né.

J: Entendi.

José: Eu tenho vontade de trabalhar como ela né, que é concursada. Ela é concursada? Ela é.

J: Essa professora que você está acompanhando do estágio?

José: É, ela é do Estado, da escola que eu estou acompanhando ela é Estadual, então ela é concursada. Eu tenho vontade, porque eu acho que é uma experiência muito importante sabe, porque a formação de professor sem passar por tantas etapas assim fica incompleta, na minha opinião.

J: É, mas você acha que a faculdade assim, o curso de Letras, está te preparando para vivenciar práticas orais, assim, do ambiente profissional do professor? Eu nem falo só de dar aula, não, participar de um Conselho de Classe, saber se colocar em um Conselho de Classe, em uma reunião com os colegas, com a Direção, com a Gestão. Você acha que a faculdade está te preparando para essas práticas orais do campo profissional?

José: Não sei, eu acho que não, eu acho que, assim, uma coisa que eu reclamo muito é que vai chegando um ponto da formação que as matérias do campo da Educação eles acabam ficando meio repetitivas, e isso não é necessariamente negativo, mas é negativo quando falta esse trabalho que você está falando sabe, acaba que a gente vai nas aulas da FAGED, e a gente tem reflexões que a gente já teve um milhão de vezes e que a gente precisa ter mais um milhão de vezes para resolver e para pensar em soluções, mas a gente fica, não sei, talvez sentindo que aquilo ali que é ser educador sabe. E não é só isso que a gente, não é só isso, então precisa de mais, e a gente não tem, assim, como que chama a disciplina que... a da Loreni... eu esqueci o nome da disciplina, mas a disciplina que você vai para a escola e fica lá na Diretoria né, o estágio é ir para a escola e ficar lá na Diretoria observando tudo, a gente não tem uma preparação prática disso, a gente não tem um diálogo sobre essa prática. Até, mesmo assim, eu estava lá fazendo estágio, estava vendo um monte de coisa acontecendo, poderia estar discutindo tudo aquilo, podia estar tendo um monte de orientação, e a gente estava lá falando de lei. E tipo assim, não é que a lei é necessária, mas a gente precisa de mais do que lei, sabe? Não é que não precisa, não é que outra coisa é mais importante, mas é que a lei a gente aprende para um caramba, mas que falar sobre o estágio se portando ali de forma indevida na Coordenação também é importante.

J: Não, eu estou te perguntando isso porque assim, as vezes a gente fica focado na questão só do ensino né, mas aí a gente se esquece que o professor ele tem várias práticas, né, tanto orais quanto escritas que não ficam só presas a questão da sala de aula né. Então você né, fazendo um planejamento, né, você fazendo um relatório escrito de um aluno, então são várias práticas, né, por fora da sala de aula. E aí, por exemplo, você está me relatando que está no estágio né, você chegou a ver essa professora que você está acompanhando, a ter essas práticas fora da sala de aula? Você chegou a acompanhar ela em um Conselho de Classe, algum tipo de reunião, você chegou a ver ela planejando algum tipo de aula, ou não, ou só mesmo você está indo para acompanhar as aulas dela e acabou, ela te deu alguma, você comentou que ela te deu essa orientação na conversa oral né, com os alunos, que esse bate papo que vocês tiveram com os alunos que têm interesse ou não de ingressar na universidade, mas fora isso teve outras práticas que você participou junto a essa professora sem ser a sala de aula?

José: Não, eu tive a oportunidade de participar de um Sarau, que teve lá, é... eles... não foi uma prática dela, foi uma prática de outro professor que ela estava sempre em contato, eu estou... dá para contar a sala dos professores, de alguma forma dá para contar a sala dos professores, e no período parado, nessa disciplina da Loreni, que eu não sei porque eu estou esquecendo, é Gestão... não sei lá o que, Gestão alguma coisa. Eu presenciei um Conselho de Classe, e nesse Conselho de Classe aconteceu uma coisa curiosa, foi no João XXIII, que no período retrassado, no período passado eu estava acompanhando uma professora do João XXIII, então eu tive a oportunidade, nesse Conselho, ver uma professora que eu já tinha acompanhado falando e se portando ali, né, pegando a fala, falando, interagindo. Então assim, eu tive a oportunidade, não propositalmente, né, o que é uma falha grande, mas eu tive a oportunidade de ter essa experiência, é... me trouxe várias reflexões, mas... mas é bem diferente, porque era uma professora do Francês, e ali dá para perceber claramente que assim... é... a disciplina dela tinha menos peso nas decisões que estavam sendo tomadas e ela estava ali meio que... é... não estava assistindo, mas ela estava meio que recuada justamente por essa questão, né, de o que ela tinha para falar talvez não tinha tanto peso, sabe.

J: É, são muitas práticas, assim, de oralidade né, que o professor lida, que o professor de Português lida. Você saberia me falar, por exemplo, alguns exemplos de práticas de oralidade que o professor de Português precisa lidar, sem ser a sala de aula?

José: Cara, Reunião Pedagógica com o Diretor, é... reunião com pais, é... o Conselho de Classe...

J: Pois é, reunião com pais, agora eu já estou em sala de aula né, e tipo assim reunião com pais é uma coisa muito complicada. E tem essa preparação para a gente de como lidar com pai enjoado, por exemplo?

José: Não, tem bastante reclamação, eu acho que isso exemplifica muito bem o que eu estava tentando falar, que a gente vai em todas as turmas, em todas as aulas, em todas as matérias, na FACED, e isso é um assunto que vai ser recorrente, que vai aparecer o tempo todo “ai isso é tão difícil, pois é, porque ai o Freire fala isso, né, mas e ai quando a gente vai para a sala e vê um pai reclamando, ai gente fala isso, fala isso, fala isso, fala isso” mas e ai? O professor que vira para a gente e fala “gente, oh uma vez ele veio com um pai que estava reclamando assim, isso, isso, isso e aquilo, o que você acha disso”? Não tem essa discussão, a gente fala do problema, mas a gente não fala da prática, né, de lidar com esse problema, então assim eu sei

que quando eu entrar em uma sala eu vou sair dela e vou ter que lidar com o pai, eu sei disso, porque a gente fala disso o tempo todo, mas como é que eu vou fazer isso, aí são outros quinhentos, aí é uma experiência que eu tenho que aprender na prática. Por exemplo, a Reunião Pedagógica, que eu tive que aprender a lidar recentemente. A minha chefe, ela tomou emprego novo, ela virou e falou para mim assim “a gente vai ter uma Reunião Pedagógica”, eu falei “ah beleza”, e eu não fazia a mínima ideia de como isso, de como era, ou do que eu devia esperar, e eu falei “beleza, vamos marcar tal dia e tal hora”, cheguei lá e ela falou “ah vamos conversar sobre os seus alunos”, e eu comecei a falar sobre os meus alunos e eu não sabia como responder ela porque eu tinha que pensar na hora, eu não fazia ideia do que esperar. Então assim, a gente vai ter que conversar com o chefe, vai ter que conversar com o chefe, claro isso eu já vi na FAGED um milhão de vezes, como que é isso? Não sei, novidade, aprendi lá fora, e isso acontece, é uma questão que é muito pertinente assim, e que, assim, isso eu sei que faz falta.

J: Então realmente né, essas práticas de oralidade, assim, não são suficientes para você realmente te preparar a ser um professor né, a gente vê que há muitas lacunas com as práticas de oralidade dentro da graduação que nos ensinam mesmo a lidar com todo esse dinamismo que o professor de Português né, que o professor em geral precisa lidar, né, a gente realmente tem essas lacunas né. E você acha que a gente precisa fazer o que, então, para melhorar essa formação? Quais práticas de letramento que a gente precisa na Graduação então para preparar esse professor, o que você pensa sobre isso?

José: Cara, sabe o que eu acho que poderia ajudar? Assim, pensando por alto, é... um curso para os professores, ou uma cobrança para os professores que já estão lá fora, vou falar no caso da Letras, ali na Letras, dar um período, porque a gente sabe como é o dia a dia do professor né, infernal, mas dar um período assim de dois anos, para que todos eles façam uma disciplina, uma disciplina mesmo, de práticas de oralidade. “Oh gente isso aqui pode ser acadêmico, aqui como que a gente trabalha isso, mas tem que acontecer isso, isso e aquilo”, então assim dar o tempo para eles é claro, mas cobrar que eles entendam que várias coisas podem acontecer, material acadêmico, desde que sejam ministrados da forma certa. Por exemplo, trabalhar Podcast, mostrar para o menino o que é Podcast é muito legal, mas assim, a reflexão que eu estou tendo hoje, quando a C me pede para fazer um Podcast, a reflexão que eu tenho hoje sobre como isso funciona como gênero acadêmico, só existe porque eu tenho disciplinas que falam que a oralidade pode ser um gênero acadêmico. Eu não tinha isso na minha cabeça antes, eu não sabia que um Podcast podia ser, aí me falaram “olha gente, Podcast funciona”, aí toda vez que eu vejo um Podcast eu penso “ah tá, então isso aqui pode funcionar em uma sala de aula, eu tenho que explicar isso aqui em uma sala de aula”. Então assim, hoje, para que as coisas mudem hoje, eu acho que o que precisa mudar é principalmente, talvez principalmente, a noção dos professores de que dá para trabalhar com isso. Porque muitos professores estão em uma zona de conforto, inconsciente, de sei lá vou pedir um trabalho, vou ser amigo deles e vou pedir um trabalho, fazer prova não, mas não precisa ser só trabalho e prova, não são só essas duas opções...

J: Tem que desenvolver essas habilidades orais do estudante né, de graduação.

José: Sim, sim, “ah não, então eu vou trabalhar em seminário”, tá, beleza, mas você vai trabalhar como esse seminário, porque, né, dá para fazer outras coisas, você perde uma aula, você perde duas aulas, mas gente é isso, é para fazer uma formação completa sabe. E assim,

eu quando chegar na faculdade, eu chegar a nível de ser professor de faculdade eu com certeza vou trabalhar oralidade com os meus alunos, porque eu na minha formação aprendi o quanto isso é importante, quer dizer, eu não acho que eles estão de má vontade, tem professor que está de má vontade, muitos não, mas tem alguns ali na Letras que é uma questão sensacional. Tem alguns professores que estão de má vontade, mas a maioria só não está ligado que dá para fazer isso.

J: Porque não teve essa formação também né.

José: Eles também não tiveram, então eles só precisam de alguém que faz assim oh, que estala, sabe, seis meses, quatro meses, eles ficam vendo assim: oralidade, oralidade, oralidade, e pronto, é isso. O resto da vida eles vão ver isso de uma forma muito diferente, e aí isso vai impactar justamente em quem? Nos alunos que vão virar estagiários, que vão virar professores municipais e estaduais, e daí em diante.

J: Daí que quebra essa cadeia de, tipo assim, do não trabalho com a oralidade né, porque é essa questão mesmo de muitos professores não trabalham porque não foram ensinados né, não teve esse letramento né, com a oralidade.

José: Justamente, porque a oralidade é o que, de pôr o menino para falar? Não, não é não. É também, mas não é só isso não, então as vezes tem, e é assim dá para entender não dá para ficar falando assim “é uma porcaria”, porque montar uma grade perfeita é impossível, ter uma formação continuada é difícil para um caramba, ser um professor ideal é impossível, então dá para entender muita coisa, mas dá para mudar também né, o Freire que fala de Anunciar, vamos Anunciar então né, dá para mudar, dá para fazer um negócio diferente, e é muito possível, eu não estou pisando, idealizando, é muito possível, eu realmente acredito. Cara, eu acho que é assim... é... no caso da C, por exemplo, ela deu um trabalho que era um Podcast, isso não é uma má vontade, e é muito difícil para ela ficar tirando “ah, não vamos ver aqui um monitor para ficar vendo oralidade”, é muito difícil, dá para entender se isso for reduzido, mas que todos os professores ensinem uma aula de oralidade, poxa, você sai da faculdade assim oh, dando palestra, se cada professor tirar 30 minutos para falar um pouquinho. A gente cansa, no final é “não aguento mais ouvir de oralidade”, mas pôh, o tanto que você ouviu você saiu dali falando, então...

J: Uhum, é. Você quer falar mais alguma coisa? Do curso, assim, no geral, e as práticas de escrita assim, escreveu muito até agora?

José: Não, não, a escrita não faltou nada, aí é.. eu estava falando (J e estudante falaram juntos), eu estava falando e o professor estava transcrevendo para corrigir a minha escrita na fala, aí deu até um balãozinho assim na fala (risos), aí oh tem uma vírgula ali oh, desculpa. Ai...

J: Isso aí já tem demais né, mas a oralidade mesmo dessas práticas de letramento né, mas escrita e leitura tem muito né.

José: Uhum, muito, muito, assim, eu como leitor eu hoje eu sou, eu não consigo mensurar o tanto que eu melhorei, como leitor hoje, deixando de estudar Letras eu não consigo, é absurdo a diferença, assim, eu pego uma coisa para ler eu claramente... e até assim quando você faz disciplinas com pessoas nos períodos mais iniciais, e você começa a interpretar o texto, eu estou tendo essa experiência hoje eu estou fazendo a disciplina Teoria da Literatura com o André, eu vejo os comentários dos meninos que estão no 3º período e eu fico assim “tá, beleza, mas o objetivo desse texto específico”, que era o... eu sou terrível com o título, mas

era um texto que falava do Nietzsche, como o Nietzsche falava que a gente tem que ter uma leitura forte do texto, e a leitura forte do texto é você sair de si, encontrar o texto em um local neutro e deixar que eles se conflitem sem que o texto entre em você e você entre no texto, e eu estava tecendo uns comentários mentais, assim, muito elaborados, profundos, filosóficos, e aí a pessoa fala “ah mas aqui tem uma palavra aqui oh, essa palavra aqui é curiosa”, não que não fosse verdade, não que não fosse interessante, mas deu para comparar que esse era um comentário que eu faria, sabe. Então leitura se desenvolve muito, muito, a escrita também, mas então...

J: Entendi, mas assim então você se encontrou na Fonética e na Fonologia, então com a C, ou você pretende ainda mudar de área assim (risos).

José: Eu me encontrei muito na aquisição de linguagem com a C, muito assim...

J: Você quer então seguir a carreira acadêmica nessa área?

José: Quero, eu quero fazer um Mestrado nessa pesquisa, o meu objetivo é aquisição de linguagem, desenvolvimento cognitivo, e, é, desenvolvimento cognitivo, é... como que fala... olha a cognição faltando, distúrbios de linguagem, e terminar mais a frente com os distúrbios de linguagem na população, em população idosa assim, no indivíduo mais velho.

J: Nossa, eu me encontrei na Educação cara, eu tipo assim, entrei em 2016 né, eu acho que agora eu posso tentar aqui, parar de gravar né, porque acho que agora as perguntas que eu tinha que fazer eu já fiz, eu vou parar de gravar aqui.

José: Senão fica enorme assim.

J: Fica enorme assim.

FIM DE ÁUDIO

APÊNDICE X – TRANSCRIÇÕES DA ENTREVISTA – ESTUDANTE SOFIA

Sofia: Eu estou no 9°.

J: 9°, o seu é noturno?

Sofia: Não, é integral.

J: Ah, tá, entendi, e você está em Letras Português ou está fazendo outra língua também, como que é?

Sofia: Eu estou em Português e Francês.

J: Ah, Português e Francês. Entendi, e está gostando?

Sofia: Tô.

J: Você quer ser professora mesmo?

Sofia: Quero.

J: Entendi, bacana. Bom, vamos lá, quais práticas com a oralidade, falar em público, uso de gêneros orais você vivenciou na graduação até agora? Seja em uma disciplina, em uma oficina, você teve, vivenciou, alguma dessas práticas de oralidade até agora na graduação?

Sofia: Na graduação eu vivenciei mesmo Seminário né, mas não necessariamente eu não tive muito letramento de ensino de oralidade na Graduação, é mais um professor pedir para apresentar um Seminário, ou no Francês uma prova oral, alguma coisa assim, mas nada que me ensinasse a trabalhar a oralidade.

J: Entendi, então quando foi solicitado a vocês né a produzir um Seminário, não teve aquele ensino sistematizado do gênero então não? Assim, tratando né dos aspectos do gênero, assim, aspectos para além do linguístico, por exemplo: postura, adequação da voz, né. Nada disso foi ensinado então?

Sofia: Então, eu tive aula com a professora X e ela abordou isso no último trabalho que a gente teve, mas assim, é bem pouco tempo para abordar isso tudo, que a gente precisa.

J: E foi mais no final também agora né?

Sofia: Foi, foi mais no final assim, foi no período passado, então nos outros períodos eu só apresentei trabalho como o professor pedia mesmo.

J: Entendi, e você teve dificuldade de apresentar, por exemplo, esses Seminários que foram solicitados?

Sofia: Não tanto, eu vim de um colégio que precisava apresentar bastante Seminário, então eu não tive tanta dificuldade assim de apresentação, mas nem no colégio e nem na faculdade me ensinaram como me portar, qual tom de voz, o tempo, a postura nem nada, era só o que eu já havia fazendo das outras apresentações.

J: Entendi, e aí, é... o que era, o enfoque né, desse Seminário, era o que, compartilhamento de conteúdo ou aspecto dos gêneros orais?

Sofia: Era mais o conteúdo mesmo.

J: Era mais o conteúdo né, a questão né de você ter que saber o conteúdo e apresentar, né.

Sofia: É.

J: Entendi. Você participou ou participa de algum projeto de Iniciação Científica, Extensão, ou Treinamento Profissional?

Sofia: Não.

J: Ah tá, você não chegou a nenhum, a participar de nenhum não?

Sofia: Não.

J: Entendi. Você já chegou a apresentar em algum Congresso, por exemplo, sei lá, Semana da FACED, qualquer coisa né, você chegou a apresentar alguma Comunicação Oral, ou um Pôster acadêmico?

Sofia: Não, acadêmico não.

J: Ah tá, mas alguma coisa você chegou a apresentar?

Sofia: Eu e um amigo meu, até da matéria da professora Y, a gente apresentou uma oficina, nesse semestre para os alunos do estágio, que tinham bastante gente assim, e foi a primeira vez que a gente chegou a falar em público para muitas pessoas acima de 30 né, que normalmente é uma sala de aula. Então foi a primeira vez que a gente falou assim normalmente. Mas acadêmico não.

J: Que legal. E como que foi essa oficina e qual foi a temática, o que vocês abordaram?

Sofia: A temática foi a UFJF, o ingresso da UFJF, porque...

J: Ah que legal.

Sofia: Porque a gente viu que os alunos tinham bastante dúvidas sobre o PIS e o ENEM, e aí a gente montou essa oficina (interrompida).

J: Foi para a escola? Para uma escola?

Sofia: É, a gente está estagiando no Francisco Bernardino, aqui no Manoel Honório.

J: Ah sim.

Sofia: Aí nós conversamos com a Professora-Supervisora e nós fizemos a oficina com todas as turmas do 2º ano, algumas do 1º e algumas do 3º ano.

J: Entendi, entendi, e essa Supervisora ajudou vocês a montar a oficina ou não?

Sofia: Não.

J: Ou ficaram soltos assim montando?

Sofia: Não, nós mostramos mais ou menos o que a gente gostaria de falar e tal, mas ela deixou muito livre assim para a gente.

J: Ah tá, entendi. E os alunos gostaram, participaram?

Sofia: Gostaram, o saldo foi bastante positivo, a gente pensou que os alunos não iam se interessar muito, mas foi muito legal.

J: Entendi, é... bom, então você falou que está no Estágio I, né, esse que se passa em qualquer escola para depois ir no Estágio do João XXIII, você está no Estágio I?

Sofia: É.

J: E essa disciplina de Estágio I você está fazendo com a professora Y?

Sofia: Sim.

J: Entendi, e o que ela tem abordado assim nas discussões da disciplina, ela tem abordado a oralidade?

Sofia: A gente falou em uma ou duas aulas da oralidade, como que a gente mostra até para os alunos, né, porque para a gente é muito difícil a gente estar agora no final da Graduação, pegar uma aula só para isso. Então a gente conversa mais de como que nós vamos abordar isso para os alunos, dentro do estágio principalmente. Aí... a comentou que a gente estava até comentando da aula da professora X mesmo, da postura e tal, ensinar para eles fazerem o letramento da oralidade com eles, para eles não vivenciarem o que a gente vivenciou né, de chegar na faculdade e não ter uma ajuda assim e precisar mesmo fazer o Seminário e pronto, isso foi abordado.

J: E aí, é, tirando essa oficina né, você precisou realizar né, no estágio, alguma outra prática de oralidade, digamos assim, mais formal? Por exemplo, que não esteja relacionada a questão do ensino, mas por exemplo, você chegou a participar de alguma reunião, de algum atendimento com aluno, ou algo do tipo?

Sofia: Não, isso não.

J: Entendi, você ainda não tem experiência com sala de aula ainda não né?

Sofia: Já, eu trabalho em uma escola.

J: Ah você já trabalha.

Sofia: Mas é para Educação Infantil.

J: Ah entendi, é para Educação Infantil, e nesse seu trabalho você já participou de algum Conselho de Classe, mediou algum conflito, por exemplo, com um pai que queria saber alguma coisa de um aluno, atendimentos no geral, Reuniões Pedagógicas, você chegou a partir de alguns desses momentos que você teve que portar oralmente?

Sofia: É, de Reunião Pedagógica e de Conselho de Classe, situação com pai e mãe eu nunca vivenciei porque eu nunca tive problemas assim em sala, mas só em Reuniões Pedagógicas e como são pessoas que já se conhecem a bastante tempo não é tão formal assim, aí eu acho que é mais tranquilo.

J: Uma coisa que é mais... entendi.

Sofia: É, se você com uma pessoa que eu não conhecia tanto assim...

J: Entendi, e você acha, por exemplo, você acha que o curso de Letras né, ele está, é... ele está preparando de fato o estudantes a lidarem com a oralidade na prática profissional? Quando eu falo isso na prática profissional no geral, é, eu não estou falando só do ensino da oralidade, estou falando de você se portar como professor, em uma reunião, em um debate, em um Conselho de Classe, você acha que o curso de Letras está fazendo essa preparação, para os alunos?

Sofia: Eu acho que não, eu acho que as matérias são mais teóricas mesmo, eu acho que na prática a gente não aprende isso, é muito mais como passar o conteúdo né, uma Filosofia mais Decolonial, mas não necessariamente ensinar a gente a como se portar como Professor, eu acho que isso eles deixam mais para a vivência mesmo, na prática.

J: Aham, entendi, exatamente. E aí, por exemplo né, quais gêneros, você acha que um professor de Português né, ele lida, gêneros orais né, com práticas de oralidade né, a partir de tudo isso que você aprendeu na graduação e tudo, quais gêneros orais e práticas de oralidade estudo você acha que um professor de português lida, no dia a dia no trabalho?

Sofia: De trabalho em si com o aluno ou...

J: No geral assim, é, um pouco fora da sala de aula né, no geral assim.

Sofia: Eu vivencio muito no estágio, o professor tenta conversar com pai e mãe, tem reunião o tempo inteiro né, com o Diretor, Supervisor, ou as vezes até agora com o Grêmios Estudantil, tudo isso é, já acontece né, fora de sala de aula.

J: Tá, então você está acompanhando isso no estágio?

Sofia: É, eu não acompanho as reuniões, eu vejo a professora falando que participa que teve isso e tal, mas eu não chego a acompanhar.

J: Entendi, e você acha que ela sabe lidar bem com essas práticas orais assim?

Sofia: Ela é uma professora que se esforça bastante para se dar bem até com todas as práticas assim, é uma professora que aborda tudo, em sala de aula e fora de sala de aula, eu vejo que

ela é empenhada em ajudar os alunos assim, em ter uma boa fala, uma boa escrita, saber se comunicar né, ela sempre fala isso é o saber se comunicar né. Então eu acho que ela está indo bem assim, pelo que eu vejo.

J: Entendi, entendi. Então, tipo assim, é porque a gente sabe, né, é isso que você falou né, que o curso... eu me formei tem pouco tempo também né, foi em 2019, então assim eu percebi que realmente essa questão da prática profissional mesmo docente, a gente vê pouco. Na Letras é aquela separação né, Linguística e Literatura, ai depois que você vai para a Educação você vê um pouquinho do que é ser professor de Português né, que ai vem né, as disciplinas com a professora X, com a Y, falando um pouco de questão de gênero textual né, um pouco de oralidade, de letramento. Então assim a gente percebe que realmente o curso de letras não faz essa preparação adequada, né, e tipo assim, para você o que deveria ter assim, mais no curso de Letras, o que poderia acontecer para realmente preparar o estudante, né, o graduando né, a ser professor, a lidar com essas práticas de oralidade na profissão, a ser professor né, o que precisa ter no curso de Letras, assim?

Sofia: Eu acho que colocar mais a prática, mas não necessariamente assim que pensa a prática no estágio né, ai a gente chega no estágio sem saber o que fazer né, a gente chega lá, acompanha tudo, e na hora você tem que montar uma aula e ai você fica meio perdido porque quase nunca você montou a aula na vida. Eu acho que falta isso, eu acho que falta letramento até de como montar uma aula, ou de como se portar em sala de aula, de fazer uma coisa assim, porque não necessariamente escolhe o curso de Licenciatura você sabe ser professor, você está ali para aprender. Então eu acho que falta uma iniciativa de ensinar os alunos a vivenciar uma sala de aula, porque é totalmente diferente do que você vê em faculdade né, você não está preparado para tudo quando você está em sala de aula, então falta um pouco disso né, um pouco da vivência e da prática fora do Estágio, porque o Estágio também é um curso período que você vivencia aquilo, e não necessariamente quando você for professor você vai vivenciar isso que você viu no Estágio. Então eu acho que falta um pouco disso.

J: Mas assim, né, ensinar práticas reais né.

Sofia: É.

J: Do que realmente acontece tanto em sala de aula quanto fora dela né, porque a gente tem um trabalho burocrático também que não fica só em sala de aula. E realmente eu concordo com você que no estágio, esses estágios que a gente faz eles não são o suficiente, para de fato ensinar a gente a ser de fato professor. Tinha que ter uma preparação desde o início né.

Sofia: É.

J: Desde lá do 1º período já ter uma forma de inserir né, a gente na escola, os estudantes na escola, para sentir mesmo na pele né, e ver como que funciona mesmo na prática né.

Sofia: É, porque o estágio mesmo é muito curto assim, para você vivenciar tudo que uma escola tem né. Então eu acho que falta que falta um pouco disso.

J: Exatamente.

Sofia: Da presença na escola assim.

J: Exatamente. Você gostaria de falar mais alguma coisa?

Sofia: Você falou da prática da oralidade, né, que eu lembrei que eu fiz o meu estágio agora de Língua Francesa.

J: Ah tá.

Sofia: Eu fiz no 6º ano, são alunos que vieram muito pequenas e não tiveram uma alfabetização completa por causa da Pandemia.

J: Uhum.

Sofia: E eu trabalhei a oralidade com eles, porque eu vi que eles sabiam muito mais a falar o Francês do que escrever o Francês.

J: Olha (palavra prolongada em sua pronúncia).

Sofia: Ai eu montei um Bingo com eles.

J: Que legal.

Sofia: Para... dos números que eles estavam aprendendo, a matéria dos números com a professora, e eu montei um Bingo até o número que eles estavam aprendendo, e eles tinham que falar os números. Então a criança se falasse o número errado os alunos iam entender o número errado, então eu combinei com eles deles estudarem de um dia para o outro, os números, para eles, que eu ia dar uma recompensa e tal para o grupo que ganhasse. E o saldo assim foi bastante positivo, eles se interessaram muito mais do que os que ficam passando matéria no quadro, e é isso que eu tento levar né, porque eu achava muito chato ficar só copiando matéria no quadro, e eu não tive o professor que fizesse brincadeiras, me ensinasse tudo, que levasse pelo menos um áudio para os alunos debaterem oralmente, não teve nada disso. Então no 6º ano eu pensei em trazer essa oralidade para eles que eles não viam muito, eeu percebi nesse estágio...

J: Em Língua Estrangeria normalmente trabalha mais a oralidade do que a Língua Portuguesa né?

Sofia: É.

J: Porque tem essa questão de você ter que aprender a falar outra língua né, tem a questão por exemplo de uma prova oral, então você acaba trabalhando mais a oralidade em Língua Estrangeira do que em Língua Portuguesa né.

Sofia: É.

J: Tem-se a visão de que no Português “ah, o aluno já sabe falar, para que eu vou ficar trabalhando né, oralidade”, muitos professores têm essa concepção porque não foram ensinados, né, então ai você fez esse estágio do Francês e ai agora você está do Português?

Sofia: Isso, terminei o Francês na semana passada, que eu fiz os dois juntos, e ai eu estou para terminar agora.

J: Entendi, esse foi o do João XXIII? Esse do Francês?

Sofia: Foi.

J: É, lá eles têm aula de Francês né?

Sofia: É, no Ensino Fundamental está como obrigatório.

J: É, lá eles têm, é diferenciado né, você vê que realmente é uma escola diferenciada né, o João XXIII nesse sentido assim.

Sofia: É.

J: Você gostaria de falar mais alguma coisa?

Sofia: Não.

J: Deixa só eu parar de gravar aqui então.

FIM DE ÁUDIO

