

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Pilar Silveira Mattos

Oralidade e formação de professores: O desenvolvimento de capacidades docentes na
formação inicial de letras da UFJF

Juiz de Fora

2019

Pilar Silveira Mattos

Oralidade e formação de professores: O desenvolvimento de capacidades docentes na
formação inicial de letras da UFJF

Texto apresentado à banca de defesa do
programa de Pós-Graduação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal de Juiz de
Fora na linha de pesquisa Linguagens, Culturas
e Saberes.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Tânia Guedes Magalhães

Juiz de Fora

2019

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

Silveira Mattos, Pilar.

Oralidade e formação de professores : O desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial de Letras da UFJF / Pilar Silveira Mattos. -- 2019.

255 f. : il.

Orientadora: Tânia Guedes Magalhães

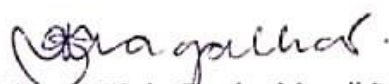
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Oralidade. 3. Formação de professores. I. Guedes Magalhães, Tânia, orient. II. Título.

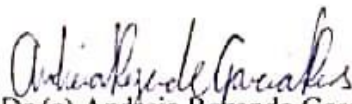
PILAR SILVEIRA MATTOS

**ORALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DOCENTES NA
FORMAÇÃO INICIAL DE LETRAS DA UFJF**

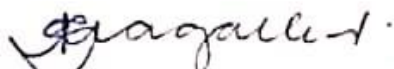
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof.(a) Dr.(a) Tânia Guedes Magalhães - Orientador(a)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Dr.(a) Andrcia Rezende Garcia Reis
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Dr.(a) Débora Amorim Gomes da Costa Maciel
Programa de Pós-Graduação em Educação - UPE

Juiz de Fora, 31 de maio de 2019.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à vida, por ter me proporcionado o privilégio do estudo nesses dois anos de intenso aprendizado.

À minha mãe Suely, por ser minha maior incentivadora e nunca ter medido esforços para que eu pudesse estudar, por ser minha inspiração como mulher e professora.

À minha família materna, tias e primos, que sempre torceram por mim e valorizam o conhecimento como um valor e como uma forma de mudar o mundo.

À minha orientadora, Tânia Magalhães, por ter me ensinado sobre ser professora e ser humano. Por todo conhecimento compartilhado, paciência, empatia, generosidade e compreensão. Muito obrigada por tudo!

À professora Débora Amorim, pelo pronto aceite e pelas várias contribuições ao nosso trabalho.

À professora Andreia Rezende pelo carinhoso aceite, pela leitura atenta, pelas contribuições, conhecimentos compartilhados e pela amizade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, os quais contribuíram para minha formação.

Às amigas que o Núcleo Fale me deu: Carolina Botelho, Thalita Bessa, Bárbara Delgado e Gisele Oliveira, pela amizade, carinho, risadas e amparo.

Às bolsistas do Núcleo Fale Iara Távola, Carolina Botelho e Letícia Schnneider pelas transcrições das aulas da turma de RAEE I. Em especial, à bolsista Tarciele Guizilini, por acompanhar a pesquisa e produzir ricos diários de campo.

Aos alunxs da turma de “Reflexões sobre a atuação no espaço escolar I” (turma 2018/1), por terem aceitado a participação neste estudo e por contribuírem com esta pesquisa.

À minha psicóloga, Jessyca Ribeiro, por acompanhar minha pesquisa, por me ensinar a lidar melhor com a ansiedade e a levar o mestrado com mais leveza.

Por fim, a todos os amigxs, em especial à Renata Mendes, Leonardo Guimarães e Vanessa Aparecida, por compartilharem momentos de alegria e insegurança, por me incentivarem e compreenderem meus momentos de ausência.

Minha avó sentou à mesa num natal
Com seus oitenta e poucos anos
E disse que éramos uma família
de mulheres poderosas
que ninguém podia nos derrubar

mas quando eu saía na rua
o mundo não parecia concordar

eles não sabem
que sou feita de revolta e garra
que minha minha mãe cuidou sozinha
de duas filhas
sem grana nenhuma
num bairro afastado
e que a herança que trago disso
me faz gigante resistente
indelével

(LEÃO, 2017, p. 71-72)

RESUMO

O presente trabalho propõe analisar quais capacidades docentes (CRISTÓVÃO E STUTZ, 2013) e temáticas do eixo da oralidade foram desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora no primeiro semestre de 2018. Os estudos de formação docente (GATTI, 2010; GARCIA-REIS E MAGALHÃES, 2017; NÓVOA, 1992; PIMENTA 1997; 1999, dentre outros) têm apresentado que há nos currículos dos cursos de licenciatura falhas quanto ao número de disciplinas voltadas para o ensino, se comparadas às disciplinas teóricas, dentre outras questões, como a pequena ênfase em tópicos da prática profissional. No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, a oralidade é um eixo do ensino também desvalorizado perante à escrita e como área de pesquisa, embora cada vez tenhamos visto um maior número de trabalhos sobre a área sendo desenvolvidos (MAGALHÃES, 2006; 2008; COSTA-MACIEL E FIGUEIRÊDO; 2016, dentre outros). Uma das razões para essas assertivas é o fato de a escrita ser em nossa sociedade mais valorizada, sendo a oralidade concebida como natural, não precisando, portanto, ser ensinada e sistematizada na escola. Logo, esta pesquisa se constrói com base na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004; MACHADO, 2009; CRISTÓVÃO E STUTZ, 2011; dentre outros) em interface com demais posicionamentos teóricos, sobretudo dos estudos de letramento, oralidade e formação docente. Essa escolha teórica se justifica por ser um aporte que fornece meios práticos para o trabalho em sala de aula, como investigamos na turma de Estágio I. Sendo assim, temos como objetivos específicos: a) analisar as capacidades docentes mobilizadas nas aulas; b) analisar as temáticas de oralidade abordadas nas aulas pelos instrumentos livro didático e estudo de caso. Como escolha metodológica, elegemos a pesquisa-ação com base em Thiollent (2013) em três aulas gravadas e transcritas, que nos permitiram realizar uma interpretação dos dados alinhada à análise de conteúdo (BARDIN, 1977), a qual foi realizada para as análises das capacidades docentes e para as temáticas de oralidade. Nossos dados foram coletados por gravações em áudio e diário de campo e puderam nos mostrar que as três aulas de RAEE I possibilitaram o desenvolvimento de capacidades docentes, as quais não têm relação com o instrumento (livro didático e estudo de caso) e com os gêneros textuais (conto maravilhoso, mesa redonda, debate regrado e entrevista oral). Tal assertiva nos indica que as capacidades docentes (CRISTOVÃO E STUTZ, 2013) são formativas porque permitem que futuros professores estejam aprendendo, saberes sobre a prática docente em uma disciplina bastante profícua, uma vez que a prática escolar é

vivenciada. No que diz respeito às temáticas de oralidade, pudemos verificar que o eixo é conhecido e reconhecido pelos alunos, contudo, a sistematização de práticas com gêneros orais apresenta lacunas. Isso demonstra a necessidade de maiores discussões sobre a formação inicial em diversos aspectos. Por fim, ressaltamos a relevância do trabalho por este se configurar como uma pesquisa que dialoga com áreas que carecem de pesquisas e por trazer colaborações sobre o ensino da oralidade aos professores de língua materna.

Palavras-chave: Capacidades docentes. Formação docente. Formação inicial. Oralidade.

ABSTRACT

This research aims to analyse which teaching capacities (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2013) and which topics related to the orality axis in Portuguese teaching were developed during the course named Supervised Internship I. This course was offered in the context of the Language Studies graduation offered by Federal University of Juiz de Fora, during the first semester of 2018. Studies on teacher formation (GATTI, 2010; GARCIA-REIS E MAGALHÃES, 2017; NÓVOA, 1992; PIMENTA 1997; 1999; among others) have showed that graduation courses focused on teacher formation contain flaws in the number of courses directed to teaching in comparison with the number of theoretical courses. They also point out other issues, such as insufficient emphasis in aspects of teacher's professional practice. In what concerns Portuguese teaching, the orality axis is also undervalued when compared with writing, and as research field, even though there is a constant increase in the number of studies in this topic (MAGALHÃES, 2006; 2008; COSTA-MACIEL; FIGUEIRÊDO; 2016; among others). One of the reasons for this situation is that writing is better valued in our society, while orality is conceived as a natural skill that doesn't need to be taught and systematized at school. Therefore, this research is built based on the theory of Socio-discursive interactionism (BRONCKART, 1999; 2006; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004; MACHADO, 2009; CRISTÓVÃO E STUTZ, 2011; among others) in intersection with other theoretical considerations, especially those regarding literacy studies, orality and teacher formation. The reason for this theoretical choice is that it provides practical means for classroom work, being appropriate to our investigation in the Estágio I course. Thus, the specific objectives in this research are: a) to analyse the teaching capacities mobilized during the lessons; b) to analyse the orality topics approached in lessons through textbook and case study (as tools). The chosen methodology, based on Thiollent (2013), was participatory action research on three recorded and transcribed lessons, which enabled us undertake data interpretation aligned to content analysis (BARDIN, 1977). The interpretation process was carried out taking into account the teaching capacities and the orality topics. The data, collected through audio recordings and field notes, showed that the three lessons of the course enabled the development of teaching capacities which aren't related to the tools (textbook and case study) or to the text genres (fairy tales, round table discussion, debate and oral interview). Such statement indicates that teaching capacities (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2013) promote the formation process, once they allow future teachers to learn about the teaching practice in a very fruitful course where school practice can be experienced. In what concerns the orality topics, we were able to verify that this axis is known and acknowledged by students. However, there

are gaps concerning the systematization of oral genres practices. This points out necessity for further debate on pre-service formation in several of its aspects. Finally, we highlight the relevance of this work for promoting dialogues with fields still in need of further research and for its contributions on orality teaching to mother tongue teachers.

Keywords: Teaching capacities. Teacher formation. Pre-service formation. Orality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática	27
Figura 2 – Currículo da formação em Letras da UFJF:	61
Quadro 1 – Cronograma de aulas da turma de RAFE (turma 2018/1)	76
Quadro 2 – Excerto 1 referente à aula 1.....	82
Quadro 3 – Excerto 2 referente à aula 1.....	83
Quadro 4 – Excerto 2 referente à aula 1.....	85
Quadro 5 – Capacidades de contexto.....	86
Quadro 6 – Excerto 1 referente à aula 1.....	89
Quadro 7 – Excerto 2 referente à aula 1.....	91
Quadro 8 – Excerto 3 referente à aula 3.....	92
Quadro 9 – Capacidades de metodologia.....	95
Quadro 10 – Excerto 1 referente à aula 1.....	99
Quadro 11 – Excerto 2 referente à aula 2.....	101
Quadro 12 – Excerto 3 referente à aula 3.....	102
Quadro 13 – Capacidades de recursos	104
Quadro 14 – Excerto 1 referente à aula 1.....	108
Quadro 15 – Excerto 2 referente à aula 2.....	109
Quadro 16 – Excerto 3 referente à aula 3.....	111
Quadro 17 – Capacidades de planificação das aulas	113
Quadro 18 – Excerto 1 referente à aula 1.....	115
Quadro 19 – excerto 2 da aula 3	117
Quadro 20 – excerto 3 da aula 3	120
Quadro 21 – Capacidade de regência de aulas	121
Quadro 22 – excerto 1 da aula 1	125
Quadro 23 – excerto 2 da aula 1	126
Quadro 24 – excerto 3 da aula 3	128
Quadro 25 – Capacidades de avaliação.....	129
Quadro 26 – excerto 1 da aula 1	132
Quadro 27 – excerto 2 da aula 3	135
Quadro 28 – Expansão das capacidades	137
Quadro 29 – Temáticas da oralidade da aula 1 – Análise de atividade de livro didático	139

Quadro 30 – excerto 1 da aula 1	151
Quadro 31 – excerto 1 da aula 1	153
Quadro 32 – Indagações sobre os nove elementos extralinguísticos (ALVIM, 2015, p. 60 a 62)	155
Quadro 33 – excerto 3 da aula 1	156
Quadro 34 – Temáticas da oralidade da aula 2 – Análise de estudo de caso (gênero debate regrado)	160
Quadro 35 – Excerto 1 da aula 2	166
Quadro 36 – excerto 2 da aula 2	169
Quadro 37 – excerto 3 da aula 2	171
Quadro 38 – Temáticas da oralidade da aula 3 – Análise de estudo de caso (gênero oral entrevista)	174
Quadro 39 – excerto 1 da aula 3	179
Quadro 40 – excerto 2 da aula 3	182
Quadro 41 – excerto 3 da aula 3	184

89LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALD	Análise de livro didático
EC	Estudo de Caso
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TDIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
SD	Sequência Didática
SDG	Sequência Didática de Gêneros
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
RAEE I	Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar (primeiro semestre de 2018)
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
CNE	Conselho Nacional de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	QUESTÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA	16
1.2	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	17
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	18
2.1	INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	18
2.1.1	O ISD, o ensino de línguas por gêneros textuais e a formação docente	22
2.1.2	Oralidade como objeto de ensino	35
2.2	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	44
2.2.1	Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar e Estágio Supervisionado I	53
2.2.2	Capacidades docentes.....	63
3	METODOLOGIA.....	74
3.1	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	78
3.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	79
4	ANÁLISE DE DADOS	81
4.1	CAPACIDADE DE CONTEXTO	81
4.2	CAPACIDADE DE METODOLOGIA.....	88
4.3	CAPACIDADE DE RECURSOS	96
4.4	CAPACIDADE DE PLANIFICAÇÃO DE AULAS	106
4.5	CAPACIDADE DE REGÊNCIA DE AULAS.....	114
4.6	CAPACIDADE DE APRENDIZAGEM AUTÔNOMA	122
4.7	CAPACIDADE DE AVALIAÇÃO	123
4.8	EXPANSÕES DAS CAPACIDADES	131
4.9	TEMÁTICAS DA ORALIDADE ABORDADAS NAS AULAS PELOS INSTRUMENTOS LD E ESTUDO DE CASO	138
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
	REFERÊNCIAS	191
	ANEXO A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA DISCUSSÃO SOBRE PROPOSTAS DE TRABALHO COM ORALIDADE NO LD	201
	ANEXO B – CAPÍTULO DE LD.....	203
	ANEXO C – ESTUDO DE CASO: GÊNERO DEBATE REGRADO.....	218
	ANEXO D – ESTUDO DE CASO: GÊNERO ENTREVISTA	224
	ANEXO E – DIÁRIO DE CAMPO DO DIA 14/05/18.....	234

ANEXO F – DIÁRIO DE CAMPO DO DIA 21/05/18.....	244
ANEXO G – DIÁRIO DE CAMPO DO DIA 04/06/18	250

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada tem como pressupostos teóricos os postulados do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com a concepção de desenvolvimento humano numa perspectiva discursiva e social. Os gêneros textuais orais e escritos têm demasiada importância para a teoria, bem como para a área da formação de professores, no que diz respeito ao trabalho docente e às capacidades docentes (GATTI, 2010; NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1997; 1999; CRISTÓVÃO e STUTZ, 2013). Também frisamos aqui os estudos sobre oralidade (BRASIL, 1998; BUENO E COSTA-HUBES, 2015; COSTA-MACIEL E FIGUEIRÊDO, 2016; DOLZ E SCHNEUWLY, 2004; 2011, LEAL E GOIS, 2012; MAGALHÃES, 2006; ALVIM E MAGALHÃES, 2016; 2008; MARCUSCHI, 2001; MIRANDA, 2005; ROJO, 2001; ROJO E SCHNEUWLY, 2006).

Como um tema caro às pesquisas em Educação atualmente, a formação de professores vem sendo estudada no Brasil a partir dos anos noventa, com foco na prática docente, segundo Nunes (2001, p. 28), então, buscando-se, desde então, resgatar o papel do professor ao estudar seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (NUNES, 2001, p.28).

Por meio de um olhar sobre os vieses pessoal, profissional e organizacional da docência (NUNES, 2001), os pesquisadores da área puderam concluir que a situação dos professores não engloba todos os meandros da docência. Além disso, podemos destacar que é bastante recente a chegada de novas pesquisas que puderam perceber a escassez de trabalhos que investigam o fazer docente de uma forma macro.

Nossa pesquisa se enquadra na área da formação de professores, evidenciando a formação inicial como etapa crucial de profissionalização do futuro professor. Mais do que isso, o estudo é construído numa turma de sétimo período do curso de Letras da UFJF, na disciplina de “Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar I”, que ocorre simultaneamente ao Estágio Supervisionado I. Em poucas linhas, o Estágio é o momento do curso em que há contato direto com a sala de aula, o que promove o deslocamento do estudante para desenvolver conhecimentos que dizem do lugar único da docência, da escola, dos alunos e da metodologia para o ensino de língua materna.

Tendo em vista a potencialidade do espaço do Estágio como profissionalizante é que nossa pesquisa se fortalece, uma vez que busca analisar quais capacidades docentes podem ser desenvolvidas especificamente nesse momento em que o graduando está cursando o Estágio. As reflexões em sala têm o lugar da experiência de estagiário e, conseqüentemente, da prática docente, pois o aluno tem que auxiliar o professor, planejar e ministrar aulas. Além disso, o

próprio trabalho do professor da turma do estágio é também avaliado por esse aluno. Todas essas “atividades” tendem a ser formativas, por isso, a pertinência de um trabalho nesse viés em uma turma de Estágio.

Ademais, o estudo visa fortalecer a área de formação de professores levando em consideração as lacunas que existem, segundo alguns pesquisadores, como Gatti (2010). A autora (GATTI, 2010, p. 1357) salienta que uns dos primeiros problemas da formação inicial é o foco dado às disciplinas específicas nos cursos de licenciatura, se comparados às disciplinas pedagógicas¹. Apesar terem ocorrido mudanças históricas nos cursos de formação de professores, a autora reforça que esse é um dos traços que assinalaram a desvalorização da profissão docente e que, conseqüentemente, contribui para o despreparo do profissional quando este se torna professor. Por isso, acreditamos que propiciar um espaço para discutir de forma sistemática a oralidade quando o aluno está, de fato, vivendo a docência como estagiário é altamente potencial para diminuir tal dificuldade, que o recém-formado tem ao chegar em sala de aula.

No currículo do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (MAGALHÃES e GARCIA-REIS, 2017), é possível perceber que a construção do curso parece dicotomizar teoria e prática. As matérias teóricas se concentram no campo da Linguística, e as práticas, somente nas disciplinas de Estágio I e II e em uma parte de uma outra disciplina². Esse pensamento que distancia teoria e prática tende a ser muito prejudicial para a formação, uma vez que a prática é menos evidenciada e vivida. Seria necessário, portanto, que tais disciplinas práticas compreendessem o currículo de uma forma maior. Apesar de importantes, as disciplinas teóricas não são capazes de formar o professor, pois acreditamos e defendemos que somente no momento da vivência no ambiente escolar e na sala de aula é que estamos agindo para uma profissionalização do professor, ou seja, formando-o para a docência. Para tanto, é preciso oferecer, na graduação, aquilo com que ele vai, de fato, lidar como professor.

Dentro dessas reflexões, o Estágio, como já mencionado, apresenta muito potencial, pois a apreensão desses saberes possibilita uma reflexão e o desenvolvimento do que chamamos de capacidades docentes. Segundo Pimenta (1997), o Estágio demarca a não separação entre teoria e prática, pois envolve estudo e atividades práticas, relacionadas às várias situações de ensinar.

¹Especificamente no curso de Letras da UFJF, em pesquisa recente sobre o currículo do curso, Garcia-Reis (2017) pode constatar que essa dissonância se faz presente. No capítulo três, Metodologia, explanaremos esta pesquisa.

²A disciplina se chama Saberes Escolares no Ensino de Língua Portuguesa e é cursada terceiro período. O aluno deve observar a prática docente de um professor de LP durante trinta semanas. Não há momentos de exercício de docência.

Assim, a partir de todas as atividades que o futuro professor pratica é que se pode unir teoria e prática, visto que as duas instâncias se fundem nesse processo formativo. Além disso, Pimenta (1997) chama atenção para a postura investigativa que tais atividades geram, o que também é muito formativo.

Outro autor que também desenvolve trabalhos no campo da formação é Nóvoa (1992). O pesquisador investigou o tema com foco no desenvolvimento pessoal do docente e pontuou que a formação não tem, muitas vezes, articulado sua dinâmica à lógica da atividade educativa (NÓVOA, 1992, p. 12 e 13). O autor critica, assim como Gatti (2010), a distância que há entre os cursos de formação e a escola. Ainda completa que isso acarreta lacunas para o desenvolvimento profissional do docente, que, para Nóvoa (1992, p. 28), deve conceber o “professor individual e o coletivo docente”.

Todos estes trabalhos vêm nos mostrar a pertinência da pesquisa que realizamos, uma vez que nos situamos na formação inicial de Letras e, mais precisamente, na prática docente, buscando minimizar a distância entre formação e escola básica.

Pimenta (1997) também nos convida a pensar sobre o professor reflexivo, aquele que traça conexões entre sua formação e sua profissionalidade. Logo, o que se valoriza nessa relação seriam os saberes que não se restringem à docência, como as questões sociais que envolvem a profissão professor em nossa sociedade.

O elemento para o qual a pesquisadora nos chama atenção é para as questões sociais e políticas que englobam o trabalho do professor, como o salário e o currículo com o qual vai trabalhar. Para ela, formar um professor reflexivo é formar um profissional que tenha condições de se entender numa estrutura indissociável entre essas discussões sociais e políticas.

No tocante aos temas da linguagem, na formação em Letras, o trabalho com oralidade com vistas à formação docente ainda se mostra menor, se comparado ao trabalho com a escrita. A crença sobre a superioridade da escrita, dentre outras razões, parece repercutir ainda na prática pedagógica. Mais do que isso, as pesquisas sobre oralidade nos levam a acreditar que há, na formação docente, lacunas quanto ao ensino do trabalho com a oralidade, como de Magalhães (2006), Magalhães e Lacerda (2018), Costa-Maciel e Figueirêdo (2016), dentre outros. É, portanto, dentro desse viés que este trabalho se insere na formação para a oralidade.

1.1 QUESTÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Diante das considerações feitas, temos como intuito responder a seguinte questão central deste estudo: como mobilizar conhecimentos de docência (capacidades docentes) ao longo da disciplina Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar I (RAEE I)?

Escolhemos a formação inicial por acreditar, diante das pesquisas estudadas na área, que é um tipo de formação que apresenta algumas deficiências e, por isso, carece de estudos que possam contribuir e elucidar outros pesquisadores a mudar esse cenário. Assim, nosso objetivo central é analisar as capacidades docentes desenvolvidas a partir na disciplina de Reflexões I do curso de Letras da UFJF. Como objetivos específicos, pretendemos:

- Analisar as capacidades docentes mobilizadas nas aulas por meio de instrumentos livro didático (LD) e estudo de caso (EC);
- Analisar as temáticas de oralidade abordadas nas aulas pelos instrumentos livro didático (LD) e estudo de caso (EC).

1.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Neste capítulo de introdução, focamos em apresentar os vieses teóricos, o tema e os objetivos desta dissertação. Adiante, no capítulo seguinte (capítulo 2) discorreremos sobre os pressupostos teóricos deste estudo. Primeiramente, apresentaremos os conceitos fundamentais do ISD, como o ensino de línguas por gêneros textuais e a sequência didática. Ainda nesse capítulo, trataremos da oralidade como objeto de ensino, da formação inicial e continuada de professores. Como últimas subseções, temos a formação de professores, o estágio supervisionado e, por fim, as capacidades docentes com base em Cristovão e Stutz (2013).

No capítulo três, de metodologia, discorreremos sobre o currículo da disciplina de estágio, bem como a construção de uma pesquisa-ação para analisar quais capacidades docentes são desenvolvidas com graduandos em Letras da UFJF.

O capítulo seguinte, de análise dos dados, conta com duas partes: a primeira, em que analisamos as capacidades docentes em três aulas de RAEE I no primeiro semestre de 2018 e a segunda, que contém nossa investigação sobre as temáticas de oralidade que envolveram este estudo.

Ao fim deste trabalho, tratamos das considerações finais a que este trabalho nos permitiu chegar.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No presente capítulo, explanaremos sobre os aportes teóricos desta dissertação. Ele está ramificado em algumas seções, uma vez que nossas discussões teóricas enquadram o ISD, oralidade e formação de professores, dentre outras. Nas primeiras partes, focaremos no ISD como pressuposto teórico, bem como a oralidade como objeto de ensino. Adiante, seguimos sobre formação inicial e continuada de professores e, nas últimas seções, trataremos da disciplina de estágio supervisionado, com foco na formação docente e nas capacidades docentes, a qual marca o caminho de análise e de reflexões desta pesquisa.

2.1 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Como aporte que assinala as concepções teóricas desta pesquisa, o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) pode ser entendido como uma corrente de pensamento defendida por Bronckart (1999) como uma “ciência do humano”. Para o estudioso, as condutas humanas, entendidas como ações, possuem uma forte dependência dos processos de socialização, os quais desenvolvemos ao longo da vida (BRONCKART, 2006).

As ações verbais, segundo o autor, são responsáveis por mediar e construir a interação entre os indivíduos e o meio social. É imperioso salientar, a priori, a importância que exerce a linguagem no desenvolvimento humano, visto que é essa capacidade que medeia todas as atividades sociais (BRONCKART, 1999).

Em entrevista à Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, Bronckart (2006b, p. 8) assegura, mais uma vez, o papel que a linguagem exerce na interação, sob a perspectiva do ISD: “a problemática da linguagem é absolutamente central ou decisiva para essa mesma ciência do humano”.

Machado e Cristovão (2006, p. 548) pontuam, resumidamente, cinco princípios básicos do ISD, que são:

- a) as ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;

- b) todos os processos de desenvolvimento humano se efetuariam com base nos pré-construídos humanos, isto é, nas diferentes construções sociais já existentes em uma determinada sociedade;
- c) o desenvolvimento humano se efetuaria 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 reelaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos.

A partir desses cinco pontos elencados, podemos compreender a linguagem como ação verbal e o papel do social como inerente ao desenvolvimento. Dessa maneira, quando um indivíduo se comunica, ele não está somente expressando seu pensamento por meio de enunciados, como também está agindo por meio da linguagem e se desenvolvendo a partir dela. Em outras palavras, a linguagem, assim, é vista como forma de ação verbal que rege o agir humano (BRONCKART, 1999).

Bronckart (1999) pontua que a ação de linguagem comporta os dois níveis, o nível social e o nível psicológico. A linguagem é concebida

no nível sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo (...) e num segundo nível, psicológico, como o conhecimento, disponível no organismo ativo, das diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal (BRONCKART, 1999, p. 101).

O que demonstra o excerto é que a ação de linguagem, dessa maneira, vai abrigar as duas instâncias, a social e a psicológica, que juntas, são capazes de promover o que o autor denomina por atividade languageira (BRONCKART, 1999). Isso se tornará mais compreensível

a seguir, uma vez que as influências de base social e psicológica se encontram para construir o escopo da teoria.

A vertente teórica do ISD, consolidada na área das Ciências Humanas nas últimas décadas, buscou inspirações epistemológicas advindas de outras fontes teóricas, as quais indiretamente versam sobre a arquitetura social no/para o desenvolvimento humano. Portanto, para que possamos apresentar os pontos principais do ISD, apresentaremos, a seguir, as influências de Vygotsky e Bakhtin que estão postas na teoria de Bronckart (1999).

Em Vygotsky, nome maior do interacionismo social, o ISD se aproxima no que diz respeito ao foco dado às construções sociais como responsáveis pelo desenvolvimento do sujeito, à abordagem psicológica da linguagem e também à primazia que a capacidade da linguagem exerce sobre as relações humanas e sociais.

Para o autor (VIGOSTSKY, 1998), o homem vive uma relação mediada com o mundo, pois é a partir das relações com o mundo social e apropriação por meio dessa mediação, que o ser humano adquire a capacidade de desenvolvimento intelectual. O conhecimento, portanto, passa a ser apropriado e internalizado nas relações de troca com o outro, ou seja, na interação. O ambiente escolar opera, então, com um espaço de desenvolvimento intelectual ao educando, visto que é um lugar onde a mediação, advinda do convívio social, acontece de forma ampla, seja na relação professor-aluno ou aluno-aluno. Nesse aspecto, entendemos que a formação do professor de LP deve focar essa troca, introduzindo reflexões sobre objetos educacionais, mídias e conhecimentos para que os futuros professores se apropriem de determinados comportamentos, atitudes, valores e conhecimentos.

É importante salientar que o estudioso defende, a partir disso, que o pensamento, por sua vez, tem relação intrínseca com a linguagem, uma vez que para ele, quando pensamento e palavra se fundem na última fase de desenvolvimento³, a palavra deixa de ser uma forma de expressar o pensamento para ser responsável pela existência do pensamento (VIGOSTSKY, 2008).

Assim, a linguagem assume a centralidade do desenvolvimento humano, seja através das relações que o sujeito realiza com o mundo ou com si próprio, nomeadas pelo estudioso como “relações interpessoais e relações intrapessoais” (VIGOSTSKY, 2008). A interiorização,

³Para Vygotsky (2008), existem níveis específicos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem pela criança até que ocorra a união entre pensamento e linguagem, os quais ele denominou de período pré-linguístico do pensamento e período pré-intelectual da fala. No primeiro, a criança, ainda que não tenha desenvolvido a fala, tem condições de interagir com o mundo e no segundo período tal interação já se dá por algumas manifestações verbais.

portanto, que ocorre a partir de ambas as relações, marca o trato psíquico dessa vertente teórica e também a singularidade que a linguagem promove.

Outro pensador que dialoga com os pressupostos do ISD é o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, estudioso russo, que, dentre outros assuntos, se dedicou a entender a natureza da linguagem. Para ele, a linguagem é por si só dialógica. Não há, dessa forma, como produzirmos linguagem sem que essa manifestação não esteja direcionada a alguém, ainda que nosso interlocutor sejamos nós mesmos (BAKHTIN, 1979). Esse pressuposto, mais precisamente, o conceito de interação, é um aporte importante à teoria do ISD, a qual já em sua própria nomenclatura explicita tal referência.

A interação assegura, assim, o caráter dialógico da linguagem, se considerarmos que nesse viés o fenômeno social de toda e qualquer manifestação linguística está posto com primazia, uma vez que as relações não acontecem fora do âmbito social. Sobre a interação, Bakhtin (1979, p. 110) a define como “a realidade fundamental da linguagem”. Daí a importância da apreensão desse conceito basilar a nossa teoria.

O caráter dialógico e interativo da linguagem sustenta aquilo que Bakhtin (2003, p. 271) conceituou como atitude responsiva ativa da linguagem:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta.

A atitude responsiva ativa, portanto, vista como elemento da interação, se estabelece na medida em que temos clara a noção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1979), propulsora das relações humanas e sociais.

Bronckart (1999) salienta a perspectiva social das atividades humanas que são mediadas pela linguagem por meio do “agir comunicativo”, o qual é construído na interação verbal de origem bakhtiniana. “Sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem transformará o meio (ou o mundo em si) nesses mundos representados, que constituem, a partir daí, o contexto específico de suas atividades” (BRONCKART, 1999, p. 34).

Dito isso, podemos compreender algumas das inspirações que configuram a teoria do ISD, visto que seu fundador menciona fortemente Vygotsky quando usa o termo “efeito mediador” e do mesmo modo, Bakhtin com o aspecto dialógico e interacionista. A mediação e a interação são fortes bases do ISD.

Após essa breve explanação sobre pontos da teoria do ISD e suas bases epistemológicas, nos deteremos, na seção seguinte, a apresentar a relação que existe entre essa linha teórica e o ensino de língua materna por meio dos gêneros textuais.

2.1.1 O ISD, o ensino de línguas por gêneros textuais e a formação docente

Uma das características que fazem do ISD um escopo que transcende ao caráter teórico de seu enquadramento é o fato de ser uma vertente que também fornece caminhos práticos em algumas esferas, como é o caso do ensino de línguas e das relações do trabalho. Estamos, portanto, diante de uma teoria que embasa nosso estudo e também apresenta como os pressupostos podem sustentar uma metodologia de ensino.

Machado (2009, p. 49) esclarece essa união entre teoria e prática que prevalece no ISD:

[...] buscando analisar, compreender e transformar situações problemáticas, assumindo-se, portanto, que se trata de fazer uma ciência de intervenção, em que a validade das proposições teóricas é constantemente testada pela eficácia de sua operacionalização nas situações concretas. São “teóricas” ou “filosóficas”, no sentido de que essas intervenções só têm valor quando se baseiam em um trabalho propriamente científico, orientado por uma reflexão epistemológica, por meio da qual sejam avaliados os modelos teóricos e metodológicos assumidos, assim como os dados obtidos.

Além dessa constatação que favorece os estudos na área da educação, justamente por esta necessitar de um caráter prático que possa direcionar o trabalho pedagógico, a autora postulou que as pesquisas do ISD podem ser agrupadas de variadas formas: com foco nos alunos; no professor em formação ou naquele que forma o professor; na interação professor-ferramenta-aluno e na interação professor em formação – (ferramenta) –formador

(MACHADO, 2005). Em nosso estudo, pretendemos investigar o eixo da formação de professores.

Machado e Cristovão (2006, p. 550) apresentam os objetos de pesquisa traçados pelo ISD:

- a) os pré-construídos sociais, dentre os quais teríamos as atividades sociais, as formações sociais, as línguas naturais e os gêneros de uma determinada sociedade;
- b) as características dos sistemas educacionais e formativos, institucionalizados ou não, que permitem a transmissão dos pré-construídos sociais às novas gerações;
- c) os mecanismos de apropriação e de interiorização por meio dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos e sua identidade como pessoa.

Em todas as assertivas, temos os objetos que dialogam com nossa pesquisa, sobretudo as línguas naturais, os gêneros e as características dos sistemas educacionais e formação de professores. Tendo em vista que o ISD se preocupa com a produção de textos não apenas do ponto de vista linguístico, mas também social, cultural, ideológico, entre outros, não caberia estudar os “tipos de texto”, mas sim “os gêneros de texto”. Cabe aqui ressaltar que o termo “gêneros de texto” para Bronckart (2009), tem suas bases em Bakhtin (1979), com seus “gêneros do discurso”, podendo estes ser definidos como formas “relativamente estáveis” de um enunciado.

Bronckart (2009) aponta que os gêneros de texto são formas comunicativas e vão dialogar como ações de linguagem, compreendidas como unidades psicológicas. Também reforça que o gênero marca uma atividade de linguagem que é coletiva, uma vez que ocorre sempre no meio social. A produção desse gênero, no caso, a ação é individual. Assim, quando um aluno produz um gênero, ele produz uma ação em uma atividade coletiva.

Como nossa intenção nesta seção é apresentar postulações sobre o ensino de língua com base nos gêneros textuais⁴, avançaremos nossa discussão no que corresponde à didática das línguas na vertente do ISD, com base nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Na interpretação desses pesquisadores franceses (2004), os gêneros textuais orais e escritos devem ser apresentados e discutidos sistematicamente nas instituições de ensino, como objeto do ensino⁵. Dessa forma, os gêneros estariam postos no ensino como um meio que articula as práticas sociais e os objetos escolares. Schneuwly (2004, p. 27) compreende o gênero como instrumento, “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”. Assim, o instrumento possui, para o autor, uma tripolaridade, de forma que o instrumento (esquema de utilização e artefato material ou simbólico) está ligado ao sujeito que produz um gênero e também à situação comunicativa estabelecida. Trabalhar, então, na escola com a concepção de gênero como instrumento é dar condições de que o conhecimento seja sistematizado e que o objeto do ensino sejam os gêneros textuais.

Schneuwly (2004, p. 28) também aponta o conceito de megainstrumento, ampliando a noção anterior: “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos)”, visto que as capacidades de linguagem devem ser dominadas pelo aluno.

Cristóvão (2015, p. 73-74) elencou princípios que dialogam com as convicções de base da teoria de base francesa:

- a) um conceito de língua como ação social composta de dimensões sócio-históricas e discursivas; b) um conceito de ensino-aprendizagem de línguas como uma atividade social mediada por ferramentas tais como a língua propriamente dita, gêneros e sequências didáticas; c) um conceito de produção escrita como um processo interativo de construção de significado.

⁴A nomenclatura “gêneros textuais” se faz presente, uma vez que é o termo usado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Não há diferenças de significado entre essa escola e “gêneros de texto”, de Bronckart.

⁵Adiante, nas próximas seções, discorreremos propriamente sobre o ensino de língua portuguesa e a concepção do texto como objeto de língua materna.

Os três princípios que balizam a concepção interativa e social do ISD mencionam, em “b”, as orientações da teoria sobre o ensino-aprendizagem de línguas, as quais perpassam a noção de atividade social atrelada aos gêneros e as sequências didáticas. Torna-se possível sobrelevar, neste momento, que tais asserções também configuram o ensino da oralidade, uma vez que o gênero como atividade social é transposto nas sequências didáticas (SCHNEUWLY, 2004).

Novamente, Machado e Cristovão (2006, p. 551) trazem uma contribuição que fundamenta o argumento anterior de defesa dos gêneros no ensino de línguas:

Em primeiro lugar, o autor [Schneuwly]⁶ nos relembra que, no quadro da epistemologia marxista, que é assumida pelo grupo de Genebra, a atividade humana é concebida como sendo constituída por três polos, envolvendo um sujeito que age sobre objetos ou situações, utilizando-se de objetos específicos, sócio-historicamente elaborados, que se constituem como ferramentas para o agir. Essas ferramentas determinariam o comportamento do indivíduo, guiando, aperfeiçoando e diferenciando sua percepção da situação em que se encontra e dos objetos sobre os quais atua. Em segundo lugar, o mesmo autor estabelece uma analogia entre o uso dos instrumentos materiais nas atividades não verbais com os gêneros textuais, defendendo a tese de que esses gêneros se constituem como verdadeiras ferramentas⁷ semióticas complexas que mediatizam a ação de linguagem, permitindo a produção e a compreensão de textos.

Os gêneros textuais são figurados, dessarte, como instrumentos que atuam na ação de linguagem. Essas ferramentas, por seu turno, são responsáveis pela produção dos gêneros. Diante da completude e potencialidade dos gêneros textuais em nossa relação com o mundo por meio das ações languageiras, é que podemos reforçar a coerência de um ensino de línguas centralizado nos gêneros textuais.

Dolz e Schneuwly (2004) acreditam que o desenvolvimento do aprendiz se dá à medida que ele vai adquirindo capacidades de linguagem, uma vez que “a noção de capacidades de

⁶Alteração nossa.

⁷Na citação há uso dos termos *ferramenta* e *instrumento*, contudo, optamos pelo uso do termo *instrumento*.

linguagem evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero [...]” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 52). Para tanto, são os trabalhos com as SDs, por sua vez, que vão potencializar tais capacidades por trabalharem especificamente com os gêneros textuais. Deteremo-nos, então, às três capacidades de linguagem (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004). Segundo os autores, as capacidades de ação permitem “adaptar-se às características do contexto e do referente”, as capacidades discursivas “mobilizam modelos discursivos” e, por fim, as capacidades linguístico-discursivas possibilitam “dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

Como explicitado anteriormente, cada capacidade desenvolve um aspecto da interação, seja ela oral ou escrita. A primeira, a capacidade de ação, vai operar no contexto, ou seja, em tudo que envolve a produção de um gênero, como o propósito, os interlocutores, dentre outros. Em outras palavras, quando realizamos escolhas determinadas pelo contexto, estamos ativando nossa capacidade de ação.

As capacidades discursivas, como o nome já nos diz, estão relacionadas ao discurso de um texto, como as sequências textuais, que podem ser muitas, a depender do gênero em questão e que vão também estar ligadas ao tipo de discurso que circunda o texto.

A terceira, a capacidade linguístico-discursiva, pode ser entendida como a união de operações mentais (psicolinguísticas) com as próprias unidades linguísticas de um texto. Por exemplo, ao escrever um texto de um gênero específico, escolhas lexicais são feitas (operações mentais) ao mesmo tempo em que questões textuais, como acentuação e pontuação devem ser levadas em conta (unidades linguísticas).

Além dessas três capacidades, outros estudiosos traçaram outras, com o objetivo de ampliá-las. Essa nova capacidade tem a mostrar para nós, estudiosos da língua e do ensino, o quanto é potencial o trabalho com os gêneros textuais.

Cristóvão e Stutz (2011) criaram as capacidades de significação. Aqui, se desenvolve um tipo de capacidade não ligada ao campo linguístico, como as de Dolz e Schneuwly (2004), mas voltadas para as ideologias do produtor de um texto. Basta ler um texto com atenção e podemos perceber que as escolhas ideológicas de seu autor estão postas, seja de forma velada ou não. Assim, as autoras definem:

Capacidades de significação (CS) possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sócio-cultural, econômico, etc.) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em

interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 5-6).

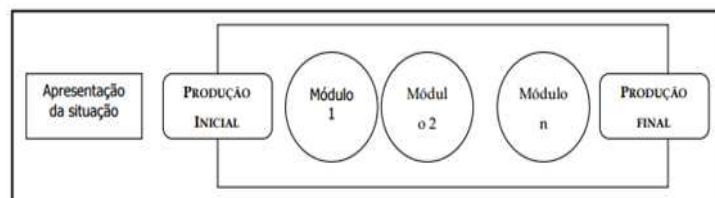
Dolz (2015) criou as capacidades multissemióticas, querendo frisar as capacidades específicas que desenvolvemos quando estamos diante de um texto que apresenta imagens, gráficos, no caso, elementos não verbais. Ele acredita que esses elementos são capazes de gerar significados únicos, que não existiriam se o texto fosse somente verbal.

Logo, para que as capacidades sejam desenvolvidas, é necessário criar situações na escola que permitam os alunos a agir pelo gênero, que é compreendido como instrumento e o objeto do ensino. Didaticamente, isso pode se efetivar quando o professor tem condições de criar modelos didáticos de gênero, pois é a partir deles que é possível conhecer as dimensões do gênero, para, posteriormente, criar as SDs de modo que elas envolvam todas as capacidades. Dessa forma, criou-se um modelo de sequência didática (doravante, SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), o qual pode ser compreendido basicamente como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Esse modelo encontra suas razões quando correlacionamos o agrupamento de gêneros por ciclos elaborados pelos autores, uma vez que a partir da progressão que o agrupamento estabelece, somos capazes de compreender a SD com um processo que preconiza o ensino de gêneros de forma espiralada (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A seguir, o esquema da SD nos permite visualizar melhor o que os autores propuseram.

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 97)

Na apresentação da situação, o professor vai justamente apresentar qual é a proposta de trabalho com determinado gênero, bem como a prática social de que ele faz parte, seus interlocutores, etc.

A produção inicial, etapa seguinte, é muito importante para sondar em que nível os alunos estão e em quais aspectos precisam avançar. Aqui, também é o momento em que o gênero é exposto de forma mais ampla aos aprendizes.

Os módulos são momentos em que as dificuldades apresentadas pelos alunos na primeira produção podem ser sanadas, como uma espécie de refinamento da produção inicial, pois esse momento, segundo os autores, é para “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

Por fim, a produção final é a produção que encerra a SD e todo trabalho feito até aqui. Os pesquisadores reforçam que é o momento em que se pode analisar não só o percurso, mas também o que pode ainda ser feito.

A vertente teórica desta pesquisa, o ISD, pode ser entendida como uma teoria que estuda o desenvolvimento humano, considerando, para tanto, o aspecto social e a linguagem como mediadores nesse processo. A linguagem, assim, é a responsável pelo desenvolvimento na medida em que é a partir dela que o “agir humano” pode se constituir.

Este “agir humano” se estabelece nas interações sociais quando um indivíduo se manifesta pela linguagem, ou seja, por meio de gêneros de texto. Nessa ação linguageira, exprimimos características dos três mundos (BRONCKART, 2008): o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo.

Magalhães (2015, p. 105) reforça a pertinência do trabalho com os gêneros na vertente do ISD, sobretudo a coerência teórica da modelização de gênero.

Para que haja, nos contextos escolares, inserção dos alunos nas práticas de linguagem historicamente construídas, toma-se os textos materializados em gêneros, cujos modelos são escolhidos em formas mais ou menos idealizadas, modelos esses que envolvem uma descrição, capaz de explicitar suas características [...] (MAGALHÃES, 2015, p. 105).

A autora traça explicações que concebem o MDG como um instrumento que dialoga com a perspectiva do ISD, que é basear o ensino de línguas por meio dos gêneros e, mais do que isso, demarcam a possibilidade ampla de conhecer melhor o foco do ensino por meio da modelização. Ou seja, o MDG é um meio de conhecer o gênero, para que em um segundo momento, possa-se ampliar o objetivo desse ensino via produção de sequências didáticas.

Logo, tendo isso em vista, as propostas didáticas do ISD, como o MDG e a SD, são instrumentos de trabalho com os gêneros de textos nas aulas de língua, com vistas a fomentar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes, as quais, conseqüentemente, irão propiciar o desenvolvimento humano.

É, então, a partir do MDG e da SD que o professor pode aperfeiçoar seu trabalho com os gêneros e conhecer as dimensões de cada um deles. Isso também permite que o docente tenha domínio sobre o objeto do ensino e também traz maior segurança em sua prática pedagógica. As capacidades de linguagem, por sua vez, serão desenvolvidas à medida que os alunos se apropriam dos diferentes gêneros, processo propiciado por essa metodologia de ensino.

Focaremos, portanto, nas definições sobre o MDG e sua relação com a formação docente neste momento. Cordeiro (2017) ressalta que autores como Schneuwly e Dolz (2011), De Pietro e Schneuwly (2014), Machado e Cristóvão (2006), Barros (2012), Miranda (2014) e Stutz (2012, 2014) apontam a importância de conhecer sistematicamente um gênero textual antes de elaborar uma SD. A autora ainda conclui que esse conhecimento contribui não só ao processo de ensino aprendizagem, mas também à formação docente, uma vez o estudo aprofundado de um gênero passa a ser uma atividade formativa.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 81) definem que na elaboração de um MDG é explicitado “o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas.” Diante dos muitos saberes que estão postos na construção de MDG, os autores ressaltam que é possível “teorizar um processo didático” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82) por meio da aplicação de três princípios no trabalho didático, os quais são:

princípio de legitimidade (referência aos saberes teóricos ou elaborados pelos especialistas); princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem), princípio de solidarização (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

Logo, os autores enfatizam que os três princípios não devem funcionar de forma isolada, sendo necessário que eles aconteçam de forma interativa. Segundo os estudiosos, somente com esse trabalho concomitante, é possível “constituir uma das dimensões da formação do objeto escolar” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Dessa forma, um MDG possui duas características, que são: uma síntese com objetivo prático e as dimensões ensináveis de um gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Machado e Cristóvão (2006, p. 557), com base em De Pietro et al. (1996, 1997), ressaltam a heterogeneidade que podem conter os aportes teóricos do MDG:

(...) a construção desses “modelos” não precisa ser teoricamente perfeita e “pura”, abrindo-se a possibilidade da utilização de referências teóricas diversas, de diferentes estudos sobre o gênero a ser ensinado, além de referências obtidas por meio da observação e da análise de práticas sociais que envolvem o gênero, junto a especialistas na sua produção. (DE PIERTO et al., 1996/1997, p. 108, apud MACHADO; CRISTOVAO, 2006, p. 556).

Com base nisso, as estudiosas reforçam que o objetivo maior de um MDG é ter um viés social, pois seus pesquisadores esperam “trazer subsídios para o trabalho docente e para a aprendizagem” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 557).

Há também os elementos pertencentes ao gênero que, segundo Machado e Cristovão (2006, p. 557-558), são minimamente esperados na construção de um MDG, como:

a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.); b) os conteúdos típicos do gênero; c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos; e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras: - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes).

Novamente, há de se ressaltar que para que se tenha condições de elencar todos os elementos acima descritos, o docente necessita estudar o gênero previamente de forma sistemática. Caso isso não aconteça, o MDG não será capaz de evidenciar as “dimensões ensináveis do gênero” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Os autores De Pietro e Schneuwly (2014) postularam que o MDG pode ser construído a partir de um modelo explícito ou por meio de um modelo implícito. O primeiro tem um caráter mais simples e não abarca todas as dimensões ensináveis de um gênero, enquanto o segundo é mais detalhado e pode articular de forma ampla as potencialidades do gênero a ser trabalhado.

Stutz (2014, p. 21) traz uma discussão interessante sobre esses dois modelos de MDG:

Se, por um lado, a construção de modelo explícito, como exposto, segue o rigor científico com as indicações do que é teoricamente necessário, por outro lado, o sistema escolar tradicional ancora-se em um modelo implícito e simplificado daquilo que é pragmaticamente possível de ser realizado. O modelo implícito utiliza uma visão global do gênero em que objetos ensinados e avaliados partem de representações construídas sobre o gênero (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003). A elaboração de modelos mais complexos depende das condições de trabalho e dos conhecimentos disponíveis (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003, apud STUTZ, 2014, p. 21 e 22).

A autora traz uma questão que pode servir de reflexão tanto para a formação inicial como para a formação continuada, uma vez que ela afirma que não há a presença dos MDG explícitos na escola. Cabe, então, aos professores de língua materna e também aqueles que estão em formação inicial buscar meios para mudar esse cenário, a partir de maiores estudos que levem à construção de MDG explícitos. Ainda que Stutz (2014, p. 21-22) tenha ressaltado que há uma dependência das condições de trabalho para efetivar práticas mais elaboradas, é importante que o docente tenha uma base teórica, seja na formação inicial ou continuada.

Para De Pietro e Schneuwly (2014, p. 58) o MDG, quando acabado, possui: a definição geral do gênero; os parâmetros do contexto comunicativo; os conteúdos específicos; a estrutura textual global e as operações languageiras e suas marcas linguísticas. Todavia, para que esses elementos se apresentem em um MDG, segundo os autores, é necessário que consideremos uma espécie de quatro conjuntos de dados, que são “as práticas sociais de referência; a literatura a respeito do gênero; as práticas de linguagem dos alunos; as práticas escolares” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p. 59).

No decorrer desse trabalho, os estudiosos dissertaram sobre as características de cada um desses dados, as quais também explanaremos a seguir. O que merece destaque nesse momento é a concepção social que perpassa o estudo dos autores. Ao elencar as práticas de

linguagem dos alunos, essa concepção se mostra clara, uma vez que o docente deve conhecer como os alunos compreendem e vivem os gêneros em seu cotidiano. Não faz sentido para os pesquisadores não considerar, durante a construção de um MDG, tais aspectos.

Explanaremos, portanto, sobre os critérios elaborados por Di Pietro e Schneuwly (2014, p. 59):

1) As práticas sociais de referência

As práticas sociais estão relacionadas às ações de linguagem que os indivíduos realizam por meio dos gêneros de qualquer esfera.

2) A literatura a respeito do gênero

Esse critério procura focar nos estudos acadêmicos sobre o gênero. Dessa forma, o pesquisador, ao construir um MDG, deve estar respaldado por trabalhos que tenham estudado o gênero em diferentes perspectivas.

3) As práticas de linguagem dos alunos

As práticas de linguagem dos alunos com os gêneros estão relacionadas àquilo que o aluno já conhece sobre determinado gênero, por meio das práticas sociais que exerce, como também às novas capacidades que ele pode desenvolver nas aulas de LP.

4) As práticas escolares

Cada contexto escolar possui uma realidade que deve ser considerada para o trabalho com os gêneros. Dessa forma, o MDG terá que refletir o teor dessas práticas que acontecem nas instâncias formativas.

O trabalho de Cordeiro (2017), com a construção de um MDG do gênero relatório científico, partiu de uma prática localizada na escola onde foi realizada a pesquisa. Na instituição pesquisada pela estudiosa, os alunos produziam relatos científicos para as feiras de Ciências da instituição.

Contudo, há uma discussão sobre a construção do MDG apenas com alguns dos quatro aspectos citados acima, o que se configuraria como um “modelo teórico do gênero”, conforme defende Barros (2012). Nesse modelo, é feita uma descrição com as configurações gerais do gênero, sem levar em conta aspectos das capacidades dos alunos e do contexto de ensino, como acontece no MDG. Assim, Barros (2012, p. 15) explica:

Dessa forma, diferentemente dos pesquisadores de Genebra, distinguimos um processo de modelização preliminar, o qual denominamos modelo teórico do gênero. Ele vem sendo elaborado por vários pesquisadores que, ao descrever os conhecimentos subjacentes aos mais variados gêneros, elaboram uma ferramenta fundamentalmente teórica, cujo objetivo é servir de base para ações didáticas posteriores em um eventual processo de transposição didática (...).

Trata-se, também, de um instrumento interessante para a formação de professores, principalmente quando estamos tratando de certas disciplinas das licenciaturas em que construímos objetos de aprendizagem (materiais didáticos, projetos) sem efetivamente estar o discente de graduação imerso em uma instituição de ensino, conforme ocorre com os estágios.

Cordeiro (2017, p. 57) elencou alguns trabalhos desenvolvidos à luz do ISD e de formação docente inicial e continuada:

Szundy e Cristóvão (2008), por exemplo, realizaram pesquisa com formação inicial de professores, embasando-se nos princípios teórico-metodológicos do ISD na elaboração de MDGs. Lidia Stutz (2014) embasou-se no constructo de MDGs para o trabalho com formação de professores de inglês, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) da UNICENTRO (PR). Carnin e Almeida (2015) basearam-se do processo de modelização para realizar pesquisa na formação docente continuada, refletindo também sobre a questão dos limites entre o que é flexível e normativo em um “modelo”. Magalhães (2014) e Magalhães e Botelho (2016) também aliam MDG e formação docente.

Esses aportes serviram de estudo para que pudéssemos delinear a formação docente de forma mais detalhada neste trabalho. As propostas de construção de MDs de gênero e a produção de SDs tornam-se uma alternativa de intervenção para a formação inicial, servindo de instrumento de ensino para as práticas de regência no estágio (SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008, p. 116).

As pesquisadoras ainda reforçam que essa prática deve contemplar uma futura transposição didática, capaz de fazer o docente sempre refletir sobre sua prática:

A inovação dessa proposta para o contexto de ensino adotado foge dos moldes aplicacionistas de mera utilização de material didático previamente elaborado. É preciso engajar-se em projetos pedagógicos que possibilitem o reconhecimento do contexto de ensino e a criação de espaços para que conhecimentos teóricos, técnicos e metodológicos construídos ao longo da graduação sejam transpostos para situações concretas de ensino-aprendizagem e tornados alvo de reflexão contínua (SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008, p. 116).

Diante do ponto de vista das autoras, podemos perceber os avanços que o ISD pode proporcionar, uma vez que estende seus estudos para fornecer materiais didáticos e, nas palavras das autoras, “inovadores” (SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008, p. 116).

Stutz (2014, p. 22) é outra estudiosa que defende e esclarece os ganhos da produção do MDG na formação inicial, pois, segundo ela,

A utilização do MDG na formação inicial oportuniza o desenvolvimento de ações reflexivas importantes para a compreensão e para a transformação da prática pedagógica. Esse instrumento viabiliza a construção de atividades fundamentadas na descrição: do que se faz em sala de aula, do que os alunos são capazes de produzir e compreender em termos linguísticos, do que a escola pode proporcionar, das legislações que regem o ensino e dos conteúdos a serem ensinados (STUTZ, 2006, p. 22 e 23).

Magalhães (2015, p. 113-114) descreve os resultados para a formação docente (inicial e continuada) desenvolvidos em seu trabalho de pesquisa no processo de modelização de gêneros:

Nesse viés, a modelização de gêneros (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006), que vai muito além da descrição, tem sido uma importante estratégia na explicitação de características linguístico-discursivas dos

gêneros textuais, seja na prática escolar, seja no processo de formação inicial ou continuada do professor. Isso ficou claro na fase em que estivemos, na pesquisa 1 e 3, elaborando as atividades para desenvolvimento na escola. Nesse momento, tivemos que nos debruçar sobre os gêneros sob análise para elaborar os exercícios que comporiam os projetos. Após a leitura de textos exemplares desses gêneros, os professores e bolsistas puderam escrevê-los, apropriando-se deles de forma mais ativa. Aliado à atividade de leitura e escrita desse mesmo gênero em modelização, temos como consequência uma prática docente que sai da atividade intuitiva com a linguagem para uma prática mais reflexiva e consciente, como pudemos observar nas nossas sessões em que os professores relataram isso. Esse exercício de escrita propiciou reflexões sobre os processos de letramentos dos bolsistas e dos professores envolvidos.

A pesquisadora descreve o estudo sistemático dos gêneros realizados pelos bolsistas e professores que, por sua vez, é uma etapa da modelização defendida por De Pietro e Schneuwly (2014) e por outros estudiosos. Ademais, a posterior elaboração de atividades desenvolve uma capacidade reflexiva na medida em que fomenta os objetivos a serem ensinados em cada atividade proposta.

Por fim, diante dos pressupostos teóricos elencados, procuramos apresentar as relações entre MDG e formação docente no ensino de língua materna como potencial não somente ao ensino, que vai privilegiar o gênero de uma forma sistemática, mas também ao próprio docente, que é capaz de construir materiais de forma mais reflexiva.

Tendo explanado as principais características dos materiais didáticos do ISD, a oralidade como um objeto de ensino será tratada mais detalhadamente na seção seguinte.

2.1.2 Oralidade como objeto de ensino

Historicamente, o trabalho com a oralidade no ensino de LP sofreu preconceitos, crenças dicotomizantes e poucos trabalhos de pesquisa amplos sobre o tema, se comparados aos outros eixos do ensino de LP, como a leitura e a escrita. Contudo, tem havido, nos últimos anos, uma maior atenção para o eixo da oralidade, de modo que essa escassez de estudos parece estar

sendo revista. Por outro lado, não podemos deixar de frisar que por muito tempo - e ainda hoje – alguns profissionais do ensino relegam a oralidade a um lugar menor se comparado à escrita, sendo esta vista como o foco do ensino de língua materna.

Como indivíduos de uma sociedade centrada na escrita, tais crenças se fundamentam a partir disso e geram pensamentos de que a escola é lugar de aprender a escrever, pois para ter o domínio da escrita existe uma “técnica” que necessita de ensino formal e para aprender a falar, ao contrário, precisamos estar inseridos em sociedade e isso acontece em nossos primeiros anos de vida. Quem corrobora com esse tipo de pensamento acredita que aprendemos a falar naturalmente e, principalmente, desenvolvemos nossa fala também desta forma mais natural.

Todavia, a escola deve se dedicar aos contextos com os quais os alunos geralmente não lidam, bem como às oralidades de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes atividades humanas. As noções de linguagem formal e informal não se referem a uma escala única e linear, mas sim a diferentes eventos de letramento, que vão gerar necessidade de diferentes práticas com a linguagem e, por isso, diferentes gêneros orais.

Rojo e Schneuwly (2006) apresentam, a partir de um texto de Schneuwly (2004), tal pluralidade:

Não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’ sob múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros – , como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana (SCHNEUWLY, 2004, p. 135 apud ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p. 463-464).

Os autores ainda sublinham a noção de práticas variadas que exigem que um texto ora se manifeste na escrita, ora no oral, uma vez que:

não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar (SCHNEUWLY, 2004, p. 135 apud ROJO E SCHNEUWLY, 2006, p. 463-464).

Ao final desse trecho, Schneuwly defende que o trabalho com gêneros que circundam entre a esfera escrita e a oral podem ser objeto do ensino por apresentarem, respectivamente, em cada modalidade características específicas no que tange ao ensino da oralidade, como a relação fala/escrita. Alguns gêneros possíveis são o seminário, o debate e a entrevista. No trabalho citado de Rojo e Schneuwly (2006), eles elegem o gênero conferência acadêmica, em sua relação oral-escrita, oral-oral e escrita-escrita e em sua retextualização.

Marcuschi (2001) defende que sobre as funções sociais, fala e escrita não devem estabelecer para o ensino um caráter dicotômico. Ambas modalidades da língua são altamente complexas e funcionais a depender de nosso propósito comunicativo e do contexto. Para o linguista, “oralidade e escrita são práticas de usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2001, p. 17).

A relativização dada às duas modalidades nos gêneros textuais orais e escritos deve ser ponderada no ensino, de acordo com o estudioso:

[...] comparando uma carta pessoal em estilo descontraído com uma narrativa oral espontânea, haverá menos diferenças do que entre a narrativa oral e um texto acadêmico escrito. Por outro lado, uma conferência universitária preparada com cuidado terá maior semelhança com textos escritos do que com uma conversação espontânea (MARCUSCHI, 2001, p. 42).

Há de se considerar, assim, o contexto e os propósitos comunicativos quando o objetivo for relacionar fala e escrita em sala de aula. Por se mostrar incongruente a dissociação das duas modalidades, o autor cunhou o termo “continuum tipológico dos gêneros textuais” para evidenciar que oralidade e escrita se completam na interação, de modo que formam uma espécie de continuum (MARCUSCHI, 2001, p. 42).

Ainda sobre esse caráter oposto entre fala e escrita, Rojo (2001, p. 56) salienta que devemos “pensar discursivamente” sobre elas e não somente em suas “materialidades básicas (som e grafia)”. Dessa forma, por meio da mobilização de significados que elas trazem a partir dos discursos, temos maior facilidade de compreender que tanto a fala quanto a escrita

obedecem a pressupostos comunicativos específicos – e não dicotômicos – situados em um tempo histórico e social.

Apesar de atualmente estarmos numa perspectiva de gênero que trabalhe com a noção de continuum fala e escrita (MARCUSCHI, 2001), Rojo e Schneuwly criticam essa perspectiva, propondo uma ideia de imbricação e integração fala e escrita, pois o continuum, segundo os autores, fixa o gênero:

A proposta de “continuum fala/escrita” [...] exige uma certa fixação do gênero num ponto do gradiente, mais próximo da escrita ou da oralidade, que leva a ignorar o processo pelo qual escritos e fala se tornam elos de uma cadeia de enunciados, de maneira dinâmica (ROJO E SCHNEUWLY, 2006, p. 489).

Contudo, ainda que hoje as duas noções (continuum e integração oral e escrito) se mantenham como dois posicionamentos possíveis e basilares para o ensino, visto que são capazes de levantar certos traços dos gêneros que vão se apoiar na ideia da prototipicidade (mais oral ou mais escrito), há de se ressaltar que a realização dos gêneros envolve as duas noções.

Atentando-nos ao ensino de língua materna, se este não seguir uma prática congruente dos gêneros textuais orais, os alunos são impedidos não só de conhecer a estrutura, organização e circulação desses gêneros, como defendem os PCN (BRASIL, 1998), como também de “vivenciá-los em situações reais de uso”, uma vez que o documento prioriza que sejam efetuados trabalhos com os dados reais de fala, sendo gravados ou não (BRASIL, 1998).

Magalhães (2008, p. 12) reforça que a escuta de textos

(...) [é] relevante para o processo de aprendizagem, pois as gravações conferem à análise verdadeiro entendimento da relação oral-escrito, uma vez que se pode transcrever os dados, voltar a trechos que não tenham sido bem compreendidos, dar ênfase a trechos que mostrem características típicas da fala, entre outros.

Contudo, a estudiosa esclarece que “desenvolver oralmente um exercício” (MAGALHÃES, 2008, p. 12) não pode ser considerado uma forma de trabalho efetivo com a

oralidade, porque o objeto não é a própria língua oral, mas um exercício qualquer, prática ainda comum nos livros didáticos. Tal tratamento nos manuais vem reforçar o que apontamos no início desta seção: a rasa abordagem que recebe a modalidade oral no ensino.

Alvim e Magalhães (2016), ao investigarem a escuta em trabalhos de oralidade, verificaram que são muito escassos os trabalhos que estão direcionados ao eixo da oralidade. A partir de uma intervenção pedagógica em 2014, que tinha como objetivo validar os 6 (seis) eixos das atividades de escuta, as pesquisadoras concluíram que os alunos das séries iniciais aprendem questões de linguagem sobre a relação oral-escrito. Assim, as autoras propõem que os professores executem práticas de escuta ativa, para “formar cidadãos aptos a compreender os outros de forma reflexiva, bem como saber expor seu ponto de vista” (ALVIM; MAGALHÃES, 2016, p. 8).

Tais estudos sobre a oralidade vêm, a seu modo, nos servindo de fundamentos teóricos importantes para estudá-la, uma vez que o foco de nossa pesquisa está situado no campo da oralidade, mais precisamente no ensino desse eixo de LP. Não somente conhecer os fundamentos do eixo é imprescindível para este estudo, como também o destaque de pesquisas que se debruçaram a entender a oralidade em sala de aula, como o de Alvim e Magalhães (2016), pois além de fomentar os estudos na área, reafirmam a pertinência de trabalhos deste campo, como o que pretendemos traçar aqui.

Neste momento de nossa discussão faz-se necessário apresentar as definições que caracterizam a presença do oral em sala de aula: o oral autônomo e o oral integrado (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Acerca do oral autônomo, os estudiosos acreditam que

Não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (em relação somente com outros saberes disciplinares) [que seria o ensino do oral integrado]. Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 177).

O oral autônomo enquadra os gêneros orais em um lugar de objeto de ensino, de modo que os gêneros orais não estão sobrepostos aos gêneros escritos, mas o estudo da língua é integrado tanto entre as modalidades, quanto na sua relação com as práticas sociais. Essa concepção é positiva ao ensino, pois o gênero oral passa a estar presente nas SDs, por exemplo. Isso contribuiu para desenvolver as capacidades de linguagem para a oralidade ao mesmo tempo

em que assegura os gêneros do oral como uma modalidade da língua. Por outro lado, o oral integrado, ao contrário do oral autônomo, não possui a autonomia do ponto de vista anterior. Como a própria palavra nos sugere, o oral se manifesta no ensino de forma agregada a outro objeto de ensino. Muitas das práticas de leitura em voz alta, conversação e até mesmo as atividades de escuta apontadas por Magalhães (2008) se acoplam ao oral integrado.

É válido admitir que embora prevaleça uma apreciação ao oral autônomo, o oral integrado também pode se constituir de uma prática profícua, conquanto não se pode promover a ela o status que capacita o trabalho efetivo com a oralidade. Consideramos, outrossim, que essa perspectiva deve ser fomentada e trabalhada em sala de aula não como campo isolado, mas como parte de atividades discursivas, que trabalhem as estratégias de argumentação, por exemplo.

Marcuschi (2011, p. 207) pontua que os gêneros presentes nos manuais de ensino de LP vêm seguidos de “novas perspectivas e abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade”. O estudioso ainda reforça que os gêneros orais não estão nos livros didáticos da mesma maneira que os escritos: “mas alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas” (MARCUSCHI, 2011, p. 207).

O autor discute se haveria, então, diante disso, gêneros ideais para o ensino da língua e responde: “[...] Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante” (MARCUSCHI, 2011. p. 207).

Cabe, então, ao professor ter essa noção igualitária dos gêneros, para não valorizar um gênero em específico em sala de aula. Quanto aos gêneros orais, tendo em vista que nos livros didáticos a maior presença é dos mais formais, é interessante também que o professor realize práticas com gêneros orais formais sem considerar também os informais.

Schneuwly (2004, p. 112) traz um apontamento sobre os gêneros orais formais e informais, sendo estes nomeados como “oral puro”:

O oral “puro” escapa de qualquer intervenção sistemática; aprende-se naturalmente, na própria situação. O oral que se aprende é o oral da escrita; aquele que prepara para a escrita, pois permite encontrar ideias, elaborar uma primeira formulação; aquele que, por meio das correspondências grafofonêmicas, permite passar ao código escrito;

finalmente e principalmente, aquele que não é senão a oralização de um escrito.

Acreditamos na defesa do trabalho com os gêneros orais formais, chamados pelo autor como “oral da escrita”, o que acaba por determinar a sistematização do eixo da oralidade “relação fala e escrita”, proposto por Marcuschi (2001). O “oral puro”, para Schneuwly (2004), vai sendo desenvolvido quando agimos pela linguagem em instâncias informais e, por isso, não demanda uma sistematicidade no ensino.

Miranda (2005) se debruçou a estudar a oralidade por meio das provas do PISM⁸ da UFJF no ano de 2002 e, para tanto, analisou as respostas dos candidatos diante da seguinte atividade: “elabore um conjunto de 5 (cinco) regras de comportamento que permitam o convívio social sem conflitos em uma palestra na escola” (MIRANDA, 2005, p. 167). A autora pôde concluir que os candidatos não dominavam as regras de comportamento esperadas em uma situação formal de comunicação.

Dentre outras análises, Miranda (2005, p. 167) categorizou algumas respostas como “regras criadas pelos candidatos em ‘regras para si mesmo’” e elas incluíam

Não jogar coisas no palco; não vaiar o palestrista; se o palestrante engasgar, não vaie; não cuspir no palestrista; não ficar em pé na cadeira; não jogar aviãozinho e outros objetos; não comer na palestra; não dormir na palestra; não namorar na palestra; NÃO LEVAR ESTILETE, FACA, CANIVETE NA PALESTRA; NÃO MATAR NINGUÉM (MIRANDA, 2005, p. 167, grifo da autora).

A autora, com base também em estudos sociológicos que defendem que vivemos uma era que não valoriza o contato mais próximo permeado de interações orais, chegou à conclusão de que os candidatos não têm domínio de práticas sociais que envolvem a oralidade formal

⁸A sigla PISM significa Programa de Ingresso Seletivo Misto e é umas das formas de ingresso à Universidade Federal de Juiz de Fora. O estudante deve fazer as provas ao final de cada ano do Ensino Médio e, assim, obter no terceiro ano o somatório da pontuação para o curso escolhido.

O segundo conjunto de regras, voltadas para a regulamentação e definição ideais do evento, mostra [...] um desconhecimento do gênero palestra em seu objetivo comunicativo e em sua configuração estrutural de participantes. Um número significativo de alunos propõe para a palestra regras próprias de outro gênero, qual seja, os programas de auditório veiculados pela televisão brasileira e, para o palestrante, sugerem o papel de animador cultural visto nesses programas (MIRANDA, 2005, p. 168-169).

Logo, o estudo sugere que como professores, possamos compreender a oralidade como um eixo fundamental e necessário ao ensino de língua materna, o qual delimita, muitas vezes, a inserção dos alunos em relações sociais mediadas pela oralidade com o foco na cidadania, sejam interações formais ou informais.

Sobre a singularidade que merece o oral no ensino, Dolz e Schneuwly (2004, p. 168) afirmam que:

para uma didática em que se coloque a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos da superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita.

Torna-se evidente, ademais, que não se deve distanciar a fala das práticas orais que realizamos, do contrário, estaríamos diante de um ensino inócua e arcaizante. Além disso, é de tal modo significativo que se efetivem as relações que as práticas orais estabelecem com a escrita na sociedade e, como consequência, na escola.

Em termos pedagógicos, Leal e Gois (2012) postulam quatro dimensões a serem consideradas para o trabalho com a oralidade. As autoras acreditam que

é necessário definir objetivos didáticos explícitos relativos a pelo menos quatro dimensões que desenvolvem o trabalho que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral. São elas: valorização de textos de

tradição oral; oralização do texto escrito, variação linguística e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais (LEAL; GOIS, 2012, p. 16).

Sobre a primeira dimensão, a valorização de textos de tradição oral, as estudiosas acreditam que fomentar isso nas aulas é contribuir para a valorização dos antepassados dos alunos, bem como a valorização dos próprios aprendizes como indivíduos que possuem uma história. Além disso, esses textos, como as parlendas e os trava-línguas, desenvolvem a fluência e a articulação das palavras (LEAL; GOIS, 2012, p. 17). A oralização do texto escrito, segundo Leal e Gois (2012), “pode ser considerada uma interseção entre o eixo da oralidade e o da leitura, pois envolve tanto o desenvolvimento da fluência de leitura quanto de algumas habilidades típicas da comunicação oral” (LEAL; GOIS, 2012, p. 17).

De forma a combater o preconceito linguístico dos alunos por meio de atividades que ressaltem a relação não dicotômica entre fala e escrita, a terceira dimensão, variação linguística e relação entre fala e escrita é apresentada. A retextualização é uma atividade sugerida pelas autoras, bem como a relação do trabalho com oralidade atrelado aos outros eixos (leitura, produção e análise linguística) (LEAL; GOIS, 2012, p. 19). Por fim, a quarta e última dimensão, a compreensão dos gêneros orais está voltada para

desenvolver habilidades bastante variadas que vão desde o desenvolvimento de atitudes de respeito ao que o outro fala, monitoramento de seu próprio tempo de fala, escuta atenta ao que o outro diz, até conhecimentos e habilidades relativos à forma composicional de gêneros complexos, como seminários, notícias orais ou debates regrados, ou mesmo conhecimentos relativos aos papéis desempenhados pelos envolvidos em uma determinada situação de interação, como em um júri (LEAL E GOIS, 2012, p. 20).

Além dessas habilidades, Leal e Gois (2012, p. 20) propõem um trabalho efetivo de “reflexão sobre as práticas de linguagem, planejamento do discurso oral e avaliação dos textos orais”. Em seguida, os gêneros secundários também são frisados para serem trabalhados nos MDGs e nas SDs (LEAL; GOIS, 2012, p. 20).

Sobre esta pesquisa, podemos questionar, a partir do texto de Leal e Gois (2012), se a formação inicial tem sido capaz de gerar discussões no que tange ao ensino dos gêneros orais, suas especificidades e justificativas para o trabalho em sala de aula. Ademais, torna-se interessante investigar se os futuros docentes possuem um saber específico que permite um trabalho com a oralidade.

Imbuídos desses questionamentos, trataremos da formação inicial e continuada de professores na seguinte seção.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Tendo em vista que nosso trabalho se alicerça também sob a ótica da formação docente para o ensino de LP, visto que estamos dispostos a estudar como se mobilizam as capacidades docentes na formação inicial, torna-se imprescindível que discorramos sobre o tema da formação de professores. O assunto é um dos temas centrais de pesquisas relacionadas ao ensino e à educação e ainda que haja bastante trabalhos norteadores na atualidade dada a incompletude e vieses do tema, estudá-lo se mostra pertinente em trabalhos que privilegiam o ensino e as práticas docentes.

Propomos, portanto, apresentar neste subcapítulo os aportes teóricos que delineiam a formação inicial e também a formação continuada a partir de estudos da Linguística Aplicada na vertente do ISD, nossa linha teórica. É válido destacar que as áreas se complementam entre si no que tange à formação docente e embora o ISD seja nossa teoria norteadora, as investigações de outros domínios se mostram igualmente congruentes e têm muito a contribuir.

Gatti (2010) analisou o que tem sido proposto como disciplinas formadoras em curso de licenciaturas presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas no país. Visto que nossa pesquisa versa especificamente sobre formação docente no ensino de Língua Portuguesa, nos deteremos a apresentar as conclusões a que a autora chegou ao estudar o curso de Letras. Para a realização dessa pesquisa, Gatti e seus colaboradores (2010) estudaram o projeto pedagógico, as ementas e as disciplinas ofertadas em cada curso. Houve critérios de região, categoria administrativa (pública ou privada) e organização acadêmica. Ao estudar as grades curriculares e as ementas, os pesquisadores concluíram, dentre outros pontos, que:

Há grande dissonância entre os projetos pedagógicos obtidos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, nas três licenciaturas, parecendo que aqueles são documentos que não repercutem na realização dos cursos. Os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência. Raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados, se há convênio com escolas das redes, entre outros aspectos. A questão das práticas exigidas pelas diretrizes curriculares desses cursos mostra-se problemática, pois ora se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, ora aparecem em separado, mas com ementas muito vagas (GATTI, 2010, p. 1372-1373).

Dentre os excertos da pesquisa, o que nos chama mais atenção é o baixo número de horas de disciplinas pedagógicas no curso de Letras (11%), enquanto as disciplinas específicas de Linguística somam 51,4%. Mais uma vez, essa marca assinala a escassa preocupação com a docência em um curso que, majoritariamente, forma professores. Ao se formar, o profissional encontra muitas dificuldades para lecionar, as quais se justificam, dentre outras razões, pela carência de disciplinas cursadas que deveriam refletir sobre a docência e, como pôde constatar Gatti (2010), não o fazem. Se formos afunilar o tema para as práticas de oralidade na formação docente, é possível que esse tema seja mais escasso ainda, já que as pesquisas apontam para a supremacia da escrita em várias dimensões: pesquisas com docentes, em materiais didáticos e em documentos oficiais (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). É de se esperar, então, que as disciplinas mencionadas acima pouco abordem questões sobre o desenvolvimento humano pelos gêneros orais, visto que as ementas e programas costumam ser bastante sobrecarregados de outros temas pela escassez de tempo para discussão sobre metodologias, conteúdos e ação docente (leitura, escrita, variação linguística, letramento literário, currículos e progressão e, dentre esses temas, oralidade⁹).

⁹Fazemos referência ao programa da disciplina Saberes Escolares de Língua Portuguesa do curso de Letras da UFJF.

Ademais, a última assertiva tem traços que dialogam com a segunda, pois as disciplinas práticas, que deveriam constar como disciplinas especificamente pedagógicas, de modo a propiciar o contato do futuro professor com a escola, não possuem um espaço único, com uma carga horária específica. Elas estão sempre vinculadas a outras disciplinas e não têm um objetivo claro. Essa situação colabora para que os graduados em Letras tenham conhecimento maior em Linguística, como bacharéis, para trabalhar com tradução e revisão de textos. Ao mesmo tempo, a formação desejada não é essa e, por fim, o docente não está plenamente apto a exercer a função de professor.

A terceira assertiva, que trata dos estágios, também traz uma conclusão preocupante. Os estágios costumam ser o maior - senão o único - contato do estudante com a futura profissão, ou seja, é uma disciplina importantíssima que necessita ser bem planejada desde sua criação, com objetivos claros. O estágio deve fornecer ao estudante não só o contato com os alunos e com o professor do estágio, mas também deve ser um momento capaz de desenvolver o que chamamos aqui de capacidades docentes (CRISTOVÃO; STUTZ, 2013), pois é um momento específico de pensar o fazer docente. Acreditamos que essas capacidades só serão alcançadas se houver uma formação que propicie tais momentos. Do contrário, teremos profissionais que continuarão a carregar para o exercício docente as lacunas da formação inicial.

No que se refere ao trabalho com uma concepção discursiva de linguagem, a fim de que as práticas com oralidade na escola sejam desenvolvidas, as pesquisas mostram, como já mencionado no capítulo introdutório, que há falhas no trabalho docente com a oralidade (MAGALHÃES, 2006; COSTA-MACIEL; FIGUEIRÊDO, 2016).

Especificamente sobre a formação inicial de professores, Gatti (2013-2014, p. 7) menciona problemas que enfrentam os graduandos das licenciaturas em geral:

A formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho”. Tal como é comumente pensada, a formação inicial não inclui referências às experiências do exercício profissional e dos sujeitos, quando sua função seria exatamente a de orientar a aquisição da experiência desejável.

O texto da estudiosa nos traz uma questão presente na maioria dos cursos de Licenciatura no Brasil: a dicotomia existente entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas

de caráter “teórico”, como os conhecimentos das especialidades da Linguística e da Literatura, por exemplo, no caso dos cursos de Letras. O que a autora salienta é a necessidade de que as situações de trabalho sejam centrais em toda a formação. Em se tratando da formação inicial, entende-se que isso apenas será possível quando houver o estreitamento entre teoria e prática e com a valorização das disciplinas de cunho didático, pois segundo Gatti (2013-2014, p. 7) são elas que devem “orientar a aquisição da experiência desejável”.

A mesma autora defende que as instituições de ensino devem ter um ensino que privilegie o didático e o pedagógico em sua formação, pois para a estudiosa

não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

Novamente, para Gatti, na formação inicial, deve haver a concomitância de conhecimentos teóricos e conhecimentos de ordem prática, o que a autora chama de “base sólida de conhecimentos e formas de ação” (GATTI, 2010, p. 1360). Para ela, somente dessa maneira o profissional docente tem condições efetivas de lidar com problemas de ordem diversas que chegarão até ele.

Torna-se imperioso destacar que Gatti (2010) sublinha, além disso, uma dimensão política da docência, uma vez que aponta que a referida e necessária junção (base sólida de conhecimentos e formas de ação) será capaz de quebrar com os estereótipos que circundam a profissão. Esses estereótipos, por sua vez, tendem a reforçar a visão de que ser professor pode ser um dom, por exemplo. Logo, essas crenças podem corroborar para uma distância ainda maior entre conhecimentos teóricos e pedagógicos. Essas crenças inclusive são as que contribuem para a desvalorização em outros âmbitos: culturais, econômicos, etc.

Nóvoa (2006), em entrevista à Revista portuguesa Saber & Educar, se posiciona quanto às urgências que existem na formação docente e também no trabalho do professor:

Pode haver bons, muito bons, excelentes professores. Não pode haver “maus”, pois provocariam danos irremediáveis. [...] Felizmente, há professores notáveis e escolas de grande qualidade, mas é urgentíssimo ter a coragem de definir políticas que permitam formar, recrutar e valorizar os “bons professores”. É urgentíssimo intervir na formação de professores, pois o que se faz em muitas escolas e institutos é de uma grande pobreza científica, cultural, profissional. É urgentíssimo mudar as formas de recrutamento dos professores, criando um período probatório e integrando os jovens professores em equipas pedagógicas de acompanhamento. É urgentíssimo consolidar lideranças profissionais nas escolas, com base nos professores mais competentes e mais prestigiados, de forma a enquadrar os “menos capazes” e a definir práticas de avaliação do trabalho docente (NÓVOA, 2006, p. 117).

Especificamente sobre a transição entre a formação inicial e os primeiros anos de trabalho docente, o pesquisador enfatiza que

A formação de professores estabelece-se num continuum entre a formação inicial e a formação contínua numa perspectiva de desenvolvimento profissional ao longo da carreira. [...] Paradoxalmente, os jovens professores são lançados para as escolas, sem qualquer apoio ou enquadramento. São colocados nas escolas mais difíceis, com os alunos mais problemáticos, nas situações que exigiriam uma maior experiência e competência profissional. É uma situação impensável. Defendo, por isso, que se conceda uma atenção privilegiada à fase de transição entre a formação e a profissão, aquilo que se designa por fase de indução profissional (isto é, a fase em que se inicia, se sugere, se introduz alguém na vida profissional). Hoje, depois de ter ouvido muitos professores e de ter analisado muitas histórias de vida, estou absolutamente convencido de que esta fase é decisiva para uma boa integração no dia a dia das escolas e da profissão. Tenho mesmo vindo a defender que os programas de formação inicial e os programas de formação contínua devam ser reorganizados em função

das questões identificadas neste período-chave da socialização profissional (NÓVOA, 2006, p. 119-120).

Por acreditar ser uma fase complexa e também determinante para a formação profissional, Nóvoa (2006) reivindica que essa etapa seja mais cuidada, seja na formação inicial e na continuada. Muitos professores chegam a desistir da profissão quando têm suas primeiras experiências profissionais. Diante disso, podemos, com as palavras de Nóvoa (2006), inferir que esse cenário é de responsabilidade das instituições formativas, mais precisamente, tem causa nos problemas do currículo das instituições, como Gatti (2010) apresenta, dentre outros.

O processo de formação de professores no Brasil foi, assim como as políticas educacionais, reflexo das políticas de Estado e do projeto de nação que se buscava ao longo dos séculos. Não nos aprofundaremos nesse processo histórico, contudo, Saviani (2009, p. 148), após traçar um panorama histórico sobre o tema, pode concluir que

[...] as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

O apontamento de Savianni (2009) tem relação com o que Gatti (2010) apontou sobre a necessidade de formação pedagógica nos cursos de formação de professores. Saviani (2009), por sua vez, frisa que houve uma entrada dessa formação, todavia, assim como Gatti (2010), o autor assinala que as políticas formativas continuam precárias. Gatti (2010, p. 1360), então, deixa claro que ainda não é possível dizer que o docente da atualidade tem total condição de lecionar para “melhores oportunidades formativas para as futuras gerações”.

No que diz respeito à formação continuada, podemos considerar, a princípio, que essa formação acontece no momento em que o profissional já exerce sua profissão, ou seja, é um tipo de formação muito singular que acontece juntamente com a prática docente, que embora já

seja marcada pela relação direta com o campo de trabalho, não se mostra como uma oposição em relação à formação inicial.

Assim como apontam Stutz e Carneiro (2015), o futuro professor já está vivendo um processo formativo durante sua licenciatura. Além disso, cabe aqui sobrelevar que a formação continuada, por ser a última fase do processo, se mostra muito rica, visto que se constrói a partir de todas as outras instâncias formativas. Logo, a formação continuada se torna especialmente singular, pois está localizada em um ponto do processo que possibilita reflexões que anteriormente não seriam possíveis.

Candau (1997) acredita que a formação continuada deve partir das necessidades que o professor enfrenta em seu cotidiano, uma vez que do contrário, a formação continuada pode acabar não colaborando para a melhoria da prática docente e também não terá condições de efetivar as melhorias no ensino-aprendizagem. Traz ainda três elementos relevantes que devem estar presentes quando se realiza a formação continuada: a escola como um ambiente formativo, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.

Focando-nos nesses três aspectos apontados por Candau (1997), podemos acentuar a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores. Visto que a formação continuada se constitui, prioritariamente, a partir da prática desse profissional, não seria cabível e pertinente não considerar os conhecimentos já adquiridos pelo professor. Em outras palavras, a formação continuada se justifica, a começar pela nomenclatura, por um desenvolvimento docente que só tem razão de existir na medida em que o profissional possa realizar as mudanças em seu fazer pedagógico.

Sobre o ciclo de vida dos professores, Candau (1997) acredita ser tão importante quanto os demais, pois os estágios em que se encontra cada docente no processo de formação continuada é um e, conseqüentemente, isso terá relação direta com aquilo que ele vai desenvolver. Assim, há de se considerar a bagagem que cada professor carrega para poder ser realizado um trabalho coerente.

Cabe, neste momento, elucidar a discussão da formação de professores no campo do ISD. Muitos estudiosos se dedicam a abordar o tema à luz da referida teoria, sendo, portanto, fundamental apresentar alguns conceitos desse aporte teórico. No ramo da formação docente, a teoria apresenta caminhos didáticos possíveis para o trabalho do professor numa perspectiva que privilegie os gêneros textuais, o modelo didático de gênero e as sequências didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Na perspectiva do ISD, quando interagimos em sociedade por meio da linguagem, não estamos apenas nos comunicando, mas agindo pela linguagem e, conseqüentemente, nos

desenvolvendo. Logo, a prática docente também é entendida como uma forma de agir sob o mundo. Logo, o “agir docente” vai se desenvolvendo à medida que o profissional tem condições de refletir sobre sua prática.

Stutz (2015) recorre a Schon (1983) e a Bronckart (2004) para explicitar como se dá o processo formativo de acordo com a vertente teórica do ISD.

[...] o desenvolvimento dos saberes e capacidades docentes perpassa os contextos formativos iniciais, de um lado, e continuados, de outro. O profissional está sempre em formação. Desde o início dessa formação (antes mesmo da formação inicial, na qualidade de aluno), e por todo o seu percurso agente/docente, o professor reformula seus conhecimentos a ensinar e suas capacidades para ensinar. Nessa dinâmica formativa, encontramos o sucesso ou fracasso da ação docente. Sem dúvidas, o trabalho do professor é em muito dependente das condições de trabalho, das políticas escolares e do entorno social de seus alunos. Esse trabalho, entretanto, encontra muito mais dificuldade quando falta a esse professor uma formação teórica e prática fundamentada na reflexão (SCHON, 1983; BRONCKART, 2004 apud STUTZ; CARNEIRO, 2015, p. 430).

Dessa forma, para os estudiosos, assim como para todos os autores citados anteriormente, o desenvolvimento do profissional vai acontecer em todas as fases formativas, desde a formação inicial até a formação continuada. Segundo os autores, as capacidades docentes já começam a se desenvolver até mesmo antes da formação inicial, no momento em que o futuro professor ainda é aluno. No decorrer do seu agir docente, os conhecimentos vão sendo desenvolvidos e reestruturados a partir da reflexão da sua própria prática. A capacidade de refletir, portanto, é salientada pelos especialistas, de modo que essa “forma de desenvolvimento” passa a ser determinante para o êxito do profissional docente.

Ainda Stutz e Carneiro (2015, p. 430) classificam como se dão os saberes docentes com base em Carneiro (2014). Os saberes docentes, por sua vez, são constituídos ao longo de todo o processo formativo - formação inicial e continuada - e se mostram elementares para que o professor possa refletir sobre sua prática. De acordo com as pesquisadoras, os saberes são de três ordens: ordem praxiológica, epistemológica e ética (STUTZ; CARNEIRO, 2015).

A primeira ordem, a praxiológica, tem relação com as práticas efetivadas no trabalho docente, ou seja, com aquilo que o professor executa em sala de aula. A natureza epistemológica tem ligação com os conhecimentos adquiridos por esse profissional ao longo do tempo e, por fim, a ordem ética pondera todas as ações profissionais e suas concepções do que é “certo” e “errado” no âmbito da prática pedagógica.

Segundo as autoras, quando as três dimensões são articuladas há maiores chances de o profissional obter “resultados transformadores” (CARNEIRO; STUTZ, 2015, p. 430). Do mesmo modo, tal articulação se mostra até mesmo redundante à realização do trabalho do professor, na medida em que a prática (ordem praxiológica) deve refletir aquilo que ele tem como conhecimento (ordem epistemológica).

Contudo, ainda que essa junção entre teoria e prática tenha um caráter pleonástico, não é sempre que o docente tem condições efetivas de realizá-la em sala. A transposição didática¹⁰, por exemplo, além da SD e do MDG, é um dos exercícios capazes de gerar uma prática coerente, cuja articulação entre aquilo que foi aprendido na formação inicial (ordem epistemológica) seja transposto (ordem praxiológica) de forma didática.

Em relação à formação continuada para o trabalho com a oralidade, destacamos as pesquisas de Magalhães e Lacerda (2018) e de Baumgärtner (2015). Magalhães e Lacerda (2018) analisaram as concepções de ensino de oralidade docentes presentes em professoras de curso de formação continuada na cidade de Juiz de Fora (MG). Por meio de um questionário, as autoras puderam concluir, dentre outros aspectos, a pouca formação docente para o trabalho com a oralidade no interior das respostas das professoras.

Baumgärtner (2015) realizou um trabalho também de formação continuada com foco nos gêneros orais voltada nos anos iniciais no oeste do Paraná e pode, assim como Magalhães e Lacerda, perceber as lacunas na formação desses docentes, como a exclusão dos aspectos multimodais durante a análise de atividades com gêneros orais.

Tais pesquisas dialogam com este trabalho por buscarem ir além da constatação da pouca intimidade dos professores no trato com a oralidade, uma vez que analisaram o que os professores puderam aprender durante a formação continuada.

Por fim, é com base nesses pressupostos teóricos sobre formação docente inicial e continuada que esta pesquisa se desenvolveu, com foco na formação inicial. O ISD, nossa teoria de base, está presente também em nossos estudos de formação docente.

¹⁰De modo sucinto, com base em Chevallard (1991), podemos entender a transposição didática como sendo o deslocamento de um conhecimento teórico em um objeto de ensino.

2.2.1 Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar e Estágio Supervisionado I

Tendo em vista que este estudo se situa em espaços específicos de análise que são: a disciplina de Estágio Supervisionado I e a disciplina de Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar I¹¹, torna-se imperioso que nos dediquemos a explanar sobre elas, bem como as leis que regem o estágio de uma maneira geral e os cursos de licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A nova cartilha esclarecedora sobre a Lei do Estágio (Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008) é um documento que norteia e baliza os estágios de uma maneira geral no Brasil e possui muitas demarcações. O Artigo 1º do capítulo um define, então o Estágio:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 17).

O objetivo do Estágio já fica claro, então, a partir dessa Lei, o qual é de preparar os educandos para o trabalho produtivo. Sem dúvidas, essa é uma das premissas desse momento na vida profissional de graduandos ou estudantes de Ensino Médio, por se configurar como uma preparação para o mundo do trabalho.

Além dessa primeira assertiva, os dois parágrafos da Lei 11. 788 também frisam na formação profissional do estagiário:

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o

¹¹Nas páginas 59 e 60, explicamos de forma mais ampla o currículo de Letras da UFJF.

desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, p. 17).

Um ponto que nos chama atenção é o fato de estar presente o Estágio como parte do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dos cursos de Licenciatura. O PPC de um curso pode ser entendido como um documento elaborado pela Instituição de ensino que rege todo o funcionamento do curso, como as disciplinas, carga-horária e estágios. A menção ao PCC na referida Lei demonstra a importância que tem essa fase na formação inicial, uma vez que cada curso, deve, então, possuir no documento que o rege (PPC) um espaço específico para o Estágio. Também está presente nesses parágrafos o foco do Estágio como um momento de desenvolver as competências para o trabalho, ponto que está em consonância com o nosso objeto de estudo.

A obrigatoriedade do Estágio também está presente na Lei 11.788/2008 (§ 1º do Art. 2º) que o define como “o estágio definido como obrigatório no projeto pedagógico do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção do diploma”. Em nosso caso, o Estágio Supervisionado I, do curso de Letras da UFJF é obrigatório e possui uma carga horária específica.

Após termos explicitado a Lei que respalda o Estágio no Brasil, focaremos no Estágio específico dos cursos de Licenciatura da UFJF. Tais cursos possuem cada um seu próprio PCC, porém, há a Resolução 001/2011/FACED, escrita pela Faculdade de Educação da UFJF que baliza as disciplinas de estágio ofertadas pela Instituição.

Os Artigos 2º e 3º da Lei de Estágios trazem informações que dizem respeito ao caráter do Estágio nos cursos de Licenciatura:

Art. 2º - Os estágios curriculares obrigatórios, opcionais e não obrigatórios, nos cursos presenciais e a distância, devem atender à necessária articulação entre a perspectiva teórica e prática, entre o campo da formação e do trabalho docente permeados pela dimensão investigativa (BRASIL, 2008, p. 17).

Está posto nesse Artigo 2º que a articulação entre a teoria e a prática é um eixo fundamental que deve fazer parte do Estágio. Essa assertiva, por sua vez, está muito ligada ao fato de que o estudante cumpre suas horas de Estágio nas aulas da disciplina (teoria) e também

nas escolas (prática)¹². No Artigo 3º, há 10 parágrafos importantes que apresentam aquilo que se espera do estagiário:

Art. 3º - A formação teórica, a prática profissional e a postura investigativa, indicados no artigo anterior, são identificadas como eixos centrais da organização curricular dos cursos de Licenciatura e visam a propiciar ao estagiário a possibilidade de:

I – Vivenciar a imersão real no campo do trabalho docente em espaços específicos de estágio, com ênfase na escola básica, considerando também os espaços educativos não escolares;

II – Identificar, conhecer e analisar o contexto sócio-cultural-econômico em que a instituição educacional se situa;

III – Fazer contato direto e sistemático com a prática social e pedagógica desenvolvida no interior das instituições ou instâncias educativas;

IV – Identificar os objetivos e os princípios que sustentam as práticas observadas, as metodologias, os procedimentos utilizados e as relações interpessoais que atravessam as diversas ações desenvolvidas nos contextos específicos;

V – Estabelecer relações entre as situações e fatos observados com as reflexões desenvolvidas nesse processo, tendo por base a produção acadêmica desenvolvida no campo geral e específico da educação;

VI – Compreender e analisar a prática docente de modo a produzir conhecimentos sobre as questões que envolvem a relação pedagógica, política e social, sem perder de vista as especificidades do processo;

VII – Problematizar o campo de estágio, buscando identificar questões e desafios a serem enfrentados em contínuo diálogo com o professor orientador da FACED e com o profissional responsável pelo estágio na instituição educacional – campo do estágio;

VIII – Descrever e analisar a problemática delineada tendo por base uma atitude investigativa apoiada em construções teórico-metodológicas;

¹²Adiante, explicitaremos como essa divisão acontece no curso de Letras da UFJF.

- IX – Elaborar e desenvolver uma proposta de ação e/ou uma sequência didática, de modo que tenha a oportunidade de estar à frente de uma ação pedagógica compatível com a formação profissional esperada;
- X – Empreender reflexão crítica e propositiva acerca do fenômeno educacional, colaborando para a construção e fortalecimento de sentidos e significados frente à docência, pesquisa e gestão educacional dos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2008, p. 18).

Para elaborar todos os dez pontos, a Resolução partiu de três eixos: a formação teórica, a prática profissional e a postura investigativa. É interessante sublinhar que os três eixos se mostram potenciais para a formação do professor, uma vez que a união já mencionada entre teórica e prática, aliada a uma postura que promove o conhecimento, vão guiar todo o processo do Estágio. Ademais, todos os dez parágrafos do Artigo 3º são amplos, visto que estão ligados às questões sociais, culturais e institucionais que circundam o fazer pedagógico do professor. Não podemos assegurar a efetivação de todos os dez objetivos, porém, é muito significativo o teor complexo que eles possuem e o quanto são, no conjunto do Estágio, formativos.

Sobre as horas do Estágio, o documento também frisa, no Artigo 5º:

- II - Nas demais licenciaturas, são previstos, no mínimo, dois estágios curriculares obrigatórios, oferecidos pelo Departamento de Educação, possuindo cada um deles a carga horária de 200 horas, sendo denominados, respectivamente, de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II; (BRASIL, 2008, p. 19).

O Estágio Supervisionado I deve ser realizado nas escolas públicas (estaduais ou municipais) e particulares da cidade de Juiz de Fora. A UFJF mantém um convênio¹³ com tais instituições escolares. Sobre as horas do Estágio, portanto, são 200 horas, sendo que 60 horas são contabilizadas na disciplina “Reflexões sobre a atuação no espaço escolar I” (RAEE I) e as restantes 140 horas são computadas na escola, na observação, realização das quatro aulas ao final do estágio e também de atividades extras.¹⁴

¹³Sobre os convênios, a Resolução 001/2011 os explica em seus 3º, 4º e 5º parágrafos do Art. 4.

¹⁴Essas atividades podem ser acordadas com o professor supervisor do estágio. Geralmente, os estagiários oferecem alguma oficina no contra turno e auxiliam na correção de provas e atividades.

Assim, o momento do Estágio comporta a própria observação na escola e também a disciplina de RAEE I na Faculdade de Educação da UFJF, na qual os alunos podem apresentar suas impressões, observações e reflexões da observação, bem como estudar os meandros da prática pedagógica a partir dos fundamentos teóricos sobre o ensino de LP. Trata-se de uma orientação sobre o Estágio que, efetivamente, une a teoria e a prática. A disciplina na qual esta pesquisa foi desenvolvida foi ministrada no 1º semestre de 2018, às segundas-feiras, das 14h às 18h, num total de 4 aulas semanais. Nossos dados advieram de gravações de aulas nesta turma, mais precisamente em aulas planejadas especificamente para o desenvolvimento desta pesquisa, nos meses de maio e junho de 2018¹⁵.

Sobre o caráter que deve possuir o Estágio nos cursos de Licenciatura, Pimenta e Lima (2005/2006) ressaltam:

[...] ao estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 12-13).

Segundo as pesquisadoras, o estágio se configura como um espaço ímpar na formação e possui um viés formativo, isto é, há uma ênfase na profissionalização do futuro docente. Assim, na medida em que o estágio possibilita entender as práticas institucionais e as ações ali praticadas, já é possível avançar na formação profissional do estudante.

O Parecer CNE/CP nº 28/2001 esclarece as características maiores do Estágio como

[...] um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência

¹⁵ No capítulo 3, de Metodologia, explicitamos como se deram tais aulas.

do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino (BRASIL, 2001, p. 1).

O vocabulário usado no início da citação “formação profissional do formando” é muito caro às discussões desta pesquisa, uma vez que defendemos espaços maiores no curso de Letras da UFJF para que seja possível, assim, desenvolver tal formação profissional. Por isso, o Estágio deve ser compreendido como altamente potencial, uma vez que é o lócus onde se une teoria e prática e também a profissionalização do professor. Esta só é possível se o estudante vive, na graduação, o ambiente de trabalho, ou seja, a escola.

Aliado a isso, Kersch e Guimarães (2012) questionam o papel da profissionalização do professor

O docente envolvido com a língua materna está permanentemente diante do desafio de criação e adaptação de dispositivos de ensino. Assim, a profissionalização de um docente supõe a superação da simples colocação em prática dos materiais e técnicas didáticas disponíveis, passando para um outro patamar, que implica desenvolver capacidades de adaptação e criação de novos dispositivos didáticos. [...] Ao mesmo tempo, ratifica-se a necessidade de uma (re)valorização da profissão docente para que haja melhorias na qualidade e eficácia das estratégias e propostas de formação, pois o ensino é um ofício tão profissional quanto qualquer outro. Isso implica, quebrando um paradigma sociocultural tradicional bastante difundido ainda hoje, que ser professor não é um dom, ou sacerdócio; é uma profissão, um trabalho cujos trabalhadores devem se apropriar do conhecimento e das ações necessárias para realizarem seu ofício, adquirindo experiência no desempenho do mesmo para que se tornem, cada vez mais, profissionais, literalmente (KERSCH; GUIMARÃES, 2012, p. 542, grifo nosso).

As autoras focam, neste trabalho, na formação continuada, explicitando o que se espera dela. Contudo, por frisar a profissionalização do professor suas reflexões nos servem à medida que defendemos que esta se inicie na formação inicial, de forma que “as capacidades de

adaptação e criação de novos dispositivos didáticos” sejam fomentadas neste espaço primeiro de profissionalização, mais precisamente, nas disciplinas de Estágio, as quais possibilitam a união entre teoria e prática. Segundo a autora, pensar sobre a profissionalização é também desmistificar a crença que é do dom que se faz um professor, pois pensar no professor como profissional é dar a ele condições de executar um trabalho por meio da experiência e do desempenho.

Em 2017, houve uma nova proposta nacional de estágio, a Residência Pedagógica, através do Projeto de Lei n. 227/2007 que tramitou no Senado Federal. Pela semelhança do termo, a proposta foi inspirada a partir da residência médica, fase que os recém-formados em Medicina cumprem após a conclusão da graduação. O projeto “Residência Pedagógica” prevê um período de formação, na escola, depois da conclusão do curso de Licenciatura e tem o objetivo de que o professor recém-formado possa, assim como o recente médico, aprenda na prática, seu ofício. Um professor mais experiente faria a orientação e o acompanhamento da residência. Recentemente, por meio do Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o diretor da Capes, Abílio Baeta Neves, institui o programa de Residência Pedagógica nas universidades públicas.

Sem dúvidas, é um novo enquadre que permite também a ampliação de investimentos da formação inicial dos estudantes de Pedagogia e Licenciaturas no país. As universidades devem passar por uma seleção, a partir de editais, para o ingresso no programa. A UFJF, por sua vez, não optou pela escolha do programa, pois entende que o mesmo possui algumas lacunas, como a ausência de um esclarecimento sobre a relação do programa com os projetos de formação de professores que já existem nas Universidades.

Algumas pesquisas da área da Linguística Aplicada se dedicam a estudar os currículos de cursos de licenciatura no país, investigando os meandros da formação docente (GATTI, 2010). O que elas evidenciam, dentre outras questões, é que ainda se mostra deficiente a carga horária destinada às disciplinas pedagógicas nos cursos de formação docente, o que ressalta a primazia que ainda existe das disciplinas teóricas do campo da Linguística em detrimento às pedagógicas.

Especificamente sobre o currículo do curso de Letras da UFJF, algumas pesquisas que dialogam com nosso objeto vêm sendo desenvolvidas, com o objetivo de compreender melhor a formação de professores de LP da Instituição. Garcia-Reis e Silva (2018) estudaram o PPC do curso de Letras, o qual foi implantado em 2014 juntamente com os documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares de 2015 e os PCN de 1998. O propósito do estudo era averiguar em que medida o PPC de Letras da UFJF possibilita uma formação discursiva e ao mesmo

tempo desenvolvidora de capacidades de linguagem fundamentais, as quais serão fundamentais para a futura prática docente dos alunos.

O que as autoras puderam concluir é que embora o documento apresente menções de uma formação voltada para o desenvolvimento de capacidades linguísticas, com foco no uso, não há, no PPC do curso de Letras (nas ementas e nas referências bibliográficas) tais aspectos. Diante disso, o que se pode pontuar é que não há uma consonância dentro do próprio documento que rege o curso de Letras da UFJF. Texto, ementas e referências possuem caráter distinto. Enquanto o primeiro versa sobre uma formação discursiva, os demais se distanciam dessa proposta.

Além disso, as pesquisadoras mencionam a escolha pela Faculdade de Educação, como espaço de maior oferta de disciplinas voltadas para a docência se comparadas à Faculdade de Letras e também apresentam o baixo percentual de horas de disciplinas pedagógicas ofertadas pelo curso:

[...] em um total de 3075 horas da graduação em Letras, distribuídas em atividades de ensino, práticas, estágio e atividades complementares, apenas 550 horas são destinadas aos conteúdos específicos para a docência, o que não chega a 20% da formação inicial (GARCIA-REIS; SILVA, 2018, p.78-79).

É nesse cenário, logo, que nossa pesquisa se constrói, de forma que diante de um currículo que apresenta falhas e que demonstra que ao chegar no Estágio I os estudantes não tiveram momentos voltados para a docência, torna-se ainda mais necessário e potencial buscar, mediante pesquisa, caminhos possíveis para, ao menos, dialogar sobre as mudanças necessárias e, futuramente, realizá-las.

Magalhães e Garcia-Reis (2017, p. 213) elaboraram um quadro que explicita o currículo voltado para a formação docente do curso de Letras da UFJF:

Figura 2 – Currículo da formação em Letras da UFJF:

Período	Disciplinas de Linguística e Literaturas	Tronco das disciplinas pedagógicas de formação em LP	Disciplinas obrigatórias
1º	Disciplinas obrigatórias, eletivas e oficinas referentes à formação Letras – Português: Estudos Linguísticos e Literários e Línguas estrangeiras		
2º			
3º		Saberes escolares de LP (60h) com Prática escolar (30h)	
4º		Metodologia do Ensino de LP (60h)	Processos de ensino – aprendizagem
5º			Polít. Públic. e Gestão do Espaço Escolar
6º			Estado Sociedade e Educação
7º		Reflexões + Estágio I – 200h	Questões Filosóficas e Educação
8º		Reflexões + Estágio II – 200h	

Fonte: Magalhães e Garcia-Reis (2017, p. 213)¹⁶

O quadro acima aponta a totalidade das disciplinas voltadas para o ensino de LP bem como as disciplinas pedagógicas. As matérias que tratam especificamente do ensino de LP são quatro, além do tempo de estágio na escola. Se pensarmos na importância dessa formação para o futuro profissional, podemos inferir que seria pertinente maior contato e aprofundamento com as teorias e metodologias que versam sobre o ensino.

Pimenta e Lima (2015/2016) trazem uma indagação que nos faz refletir sobre a pouca ênfase das disciplinas que unem teoria e prática:

O que pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas ‘práticas’? Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo ‘teóricas’ e ‘práticas’. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 12-13).

¹⁶Neste artigo, as autoras apresentam o resultado de uma pesquisa com alunos do curso de Letras da UFJF que analisou a escrita de gêneros acadêmicos nas disciplinas de estágio supervisionado em Língua Portuguesa no ano de 2014.

Outra pesquisa importante feita especificamente no PPC do curso de Letras de 2014 da UFJF é de Garcia-Reis (2017), que revela que há uma fragilidade no documento, pois segundo a autora, o currículo

[...] não é suficiente para a consolidação de um processo formativo no qual os estudantes possam aprimorar seus conhecimentos linguísticos, de falantes e analistas da língua, e adquirir outros saberes que os levarão (i) a práticas discursivas mais autônomas e especializadas e (ii) ao planejamento e realização de aulas de língua com vistas à ampliação das capacidades linguísticas de seus alunos (GARCIA-REIS, 2017, p. 257).

Diante desse cenário, Garcia-Reis (2017, p. 257) conclui que seria, então, necessário

[...] repensarmos as práticas de leitura e escrita de gêneros textuais como um fio condutor que perpassaria toda a formação de profissionais para atuação na docência em Língua Portuguesa, com a implementação de práticas com finalidades sociodiscursivas de fato, mas, para isso, seria preciso uma revisão do documento, de modo a torná-lo mais coerente consigo mesmo, com outros documentos que o regulamentam e com as necessidades de trabalho de um dos profissionais que ele se propõe a formar (GARCIA-REIS, 2017, p. 257).

Novamente e com base nesses autores, situamos nossa pesquisa em um espaço que apresenta, diante das pesquisas realizadas sobre o PCC de Letras da UFJF e o currículo do curso, dissonâncias que fomentam e justificam a realização de um trabalho que valoriza a formação pela docência. O que tem se visto nas pesquisas sobre a formação inicial de professores é uma formação sobre a docência, que se vale das disciplinas teóricas, fomentando a separação entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2008). Essas disciplinas teóricas em sua maioria não tocam na docência e quando o fazem, é um falar sobre, distante da prática. Ao contrário disso, defendemos uma formação que aconteça na prática, que propicie momentos formativos pela prática, como alçamos na disciplina de RAEE I e especificamente para este estudo.

Considerando, então, as deficiências que sofrem os cursos de formação e o lugar desta pesquisa na formação inicial, acreditamos que este trabalho possa fomentar o campo das pesquisas sobre formação docente como também pode contribuir com alunos que tem sua primeira experiência docente.

Adiante, focaremos nas capacidades docentes, as quais formam as reflexões e as reflexões deste estudo.

2.2.2 Capacidades docentes

Após termos tratado sobre formação inicial e continuada na última seção, nos dedicaremos aqui sobre uma temática diretamente ligada a esse tema e que, principalmente, opera como espinha dorsal desta pesquisa: as capacidades docentes. Nosso trabalho se constrói com base em capacidades docentes desenvolvidas na formação inicial no que tange ao ensino de LP, com foco no trabalho com a oralidade. Temos como meta analisar as capacidades docentes que surgirão e também investigar se novas capacidades serão construídas especificamente para o trabalho docente com a oralidade, dentre outras. Para tanto, é imperioso que tratemos do tema sob um viés teórico, a começar pela complexa nomenclatura anterior às capacidades: a competência.

Bronckart (2009, p. 188) traz a historicidade do termo “competência”, que teve início com o gerativismo de Chomsky, por meio do termo “competência linguística”. Para o estudioso, nascemos com uma espécie de predisposição à linguagem, que permite que possamos aprender qualquer língua natural. Essa capacidade inata foi interpretada como competência.

Hymes, ao estudar o ensino de segunda língua, se contrapôs ao gerativista, defendendo que a competência linguística de Chomsky “não é suficiente para desenvolver um domínio funcional da linguagem” (BRONCKART, 2009, p. 189). O contexto, para Hymes, é imprescindível, pois

esse domínio implica a capacidade de adaptar as produções de linguagem aos objetivos comunicativos e às propriedades do contexto e, necessariamente, tais capacidades são objeto de uma aprendizagem social (BRONCKART, 2009, p. 189).

Contudo, a ideia chomskiana de que a competência é apreendida, considerando-se as propriedades de um indivíduo, ainda se manteve em Hymes.

Já na área da formação, segundo Bronckart (2009, p. 189), essa noção linguística de competência e até mesmo adaptativa ao social, deixa de existir com Hymes. Segundo o estudioso

[...] as competências são aprendidas, inicialmente, no nível das performances exigidas dos agentes, no âmbito de uma determinada tarefa; e, nessa atividade objetivada, as propriedades de eficácia se encontram, em seguida, por meio de um processo de avaliação social, projetadas (ou imputadas) aos agentes [...] (BRONCKART, 2009, p. 189).

Essa nova perspectiva do conceito de competência trata, então, daquilo que privilegia o domínio dessas capacidades, o que Bronckart chamou de “saber-fazer” (BRONCKART, 2009, p. 189) enquanto as anteriores tinham foco no saber, naquilo que poderia ser prescrito.

Dessa forma, pode-se interpretar que as competências partem, então, de um agente e do que suas condições de trabalho demandam, o que na atualidade ganha muita heterogeneidade, uma vez que diferentes ramos de trabalho crescem a cada dia. No trabalho educacional, podemos inferir, a princípio, que o professor desenvolverá competências a partir daquilo que envolve, exclusivamente, a prática docente e as relações de trabalho.

Bronckart (2009, p. 187), ao explicar a nova lógica da competência, define ainda que

[...] os conhecimentos certificados não são mais suficientes para preparar os futuros profissionais; ela visa, então, dotar esses últimos de capacidades adaptativas mais gerais e mais amenas, ao mesmo tempo transversais e metacognitivas, ou seja, de competências que lhes permitam enfrentar a variedade das tarefas e de tomar, em tempo real, ação adaptada.

Ademais, o autor evidencia a problemática do termo, deixando claro que ele não é capaz de assegurar “o conjunto de opções epistemológicas relativas ao estatuto dessas funções (saber, saber-fazer, saber-ser, comportamento etc.)” (BRONCKART, 2009, p. 191).

Machado e Cristovão (2009) analisaram a “Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior” (BRASIL, 2000) e a “Resolução de 18 de fevereiro de 2002”, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002) no que diz respeito às competências esperadas do professor e puderam concluir que a competência é ainda assunto complexo no campo da formação.

Os documentos analisados pelas autoras possuem um caráter prescritivo do agir do professor. Ou seja, as competências são delineadas a partir daquilo que ele deve ter condições de fazer. Ao mesmo tempo, elas observaram que os próprios documentos desvalorizam o professorado, uma vez que deixa claro que “estes não foram preparados para as novas exigências educacionais” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 124).

De acordo com os documentos oficiais dessa pesquisa, o professor deve ter condições de desenvolver tipos de agir que estão relacionados às tarefas de participação em atividades coletivas com os alunos e com os colegas de trabalho, desde a elaboração de projetos ao sucesso que os alunos devem atingir (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 125-126).

Diante disso, as autoras puderam concluir que o conceito de competência está posto nos documentos de uma forma que dificulta o entendimento, pois ora competência está ligada a um saber-fazer, ora como estruturas mentais (numa perspectiva meramente cognitivista), uma vez que

ao mesmo tempo em que se diz que “as competências tratam sempre de alguma forma de atuação, colocando-as no nível da ação ou da atividade, afirma-se que “não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho; é fundamental” saber fazê-lo, colocando-se as competências no nível do saber-fazer. Afirma-se ainda que elas “são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações ou operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”, ou ainda, que “competências são estruturas mentais prévias a desempenhos de qualquer natureza, não se confundindo com eles” e que “O desempenho são as ações, são o fazer em si”. Nesses últimos casos, as competências são postas no nível de esquemas operatórios ou de estruturas mentais e não da atividade ou da ação (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 126-127).

Diante dessa gama de competências esperadas pelo professor, podemos apontar que os documentos não oferecem uma clareza sobre o conceito de competência e que isso pode trazer muitos desafios ao professor, o qual diante de um documento que deve guiar sua prática, não é capaz de fornecer a ele uma unidade que respalde seu agir docente. Logo, este trabalho busca incidir nesse assunto, de forma que possa contribuir no ramo da formação de professores, o qual apresenta lacunas já mencionadas.

Ainda que nos documentos analisados pelas pesquisadoras esteja claro que o professor não tem condições de efetivar os objetivos estabelecidos e o que se espera do docente seja o contrário, elas dividiram em seis categorias as competências presentes nos documentos, que são (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 127-128):

- o comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- a compreensão do papel social da escola;
- o domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- o domínio do conhecimento pedagógico;
- o conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Ao analisarem as competências postas nas diretrizes de forma mais detalhada, as autoras chegaram a quatro tipos de competência: competências que se referem a um agir do professor em diferentes atividades coletivas; competências referentes a um agir individual, competência referentes a um agir no trabalho específico de sala de aula competências a um agir cognitivo (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 128-129). Com base nessas quatro competências, elas concluíram que o agir do professor em sala de aula e o agir cognitivo são mais delineados nos documentos se comparados aos outros e apresentam os recursos para esse agir.

Embora elas não tenham apontado razões para tal predileção dos documentos sobre os tipos de agir, parece-nos que se justifica o fato de que o agir em sala de sala e o agir cognitivo se somam na docência (agir individual e agir em outras atividades coletivas). É na sala de aula que são (re)construídos e desenvolvidos o saber-fazer que os documentos defendem.

O agir cognitivo, por sua vez, se mostra mais amplo e evoca muitas competências que envolvem relações sobre ensino-aprendizagem, como “escolher procedimentos didáticos” e “adequar os conteúdos às atividades dos alunos” e também um agir cognitivo que toma o

próprio sujeito-professor como objeto. Aqui, podemos citar “analisar a própria prática profissional para compreendê-la, para gerenciar o efeito das ações propostas” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 131).

Diante disso, as autoras chegaram a conclusões que se farão importantes para refletirmos nosso objeto de estudo, por isso são tão válidas de serem discutidas neste trabalho. É a partir dessas reflexões, dentre outras, que partiremos para a análises de capacidades docentes, uma vez que elas trazem uma gama de relações institucionais e sociais que circundam a prática docente.

Assim, dentre as interpretações das estudiosas, destacamos duas, que são a ausência de uma figura crítica do professor, que seja capaz de reformular o que está posto nos documentos (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 132). Isso nos mostra que os documentos esperam que o professor seja um executor de tarefas, mas que não possa refletir sobre elas a ponto de reivindicá-las. Outra questão ressaltada pelas autoras é a acentuação dada aos processos cognitivos que o professor precisa desenvolver em detrimento às tarefas em sala de aula (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 133). Tendo em vista que ambas precisam andar juntas, as pesquisadoras concluem que isso incide “para o desconhecimento que temos do real trabalho do professor, para o enigma que ele é” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 133).

Isso posto, temos, através dos trabalhos de Bronckart (2009) e Machado e Cristóvão (2009), pesquisas que se dedicaram a entender historicamente e por meio de documentos, como a competência docente está sendo discutida no campo da formação de professores. Podemos afirmar que não há um consenso sobre o que o professor deve fazer e o que se deve esperar desse profissional, até mesmo porque os significados do que é competência não são únicos e oscilam em documentos sob um viés prático e cognitivo.

Outro ponto que merece destaque é que o tema está ligado à economia e segundo Bronckart (2009), à desregulamentação educativa. Ele relaciona a concepção das competências com a eficácia econômica e defende que não se pensa no “papel que podem e devem desempenhar as competências no desenvolvimento da autonomia das pessoas” (BRONCKART, 2009, p. 192). Ou seja, o tema suscita discussões mercadológicas, por isso se torna tão complexo e amplo se pensarmos que não trata de questões educacionais por si só. Essa lógica das competências, então, reduz o trabalho docente a um reproduzidor das instruções e não a um sujeito que reflete sobre tais prescrições, para assim, ressignificá-las em sua realidade.

Como estamos voltados ao ensino de LP nesta pesquisa, apresentamos esses estudos sobre competência de uma forma mais ampla para que, neste momento, nos dediquemos às capacidades docentes com base em professores de língua materna. Trataremos, a seguir, de

capacidades específicas e não mais de competências amplas, como anteriormente expusemos. A nomenclatura passa também a ser diferente, uma vez que nos baseamos em Cristóvão e Stutz (2013). As pesquisadoras usam o termo “capacidades”, pois defendem que elas são mais amplas que as competências “e às quais é preciso ainda inserir outros saberes e capacidades” (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2013, p. 201). Além disso, elas ressaltam que as capacidades são diferentes das competências e que a primeira versa sobre teoria e prática, como propõe as Diretrizes para a Formação de Professores em Nível Básico (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2013, p. 201).

O estudo de Cristóvão e Stutz (2013) investigou as capacidades docentes e a transformação de saberes desenvolvidos por duas alunas professoras de língua inglesa. As análises partiram da socialização de diários reflexivos, que continham questões sobre a prática e sobre o ambiente escolar, “ seja na aprendizagem da língua e da aprendizagem de conceitos teóricos” (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2013, p. 197).

De acordo com as autoras, as capacidades docentes possuem um trato psicológico:

Concebemos as capacidades como as operações psíquicas já existentes e a serem construídas ou aperfeiçoadas tanto em relação ao agir praxeológico quando ao agir linguageiro pelos APLIS¹⁷ durante o estágio supervisionado e no curso de graduação de modo geral (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2013, p. 200).

Com base em Hofstetter e Schneuwly (2009), as autoras dividem os saberes em “saberes a ensinar” e “saberes para ensinar” (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2013, p. 200).

saberes a ensinar - são os saberes utilizados como objeto de trabalho do professor para ensinar. O professor forma o aluno, ensinando-lhe saberes. [...] São os saberes do plano de estudos, do livro didático que constituem o trabalho do professor. No exercício específico da linguagem, os saberes contemplam os saberes específicos da língua (L1/ou LE) que, por sua vez, estão imbricados nos saberes interdisciplinares relacionados à temática abordada (CRISTÓVÃO E STUTZ, 2013, p. 199).

¹⁷Alunas professoras de língua inglesa.

Adiante, elas definem

saberes para ensinar – são os saberes que constituem o instrumento de trabalho do professor. São os saberes sobre o objeto de trabalho de ensino ou de formação (saberes sobre o aluno, os conhecimentos e seu desenvolvimento, as maneiras de aprender), sobre as práticas de ensino (métodos, abordagens, dispositivos, fragmentações de saberes a ensinar, modalidades de organização e de gestão) e sobre a instituição que define seu campo de atividade profissional (planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas) (CRISTOVÃO; STUTZ, 2013, p. 199).

Com o objetivo de postular as capacidades docentes por meio de saberes, as autoras compilaram os dois tipos de saberes (a ensinar e para ensinar) e, assim, criaram seis tipos de saberes (CRISTOVÃO; STUTZ, 2013, p. 200):

- Saberes do contexto;
- Saberes da metodologia;
- Saberes dos recursos;
- Saberes da aprendizagem autônoma;
- Saberes da avaliação de aprendizagem.

As capacidades docentes emergem, então, a partir desses saberes, os quais foram baseados no Portfólio Europeu para a Formação de Professores de Línguas – PEPELF, com adaptações, na pesquisa de Stutz (2012) para a realidade brasileira. Ainda assim, as pesquisadoras afirmam que novas capacidades devem ser estudadas e que tal “quadro” está sempre em (re)construção.

É nesse sentido que o conceito de capacidades docentes é mais pertinente do que o de competências, pois o primeiro evoca questões mais específicas dos conteúdos e conhecimentos e as capacidades são mais abrangentes, envolvendo não apenas conhecimentos apropriados sócio-historicamente, como as ações docentes e suas dimensões (currículos, materiais, crenças e hábitos escolares), mas toda a complexidade do trabalho do professor.

Cabe, no processo de formação, ao professor fomentar nas aulas o desenvolvimento das capacidades, chamadas pelas pesquisadoras de “rol de aptidões necessárias (...) para o métier do professor de inglês” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2013, p. 200).

É justamente em torno dessa proposição que nossa pesquisa pretende avançar. No que diz respeito aos estudos da oralidade, a dúvida que nos chama atenção, como uma hipótese, é se haveria alguma capacidade docente específica para o ensino da oralidade, já que as pesquisas até hoje não trouxeram alguma resposta sobre isso. A formação inicial, como já mencionado, carece de estudos mais sistemáticos que possam contribuir com a docência em nosso país, visto que os dados de pesquisas apontam que nossas licenciaturas não vêm formando professores.

Os saberes e capacidades foram divididos da seguinte maneira (CRISTOVÃO; STUTZ, 2013, p. 200-201):

- Contexto - capacidade de compreender/verificar:
 - as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais;
 - os objetivos e necessidades dos alunos;
 - o professor de LE;
 - autoavaliação dos alunos-professores;
 - avaliação do ensino de acordo com os princípios teóricos;
 - o suporte da pesquisa;
 - o aceite do retorno de informações dos alunos-professores, professor regente de turma, - professora formadora;
 - avaliação do trabalho dos colegas e contribuição por meio de críticas construtivas;
 - identificação dos problemas pedagógicos e didáticos dos alunos e do ensino por meio - - da pesquisa-ação e estudos de caso;
 - os recursos e as restrições disponíveis nas instituições de ensino;

- Metodologia – capacidade de analisar/avaliar;
 - A produção oral e a produção escrita dos alunos;
 - A interação oral e a interação escrita;
 - A compreensão oral e escrita;
 - A gramática;
 - O vocabulário;
 - A cultura;

- Recursos – capacidade de:
 - Analisar livros didáticos;
 - Selecionar textos,
 - Produzir atividades.

- Planificação de aulas – capacidade de:
 - Identificar os objetivos de aprendizagem;
 - Planificar os conteúdos da aula;
 - Organizar o curso;

- Regência de aulas – capacidade de:
 - Utilizar o plano de aula e do curso;
 - Apresentar um conteúdo linguístico, estabelecer relações com conteúdo locais/internacionais e estabelecer relações entre língua e cultura;
 - Interagir com os alunos durante a aula;
 - Gerenciar a classe;
 - Utilizar a língua alvo.

- Aprendizagem autônoma – capacidade de:
 - Contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos;
 - Inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos;
 - Planificar e gerenciar projetos e portfolios;
 - Utilizar ambientes de aprendizagem virtual;
 - Organizar atividades extraclasse (passeios, viagens).

- Avaliação de aprendizagem – capacidade de:
 - Compreender artefatos de avaliação;
 - Reconhecer o desempenho dos alunos;
 - Promover autoavaliação dos alunos;
 - Analisar erros dos alunos.

Além de todas as capacidades acima transcritas, as pesquisadoras esperam que sejam desenvolvidas outras (CRISTOVÃO; STUTZ, 2013, p. 201), que são:

- Reconhecer a história do professor e as demandas do trabalho real do gênero profissional do professor da escola;
- Interagir com o sistema educativo (colegas, pais, professores, alunos);
- Desempenhar atividades coletivas (planificação de prescrições locais, discussões em reuniões pedagógicas e com a comunidade em geral);
- Adequar seu desempenho quando confrontado com o rol de situações e tarefas escolares;
- Ressignificar e reformular pré-construtos sociais, ou seja, ressignificar textos orais e escritos da esfera educacional e social;

As análises da pesquisa de Cristovão e Stutz (2013) se deram em torno dos excertos coletados nos diários. Sobre essa forma de obter dados, as autoras explicam

o diário teve como objetivo mapear os conhecimentos construídos pelos participantes durante o processo de formação profissional de professor, em qualquer disciplina acadêmica ou na escola no último ano de graduação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2013, p. 2017).

Em nossa pesquisa, os dados surgiram de gravações de áudio e de diários de campo¹⁸ das discussões realizadas em aulas da disciplina de RAEE. Pretendemos analisar quais são as capacidades docentes desenvolvidas, com foco na oralidade, em um curso de formação inicial de Letras. No trabalho de Cristóvão e Stutz (2013), elas puderam concluir, dentre outros pontos, que “as vozes sociais do *métier* se configuram na posição enunciativa em caráter genérico de professor, de APLI e de instituição” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2013, p. 219).

Garcia-Reis e Magalhães (2018) analisaram relatos de professores em formação continuada ao produzirem o gênero relato. As autoras acreditam que a reflexão desencadeada com a produção dos relatos gera a possibilidade de pensar o próprio fazer docente, o que é altamente potencial para começarmos a mudar a realidade dos cursos de formação e também do status do professor que, como mencionamos anteriormente, é concebido pelos documentos oficiais como tendo dificuldades de realizar todas as demandas ou como reprodutores de concepções e materiais.

Ainda que o gênero relato seja um gênero da escrita, a colocação das autoras sobre a dinâmica do “reaprender fazendo” é pertinente ao nosso estudo, o qual visa estudar as

¹⁸Os diários de campo e as transcrições se encontram no anexos V, VI, VII e VIII, respectivamente.

capacidades docentes no âmbito da oralidade. Acreditamos que ao estudar estudos de caso e propostas de livros didáticos, teremos condições de estimular nos futuros professores conhecimentos que estarão intimamente ligados aos saberes (de contexto, de metodologia, dentre outros) e de capacidades docentes, até mesmo em novas capacidades ainda não postuladas, já que estudos que relacionam capacidades docentes e oralidade ainda não foram realizados. Ademais, a valorização profissional e transformação citadas por Garcia-Reis e Magalhães (2018) também são pontos que acreditamos estar ligados a nossa proposta de trabalho.

A seguir, trataremos do capítulo metodológico deste estudo.

3 METODOLOGIA

Diante dos aportes teóricos delineados nesta pesquisa, propomos analisar as capacidades docentes que podem ser desenvolvidas na formação inicial de professores de LP, a partir de estudos com gêneros orais, como a mesa redonda e o conto maravilhoso. Ou seja, analisamos quais capacidades são ativadas quando um professor em formação se debruça a estudar a didatização da oralidade, por meios das estratégias da proposta do livro didático e de estudos de caso. A priori, acreditamos que essa tarefa é determinante e potencial para a formação docente no que diz respeito às capacidades docentes discutidas por Cristóvão e Stutz (2013), como também o estudo sistemático de um gênero visa contribuir para trabalhos educacionais com usos reais da língua.

É nessa direção, portanto, que esta pesquisa se construiu metodologicamente, partindo de uma pesquisa-ação um estudo com futuros professores por meio de atividades e discussões geradas em três aulas específicas da disciplina de Estágio, que primeiramente trazem à tona capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e, logo, capacidades relacionadas ao trabalho docente (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2013), foco de nossa discussão.

Sobre a pesquisa-ação, Thiollent (2013, p. 20) a define como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Essa definição do método a ser utilizado nesta pesquisa em muito se assemelha com o que de fato propomos, uma vez que delimitamos uma ação, no caso as estratégias utilizadas para analisar capacidades docentes na turma de RAEE I em um espaço no qual os alunos (participantes) agiram de forma muito participativa.

Um ponto interessante também frisado por Thiollent (2013) é o fato dos objetivos teóricos da pesquisa poderem ser reafirmados e relaborados durante a pesquisa. Tal fluidez é muito positiva, pois permite que o pesquisador se flexibilize diante da pesquisa e possa fazer mudanças pertinentes quando achar necessário.

Outra questão que é imperiosa à pesquisa-ação para Thiollent (2013, p. 85-86) é a forma de raciocínio projetivo:

No caso da projeção, pressupõe-se que o pesquisador dispõe de um conhecimento prévio a partir do qual serão resolvidos os problemas de concepção do objeto de acordo com regras ou critérios a serem concretizados na discussão com os usuários. Não é um método de obtenção de informação; nesse caso particular, é um método de “injeção” de informação na configuração do projeto.

A expressão “injeção de informação” é bastante interessante para pensarmos o papel do pesquisador, de forma que ele mais problematiza conhecimentos do que os fornece. Em nossas aulas, isso se tornou muito claro, uma vez que as discussões se mostraram muito potenciais para suscitar nosso objeto de investigação.

Além de supor uma forma de ação planejada, a pesquisa-ação, segundo Thiollent (2013), caracteriza-se pela identificação de um problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e avaliação de sua eficácia. Dessa forma, então, é possível identificarmos cada uma dessas etapas em nosso estudo. A começar pela ação planejada, nos dispomos a trabalhar na turma de RAEE I com o propósito delineado de desenvolver capacidades docentes no campo da oralidade, ou seja, havia, a priori, uma ação planejada metodologicamente.

A identificação do problema, por uma vez, não se encontra de forma localizada na referida turma, mas surge e encontra lugar nas pesquisas voltadas para a formação docente evidenciadas na seção de formação inicial e continuada, as quais apontam que há uma lacuna grande na formação inicial de professores que não possibilita, dentre outras coisas, uma formação para a docência e para as situações do contexto escolar. Outro problema que podemos acrescentar a essa fase da pesquisa-ação é o pouco trato com os estudos da oralidade no campo da Linguística Aplicada. Diante disso, acreditamos que os alunos da disciplina de RAEE tiveram pouco contato com disciplinas efetivamente pedagógicas, voltadas ao ensino de LP que, por sua vez, não trataram amplamente o ensino da oralidade, como também já discorremos em seções anteriores.

O planejamento de uma solução, em nosso caso, foi refletir e elaboração de momentos específicos para o trabalho com a oralidade na referida turma, como os estudos de caso e atividades do LD (anexo V ao VII), discussões entre os alunos e entre professor-aluno.

No quadro a seguir, explicitamos o cronograma de aulas da turma de RAEE I (2018/1).

Quadro 1: Cronograma de aulas da turma de RAFE (turma 2018/1)

Data	Atividades das aulas (14h às 15h30 – 16h50 – 17h20)
05 de março	1) Apresentação das disciplinas, organização e documentação do estágio; 2) Texto Nóvoa (docência)
12 de março	1) Artigo – Stutz e Biasi – papel da observação (artigo Carmen e Elza – João XXIII – livro de 2016 meu e Andreia Pontes); 2) Documentação do estágio 3) Discussão sobre ensino de escrita e reescrita na escola - Texto da Janayna;
19 de março	1) 6 mitos da escrita – perspectiva da integração (Prática Revista Na ponta da língua); 2) Texto Marcuschi – oralidade e letramento
26 de março	1) Filme “Narradores de Javé”; 2) Experiência com o gênero oral entrevista
2 de abril	Encontros com as duplas na Sala do Núcleo Fale
9 de abril	Encontros com as duplas na Sala do Núcleo Fale
16 de abril	Encontros com as duplas na Sala do Núcleo Fale
23 de abril	1) Discussão em pequenos grupos - sobre o estágio e intervenção (roteiro de discussão: concepção de linguagem, análise das práticas do professor e da seleção de conteúdos, como os alunos fariam diferente daquilo que criticam); 2) Trabalhos: materiais didáticos (mostrar dois materiais), relato final (relato de prática com banner) falar das atividades EXTRAS (correções – provas e exercícios, redações, elaboração de materiais, eventos, reuniões, projetos, sala de leitura, oficinas)
30 de abril	Recesso
07 de maio	1) Análise de LD (gêneros orais) + discussão; 2) Experiência com rádio escolar – SKYPE Ribamar

14 de maio	1)Exposição em slides – Eixos da oralidade de Leal e Gois (2012); 2)Análise de duas propostas com gêneros orais do livro didático “Português, Linguagens”, de Willian Cereja. As propostas eram mesa redonda e conto maravilhoso.
21 de maio	1) Exposição em slides – Podcast (estado da arte); 2)Discussão sobre os estudos de caso – gênero debate regrado.
28 de maio	1)Discussão sobre o estudo de caso - gênero entrevista; 2) Envio do 2º material – até 02 de junho (2ª nota).
04 de junho	1)Apresentações das experiências de estágio;
11 de junho	1)Apresentações das experiências de estágio; 2)Entrega, pelos alunos, do relato de experiência.
18 de junho	Apresentações das experiências de estágio.
25 de junho	1) Apresentações das experiências de estágio. 2) Data final para envio por e-mail dos documentos finais de estágio
02 de julho	Correção nota siga
09 de julho	Correção

Fonte: elaborado pela autora e pela professora regente da turma

É imperioso destacar que a intervenção realizada em três aulas, que ocorreram em 14 de maio, 21 de maio e 04 de junho de 2018 não estavam deslocadas dos propósitos da disciplina de RAEE I. A disciplina contemplou 16 (dezesesseis) encontros no primeiro semestre do ano passado que foram divididos em aulas teóricas, orientações do estágio, que aconteceram em dupla ou individualmente e apresentação dos trabalhos dos alunos. No momento em que tivemos a primeira intervenção (14 de maio de 2019), os alunos já haviam estudado oralidade e letramento, questões relativas ao estágio e também da docência. Além disso, também já estavam realizando a prática de estágio.

A implementação, logo, foram as aulas ministradas e, principalmente, a parte em que a turma refletiu sobre os materiais levados. O monitoramento, por sua vez, está, em nossa pesquisa, muito atrelado à implementação, visto que era possível perceber (monitorar) - ainda

que de forma não sistematizada - no andamento das aulas, quais capacidades estavam sendo desenvolvidas na medida em que as interações aconteciam em sala de aula.

As atividades que levamos para a turma de RAEE foram duas análises de livro didático em uma aula (14/05/2018) e um estudos de caso em duas aulas (21/05/2019 e 04/06/2019, respectivamente). As escolhas desses instrumentos se deram por serem atividades que mobilizam a prática escolar. As primeiras, as análises de livros didáticos (anexo II) se justificam pelo fato de que é um exercício rico e até mesmo rotineiro de docentes da rede pública. Traçar ponderações de seções e capítulos de livro, já que o LD é ainda muito trabalhado nas escolas, torna-se importante para que o futuro docente saiba avaliar, a partir de vários aspectos, propostas de aulas desse material didático.

Os estudos de caso (anexo III E IV) operaram como instrumentos que refletiam uma prática, ainda que fictícia. Partimos da criação de um contexto profissional de um docente da escola básica, uma série definida e um detalhamento das aulas para que os estagiários pudessem apreender os aspectos positivos e as lacunas que ali continham. Assim como o LD, acreditamos que ao avaliar um estudo de caso, o futuro professor mobiliza saberes da docência para estabelecer suas ponderações. Por isso, essa tarefa também é formativa.

Há de se ressaltar, ademais, que segundo Thiollent (2013, p. 23) a configuração da pesquisa depende dos seus objetivos e do contexto no qual é aplicada. Isso vem a nos mostrar que os elementos acima explicitados podem variar de acordo com o caráter da pesquisa. Novamente, temos uma assertiva que nos diz sobre a flexibilidade dessa estratégia metodológica.

A avaliação, último elemento da pesquisa-ação, será construído na análise propriamente dita dos nossos dados, no caso, gravação das aulas, leitura das transcrições e dos diários de campo. Essas análises poderão nos dizer como se deu o desenvolvimento de nosso objeto de estudo na turma de RAEE: as capacidades docentes e as temáticas do campo da oralidade.

3.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de análise que utilizamos nesta pesquisa foram, ao todo, três: gravações de áudio, diários de campo e transcrições. As gravações de áudio foram essenciais para que pudessemos obter todas as discussões, na íntegra, desenvolvidas nas três aulas de RAEE I.

Assim, a pesquisadora e uma bolsista do Núcleo FALE gravaram, por meio de aplicativos¹⁹ de gravação em áudio no formato MP3, os quais geraram arquivos de, aproximadamente, 4h de áudio.

Munidos das gravações, três bolsistas do Núcleo FALE se dedicaram a transcrever, seguindo normas previamente estabelecidas pela pesquisadora e pela orientadora, as gravações. As transcrições (anexo VIII) foram uma parte igualmente importante, uma vez que a partir das transcrições foi possível depreender melhor nosso objeto de estudo, possibilitando uma leitura dos dados. Ao final, a pesquisadora corrigiu as transcrições realizadas.

Por sua vez, os diários de campo (anexos V, VI E VII), produzidos nas aulas de RAEE contribuíram para que a análise fosse mais completa, de modo a considerar a contextualização da sala e dos alunos em cada aula investigada numa perspectiva macro de nossas ações.

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para que pudéssemos construir todas as análises realizadas – capacidades docentes e temáticas da oralidade - lançamos mão de uma técnica de análise dos dados, que tem estudos de base teórico-metodológico em Bardin (1977). A análise de conteúdo, para a estudiosa, é uma abordagem metodológica voltada ao campo das comunicações que permite uma leitura aprofundada de um dado texto e é muito potencial para pesquisas qualitativas.

Bardin (1977, p. 42) a define como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dessa forma, fizemos uma interpretação dos dados ou nas palavras da autora, uma descrição conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977, p. 42) que nos levou a entender as capacidades docentes de Cristovão e Stutz (2013) com base nas unidades de contexto, ou seja,

¹⁹Os aplicativos utilizados para a gravação foram o Gravador de Voz (Splend Apps) e o Gravador de Voz Avançado (Lovekara). Ambos estão disponíveis para download em celulares Android.

identificamos as capacidades a partir das falas dos alunos. No que diz respeito à oralidade, criamos a grande categoria “oralidade”, em seguida observamos as temáticas de oralidade - unidades de contexto, como produção oral, retextualização, escuta) que foram mencionadas no decorrer das aulas. Para que a compreensão de nossa compilação dos dados ficasse clara, foi importante registrar os excertos (unidades de registro) em que elas apareceram, de forma implícita ou não. Esse exercício da inferência é também importante nessa forma de interpretar dados. Na fase de pré-análise da pesquisa (BARDIN, 1997), que conta com o estudo dos dados antes da formulação de análises, a pesquisadora criou algumas regras a serem seguidas pelo pesquisador. Na regra da homogeneidade, “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 1977, p. 98). Assim, diante de dados homogêneos, as inferências também tendem a obedecer a critérios elaborados no momento de análise.

Por fim, a respeito de nossa escolha metodológica vale frisar um aspecto que acrescenta em muito nossas discussões, que é sua política de transformação. Para Thiollent (2011, p. 51), “ a função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação”. Nossa proposta ampliar a discussão da formação inicial para a docência no que diz respeito ao trabalho com a oralidade, para tanto, elaboramos estratégias para desenvolver capacidades docentes com professores em formação, no caso, os atores da pesquisa. A transformação que almejamos que é esses alunos tenham, na medida em que estudaram e refletiram nas aulas, desenvolvido capacidades docentes, as quais são imprescindíveis para se tornar professor. Também almejamos uma transformação institucional a longo prazo, que seria uma mudança nos currículos do curso de Letras da UFJF, de modo que haja mais disciplinas voltadas para a prática docente.

Ademais, nossa pesquisa pode ser considerada um estudo qualitativo, ou seja, não busca traçar padrões e possíveis soluções imediatas no que diz respeito às capacidades docentes que poderão surgir e ser postuladas neste trabalho. Nossa visão, portanto, se encaminha para um viés particular, uma vez que nosso trabalho será desenvolvido em uma turma de Estágio I. Assim, nossas discussões e, principalmente, as categorias de análise partem de um campo específico de análise. Isso quer dizer que os dados colhidos seriam distintos se a pesquisa fosse feita com outra turma, ainda na mesma instituição e ministrada pelos mesmos docentes.

A seguir, o capítulo de análise dos dados.

4 ANÁLISE DE DADOS

Conforme explicitamos na seção anterior, nossos dados advêm de três aulas ministradas na turma de RAEE I durante o primeiro semestre de 2018, as quais foram momentos que possibilitaram discussões várias, que puderam mobilizar capacidades docentes nos alunos de Estágio. Vale destacar que as aulas, previamente elaboradas, contaram com um roteiro (anexo I) que guiava todas as assertivas da pesquisadora e também da professora da disciplina. Embora muitas vezes as discussões exorbitassem a ordem e o teor das perguntas do roteiro, o material foi fundamental para que chegássemos ao nosso objetivo.

Diante disso, estão presentes nesta seção nossas análises da seguinte forma: partimos, a priori, da separação das oito capacidades docentes de Cristóvão e Stutz (2013) (capacidades de contexto, de metodologia, de recursos, de planificação das aulas, de regência de aulas, de aprendizagem autônoma e de avaliação de aprendizagem) e também as cinco expansões das capacidades (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2013, p. 201). Sendo assim, traremos uma explanação sobre o teor de cada capacidade, os quais estarão seguidos de três excertos (um de cada aula analisada), de forma que possamos ilustrar as capacidades docentes sendo desenvolvidas em nossas aulas.

Também é parte fundamental desta análise as tabelas que constam em cada subseção subjacente a cada capacidade. Agrupamos, neste espaço, as capacidades de cada contexto específico separados pelas aulas (aula 1, aula 2 e aula 3), bem como o espaço dos turnos em que se deu tal capacidade, com base em Cristóvão e Stutz (2013). Por exemplo: capacidade de contexto - aula 1 - (D) - turno 36 ao turno 47. Isso quer nos dizer que dentre tais trechos há o desenvolvimento da capacidade D, que é “Capacidade de reconhecer os recursos e as restrições disponíveis nas instituições de ensino” em nossa primeira aula.

Por fim, é imperioso destacar que para que tivéssemos uma interpretação coerente dos dados, precisamos deslocar a interpretação de cada capacidade para o campo do ensino de LP, uma vez que as capacidades de Cristóvão e Stutz (2013) foram criadas com base na Língua Inglesa.

Logo, passaremos às capacidades.

4.1 CAPACIDADE DE CONTEXTO

A capacidade de contexto se mostra uma capacidade ampla, que engloba muitos aspectos do fazer docente e possui muitas ramificações, visto que é a capacidade que visa à compreensão de saberes que extrapolam a sala de aula. Estão presentes nessa capacidade o conhecimento das leis que regulam a profissão, no caso, as exigências legais que balizam o ensino, as demandas dos alunos, a avaliação do ensino com base em teorias e os recursos que a escola possui, dentre outros. Ao todo, são dezesseis capacidades específicas. Foi necessário, ademais, diante das discussões em sala, criarmos uma capacidade que diz respeito ao contexto social do próprio aluno²⁰.

Assim, o que procuramos analisar diante do contexto diz muito sobre a compreensão política do futuro professor e também o que o faz refletir sobre questões diretamente ligadas à docência, mas por não concentrarem, muitas vezes, o espaço da sala de aula, são negligenciados pelos próprios estagiários.

Na aula 1, temos o seguinte excerto:

Quadro 2: Excerto 1 referente à aula 1

Contextualização: A pesquisadora e a professora regente conversavam com os alunos sobre o contexto físico das escolas dos estagiários.		
Aula 1 - Turno 55	Alunx 4	A biblioteca do Tavares ²¹ é melhor mesmo. A biblioteca de lá é muito pequenininha do Alceu, eu achei... tem uma salinha lá bem apertadinha...
Aula 1 - Turno 56	Professor a regente	Você faria na sala, Luana ²² , essa atividade?
Aula 1 - Turno 57	Alunx 4	Eu acho que daria pra fazer na sala...
Aula 1 - Turno 58	Professor a regente	Preferia fazer na sala ou não fazer?
Aula 1 - Turno 59	Alunx 4	Preferia fazer na sala...
Aula 1 -	Professor	Isso aí...

²⁰Na seguinte subseção, explanaremos tal capacidade criada.

²¹Os nomes reais das escolas foram preservados.

²²Os nomes dos alunos foram preservados.

Turno 62	a regente	
----------	-----------	--

Fonte: trecho da transcrição da aula 1 (ALD)

Podemos perceber que há uma discussão sobre o espaço físico da escola, de forma que esse espaço é pensado não como algo isolado, mas atrelado à prática pedagógica. O excerto tem início com uma identificação do tamanho da biblioteca da escola em que está fazendo o estágio, que segundo ela tem o espaço é limitado, mas diante da assertiva da professora regente, que a indaga sobre uma escolha, a aluna se posiciona. Tal posicionamento é potencial, é o desenvolvimento da capacidade de contexto, mais especificamente, a capacidade “D” – “compreender os recursos e as restrições disponíveis nas instituições de ensino”.

Por sua vez, a resposta da aluna é muito positiva, uma vez que ela escolhe fazer na sala, ainda que não seja um ambiente ideal. Esse deslocamento voltado à prática é o que aproxima e desenvolve capacidades docentes. Ainda que a aluna escolhesse não usar a sala, embora fosse uma escolha que não esperássemos, seria também uma escolha que desenvolveria também a capacidade de contexto.

A aula 2, por sua vez, nos apresentou o desenvolvimento de uma capacidade que tem relação com o contexto, porém, não há, claramente, um postulado que a contemple. O teor da capacidade tem a ver com a realidade dos alunos. Em um contexto social, como vivem os alunos? Onde moram e a quais bens de consumo têm acesso?

Diante da inexistência de uma capacidade que trate dessas questões, criamos então, a capacidade (E): capacidade de compreender e verificar os recursos e as restrições disponíveis no mundo social do alunado.

Para tanto, analisaremos o seguinte excerto:

Quadro 3: Excerto 2 referente à aula 1

Contextualização: a professora regente discutia com os alunos sobre o trabalho solicitado, que era um plano de aula com a mídia podcast.		
Aula 2 – Turno 66	Professora Regente	São! E aí a gente, cria e deixa a mente ir, né? Claro que tem os limites impeditivos da própria escola que é o recurso, material, espaço, né? Mas suponhamos que todos tenham um celular. Pronto! Já tá todo mundo tem acesso ao PodCast. Todos alunos da turma de vocês têm celular? Vocês repararam nisso?

Aula 2 – Turno 67	Alunx (coro de alguns alunxs)	Não.
Aula 2 – Turno 68	Alunxs (coro de alguns alunxs)	A maioria não tem.
Aula 2 – Turno 69	Professora Regente 40:30	Pois é! Isso é uma... A grande maioria tem, Isso é uma ilusão por que quando a gente pensa a gente pensa naquele aluno padrão, que você pensa assim: um aluno padrão e todos vão ter celular. Não, isso não é uma realidade.
Aula 2 – Turno 70	Aluna 18	A gente tem internet em casa e acha que todo mundo tem. Não tem.

Fonte: trecho da transcrição da aula 1 (ALD)

A discussão do excerto é sobre o fato dos alunos possuírem aparelho celular, que se inicia com uma indagação da professora regente sobre a possibilidade de usar a tecnologia em sala de aula. Alguns alunos, então, respondem que a maioria dos jovens não tem celulares e, por fim, uma aluna expõe sua reflexão: “A gente tem internet em casa e acha que todo mundo tem. Não tem.”

Embora as falas pareçam representar uma reflexão normal, elas são muito representativas para que capacidades docentes sejam desenvolvidas, principalmente por que não diz respeito somente à assertividade de uma prática pedagógica. Nesse caso, saber que a maioria dos alunos não possuem um smartphone, como o fizeram alguns alunos, também representa o conhecimento sobre o mundo cultural dos alunos, em sua maioria, alunos de escola pública. Isso, como já mencionado, é um conhecimento que possibilita conceber sua prática pedagógica para além do aprendizado formal. Outro ponto que merece destaque é que esses momentos, em que problematizamos e discutimos a realidade social, podem servir como uma forma de colaborar com o trabalho docente, pois com isso espera-se que os desacertos e as frustrações do futuro professor possam ser menores.

Além disso, é imperioso destacar que a reflexão surge a partir do livro didático em questão, mas se desdobra quando a escola real, a do estágio é sempre relatada nos discursos. Isso quebra com o padrão da formação teórica que ainda impera nos cursos de licenciatura, os quais não possibilitam momentos e formação pela prática.

Em outras palavras, é como se tal conhecimento fosse um gatilho para pensarmos: “O que seria, então, possível e potencial para trabalhar, sobre língua materna com alunos que possuem essa realidade específica?” Ou seja, temos aqui uma capacidade que rege todo o trabalho pedagógico consciente que o docente deve fazer. Assim, a capacidade (E) capacidade de compreender e verificar os recursos e as restrições disponíveis no mundo social do alunado” é indispensável para um trabalho que respeite e compreenda a heterogeneidade e a pluralidade dos contextos sociais que vivem os alunos.

Por fim, temos o excerto da aula 3:

Quadro 4: Excerto 2 referente à aula 1

Contextualização: A pesquisadora relatava para a turma algumas de suas dificuldades em lecionar para uma turma de oitavo ano.		
Aula 3 – turno 243	Alunx 9	No nosso estágio, os alunos mesmo criam essa cultura de que o professor tem que ser aquele carrasco, muito porque se não eles não vão respeitar...
Aula 3 – turno 244	Professora Regente	Isso.
Aula 3 – turno 245	Alunx 9	Eu fiquei muito chocada, porque tipo, eu e Vagner a gente tem uma postura bem diferente sabe, e aí o professor perguntou pros alunos, ah vocês acham que professor tem que ser como e tal, e tipo, metade da turma falou que professor tem que ser muito rígido porque senão os alunos não vão respeitar e aquilo foi um choque pra mim, porque eles alimentam, eles vem alimentando que o professor tem que mandar o aluno calar boca senão ele não vai calar.
Aula 3 – turno 246	Professora Regente	Isso é difícil porque é diário, é uma vida fazendo isso.
Aula 3 – turno 247	Alunx 9	Eu também não sou assim, não sei.

Fonte: trecho da transcrição da aula 1 (ALD)

É possível perceber que a discussão gira em torno da representatividade que possui o professor. Torna-se interessante frisar que os alunos se voltam para a realidade do estágio por meio das palavras “no nosso estágio” e também relatam algo acontecido no momento em que estão na escola como estagiários. Isso acontece em todas as três aulas por mais de uma vez, o que nos demonstra que possibilitar momentos para essas discussões é muito potencial quando o aluno está de fato na escola, pois o intercâmbio acontece de uma forma muito mais ampla, como afirmamos acima.

Garcez (2017) defende que devemos priorizar a prática pedagógica nos cursos de formação de professores. Somente assim, quando o aluno está na escola, no momento de imersão, ele tem condições de refletir sobre os meandros do fazer docente, desde as questões do currículo ao conteúdo de LP, em nosso caso. Nosso trabalho, então, frisa incisivamente sobre essa necessidade e tenta demonstrar que quando a imersão acontece, o retorno é positivo, como nossos dados nos mostram.

Para que pudéssemos considerar que o excerto desenvolveu uma capacidade docente, tivemos que adaptar a capacidade C(vii): capacidade de compreender/verificar o papel do professor de LP e deslocar-se para seu lugar/papel. Tal adaptação se faz necessária, uma vez que em muitos excertos desta aula os alunos avaliam e se posicionam diante do relato das práticas do professor regente. Nesses momentos, eles se deslocam para o lugar de professor e apresentam qual seria sua posição e/ou metodologia, ou seja, há o desenvolvimento de uma capacidade de contexto, que é avaliar o trabalho do professor regente com base naquilo que eles acreditam que deve ser feito. Assim, no excerto em questão houve o desenvolvimento dessa capacidade criada. Novamente, torna-se interessante frisar o potencial da imersão dos graduandos, visto que sem o contato com a escola e com o professor regente de turma do estágio, o deslocamento como docente não aconteceria, se mantendo somente na teoria.

A seguir, o quadro 5, com as ocorrências referentes à capacidade de contexto.

Quadro 5: Capacidades de contexto

Capacidade de contexto		
Aula 1 – ALD	Aula 2 – EC1	Aula 3 – EC2
(D) Aula 1 – turno 35 ao turno 48	(D) Aula 2 – turno 38 ao turno 44	(D) Aula 3 – turno 9 ao turno 12
(D) Aula 1 – turno 55 ao turno 62	(E) Aula 2 – Turno 66 ao turno 69	(D) Aula 3 – turno 42 ao turno 47

(B) Aula 1- turno 73 ao turno 73		(Ci) Aula 3 – turno 48 ao turno 50
(A) e (Ciii) Aula 1 – turno 84 ao turno 91		(Ci) Aula 3 – turno 51 ao turno 58
(A) Aula 1 – turno 104 ao turno 111		(D) (Ci) Aula 3 – turno 59 ao turno 61 (D) (Ci) Aula 3 – turno 62 ao turno 66
(Cvi) Aula 1 – turno 119 ao turno 130		(Cvi) Aula 3 – turno 140 ao turno 142
(Civ) Aula 1 – turno 153 ao turno 174		(Ci) Aula 3 – turno 150 ao turno 152
(Civ)Aula 1 – turno 175 ao turno 181		(B) (Civ) (Cvi) Aula 3 – turno 153 ao turno 159
(D) Aula 1 – turno 322 a 332		(Cvi) Aula 3- turno 172 ao turno 184
(A) Aula 1 – turno 403 ao turno 407		(Civ) (Cvi) Aula 3- turno 185 ao turno 192
(Cii) Aula 1- turno 428 ao turno 429		(Civ) Aula 3- turno 199 ao turno 220
		(Civ) Aula 3- turno 221 ao turno 238
		(Cvi) Aula 3- turno 239 ao turno 242
		(Cvi) Aula 3- turno 243 ao turno 256

Fonte: elaborado pela autora

A partir da compilação das ocorrências das capacidades de contexto, temos um total de onze intervalos de turno na aula 1, 2 intervalos de turno na aula 2 e dezoito intervalos de turno na aula 3. Diante desses números, se destaca o baixo número de ocorrências na aula dois (2 ocorrências). Entendemos, logo, que isso pode se justificar a partir do teor das aulas ministradas. Como mencionamos no começo desta subseção, a capacidade de contexto é uma capacidade que investiga aquilo que não está somente dentro da sala de aula, mas da escola e dos recursos que ela possui, por exemplo. Na aula 2, o objetivo foi levar para a turma um estudo de caso sobre a debate regrado e apesar de seguir o mesmo roteiro da aula 1 e 3, as discussões estiveram focadas na própria atividade, nos recursos e na metodologia que ali estavam fomentadas.

Dessa forma, somos levados a compreender que por detalhar uma atividade fictícia, o estudo de caso da aula 2 tendeu a não gerar muitas capacidades de contexto, pois os alunos discutiram sobre o teor da sequência criada, seus pontos positivos e negativos. Por outro lado, nas aulas 1 e 3 obtivemos um número maior de intervalos de turno (11 e 18, respectivamente). Um fato que merece destaque é que na aula 3 também foi levado para a classe um estudo de caso, porém, nesta aula as discussões estiveram ligadas ao contexto. Isso demonstra, logo, que não podemos determinar que um gênero, como o estudo de caso, desenvolve capacidades específicas, uma vez que mesmo com um roteiro, as discussões que surgem no decorrer da aula geram discursos e reflexões inesperadas.

A seguir, passaremos às capacidades de metodologia.

4.2 CAPACIDADE DE METODOLOGIA

Esta segunda capacidade, a de metodologia, diz respeito ao efetivo trabalho do professor de língua materna. Aqui, são elencadas as capacidades do professor perante ao aluno, no desenvolvimento de capacidades de linguagem, como: analisar/avaliar (A) produção escrita dos alunos; (B) a interação oral e a interação escrita; (C) a compreensão oral e escrita; (D) a gramática; (E) o vocabulário; (F) a cultura (CRISTOVÃO; STUTZ, 2013). O objetivo, então, em nossa análise, é identificar momentos em que o aluno de RAEE pode desenvolver tais capacidades como estagiário.

Há de se ressaltar que é uma capacidade que dialoga com os conhecimentos que o futuro professor aprende na graduação, uma vez que estão postas na capacidade de metodologia o conhecimento dos quatro eixos do ensino de língua materna: leitura, produção escrita, análise linguística e oralidade. Sendo assim, para que os alunos possam desenvolver as capacidades de

metodologia é imprescindível, durante a discussão, que seus conhecimentos sobre o ensino estejam presentes. Isso poderá ser percebido durante as análises que faremos a seguir.

Sendo assim, temos o excerto 1:

Quadro 6: Excerto 1 referente à aula 1

Contextualização: A pesquisadora e a professora regente discutiam com os alunos sobre a atividade do conto maravilhoso (ALD), na qual eles disseram que tem receios na organização da turma. Em seguida, dois alunos relataram uma experiência no estágio.		
Aula 1 - Turno 125	Alunx 4	Hoje a gente deu uma aula... era geminada, foi uma minha, depois eu... e a Tatiana professora ficou sentada lá atrás. Gente... Era como se a professora não tivesse em sala, tipo assim, eles não tavam nem aí se a professora tava lá atrás junto com eles sabe? Era uma falação assim... A gente... Muito mais quieto do que a aula da professora a gente conseguiu manter... no primeiro horário a gente ficou muito bem, assim, acho que eles ficaram...
Aula 1 - Turno 126	Alunx 10	Foi ótimo...
Aula 1 - Turno 127	Alunx 4	Aí na segunda já tava assim, nossa...
Aula 1 - Turno 128	Alunx 10	É depois do recreio e...no início a gente até pensou “vamos fazer uns combinados com eles”, e aí a gente até combinou uma regras... Ah, vamos levantar a mão pra falar. No início, muito lindinho. No final, ninguém assim...
Aula 1 - Turno 129	Alunx 4	Não, eles falaram assim, no final eles começam a falar... aí ficam trinta alunos de mão levantada falando...

Fonte: trecho da transcrição da aula 1 (ALD)

A partir desse excerto, podemos perceber que há um deslocamento do aluno para sua realidade de sala de aula no estágio. Isso acontece na primeira fala, em que é descrita uma atividade ministrada pelos próprios estagiários. Os alunos demonstram, a partir de suas falas, que os aprendizes da turma não dominam as regras de uma interação em que se preze a harmonia

e a polidez, uma vez que os estagiários relataram que não havia o respeito pela fala do outro durante as aulas: “Não, eles falaram assim, no final eles começam a falar... aí ficam trinta alunos de mão levantada falando...”

Logo, isso demonstra que os alunos da escola em questão não dominam as regras que devem estar presentes em uma interação oral de sala de aula. Por outro lado, quando os futuros professores têm condições de analisar essa situação, eles estão desenvolvendo uma capacidade de metodologia, neste caso, a capacidade (B): de analisar/avaliar a interação oral e escrita dos alunos.

Essa constatação é um mote para discutirmos a pouca presença que há sobre práticas de oralidade na sala de aula, ainda que hajam muitos trabalhos voltados para esse eixo do ensino nos últimos anos. É possível que numa realidade como esta não se tenha efetivado, ainda, trabalhos que sistematizem os eixos da oralidade, como o respeito às trocas de turno, voltando-os ao exemplo do excerto.

No trabalho de Miranda (2005)²³, já citado nesta pesquisa, a autora explicita a dificuldade que os alunos têm de reconhecer as regras de polidez em situação formal de interação de um gênero oral. Com base numa pergunta sobre as regras de uma palestra, houve respostas como “NÃO LEVAR ESTILETE, FACA, CANIVETE NA PALESTRA; NÃO MATAR NINGUÉM” (MIRANDA, 2005, p. 167).

Teixeira (2014) reforça que a superioridade da modalidade escrita no ensino faz com que a oralidade não seja trabalhada de forma ampla, de modo a gerar capacidades de linguagem específicas do oral. Segundo a autora,

A escola privilegia os eventos de letramento, elegendo a escrita como modalidade central do ensino da língua portuguesa. Essa prática gera deficiências na aprendizagem, uma vez que dissocia as duas modalidades, desconsiderando a necessidade de os alunos desenvolverem capacidades relacionadas aos gêneros orais (TEIXEIRA, 2014, p. 31).

Embora não tenhamos como afirmar a razão do comportamento dos alunos narrados pelos estagiários, é possível que tal situação tenha suas razões nas assertivas dos trabalhos

²³A autora realizou um trabalho sobre o ensino da oralidade a partir das provas do PISM do ano de 2002.

acima citados, os quais versam sobre o ensino da oralidade, como mencionamos anteriormente. A seguir, passaremos para o excerto dois, ainda da aula 1.

Quadro 7: Excerto 2 referente à aula 1

Contextualização: A pesquisadora discutia com os alunos sobre a avaliação da atividade.		
Aula 1 - Turno 139	Pilar	E a avaliação partiria então desses critérios assim, né? De voltar no tema...
Aula 1 - Turno 140	Alunx 10	Mas nas questões discursivas eu acho que tinha que ver o que a turma já sabe porque, por exemplo, se é uma turma muito... dando exemplo da nossa também... eles ficaram um ano sem ter aula de português, eles são do sétimo ano, então por exemplo eu não ia olhar tanto assim o uso dos conectores deles, porque eu acho que isso ainda é uma coisa muito muito muito mas muito distante... eu olharia por exemplo a adequação de linguagem formal e informal... se eles entenderem que ali naquele contexto é... sociolinguístico... eles não usam gírias por exemplo já seria um grande avanço, sabe? Uma coisa a ser avaliada.

Fonte: trecho da transcrição da aula 1 (ALD)

Neste excerto, podemos discutir sobre algumas importantes questões. Quando a pesquisadora pergunta sobre os critérios de avaliação, embora estes estejam ligados à capacidade específica de avaliação²⁴, há também aqui o desenvolvimento de uma capacidade de metodologia. Isso acontece, primeiramente, quando o aluno responde que a avaliação deve depender do nível da turma em questão. Além disso, o mesmo cita a turma em que está realizando o estágio para avaliar, então, avalia o nível de desenvolvimento dos alunos e conclui que por terem ficado um ano sem aulas de Português, ele avaliaria questões discursivas, como uso da linguagem.

Dessa forma, embora o aluno não tenha mencionado o que os alunos não desenvolveram para que possamos, de fato, mensurar qual capacidade de metodologia está sendo mencionada,

²⁴Adiante, discorreremos sobre a capacidade de avaliação.

houve o desenvolvimento da capacidade de metodologia (A): capacidade de analisar/avaliar: (A) a produção oral e a produção escrita dos alunos, visto que o nível da turma foi um critério, bem como as possíveis dificuldades dos alunos em uma produção de debate regrado.

Sobre essa tomada consciente de decisões, ela é chamada por Schlatter e Garcez (2017, p. 13) de autoria docente e o professor de professor-autor. Para os autores,

Assumir-se professor-autor é compreender essa singularidade construída, é tomá-la como conquista própria, fruto de colaboração, na medida em que se pode explicar o que foi feito, como foi feito e por que o que foi feito faz bom sentido educacional tendo em vista as características e desafios daquele contexto específico, desconhecidos por quem não viveu aquelas experiências (SCHLATTER; GARCEZ, 2017, p. 13, grifo nosso).

O que os autores descrevem como um trabalho de um professor-autor está posto, sem dúvidas, na fala do excerto analisado, uma vez que os alunos se posicionam com autoria sobre aquilo que fariam, ainda que numa turma hipotética. Ademais, essa autoria e reflexão só se faz possível diante da imersão na escola, com alunos reais, ou seja, na vivência da docência. Se tornaria algo muito distante e imensurável propor para graduandos, numa disciplina teórica, que dissessem o que fariam na escola, como fizemos em todas as aulas na escola. Por isso, reforçamos o potencial - e a necessidade - de práticas escolares no currículo de Letras e a pertinência desta pesquisa em uma turma de Estágio. Por fim, discorreremos sobre o excerto 3, da aula 3.

Quadro 8: Excerto 3 referente à aula 3

Contextualização: Alguns alunos relatavam como foi a experiência de realizar, em sua turma de estágio, o gênero debate regrado.		
Aula 3 – turno 338	Alunx 10	E as vezes, por exemplo, uma das alunas chorou no meio do debate... eles ficaram muito emotivos.
Aula 3 – turno 339	Alunx 4	Ela ficou muito nervosa...
Aula 3 – turno 340	Professora Regente	Esse deve ter sido o primeiro debate da vida, assim.

Aula 3 – turno 341	Alunx 4	E a gente levou microfone, aí tinha uns alunos que ficava com vergonha e falava “não, sem microfone, sem microfone” e a gente falava “eu tô só segurando pra você falar”. Uns falavam muito alto e tava com o microfone e ai a gente falava “ai não, não precisa tanto assim”.
Aula 3 – turno 342	Alunx 10	E até quando depois a gente fez essa conversa de auto avaliação com eles, quem que vocês acham que algumas horas acabara, ofendendo, usando linguagem informal e até falei dessa questão né, de tipo, de quando a gente discute um tema polêmico, as vezes isso mexe com a gente, que a gente tem que saber assim... Se monitorar pra isso não tomar conta, pra não se deixar levar, pra isso não prejudicar nossa argumentação, etc.
Aula 3 – turno 343	Professora Regente	Aham.
Aula 3 – turno 344	Alunx 10	Porque, realmente esse problema aconteceu muito, eles ficaram muito exaltados.
Aula 3 – turno 345	Alunx 4	Na hora de arrumar os argumentos eles já estavam exaltados. Eles queriam saber o que os outros estavam pensando pra eles conseguirem combater...
Aula 3 – turno 346	Professora Regente	Mas olha que bacana...
Aula 3 – turno 347	Alunx 10	Mas é um processo.
Aula 3 – turno 348	Professora Regente	É um processo de argumentação, da aprendizagem da argumentação muito interessante.
Aula 3 – turno 349	Alunx 10	Se eles já soubessem, perfeitamente, né, fazer o debate, ficar lá sentadinhos, esperando o outro falar, não precisava dessa atividade...
Aula 3 – turno 350	Professora Regente	Não precisava. Exatamente.

Aula 3 – turno 351	Alunx 10	Então eu acho que o resultado foi super importante...
Aula 3 – turno 352	Professora Regente	É. É. Por mais que ele esteja engajado pra contestar, ele está engajado. E isso que vale na aprendizagem.
Aula 3 – turno 353	Alunx 10	Sim.
Aula 3 – turno 354	Professora Regente	Entendeu?
Aula 3 – turno 355	Alunx 10	Isso foi a maior conquista nessa atividade, entendeu? Porque eles eram uma turma muito falante, mas sempre assim, apática com relação ao conteúdo da aula. Então acho que foi assim, a gente direcionar essa energia deles pra atividade da aula, né.
Aula 3 – turno 356	Professora Regente	E ai é um desgaste físico de vocês duas em cima né? Você fica ali na sala né, esse tempo inteiro tentando ali, retirar, controlar e tudo. Mas é uma aula muito bacana.
Aula 3 – turno 357	Alunx 10 e 4	Aham.

Fonte: trecho da transcrição da aula 3 (EC)

O diálogo que apresenta o excerto 3 desta seção demonstra que os estagiários, ao narrar uma prática de estágio, desenvolveram capacidades ligadas à metodologia, pois foram capazes de perceber elementos que refletem a percepção do professor sobre a produção oral do gênero debate e também a interação oral. No turno 338, por exemplo, é mencionado que uma aluna se emocionou e chorou no meio do debate devido à exaltação que o tema trouxe. Isso assinala que a interação oral do debate não se deu da forma mais convencionalizada, pois ainda que a emoção seja um fator positivo e sensível das interações sociais, no gênero oral debate é comum percebermos um monitoramento das emoções para que os argumentos não se percam durante as falas.

Aliado a isso, o fato dos alunos de RAEE I mencionarem esse acontecido assinala que isso lhes chamou a atenção e, principalmente, que eles desenvolveram uma capacidade de analisar a produção oral, por isso a capacidade de metodologia: capacidade de analisar/avaliar: (A) a produção oral e a produção escrita dos alunos e (B) a interação oral e a interação escrita

dos alunos se apresenta nessa discussão. Além disso, há a menção (turno 342) do trabalho de autoavaliação realizado com a turma após o debate, momento em que a exaltação em discussões polêmicas foi explicado: “falei dessa questão né, de tipo, de quando a gente discute um tema polêmico, às vezes isso mexe com a gente, que a gente tem que saber assim... se monitorar pra isso não tomar conta, pra não se deixar levar, pra isso não prejudicar nossa argumentação, etc.” Ademais, um ponto interessante é o conhecimento dos estagiários sobre o gênero que estavam trabalhando, de modo que assim puderam elaborar critérios para avaliar a produção, como demonstra o excerto.

Ao final, o aluno 10 pondera os ganhos com a atividade, marcando também a inserção da capacidade de metodologia novamente em seu discurso: “Isso foi a maior conquista nessa atividade, entendeu? Porque eles eram uma turma muito falante, mas sempre assim, apática com relação ao conteúdo da aula. Então acho que foi assim, a gente direcionar essa energia deles pra atividade da aula, né.” Um fator que também tem relação com a capacidade docente que aqui analisamos é a escolha do gênero debate como uma estratégia de mobilizar a turma, que segundo eles era muito falante, mas não tinham interesse pelas aulas de LP. Essa ponderação evidencia, então, que a produção teve razões e objetivos específicos, ou seja, a capacidade docente de metodologia foi alcançada durante as escolhas dos estagiários.

Podemos, assim, nos questionar se as reflexões dos estagiários aqui postas aconteceriam se estivéssemos falando sobre a prática sem que os alunos estivessem imersos em um ambiente real de ensino. Logo, esse relato que mostra a capacidade de metodologia nos possibilita frisar, mais uma vez, a pertinência de estudos que protagonizam a prática docente na formação inicial. A seguir, as capacidades de metodologia encontradas.

Quadro 9: Capacidades de metodologia

Capacidade de metodologia		
Aula 1 – LD	Aula 2 – EC1	Aula 3 – EC2
(B) Aula 1 – turno 125 ao turno 130	Zero ocorrências	(A); (C) Aula 3 – turno 97 ao turno 103
; (B) ;(C) Aula 1 – turno 134 ao turno 136		(B) Aula 3 – turno 140 ao turno 152
; (D) Aula 1 – turno 139 ao turno 140		(B);(F) Aula 3 – turno 153 ao turno 169
; (D) Aula 1 – turno 143 ao turno 146		(F) Aula 3 – turno 172 ao turno 184

		(B);(F) Aula 3 – turno 206 ao turno 220
		(F) Aula 3 – turno 221 ao turno 224
		(F) Aula 3 – turno 243 ao turno 257
		(A);(F) Aula 3 – turno 282 ao turno 285
		(A; (B); (F) Aula 3 – turno 306 ao turno 326
		(A); (B) Aula 3 – turno 338 ao turno 357
		(A; (B); (F) Aula 3 - turno 374 ao turno 395
		(F) Aula 3 – turno 397 ao turno 402

Fonte: elaborado pela autora

Obtivemos, nessas aulas de RAEE I, capacidades de metodologia sendo desenvolvidas na aula 1, com (4) quatro turnos e na aula 3 com 12 (doze) ocorrências. A aula dois não nos retornou nenhuma ocorrência sobre a capacidade que nos permite entender como os alunos se posicionam sobre saberes de metodologia. Podemos dizer, a princípio, que a aula 2 foi uma aula com um número menor de turnos, sendo a menor aula e também que o estudo de caso sobre o gênero debate (aula 2) esteve voltado para as críticas à aula em si e às escolhas da professora, questões mais abarcadas na capacidade. Ao final das análises, poderemos sistematizar as possíveis razões para essa ponderação.

Todavia, as 16 capacidades de metodologia aqui encontradas nos asseguram que a disciplina de RAEE I não só é um momento de registros do estágio, mas sim um espaço rico de formação para a docência por que desenvolve saberes que só se estabelecem a partir do contato com a escola e com a posterior reflexão sobre a prática.

4.3 CAPACIDADE DE RECURSOS

A capacidade de recursos está muito voltada para o trabalho do professor, para sua didática. É uma capacidade que valoriza o trabalho que ocorre fora da sala de aula e também em sua formação inicial, que deve priorizar momentos sobre a prática do professor. Os momentos em que o professor estuda um determinado gênero textual, planeja suas aulas e estuda o currículo do ano escolar em que ministra, podemos dizer que ele adquire conhecimentos que irão o ajudar a desenvolver as capacidades de recursos. As capacidades de recursos são três: (A) capacidade de analisar livros didáticos; (B) selecionar textos; (C) (re)produzir atividades.

Estão imbricadas nesta capacidade muito daquilo que o professor concebe como linguagem, uma vez que toda atividade e toda avaliação do ensino está pautada nessa concepção. A forma como o docente avalia livros didáticos, os textos e produz atividades diz muito do tipo de abordagem sobre a língua. Travaglia (1997, p. 21) ressalta que as concepções de linguagem são “tão importantes quanto a postura que se tem relativamente à educação”. O estudioso ressalta a complexidade dessas concepções, pois o modo como o professor de língua materna compreende os fenômenos da linguagem e da língua guiará, em todas as instâncias, sua prática pedagógica.

Antunes (2014), nesse mesmo pensamento, cita Possenti (2009, p. 31) para enfatizar o quanto é restritivo e prejudicial não conhecer as concepções de linguagem e tudo que as fundamenta “(...) as pessoas só conseguem ver o que a teoria que adotam lhes permite ver” (ANTUNES, 2014, p. 17).

Defendemos, portanto, a concepção que entende a língua como prática social e também como interação, como balizam nosso aporte teórico do ISD, o qual concebe o ensino de língua tendo como objeto o texto. Dessa forma, espera-se encontrar capacidades de recursos em nossos dados que dialoguem com essa visão interativa de língua e também do ensino de LP.

Tendo em vista que a capacidade de recursos incide sob a construção de materiais didáticos pelo professor, torna-se pertinente, nesse momento, trazer teóricos que investigam a elaboração de materiais didáticos. Ao analisar as potencialidades da criação de MDG's pelos professores, Szundy e Cristovão (2008) pontuaram que:

[...] o aluno-futuro profissional está se co-responsabilizando pelo desenvolvimento de competências relacionadas às atividades do professor, pois o trabalho do professor não se resume a dar aulas ou a seguir as prescrições oficiais. Em sua profissão, há um processo contínuo de reelaboração das normas oficiais, que começa pelo projeto

da escola e por suas próprias reorganizações, diante do contexto a que se vê confrontado e, portanto, a Prática de Ensino deve proporcionar as condições para que o sujeito aprenda a analisar o discurso oficial, analisar o contexto de ensino, elaborar um projeto pedagógico, planejar unidades de ensino e atividades (SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008, p. 118, grifo nosso).

As autoras evocam, então, neste excerto o que chamamos aqui de capacidade de recursos, uma vez que citam o planejamento de unidades de ensino e atividades, ponto bastante observado em nossos dados. Além disso, reforçam que a Prática de Ensino é de suma importância para que o futuro professor aprenda não só a produzir atividades, mas também tenha condições de desenvolver as outras capacidades que elencamos nesta pesquisa. Novamente, voltamos à formação inicial, como fase da formação pertinente para que uma pesquisa dessa natureza esteja sendo fomentada.

A seguir, o excerto 1 da aula 1:

Quadro 10: Excerto 1 referente à aula 1

Contextualização: Os alunos discutiam sobre a atividade que tinha como foco o gênero mesa redonda e anterior a fala do turno 246, o mesmo aluno (aluno 1) perguntou se havia alguma explicação no LD que guiasse o professor.		
Aula 1 - Turno 246	Alunx 1	Porque eu achei muito estranho já começar o exercício mandando os alunos fazerem uma mesa redonda e não ter explicação, nada teórico para o professor trabalhar antes com eles para depois eles apresentarem... eu achei bem estranho... eu acho, assim, diretamente assim talvez não dá muito certo... teria que ter uma introdução do professor antes.
Aula 1 - Turno 247	Pilar	Como você faria essa introdução?
Aula 1 - Turno 248	Alunx 1	Falar teoricamente mesmo sobre mesa-redonda... bem teórico...
Aula 1 - Turno 249	Professora regente	Com os alunos?
Aula 1 - Turno 250	Alunx 1	Sistematizar... pra depois sim fazer uma prática... porque simplesmente “vamos fazer uma mesa-redonda”... principalmente ensino básico... que aluno nenhum sabe o que é uma mesa-redonda.

Fonte: trecho da transcrição da aula 1 (ALD)

Diante de uma discussão sobre a produção de uma mesa-redonda, a partir de um estudo de caso, podemos dizer que o aluno 1 desenvolve capacidades voltadas não somente para o contexto, já que avalia o trabalho do professor, mas também de recursos, uma vez que ao avaliar tal sequência de aulas, ele planeja também o que faria, caso fosse o professor. Mais uma vez, assim como percebemos na capacidade de contexto, esse deslocamento é fundamental para que capacidades docentes sejam desenvolvidas. Isso nos mostra a potencialidade de momentos em que o aluno possa, em sala, lidar com questões referentes à prática docente, ou seja, a

importância disso acontecer na turma de Estágio, uma vez que ele pode, a todo momento, fazer reflexões sobre o ambiente da docência vivido naquele período.

Sobre a singularidade do Estágio nas licenciaturas, Drey e Guimarães (2016) pontuam, recorrendo a Pimenta e Lima (2008) e a Carnin (2011), que:

[...] vistos, muitas vezes, apenas como o momento em que a teoria estudada ao longo da formação será “posta em prática”, [as aulas de estágio] merecem um tratamento diferenciado (cf: Pimenta e Lima, 2008). Isso significa que o estágio “configura-se como um campo de conhecimento que se produz na interação entre os cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, que podem se constituir em atividade de pesquisa e, conseqüentemente, de produção de novos conhecimentos” (Carnin, 2011: 52). Nesse sentido, um dos objetivos do estágio seria se constituir um eixo central nos cursos de licenciatura, mas esta não é a realidade da formação docente inicial atualmente (DREY; GUIMARAES, 2016, p. 27-28).

O que as autoras reforçam ao final do texto, o fato de as licenciaturas não priorizarem as disciplinas pedagógicas é um traço marcante no currículo de Letras da UFJF e no histórico escolar dos alunos da turma de RAEE I. Por outro lado, este estudo se fortalece como pesquisa em formação inicial por abrigar uma pesquisa em uma disciplina de Estágio, já que, segundo as autoras a interação entre a disciplina e o campo social (escola) produz novos conhecimentos aos futuros professores (DREY; GUIMARAES, 2016, p. 27-28).

Retomando o excerto acima, o aluno 1 estranha o percurso criado no estudo de caso, uma vez que acredita que para ensinar um gênero textual é necessário que o aluno conheça, teoricamente, suas características: “Sistematizar... pra depois sim fazer uma prática... porque simplesmente “vamos fazer uma mesa-redonda”... principalmente ensino básico... que aluno nenhum sabe o que é uma mesa-redonda”. Há de se ressaltar aqui que o aluno se posiciona, diz o que faria e o que acredita ser coerente. A discussão possibilita que ele modifique uma sequência de aulas. Por isso, podemos dizer que está posta, nesse excerto, a capacidade de recursos (C): capacidade de (re)produzir atividades.

Adiante, passaremos ao excerto 2, da aula 2:

Quadro 11: Excerto 2 referente à aula 2

Contextualização: A partir da proposta do estudo de caso de que os alunos produzissem ao final de aula um texto argumentativo sobre o bullying, a pesquisadora discutiu com os alunos:		
Aula 2 – Turno 179	Pilar	Vocês proporiãem esse texto? Esse texto como ela pediu, assim, vocês proporiãem não para ser entregue, pelo o que eu entendi, na aula ali, né, em 20 minutos, mas vocês fariãem essa proposta de pedir um texto?
Aula 2 – Turno 180	Alunx 19	Não.
Aula 2 – Turno 181	Pilar	Sobre o assunto...
Aula 2 – Turno 182	Alunx 3	Depende para quais motivos...
Aula 2 – Turno 183	Alunx 19	Não, se o meu plano de aula está sendo voltado para oralidade...
Aula 2 – Turno 184	Alunx 3	Porque eu penso mais no continuum, sabe? Acho que se fosse trabalho com oralidade você não precisa necessariamente excluir a escrita. Mas também você precisa... não são excludentes as duas coisas. Acho que é um continuum. Você pode trabalhar debate e tudo mais e o gênero e, depois, entrar numa questão argumentativa do texto argumentativo. Acho que depende da sala, depende do conteúdo e de como você aborda.
Aula 2 – Turno 185	Alunx 19	Não sei se na primeira aula.
Aula 2 – Turno 186	Alunx 3	Não. É claro. Assim, na primeira aula talvez não.
Aula 2 – Turno 187	Alunx 15	Talvez mais pra frente. Que tivesse trabalhado mais... e o tema fosse adequado para eles.
Aula 2 – Turno 188	Alunx 3	Talvez depois que você consiga trabalhar a oralidade normalmente.

Fonte: trecho da transcrição da aula 2 (EC)

O excerto acima aborda uma discussão na qual alguns alunos dialogam sobre a pertinência de uma proposta de texto diante de um estudo de caso que tinha como foco o gênero debate regrado. Nem todos os alunos concordam com a possibilidade da atividade, a primeira resposta (turno 180) é taxativa: “não” e adiante, no turno 182, há uma colocação que coloca a atividade em aberto. Diante dessas assertivas dos alunos, podemos dizer que eles desenvolvem uma capacidade ligada à produção de atividades, uma vez que dialogam sobre as escolhas que fariam. Não há aqui nenhum tipo de detalhamento sobre como a atividade seria feita, tendo em vista que as análises são feitas com base em uma sequência pronta de aula, contudo, as reflexões sobre a tomada de decisões é o mote para que possamos classificar que nesse intervalo de turno houve o desenrolamento da capacidade de recursos (C): capacidade de produzir atividades.

Tardiff (2002, p. 211) explica a completude da tomada de decisões que tem o professor, pois

Quando o professor reflete, usa seus pressupostos racionais e morais e através deles estabelece seus juízos sobre o que se passa, analisa os elementos que compõem determinada problemática a ser resolvida. Neste sentido, “ao agir, o professor é forçado a tomar decisões, a fazer escolhas etc., resultantes de julgamentos profissionais que não se limitam a fatos, isto é, a um saber empírico. Na realidade o professor baseia-se em vários tipos de juízos para estruturar e orientar sua atividade profissional” (TARDIF, 2002, p. 211).

Apesar de a discussão do excerto ter um caráter teórico a respeito do ensino de LP, podemos refletir a tomada de escolhas que o docente faz a partir dessa explanação de Tardif (2002, p. 211), na qual o autor frisa que essas escolhas não são somente determinadas pelo saber que é empírico, mas também por saberes de naturezas outras, como éticas e afetivas. Mais uma vez, há de se ressaltar essas discussões só são pertinentes e formativas, pois se situam em uma disciplina de Estágio, na qual os estudantes podem vivenciar a prática docente. A seguir, o excerto 3 da aula 3:

Quadro 12: Excerto 3 referente à aula 3

Contextualização: A pesquisadora discutia a respeito da atividade que tinha como foco o gênero textual entrevista.

Aula 3 – turno 140	Pilar	E... Vocês acham que, vocês comentaram do texto coletivo, né, que às vezes é um desafio se a turma for grande demais, difícil né? Para um professor produzir um texto coletivo. Mas vocês fariam? Apesar de ser uma atividade mais complexa?
Aula 3 – turno 141	Alunx 17	Depende da turma.
Aula 3 – turno 142	Alunx 3	Se uma turma igual da minha irmã, minha irmã quando estava no ensino médio, a turma dela tinha 50 alunos.
Aula 3 – turno 143	Professora Regente	E nas turmas que vocês atuam hoje no estágio?
Aula 3 – turno 144	Alunxs	“Sim”. “Ainda não”.
Aula 3 – turno 145	Professora Regente	A sua não daria?
Aula 3 – turno 146	Alunxs	Não
Aula 3 – turno 147	Professora Regente	Mas alguém daria pra fazer? Como você faria, Cíntia?
Aula 3 – turno 148	Alunx 1	Assim, primeiramente, são quase trinta, mas eles são tão indisciplinados que parece que tem cem alunos na sala. E assim, é um ou dois que são mais comportados, então assim, pra conseguir fazer isso ou teria que ser uma atividade que eles fariam o trabalho em casa ou eles iam se organizar para tentar fazer e depois o professor em conjunto ia auxiliar nas competências e nas áreas, essas coisas...
Aula 3 – turno 149	Professora Regente	Cada um faz um texto?
Aula 3 – turno 150	Alunx 1	Não, poderia ate ser em dupla, mas não teria como ser em sala de aula.

Fonte: trecho da transcrição da aula 3 (EC)

O excerto acima demonstra, assim como o excerto da aula 2, que os alunos tomam decisões que estão ligadas à produção de atividades. Desse modo, estão desenvolvendo a capacidade C: capacidade de (re)produzir atividades, uma vez que ao serem questionados pela pesquisadora e pela professora os alunos se posicionam considerando a realidade do estágio ou, no caso do turno 142, de um relato pessoal.

No turno 148, há um claro deslocamento para a turma do estágio, de modo que são traçadas estratégias, para que em uma turma com trinta alunos possa ser feita a produção de um texto coletivo: “pra conseguir fazer isso ou teria que ser uma atividade que eles fariam o trabalho em casa ou eles iam se organizar para tentar fazer e depois o professor em conjunto ia auxiliar nas competências e nas áreas, essas coisas...”. Logo, como o aluno refletiu sobre a atividade, reproduzindo-a, ele desenvolveu uma capacidade de recursos.

Essa capacidade, por sua vez, tem relação com a profissionalização do docente, o que Dolz (2009) elencou como o terceiro desafio na formação docente de línguas, que é a adaptação e criação de novos dispositivos de ensino. Em nosso caso, ao reformularem a sequência de aulas do estudo de caso, os alunos intensificam sua capacidade de recursos como futuro professor. Fomentar práticas dessa natureza tende a tornar as primeiras experiências em sala de aula mais palatáveis ao recém-professor.

Abaixo, temos o quadro que reúne as capacidades de recursos:

Quadro 13: Capacidades de recursos

Capacidade de recursos		
Aula 1 – ALD	Aula 2 – EC1	Aula 3 – EC2
(C) Aula 1 – turno 33 ao turno 34	(C) Aula 2 – turno 36 ao turno 38	(C) Aula 3 – turno 9 ao turno 12
(C) Aula 1 – turno 63 ao turno 68	(C) Aula 2 – turno 125 ao turno 137	(C) Aula 3 – turno 13 ao turno 19
(C) Aula 1 – turno 63 ao turno 68	(C) Aula 2 – turno 138 ao turno 140	(C) Aula 3 – turno 41 ao turno 45
(C) Aula 1 – turno 74 ao turno 83	(C) Aula 2 – turno 150 ao turno 152	(C) Aula 3 – turno 46 ao turno 50
(C) Aula 1 – turno 113 ao turno 124	(C) Aula 2 – turno 155 ao turno 156	(C) Aula 3 – turno 81 ao turno 83

(C) Aula 1 – turno 125 ao turno 130	(C) Aula 2 – turno 169 ao turno 175	(C) Aula 3 – turno 124 ao turno 132
(C) Aula 1 – turno 143 ao turno 146	(C) Aula 2 – turno 169 ao turno 175	(C) Aula 3 – turno 133 ao turno 136
(C) Aula 1 – turno 167 ao turno 168	(C) Aula 2 – turno 176 ao turno 178	(C) Aula 137 – turno 133 ao turno 139
(C) Aula 1 – turno 172 ao turno 174	(C) Aula 2 – turno 179 ao turno 188	(C) Aula 3 – turno 140 ao turno 145
(C) Aula 1 – turno 175 ao turno 181	(C) Aula 2 – turno 191 ao turno 200	(C) Aula 3 – turno 146 ao turno 149
(C) Aula 1 – turno 246 ao turno 250	(C) Aula 2 – turno 201 ao turno 203	(C) Aula 3 – turno 173 ao turno 221
(C) Aula 1 – turno 251 ao turno 258	(C) Aula 2 – turno 204 ao turno 208	(C) Aula 3 – turno 265 ao turno 269
(C) Aula 1 – turno 261 ao turno 262	(C) Aula 2 – turno 216 ao turno 217	(C) Aula 3 – turno 286 ao turno 287
(C) Aula 1 – turno 263 ao turno 266	(C) Aula 2 – turno 22 ao turno 227	(C) Aula 3 – turno 288 ao turno 293
(C) Aula 1 – turno 267 ao turno 272	(C) Aula 2 – turno 232 ao turno 241	(C) Aula 3 – turno 295 ao turno 296
(C) Aula 1 – turno 288 ao turno 297	(C) Aula 2 – turno 242 ao turno 249	
(B) e C) Aula 1 – turno 302 ao turno 306	(C) Aula 2 – turno 250 ao turno 257	
(C) Aula 1 – turno 307 ao turno 312	(C) Aula 2 – turno 258 ao turno 268	
(C) Aula 1 – turno 315 ao turno 319	(C) Aula 2 – turno 270 ao turno 271	
(C) Aula 1 – turno 320 ao turno 321	(C) Aula 2 – turno 283 ao turno 295	
(C) Aula 1 – turno 335 ao turno 342		

(C) Aula 1 – turno 344 ao turno 349		
(C) Aula 1 – turno 354 ao turno 355		
(C) Aula 1 – turno 356 ao turno 360		
(C) Aula 1 – turno 407 ao turno 410		

Fonte: elaborado pela autora

O quadro acima nos sinaliza que a capacidade de recursos, com foco na capacidade de recursos (C): (re)produção de atividades foi encontrada em todas as aulas, em números significativos: na aula, obtivemos um total de vinte e dois (22) intervalos de turno, na aula 2, vinte (20) intervalos e, por fim, na aula 3, quinze (15) intervalos. Essa constatação demonstra que a capacidade de recursos teve suas ocorrências, em sua maioria, quando a pesquisadora e a professora regente indagavam as opiniões dos alunos sobre as atividades nas três aulas e o que eles modificariam, caso a resposta fosse negativa. Desse modo, as respostas dos graduandos mobilizavam as capacidade de (re)produzir atividades, uma vez que eles explicitavam o que seria adaptado. Além disso, também não houve, uma diferença no número de dados que pudessem demonstrar a maior incidência dessa capacidade diante de um instrumento específico (livro didático e estudos de caso).

Entendemos, portanto, que mais do que potencial, a discussão sobre elaboração de materiais é formativa, visto que fomenta e formaliza os saberes da docência, os quais serão construídos e fortalecidos ao longo da trajetória profissional, contudo, tem seu maior lugar, na formação inicial, como defendemos nesta pesquisa.

4.4 CAPACIDADE DE PLANIFICAÇÃO DE AULAS

Esta quarta capacidade a ser analisada tem relação com o conteúdo do ensino de língua portuguesa e tem seu objetivo muito ligado aos aprendizados que a disciplina de Metodologia

do Ensino de Língua Portuguesa²⁵ oferece, uma vez que circundam neste momento questões relativas ao ensino de língua portuguesa, àquilo que o professor irá trabalhar em sala de aula. São imprescindíveis, portanto, o conhecimento sobre os quatro eixos do ensino de LP: leitura, produção, análise linguística e oralidade. Esta capacidade é marcada por três elementos: capacidade de: (A) identificar os objetivos de aprendizagem; (B) planificar os conteúdos da aula; (C) organizar o curso.

É sabido que o caráter do ensino não é o mesmo desde as primeiras teorias linguísticas. A princípio, dava-se lugar às estruturas isoladas de frases, visto que a compreensão maior de gênero textual ainda não existia. Entretanto, de acordo com as contribuições advindas de diferentes teorias e do ISD a partir da década de 80, a língua, vista como fator social e inerente às relações humanas, deveria ser estudada de forma íntegra e por meio dos gêneros textuais, no caso, por meio de textos em sala de aula. O domínio, logo, dessa concepção pelo futuro professor de LP e também da articulação entre os quatro eixos, de forma que seja privilegiado não somente um deles, é essencial para uma prática pedagógica coerente com o ensino que defendemos ao longo de todo este trabalho.

Geraldi (1984) elenca questões importante que devem sempre estar presentes quando se é professor, como “O que se ensina?” “Para que se ensina?” “Como se ensina?”. Diante das capacidades de planejamento de aulas, torna-se mais latente a última questão: “Como se ensina?”. Ela trata do caminho que o professor fará quando ensina determinado conteúdo. Um exemplo seria o modo imperativo. O professor parte do estudo dos verbos em todos os modos verbais ou procura levantar as situações de interação onde há o modo imperativo, como no gênero anúncio publicitário? Haverá produção do gênero, caso ele assuma a segunda escolha? Dessa forma, suas escolhas dizem respeito, como já anteriormente explicitado, à metodologia assumida a qual se ancora nos seus conhecimentos sobre os eixos do ensino.

Por fim, é válido destacar que tratar dessas questões é tratar do que acontece na prática docente e que não seria possível desenvolver as capacidades que aqui discutimos caso a prática não estivesse presente. A seguir, o excerto 1 da aula 1:

²⁵A referida disciplina é ofertada no quinto período do curso de Letras UFJF e tem como objetivo apresentar e discutir os conteúdos de os objetivos de aprendizagem que envolvem e norteiam o currículo da disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e no Ensino Médio.

Quadro 14: Excerto 1 referente à aula 1

Contextualização: a discussão era sobre o estudo de caso e a aluna citava uma prática na sua escola de estágio, na qual a professora propôs uma atividade em círculo e segundo a aluna, sem trabalhar efetivamente a oralidade.		
Aula 1 - Turno 167	Professor a regente	O que que poderia ser sistematizado? O que que cê acha?
Aula 1 - Turno 168	Alunx 12	Eu acho que “por que a gente vai sentar em círculo?”, “por que que nós vamos discutir?”, “qual a nossa pauta?”, “eu sei que ciúme é uma coisa importante na idade de vocês, mas a gente tá pensando em ensino de língua, o que vocês tão aprendendo na minha aula ou o que que vocês tão deixando e aprender?”... era um momento assim superinteressante. E os meninos confundem um pouco essa linguagem coloquial pra uma linguagem na sala de aula. Tinha sido um momento muito importante pra ela tratar disso também. Não cabe muito nesse contexto... eles tao falando muito é... como é que é Fabi? Eu pego preguiça de você? Não é isso?
Aula 1 - Turno 169	Alunx 7 e 13	É ranço...
Aula 1 - Turno 170	Alunx 12	Ranço... eu tenho ranço de você.
Aula 1 - Turno 171	Professora regente	Ah, tá na moda isso agora? A pessoa completamente desnorteada...

Fonte: trechos da transcrição da aula 1

A partir da fala da aluna, que questiona a metodologia da professora de estágio, alegando que ela não sistematizou a atividade para que o momento fosse, de fato, um aprendizado de algum conteúdo de língua, podemos perceber que há o desenvolvimento da capacidade de planejamento das aulas: planificar os conteúdos das aulas a partir do contraexemplo. Ao

questionar o posicionamento da professora, ela não somente desenvolve a capacidade de recursos (produzir atividades), mas também amadurece questões relativas ao planejamento da aula citada, uma vez que descreve como a modificaria com base nos conteúdos de LP. Assim, a capacidade desenvolvida é a capacidade (B): planificar o conteúdo das aulas.

Especificamente nessa aula, o foco, segundo o aluno 12, poderia ser a oralidade. Fica claro, logo, o discernimento que deve haver quando se trata de conteúdo de ensino. Além disso, esse conhecimento está muito ligado aos objetivos de ensino, visto que sabido o que fazer, muito provavelmente, anterior a isso, o docente deve ter consciência de onde quer chegar. No referido excerto, nas falas: “eu sei que ciúme é uma coisa importante na idade de vocês, mas a gente tá pensando em ensino de língua, o que vocês tão aprendendo na minha aula ou o que que vocês tão deixando e aprender?” Há claramente, um intuito de modificar a prática relatada, com foco nos efetivos conteúdos-do ensino, no caso, chamar a atenção dos alunos para a importância da linguagem formal e informal, apesar de havia brigas na turma por ciúmes.

Leal e Gois (2012) defendem que objetivos didáticos explícitos devem ser o foco da atividade pedagógica, de modo que atividades de oralização, como as conversas livres, respostas em voz alta e leitura oral não tenham o caráter sistemático que merece a oralidade em sala de aula. Embora a intenção da professora tenha sido boa, de levar os alunos a discutirem sobre um problema da turma (conversa livre), foi possível perceber que o objetivo de aprendizagem não estava claro e o conteúdo (eixo da oralidade) não foi sistematizado (previamente planejado, com aulas seguidas, sequência didática). Dessa forma, a atividade tende a se perder e não contribuir de forma ampla para a formação dos alunos.

A seguir, discorremos sobre o excerto 2:

Quadro 15: Excerto 2 referente à aula 2

Contextualização: A professora regente e a pesquisadora discutiam o estudo de caso sobre o <u>debate regrado</u> , fomentando o desenvolvimento das capacidades docentes.		
Aula 2 – Turno 222	Pilar	Na aula três, a professora começa a sistematizar, no caso, o debate. Ela pede que os alunos, no caso, ela já até menciona aqui, né, é... “Como nessa sequência didática, nos conhecimentos prévios é pressuposto que os alunos já saibam como funciona um gênero. O professor apenas relembrará as noções preliminares do debate regrado”. O que vocês acham disso? Só relembrar.
Aula 2 – Turno 223	Alunx 15	Eu acho que tem que reforçar. Tem que colocar para eles verem, relembrar tudo porque, sei lá também. Depende. Como que eu vou

		saber que eles já sabem? Será que sabem mesmo? Ou não? Esse negócio de sempre você pressupor, porque na faculdade sempre acabava disso, do professor pressupor que a gente já sabia. Tipo assim, imagina a gente fazendo a mesma coisa! Pressupor que o aluno sabe porque ele deveria saber, mas vai que ele não sabe e o professor deveria ensinar.
Aula 2 – Turno 224	Alunx 18	Talvez ele já conheça e já tenha visto o debate das eleições, mas é em cada quatro anos, então ele não lembra, né?
Aula 2 – Turno 225	Alunx 15	Sim. Sim. Isso. É.
Aula 2 – Turno 226	Alunx 18	Então, às vezes ele conhece, mas não sabe, né?
Aula 2 – Turno 227	Alunx 15	Exatamente.

Fonte: excerto da transcrição da aula 2 (EC)

O excerto acima nos indica um diálogo que desencadeia o desenvolvimento também da capacidade de planejamento de aulas. Indagados sobre o fato de estar presente na aula estudada apenas a menção do gênero por parte da professora, os alunos criticam tal prática, afirmando que a pressuposição do que o aluno sabe e não sabe não é positiva. Quando um aluno menciona “Como que eu vou saber que eles já sabem? Será que sabem mesmo? Ou não? Esse negócio de sempre você pressupor, porque na faculdade sempre acabava disso, do professor pressupor que a gente já sabia”, ainda de que forma indireta, ele desenvolve a capacidade de planificação das aulas (B): capacidade de planificar o conteúdo das aulas.

Logo, isso acontece por que se fosse ele quem elaborasse não haveria somente a menção do gênero debate, uma vez que os alunos acreditam que isso não é bom, nem mesmo suficiente. Em outras palavras, o aluno veste-se, desloca-se para a função de professor quando avalia que a planificação das aulas não estava coerente. Então, embora não haja uma planificação teórica da aula, ao analisar um plano de aula, ele o adequa. Sendo assim, a capacidade de planificar o conteúdo das aulas é fomentada nesse momento de discussão.

A seguir, o último excerto, da aula 3:

Quadro 16: Excerto 3 referente à aula 3

Contextualização: A pesquisadora discutia sobre o estudo de caso, indagando os alunos se eles mudariam algo na proposta. Anteriormente, disseram que depende da turma, se for muito falante, fariam adaptações.		
Aula 3 – turno 43	Pilar	Como é que é gente?
Aula 3 – turno 44	Alunx 5	A aula também, se for depois do recreio, não dá.
Aula 3 – turno 45	Alunx 20	Se for no primeiro horário também não dá, muitos que chegam atrasados... Tudo é relativo.
Aula 3 – turno 46	Pilar	Como que a gente poderia fazer então, com essas questões, por exemplo, “só tenho aula depois do recreio, não faço atividade?”
Aula 3 – turno 47	Alunx 3	Claro que não, acho que não, aí... Acho que não pode se privar, acho que é questão de, no recreio eles ficam aticados mas é justamente utilizar essa animação deles em prol da aula.
Aula 3 – turno 48	Alunx 17	É tipo, por exemplo, no estágio agora. A gente planejou o que a gente ia fazer em cada dia, em cada aula. Aula que a gente pensou que a gente ia levar quatro aulas pra dar, a gente deu duas, três. Coisa que a gente achou que ia dar em uma, a gente deu em quatro, sabe? Então o importante, é você planejar. Agora, se vai ser na aula um, dois, três, quatro, cinco que você vai dar... Não interessa.
Aula 3 – turno 49	Pilar	Uhum.
Aula 3 – turno 50	Alunx 17	O importante é que existe uma sequência, ou um sistema ou um, sei lá, um conjunto de atividades que você planeja dar, que tenha sentido, que tem início meio e fim e você vai adaptar a realidade da escola, da turma, de tudo.

Fonte: trecho da transcrição da aula 3

As duas últimas falas do aluno 17 ilustram o que nomeamos como capacidade de planificação de aulas. Ao relatar que, muitas vezes, o planejamento do professor não é suficiente, voltando-se para as próprias práticas como estagiários, ele demonstra que desenvolveu a capacidade de planificação de aulas (C): organização do curso. Torna-se claro que houve uma menção ao ambiente escolar depois do recreio, momento em que os alunos estão ainda agitados e dispersos. Esse saber, ainda que normativo para os professores que já estão na escola há um tempo, é fundamental para o sucesso ou não de uma prática e não aconteceria se os alunos estivessem longe da realidade escolar, afinal, só é possível saber que as aulas depois do recreio são difíceis se isso é experienciado.

Esse trecho é esclarecedor quanto ao que pretendemos demonstrar, já que o aluno compreende a necessidade de que as aulas sejam elaboradas, independente do número de aulas e, principalmente, relata sua prática. Ele só pode constatar que o planejamento pode não se cumprir por que estava na escola, realizando uma sequência real de aulas.

Gatti (2012, p. 18) sublinha o valor que deveria ser dado às experiências no local de trabalho, ou seja, na escola nos cursos de formação inicial, mas que na realidade ainda é escasso. Para a pesquisadora, a união dos conhecimentos teóricos e práticos (experiência) é determinante para uma formação que valorize e forme, de fato, pela docência, já que

Pelas normas vigentes no Brasil, definem-se espaços nas licenciaturas, destinados ao tratamento concreto das práticas docentes, onde se poderia aliar experiência e teoria. Porém, esses espaços não são utilizados de fato, nas instituições formadoras, para fazer esta rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica. Em particular, o momento dos estágios seria propício para estabelecer-se essa inter-relação (GATTI, 2012, p. 18).

O excerto em questão vem a quebrar com essa barreira exposta pela autora (Gatti, 2012, p. 18), pois procurou-se valorizar um momento em que a experiência no local de trabalho foi a responsável por desenvolver uma capacidade docente. Novamente, frisamos o valor que dedicamos ao ensino que se preocupa e considere a prática como parte central da formação inicial.

Adiante, o quadro com as capacidades de planificação de aulas.

Quadro 17: Capacidades de planificação das aulas

Capacidade de planificação das aulas		
Aula 1 – ALD	Aula 2 – EC1	Aula 3 – EC2
(A e B) Aula 1 – turno 167 ao turno 168	(A) Aula 2 – turno 114 ao turno 119	(C) Aula 3 – turno 43 ao turno 50
(A e B) Aula 1 – turno 172 ao turno 181	(B) Aula 2 – turno 150 ao turno 152	(C) Aula 3 - turno 51 ao turno 53
(A e B) Aula 1 – turno 243 ao turno 250	(B) Aula 2 – turno 155 ao turno 156	(B) Aula 3 - turno 79 ao turno 83
(A e B) Aula 1 – turno 251 ao turno 258	(B) Aula 2 – turno 176 ao turno 178	(B) Aula 3 - turno 85 ao turno 88
(A e B) Aula 1 – turno 264 ao turno 266	(A) Aula 2 – turno 179 ao turno 188	(B) Aula 3 - turno 87 ao turno 101
(A e B) Aula 1 – turno 269 ao turno 272	(B) Aula 2 – turno 201 ao turno 203	(B) Aula 3 - turno 105 ao turno 110
(A e B) Aula 1 – turno 273 ao turno 278	(B) Aula 2 – turno 222 ao turno 227	(B) Aula 3 - turno 122 ao turno 123
(A e B) Aula 1 – turno 280 ao turno 287	(B) Aula 2 – turno 232 ao turno 241	(C) Aula 3 – turno 146 ao turno 149
	(B) Aula 2 – turno 242 ao turno 249	(B) Aula 3 – turno 286 ao turno 287
	(B) Aula 2 – turno 250 ao turno 257	
	(B) Aula 2 – turno 258 ao turno 268	

Fonte: elaborado pela a autora

Nessa compilação das ocorrências, podemos perceber que a aula 2 foi a aula que gerou mais capacidade de planificação de aulas, somando onde (11) intervalos de turno. As aulas 2 e 3, respetivamente, somaram oito (8) e nove (9) ocorrências. Não cabe, portanto, fazermos uma relação com os instrumentos, visto que todos (livro didático e estudo de caso) geraram capacidades de planificação de aulas.

Um ponto que merece destaque é a observação da semelhança que há entre essa capacidade de planificação e a capacidade de recursos, uma vez que as duas capacidades (de recursos e de planificação) voltam-se para o trabalho do professor, para o seu planejamento ou execução dele. Diante disso, em um mesmo discurso, víamos a imbricação de mais de uma capacidade sendo desenvolvida. Logo, isso demonstra a potencialidade dessa forma de obtenção de dados para investigar capacidades docentes. Talvez em uma outra análise, como a de análise dos materiais didáticos, não conseguíssemos depreender a pluralidade dos discursos dos alunos no que diz respeito às capacidades.

Adiante, a capacidade de regência de aulas.

4.5 CAPACIDADE DE REGÊNCIA DE AULAS

A capacidade de regência de aulas é uma capacidade docente que considera o efetivo trabalho do professor quando este está em sala de aula, uma vez que nesse campo de análise estão envolvidas as questões que emergem no decorrer de uma aula. Sendo assim, esta análise partiu não da representação daquilo que os futuros professores fariam, caso fossem os regentes, mas sim da efetiva atuação quando os estagiários narraram momentos em que ministram aulas no estágio. As capacidades de regência de aulas são: (A) utilizar o plano de aula e do curso; (B) apresentar um conteúdo linguístico, estabelecer relações com conteúdos locais/internacionais e estabelecer relações entre língua e cultura; (C) interagir com os alunos durante a aula; (D) gerenciar a classe; (E) utilizar a língua alvo.

Tendo em vista o trabalho docente como uma área de estudos do ISD, Bronckart, explana sobre de que ele

apresenta alguns resultados de pesquisas sobre o trabalho do professor, os quais evidenciam claramente a especificidade desse trabalho e, sobretudo, a sua relativa opacidade, isto é, a dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente falar dele (BRONCKART, 2006, p. 203-204).

O autor nos chama atenção para o fato de que esse campo que investiga o efetivo trabalho do professor é de uma natureza tão específica, que torna sua análise opaca, ou seja, difícil de ser realizada, seja por meio de uma descrição ou caracterização. Essa definição, por

sua vez é importante para nosso estudo, uma vez que o momento do Estágio Supervisionado se constitui também como uma análise do trabalho docente, quando o estagiário é avaliado (formalmente ou não) pelo professor regente de turma, na escola básica e quando ministra, obrigatoriamente, aulas para a turma.

Machado (2007), estudiosa do campo do trabalho, reforça que o objetivo do trabalho do professor em sala de aula é

criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 93).

Sobre as instâncias superiores as quais estão submetidos os professores, podemos destacar os currículos municipais e estaduais que regem os conteúdos disciplinares que o docente deve ministrar, por exemplo.

Sendo assim, trazer os teóricos que investigam o trabalho docente é fundamental para que nossas análises tenham tais concepções como aportes para a investigação do trabalho que o professor executa em sala de aula. Passaremos, então, ao excerto 1²⁶, da aula 1:

Quadro 18: Excerto 1 referente à aula 1

Contextualização: A pesquisadora e a professora regente discutiam com os alunos sobre a atividade do conto maravilhoso (ALD), na qual eles disseram que tem receios na organização da turma. Em seguida, dois alunos relataram uma experiência no estágio.		
Aula 1 - Turno 125	Alunx 4	Hoje a gente deu uma aula... era geminada, foi uma minha, depois eu... e a Taisa professora ficou sentada lá atrás. Gente... Era como se a professora não tivesse em sala, tipo assim, eles não tavam nem aí se a professora tava lá atrás junto com eles, sabe? Era uma falação assim... A gente... Muito mais quieto do que a aula da

²⁶Este excerto é o mesmo excerto 1 da capacidade de metodologia. Isso nos comprova o quão rico é a investigação sobre capacidades docentes, uma vez que o mesmo discurso pode evocar mais de uma capacidade.

		professora a gente conseguiu manter... no primeiro horário a gente ficou muito bem, assim, acho que eles ficaram...
Aula 1 - Turno 126	Alunx 10	Foi ótimo...
Aula 1 - Turno 127	Alunx 4	Aí na segunda já tava assim, nossa...
Aula 1 - Turno 128	Alunx 10	É depois do recreio e... no início a gente até pensou “vamos fazer uns combinados com eles”, e aí a gente até combinou umas regras... Ah, vamos levantar a mão pra falar. No início, muito lindinho. No final, ninguém assim...
Aula 1 - Turno 129	Alunx 4	Não, eles falaram assim, no final eles começam a falar... aí ficam trinta alunos de mão levantada falando...
Aula 1 - Turno 130	Professora regente	Mas que bom que eles são participantes...
Aula 1 - Turno 131	Alunxs em (coro)	Sim...

Fonte: trechos da transcrição da aula 1 (ALD)

Neste excerto, o qual narra uma situação comum da sala de aula, a indisciplina, tem destaque a fala de um dos estagiários, no momento em que os mesmos tomam uma atitude para sanar o problema. Ao fazer um combinado com a turma, de cada um levantar a mão para tomar a palavra, os futuros professores desenvolvem uma capacidade de regência de aulas, uma vez que buscaram um meio, como efetivos professores em um ambiente real de interação, de agir como docentes para que a situação fosse bem resolvida e, assim, a aula pudesse ser concluída. As capacidades docentes desenvolvidas aqui são duas: capacidade de regência de aulas: (C) interagir com os alunos durante a aula e (D) gerenciar a classe.

A capacidade D: “gerenciar a classe” merece destaque, pois é muito ampla e abarca muitas “tarefas” que tem o professor durante uma aula. Ao deslocarmos essa capacidade para nosso objeto, a oralidade, podemos inferir que ela pode ser considerada uma aprendizagem da oralidade. Quando o professor precisa organizar a turma, com o objetivo de que uma

apresentação seja bem concluída ou até mesmo que possa ouvir uma dúvida sem interrupções de fala, a oralidade está sendo evidenciada. Assim, a oralidade torna-se uma aprendizagem para muitos alunos no que diz respeito às regras de polidez quando estamos inseridos em uma dada situação de interação oral, como o respeito à fala do outro durante uma apresentação e durante uma troca de turno.

Tais momentos, em que o estagiário veste a função do professor, executando o trabalho docente, ele tem condições reais de praticar a capacidade de regência de aulas. Isso não aconteceria caso a discussão não fosse na escola, em sala de aula. Desse modo, discutir sobre essas questões esbarra na crença de que a experiência também forma o professor e é determinante para a formação, o qual com os anos de trabalho, tende a ter mais controle de turma, a gerir melhor a sala de aula. De fato, não poderíamos negar que a experiência é um componente essencial para todo e qualquer trabalho, contudo, defendemos que a imersão na prática deve acontecer ao longo da formação inicial de professores. Dessa forma, privilegiaremos momentos reais do fazer docente e contribuiremos para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, que dentre várias questões, precisam agir em sala de aula de forma coerente.

Logo, isso reduziria a insegurança e a insatisfação com a docência por que passam os professores recém-formados.

Como não obtivemos ocorrências na aula 2²⁷, passaremos a mais um excerto da aula 3, a última aula.

Quadro 19: excerto 2 da aula 3

Contextualização: A pesquisadora discutia com os alunos sobre adaptações que professores fazem no decorrer das aulas ou quando estudam e pesquisam alguma aula

²⁷Ao final desta subseção, discorreremos sobre a ausência de ocorrências sobre regência na aula 2.

Aula 3 – turno 51	Pilar	Falando assim gente, “a gente vai adaptar e tal”, lógico que não é isso né, é muito coerente e tal, parece óbvio né, mas vocês percebem que isso é aprendido? Isso é um processo? Que na primeira sequência que a gente elabora no primeiro plano, a gente pensa que é aquilo ali que vai funcionar daquele jeito, né? E nem... Noventa por cento dos casos não é assim que acontece. E essa adaptação, “eu vou fazer isso, depois do recreio não funciona”. A gente não chega à escola sabendo que depois do recreio não funciona. Então, isso tudo é um processo, são
Aula 3 – turno 52	Alunx 18	E também, é... Só uma observação, porque a gente já tá observando as aulas há um tempo e só depois que a gente foi começar a intervenção e eu falo assim, que o nosso grupo às vezes as atividades que a gente montou, pensando assim, “os alunos vão super se envolver” e durou cinco minutos. E atividade que a gente não dava nada por ela, os meninos ficaram discutindo, demorou muito mais do que a gente planejou, então assim, por mais que a gente tenha ficado um tempo com a turma observando e, assim, conhecendo eles, a gente ainda se surpreende com as reações deles.
Aula 3 – turno 53	Pilar	Aham.
Aula 3 – turno 54	Alunx 17	Teve gente que, igual, por exemplo, a nossa sequência é bem grande. São quinze aulas porque somos nós três. Então tem atividade que começou e foi muito longa. Tipo assim, quando a gente começou lá dando a argumentação, ensinando a argumentação de maneira sistemática com os meninos, até hoje, até a aula de hoje, eles não tinham feito nada, não falaram nada, tipo, dormia na aula, não aparecia... e hoje se voluntariou pra fazer um papel lá, do juiz, da juíza, no caso. Entendeu? Então, tipo assim, quando tem alguma atividade lúdica, legal, ela participa. Tanto que nos surpreende assim...
Aula 3 –	Pilar	Aham.

turno 55		
Aula 3 – turno 56	Alunx 17	Do nada um aluno que dorme sempre é o primeiro a levantar mão pra fazer o negócio.
Aula 3 – turno 57	Professora Regente	Sim.

Fonte: trechos da transcrição da aula 3 (EC)

O excerto acima nos mostra capacidades de regência de aulas, pois os alunos em dois momentos distintos descrevem situações que dizem respeito ao que vivenciaram, como docentes, em suas turmas de estágio. No turno 52 é mencionado que mesmo havendo um planejamento sobre o número de aulas que uma sequência de atividades demanda, na prática esse número varia muito, pois depende de fatores como o interesse e até mesmo a dificuldade que os alunos possam vir a ter. A fala do turno 54 também expõe os interesses dos alunos diante de determinadas atividades e como isso influencia o andamento da aula.

Machado e Lousada (2010, p. 626-627) ao estudarem a evolução do metiér do professor no campo dos gêneros textuais, esclarecem o trabalho do professor de uma maneira que dialoga com o que buscamos defender neste trabalho, pois as pesquisadoras consideram que

[...] o trabalho do professor é constituído de múltiplas atividades, desenvolvidas em diferentes situações, que precisam ser investigadas, pois se inter-relacionam. Sendo assim, podemos dizer que, em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, o professor mobiliza seu ser integral, em suas múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.), com o objetivo de criar um ambiente propício à aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos e ao desenvolvimento de capacidades a eles relacionadas, direta ou indiretamente (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 626-627).

O primeiro ponto que as autoras sublinham são as atividades que envolvem o trabalho docente e os intercâmbios que existem entre elas e também a necessidade, portanto, de investigá-las, como buscamos nesta pesquisa. Ademais, é imperioso destacar a completude que tem o trabalho desenvolvido em sala de aula e que segundo as autoras (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 627-627), mobiliza o ser integral do professor. Dessa forma, quando os

futuros professores de nossa pesquisa relatam suas experiências de regência como demonstramos no excerto acima, além de desenvolver capacidades que aqui elencamos, eles vivenciam o trabalho docente de uma maneira muito formativa. Assim, ousamos dizer que muito do metiér do professor está também sendo desenvolvido nessas primeiras experiências docentes, em todas as dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.), como explicaram as autoras (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 627-627).

A seguir, o excerto 3²⁸ da aula 3:

Quadro 20: excerto 3 da aula 3

Contextualização: A pesquisadora discutia com a turma sobre a possibilidade de adequar as aulas diante de uma turma muito falante, em horários específicos, como a aula após o recreio.		
Aula 3 – turno 46	Pilar	Como que a gente poderia fazer então, com essas questões, por exemplo, “só tenho aula depois do recreio, não faço atividade?”
Aula 3 – turno 47	Alunx 3	Claro que não, acho que não, ai... Acho que não pode se privar, acho que é questão de, no recreio eles ficam atçados mas é justamente utilizar essa animação deles em prol da aula.
Aula 3 – turno 48	Alunx 17	É tipo, por exemplo, no estágio agora. A gente planejou o que a gente ia fazer em cada dia, em cada aula. Aula que a gente pensou que a gente ia levar quatro aulas pra dar, a gente deu duas, três. Coisa que a gente achou que ia dar em uma, a gente deu em quatro, sabe? Então o importante, é você planejar. Agora, se vai ser na aula um, dois, três, quatro, cinco que você vai dar... Não interessa.
Aula 3 – turno 49	Pilar	Uhum.
Aula 3 – turno 50	Alunx 17	O importante é que existe uma sequência, ou um sistema ou um, sei lá, um conjunto de atividades que você planeja dar, que tenha sentido, que tem início meio e fim e você vai adaptar a realidade da escola, da turma, de tudo.

Fonte: trechos da transcrição da aula 3 (EC)

²⁸Este excerto também se encontra na subseção 4.4 Capacidades de planificação de aulas.

Os trechos que nos servirão de análise neste momento são os últimos turnos (48 e 50), uma vez que eles demonstram o desenvolvimento de capacidades docentes voltadas para a regência de aulas. No turno 48, é mencionado o ambiente do estágio, como um relato, no qual o aluno explica que o planejamento é o mais importante, já que as aulas podem ultrapassá-lo ou não. Essa explicação acontece a partir de um relato do que foi realizado no estágio. Também no último turno do excerto, o aluno reforça a importância do planejamento, capacidade específica do planejamento de aulas. Pode-se dizer que nesse caso ambas se complementam, de modo que a regência, nesse caso específico, é a culminância de todo o planejamento realizado pelo professor.

Desse modo, os alunos explanam como a regência se deu naquele momento real da execução das aulas. Por isso, desenvolvem a capacidade de regência de aulas (D): gerenciar a classe. É interessante destacar aqui o momento da reflexão em sala, visto que na discussão e na reflexão que surgia a partir dela, puderam relacionar o planejamento com a regência.

Por fim, ainda que não tenham ciência dessas imbricações, novamente, temos que salientar que o momento do estágio é imprescindível para que essas capacidades tenham se desenvolvidos nesses estudantes, como defendem os autores estudados neste trabalho e também nossos dados. Por outro lado, uma reflexão centrada na teoria não é capaz de gerar capacidades docentes, pois não se vale do trabalho docente.

A seguir, o quadro 21, da capacidade de regência de aulas.

Quadro 21: Capacidade de regência de aulas

Capacidade de regência de aulas		
Aula 1 – ALD	Aula 2 – EC1	Aula 3 – EC2
(A e B) Aula 1 – turno 63 ao turno 72	Zero ocorrências	() Aula 3 – turno 13 ao turno 16
(A e B) Aula 1 – turno 73 ao turno 83		(D) Aula 3 - turno 46 ao turno 50
(A e B) Aula 1 – turno 113 ao turno 116		(D) Aula 3 - turno 51 ao turno 57
(A e B) Aula 1 – turno 125 ao turno 131		(D) Aula 3 - turno 58 ao turno 61
(A e B) Aula 1 – turno 147 ao turno 149		(D) Aula 3 - turno 140 ao turno 145

(A e B) Aula 1 – turno 315 ao turno 316		(D) Aula 3 - turno 146 ao turno 152
(A e B) Aula 1 – turno 317 ao turno 319		(C e D) Aula 3 - turno 152 ao turno 159
		(C e D) Aula 3 - turno 185 ao turno 198
		(C e D) Aula 3 - turno 209 ao turno 215
		(D) Aula 3 - turno 216 ao turno 221
		(C e D) Aula 3 - turno 221 ao turno 224
		(D) Aula 3 - turno 243 ao turno 247

Fonte: elaborado pela autora

A capacidade de regência, portanto, esteve presente em 19 (dezenove) momentos de reflexão nas três aulas analisadas. Na aula 1, tivemos 7 (sete) turnos de fala e na aula 3, 12 (doze) turnos.

Frisamos aqui a aula 2, que por sua vez, não contou com nenhuma ocorrência dessa capacidade, que visa compreender as capacidades que são postas no exercício da docência. Acreditamos que a razão para a ausência de ocorrências nessa aula tenha se dado pelo fato do teor das discussões, assim como ocorreu nas capacidades de contexto e de metodologia nessa mesma aula. Por outro lado, não poderíamos considerar aqui o gênero textual trabalhado em cada aula, visto que na aula 3 o mesmo gênero (estudo de caso) foi realizado e obteve ocorrências.

Adiante, a capacidade de aprendizagem autônoma.

4.6 CAPACIDADE DE APRENDIZAGEM AUTÔNOMA

A capacidade de aprendizagem autônoma é uma capacidade que tem relações com a capacidade anterior, a de regência, pois seus desdobramentos estão postos para a prática profissional, para aquilo que o professor desenvolve em sala, mas com foco na aprendizagem

do aluno. Ou seja, espera-se que o aluno, por meio do trabalho do professor, possa guiar sua própria aprendizagem, se tornando autônomo.

O termo aprendizagem autônoma é cunhado pela área da educação a distância (SILVA, 2004) e tem relação com a aprendizagem que o educando adquire sem que dependa exclusivamente do professor, assim, ele também é agente de sua aprendizagem.

A capacidade de aprendizagem autônoma se desdobra no estudo de Cristóvão e Stutz (2013) em: capacidade de: (A) contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos; (B) inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos; (C) planificar e gerenciar projetos e portfólios; (D) utilizar ambientes de aprendizagem virtual; (E) organizar atividades extraclasse (passeios, viagens).

Dessa forma, a aprendizagem autônoma se vale de práticas que o docente realiza para que seu aluno seja também um construtor do conhecimento, a partir da autonomia, por meio de projetos, aprendizagem virtual e atividades extraclasse. Em nossa pesquisa, no entanto, não encontramos, em nenhuma das três aulas, essas capacidades sendo desenvolvidas, uma vez que nossos sujeitos de pesquisa, como estagiários, não desenvolveram nenhuma dessas atividades ou, pelo menos, por não as relatar em nossas discussões, como o desenvolvimento de projetos e organização de viagens.

Como partimos de uma análise de instrumentos (atividades em livro didático e estudos de caso) as capacidades docentes emergiram de ponderações a respeito de práticas com esses gêneros e também de alguns relatos e reflexões do estágio. Todavia, não identificamos a promoção da aprendizagem autônoma, que trouxesse inferências para a efetiva autonomia dos alunos das turmas de estágio.

4.7 CAPACIDADE DE AVALIAÇÃO

Esta última capacidade docente a ser analisada busca sinalizar em que medida o futuro professor desenvolve a capacidade específica de avaliar o aluno. A área da avaliação dentro dos estudos educacionais tem sido um campo de muitas pesquisas, as quais tem discutido, por exemplo, a potencialidade das avaliações externas do Governo, que chegam às escolas do Brasil. A capacidade de avaliação para Stutz e Cristóvão (2013) está calcada nas capacidades de (A) compreender artefatos de avaliação; (B) reconhecer o desempenho dos alunos; (C) promover autoavaliação dos alunos; (D) analisar erros dos alunos.

Logo, é interessante frisarmos que nossa teoria de base, o ISD está calcada em uma perspectiva que entende a avaliação não como um momento isolado da aprendizagem, mas como um processo. Desta forma, o aluno é avaliado durante o ano, de modo que seja valorizado todo o percurso de aprendizagem, sistematização e produção de determinado gênero textual. Dolz, Noverraz e Schneywly (2004, p. 84), ao elaborarem a sequência didática, criam uma proposta em que a aprendizagem vai sendo construída o decorrer das produções, podendo o aluno sempre retornar à produção inicial, seja ela oral ou escrita. Para os autores,

trabalhar os [gêneros] orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras muito diferenciadas, segundo suas personalidades (SCHNEUWLY, 2004, p. 117).

A sequência didática, ademais, possibilita que mais de um eixo do ensino possa ser trabalhado. Em nosso campo de estudo da oralidade, há, por sua vez, critérios específicos para a sua avaliação.

Melo e Cavalcante (2007, p. 83-87) defendem que a oralidade em sala de aula deve envolver um trabalho de reflexão entre as “questões relacionadas às situações comunicativas, estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero, processos de compreensão etc.”. Para tanto, consideram que devem estar presentes em uma análise do gênero oral os aspectos (1) extralinguísticos (grau de publicidade, grau de intimidade dos participantes, grau de cooperação, grau de participação emocional, proximidade física dos parceiros da comunicação, grau de cooperação, grau de espontaneidade, fixação temática); (2) paralinguísticos e cinésicos (qualidade da voz, elocução e pausas, risos/suspiros/choro/irritação; atitudes corporais, gestos, troca de olhares, mímicas faciais); e (3) linguístico-discursivos (marcadores conversacionais, repetições e paráfrases, correções, hesitações, digressões, expressões formulaicas, atos de fala/estratégias de polidez).

As pesquisadoras também defendem o trato social para com as interações orais. Mais do que identificação dos três aspectos, para Melo e Cavalcante (2007, p. 91), é determinante que os alunos consigam entender a motivação de todos esses aspectos numa produção oral. A seguir, passaremos ao excerto 1 da aula (1):

Quadro 22: excerto 1 da aula 1

Contextualização: Já ao final da discussão sobre o gênero mesa-redonda, a professora questionava aos alunos quais seriam os critérios para avaliar a produção de uma mesa-redonda.		
Aula 1 - Turno 380	Professor a regente	E aí então parte de onde? O critério de avaliação, que é o critério que a gente tem que explicitar pra ele antes, como você falou muito bem, ele tem que partir do quê? Isso vai pedir uma narrativa, né?
Aula 1 - Turno 381	Alunx 7	Da escuta da fala dele, né?
Aula 1 - Turno 382	Professor a regente	É. Mas parte daquela...
Aula 1 - Turno 383	Alunx 10	Você tem objetivos a serem atingidos com ele. E ai também, é igual eu falei na questão da mesa-redonda, esse objetivos tem que partir dos problemas que você identifica ali, porque se eles têm problemas muito elementares, talvez seja assim um tiro no pé você colocar na sua avaliação critérios assim que exigiriam muitos anos de trabalho pra ele atingir, isso aí é frustrar, desmotivar eles, porque eles poderiam trabalhar pra caramba, melhorar em alguns aspectos mais elementares mas não suficientes pra atingir aqueles critérios mais elevados que você colocou, aí ele pensa assim “poxa, eu trabalhei muito pra nada, minha nota foi ruim do mesmo jeito”, acho que esses objetivos têm que ser de acordo com o que eles estão mais precisando melhorar e o que eles já tem condições de melhorar naquele momento.

Fonte: trecho da transcrição da aula 1 (ALD)

Nesse curto excerto, podemos perceber que os alunos conseguem desenvolver a capacidade docente voltada para a avaliação. Quando a professora regente faz uma indagação a eles, tem como resposta que o critério deve ser a escuta da fala do aprendiz durante a realização da mesa-redonda. Ainda que a resposta não tenha abarcado, de fato, os critérios,

houve uma compreensão de que eles devem partir da produção oral realizada em sala, como tipo de linguagem, coesão e etc.

Adiante, outro aluno (turno 383) respondeu com argumentos concisos sobre a avaliação, os quais não explicitam também os critérios, mas tocam na questão do nível de aprendizagem diante da avaliação. O aluno defende a ideia de que os critérios devem estar correspondentes ao nível dos alunos, como por exemplo, as estratégias argumentativas, no caso do gênero mesa-redonda. Tal percepção é muito importante, uma vez que tem relação com não somente uma capacidade docente de avaliação, pois envolve vários processos da prática pedagógica. Assim, a partir do momento em que o aluno reflete sobre a aprendizagem e sobre aquilo que pode ser avaliado em proporcionalidade, ele desenvolve as seguintes capacidades de avaliação (B) reconhecer o desempenho dos alunos e (D) analisar erros dos alunos.

Como não constatamos nenhuma ocorrência que refletisse capacidades docentes de avaliação na aula 2, traremos um outro excerto da aula 1 a seguir.

Quadro 23: excerto 2 da aula 1

Contextualização: A pesquisadora pergunta, no decorrer da discussão como os alunos avaliariam a produção de uma retextualização, uma vez que a atividade previa a retextualização da entrevista oral para a escrita.		
Aula 1 - Turno 373	Pilar	E pra avaliar, gente? Como vocês pensam que poderia ser uma avaliação dessa produção assim, de a gente, já que é um trabalho de retextualização, assim, basicamente? O que vocês acham?
Aula 1 - Turno 374	Alunx 3	Avaliar é tão difícil... pra variar na oralidade...
Aula 1 - Turno 375	Pilar	Principalmente na oralidade...
Aula 1 - Turno 376	Alunx 3	Porque quando você avalia é aquela coisa que você falou, quando coloca a gente num ranking e tal e o menino dá uma nota a gente sabe disso, mas a gente tem a obrigação de dar uma nota, uma pontuação... aí o menino fala assim “critério de avaliação” adequação à norma culta, entre aspas, aí o menino lá na maior

Aula 1 - Turno 377	Alunx 8	<p>empolgação porque ele tá super engajado, aí ele fala “pra nois corre”, você vai tirar ponto do menino? Ele tava super engajado... odeio esse sistema de avaliação. Não gosto...</p> <p>Acho que essa questão até que a Tânia colocou no meu plano, que eu também tô fazendo um trabalho sobre oralidade, né? Uma parte dele. E realmente eu fiquei assim, existem critérios, né? Pra você avaliar, mas isso tem que ficar muito claro, porque é isso que você tá falando, eles estão empenhados, mas se isso não ficar claro antes, eles não vão conseguir, né? Cumprir as expectativas, né? Porque não ficou claro antes, acho que tem que ficar claro antes pra depois a gente avaliar.</p>
--------------------------	---------	--

Fonte: excerto da transcrição da aula 1 (ALD)

No excerto acima, algumas questões relevantes são evocadas no campo da avaliação da oralidade. Primeiramente, a aluna reforça a dificuldade que existe quando é preciso dar uma nota, a qual, na maioria das vezes, é advinda da tradição escolar e não reflete o processo o qual o educando percorreu. Além disso, tal fala esbarra em questões injustas dos critérios, caso o aluno esteja muito engajado, faça a atividade, mas falhe em algum critério. Será que seria justo estabelecer critérios tão fechados? Essas reflexões, são, logo, muito potenciais, à medida que abrem um campo de discussão maior sobre aspectos como sensibilidade e empatia na profissão. Por isso, podemos dizer que houve o desenvolvimento de duas capacidades de avaliação: (A) compreender artefatos de avaliação; (B) reconhecer o desempenho dos alunos.

Na última fala do excerto também houve uma capacidade sendo desenvolvida, uma vez que diante da fala sobre a importância dos critérios estabelecidos previamente pelo professor, pode-se compreender que a avaliação deve ser sistematizada e, principalmente, partir de critérios, os quais os alunos devem estar cientes e para conseguirem claramente atingir os critérios não deve haver uma concepção punitiva de avaliação. Do contrário, acontecerá o que o aluno mencionou: “mas se isso não ficar claro antes, eles não vão conseguir, né? Cumprir as expectativas, né?”. Assim, a partir dessa reflexão, a capacidade (A) compreender artefatos de avaliação foi fomentada e desenvolvida.

No que diz respeito à formação inicial do curso de Letras, a avaliação não é um tema recorrente nas ementas nas disciplinas de Saberes Educacionais em Língua Portuguesa e Metodologia de Ensino em Língua Portuguesa²⁹, as quais versam, com objetivos distintos, sobre o ensino. Tal fato demonstra que se torna ainda mais necessário discutir sobre avaliação em uma turma de Estágio Supervisionado. Outro ponto que também justifica essa necessidade é que durante as aulas, algumas duplas de estagiários relatavam que avaliavam algumas produções dos alunos, mas que as tarefas ficavam a critério do professor regente de turma. Ou seja, a prática da avaliação não é comum nesta fase determinante para a docência.

A seguir, nos deteremos ao excerto 3, da aula 3:

Quadro 24: excerto 3 da aula 3

Contextualização: A pesquisadora pergunta ao final da discussão sobre a avaliação da produção de um seminário, a partir de um estudo de caso levado à turma.		
Aula 3 – turno 297	Pilar	E por fim então, a avaliação. O que vocês acharam? A gente discutiu muito a avaliação da sequência passada, né. Lembro que a gente levantou que a avaliação não, não... Fala que considerava, ela comenta que considera o processo todo, me lembro disso. Mas que no início da sequência ela falava que os seminários ela acabava avaliando só o trabalho escrito né. E a avaliação dessa sequência, o que vocês acharam?
Aula 3 – turno 298	Alunx 18	Eu achei que faltou o objetivo inicial do trabalho que foi o assunto, que são os né... os problemas, as mudanças dos adolescentes. E depois não foi nada disso que foi discutido no final, a mudança de postura, de pensamento que eles tiveram. Acho que a avaliação final ficou muito presa a... a essa parte escrita. Não houve reflexão de, sobre isso...
Aula 3 – turno 299	Pilar	Da temática né?
Aula 3 – turno 300	Alunx 18	Da temática.

²⁹As duas disciplinas ocorrem, geralmente, no terceiro e quarto período de Letras e são ministradas na Faculdade de Educação.

Aula 3 – turno 301	Alunx 4	É verdade. As vezes poderia até continuar uma outra sequência a partir disso.
-----------------------	---------	---

Fonte: excerto da transcrição da aula 3 (EC)

Ao serem questionados sobre a avaliação da proposta do seminário, o alunx 18 menciona que a avaliação da sequência de aulas, em sua opinião, não considerou todo o processo. No caso, a avaliação não foi formativa, abarcando todas as etapas e considerando os avanços processuais dos alunos. Essa assertiva fica clara quando é mencionado “Acho que a avaliação final ficou muito presa a... a essa parte escrita.” Assim, fica claro que esperava-se que outras etapas da proposta, como a discussão que iniciou a sequência de aulas, fosse também avaliada.

Um outro ponto que merece destaque é que ao chamar atenção para a ausência de uma avaliação formativa nesta discussão, esbarra-se na avaliação da oralidade, uma vez que a discussão gerada em sala de aula poderia ser considerada uma produção oral dos alunos. Esse momento, ademais, obedeceria aos critérios da avaliação da oralidade.

Torna-se também importante salientar que tratar da avaliação da oralidade não é tarefa fácil, a começar pelo tratamento escasso que ainda recebe a oralidade nas práticas pedagógicas. Contudo, há um histórico que marca a avaliação centrada na escrita, como acontecem com as avaliações externas do Governo, as quais em nenhum momento trazem uma avaliação oral a ser realizada por algum profissional do ensino nas escolas do Brasil. Dentre outros fatores, essa prática tende a afastar cada mais vez a produção da oralidade como objeto de ensino em todas as fases da aprendizagem, já que as avaliações externas vão desde os anos iniciais aos anos finais. Como consequência, a avaliação da oralidade, com seus objetivos e critérios também é deixada de lado.

Abaixo, tem-se o quadro que reúne as capacidades de avaliação.

Quadro 25: Capacidades de avaliação

Capacidade de avaliação		
Aula 1 – ALD	Aula 2 – EC1	Aula 3 – EC2
Turno 133 ao turno 138	Turno 110 ao turno 113	Turno 297 ao turno 301
Turno 139 ao turno 140	Turno 114 ao turno 116	Turno 302 ao turno 311
Turno 141 ao turno 142	Turno 191 ao turno 199	(B) Turno 312 ao turno 320

(A) Turno 143 ao turno 147	(A) Turno 201 ao turno 204	(B) Turno 321 ao turno 327
(A) Turno 373 ao turno 374	(A) Turno 269 ao turno 271	(B) (C) Turno 328 ao turno 357
(A) Turno 378 ao turno 379	Turno 300 ao turno 307	
(A) Turno 380 ao turno 384	Turno 311 ao turno 316	
(A) Turno 385 ao turno 392	Turno 317 ao turno 328	
(A) Turno 399 ao turno 395		
(A) Turno 411 ao turno 412		
(A) Turno 422 ao turno 424		

Fonte: elaborado pela autora

A capacidade de avaliação, como pode ser observado no quadro acima, marcou intervalos de turno em todas as aulas ministradas. Na aula 1, obtivemos um total de onze (11) ocorrências e oito (8) na aula 2 e cinco (5) ocorrências na aula 3. Isso demonstra que os alunos alcançaram, nesses três momentos, capacidades de avaliação diversas e que assim como na maioria das capacidades criadas por Cristóvão e Stutz (2013) no diz respeito a esta nossa análise, o gênero oral não foi determinante para o aparecimento ou não das capacidades de avaliação. Percebemos, ademais, que o que pode ser considerado nas análises foi o curso que as discussões tomaram, ainda que a pesquisadora e a professora regente tivessem em mãos um roteiro (anexo I).

Tuttman (2013, p. 102), estudiosa da área da avaliação, explica como os profissionais do ensino devem conceber a avaliação, sendo essa vista numa perspectiva macro, uma vez que

Especialmente quando se fala da educação básica, a avaliação torna-se um importante recurso pedagógico, imprescindível para o educador, o educando e para os sistemas educacionais perceberem-se e buscarem

caminhos adequados de construção de conhecimentos e práticas desejáveis, numa perspectiva emancipatória de educação. É uma atividade, portanto, que envolve aspectos tanto técnicos quanto políticos. Isso significa que o ato de avaliar compreende ações inseparáveis que envolvem o conhecimento técnico e definições políticas, a partir de princípios definidos no coletivo da escola, registrados em seu projeto pedagógico. Dessa forma, avaliar compreende, também, o estabelecimento de diagnóstico e do processo decisório.

Assim como os teóricos do ISD, Tuttmann (2013, p. 102) parece-nos compreender a avaliação como um processo e também numa perspectiva emancipatória, já que envolve questões políticas. Em nossas análises sobre avaliação, ainda os alunos não mencionassem a avaliação nesta direção mais robusta, pudemos encontrar discursos que compreendiam a avaliação distanciada da punição, compreendendo o que o aluno pode, de fato, aprender com determinada atividade e também a tomada de decisões, ou seja o agir docente, na vertente do ISD. Tais capacidades de avaliação, como já pontuamos, são muito potenciais para os futuros professores chegarem às suas turmas um pouco mais seguros no que tange à avaliação e seus preceitos.

4.8 EXPANSÕES DAS CAPACIDADES

Stutz e Cristóvão (2013), ao criarem as sete capacidades docentes, também elencaram cinco outras novas capacidades (STUTZ; CRISTÓVÃO, 2013, p. 201) com o objetivo de expandir aquilo que o professor pode desenvolver. Essas capacidades não estão presentes no agir em sala de aula, mas sim em questões sociais que subjazem à docência, como as reuniões na escola e as tarefas burocráticas. São elas:

- a) reconhecer a história do professor e as demandas do trabalho real do gênero profissional do professor da escola;
- b) interagir com o sistema educativo (colegas, pais, professores, alunos);
- c) desempenhar atividades coletivas (planificação de prescrições locais, discussões em reuniões pedagógicas e com a comunidade em geral);
- d) adequar seu desempenho quando confrontado com o rol de situações e tarefas escolares;

e) ressignificar e reformular pré-contratos sociais, ou seja, ressignificar textos orais e escritos da esfera educacional e social;

Percebemos, em nossos dados, que houve uma ocorrência relacionada à capacidade “a”, a qual incide sobre a realidade do professor e suas demandas, que, conseqüentemente, interferem na qualidade do trabalho que o mesmo realiza nas escolas. Desse modo, o excerto abaixo, da aula 1, demonstra tal assertiva.

Quadro 26: excerto 1 da aula 1

Contextualização: A professora regente de turma discutia sobre a importância do professor ter um planejamento para que tenha claro seus objetivos e onde quer chegar no que diz respeito à aprendizagem dos alunos.		
Aula 1 – Turno 428	Professora regente	Quando a gente não tem objetivo, gente, a gente não sabe se atingiu. Você não sabe o que você quer. Como você sabe que atingiu alguma coisa se você ainda não traçou? E isso é o tempo do trabalho do professor. Formular esse objetivo, sentar, pensar, isso é tempo do trabalho da gente, mas que a gente não tem costume de fazer, por isso eu bato muito nessa tecla [...]Eles vão sendo aprovados, porque sabem escrever uma coisa ou outra, falar sobre determinados temas, opinam, mas em termos de aprendizagem, vamos pensar em conteúdo, não de classe só não, mas em termos de alunos que sabem argumentar, alunos que sabem produzir diferentes tipos de texto, alunos que já participaram de diferentes interações orais, então vamos pensar, se a gente fizer uma avaliação para além da larga escala, né? Vamos ver aí... será que todos esses professores planejam suas atividades, sabem abertamente o objetivo de cada conteúdo? [...]
Aula 1 – Turno 429	Alunx 3	E noventa por cento é assim. Infelizmente. Meio solto. Se der deu, se não der não deu. Eu não quero desmerecer os professores que a gente tem, porque eu sei que é difícil, ganhar um salário, mil, mil e duzentos reais no máximo, pagar tudo, trabalhar, duas escolas, três, eu sei que é difícil, mas...

Aula 1 - Turno 430	Professora regente	Uma vida dura, né?
Aula 1 - Turno 431	Alunx 3	Igual hoje na nossa intervenção... um potencial imenso dos alunos. Aí um aluno falou comigo “professora, vou ser traficante porque não adianta estudar”. Falar isso com você, você fica assim: “o que eu vou falar com esse menino? Se a realidade dele é essa?”. É muito triste. É bonito quando você tem o retorno. Lindo. Mas até chegar o retorno... é muito difícil.
Aula 1 - Turno 432	Professora regente	É porque a escola não vai resolver isso sozinha...
Aula 1 - Turno 433	Alunx 3	Não vai... é muita coisa
Aula 1 - Turno 434	Professora regente	Sem ela é pior, tá, Paloma? (risos)
Aula 1 - Turno 435	ALunx 3	(risos)
Aula 1 - Turno 436	Professora regente	Não é nem pra culpar os professores, que dá uma angústia, mas sem a escola pior ainda, mas só ela não vai adiantar assim também. Porque isso não é um problema que está lá na narrativa que você tá lendo com o menino na sala de aula, é um problema mais amplo. Mas não podemos desistir.

Fonte: trecho da transcrição da aula 1 (ALD)

O excerto acima demonstra, logo, que o aluno 3 conhece a realidade do professor e suas demandas. Aqui, não é mencionado um professor em específico, mas sim a situação geral dos docentes no Brasil, mais precisamente, sobre as condições financeiras, que não são atrativas e os fazem trabalhar em mais de uma escola. Isso tudo gera consequências negativas ao

aprendizado dos educandos, visto que com uma carga de trabalho maior, o docente não tem tempo suficiente para se dedicar em cada uma de suas turmas.

No diálogo do excerto acima, entre professor e aluno, o professor menciona que existe esse cenário, do professor que não se planeja no que diz respeito ao conteúdo, às aulas. Em seguida, o aluno 3 menciona que muitos dos professores agem dessa forma, mas que a justificativa talvez esteja na não valorização salarial e que diante disso, seria injusto desmerecer os docentes da escola básica.

Nas palavras de Oliveira e Pires (2014),

O cenário educacional brasileiro impregnado pela desvalorização social [e financeira] do trabalho dos profissionais do saber retrata professores com sérios problemas de saúde, tais como a síndrome de burnout, depressão, síndrome do pânico, dentre outras diversas doenças emocionais e decorrentes do exercício da função docente, intensificado pela precariedade no ambiente de trabalho, salários incompatíveis com a complexidade do magistério, resultando na própria precariedade do sistema de ensino e na falta de eficácia das leis de proteção ao trabalhador docente (OLIVEIRA; PIRES, 2014, p. 77, alterações nossas).

Essas discussões que ultrapassam o nível do conteúdo são igualmente importantes como as que tratam especificamente do ensino de Língua Portuguesa. Quando o aluno menciona que quase todos os professores, em sua opinião (95%) trabalham sem planejamento e pondera até mesmo o salário que recebem, ele reflete sobre sua futura profissão e desenvolve a capacidade de a: “reconhecer a história do professor e as demandas do trabalho real do gênero profissional do professor da escola”. É sabido pela maioria da população que a docência ainda não é valorizada em nosso país, contudo, talvez se o mesmo não estivesse imerso na realidade escolar para ver de perto a realidade do professor, não haveria o não julgamento: “Eu não quero desmerecer os professores que a gente tem, porque eu sei que é difícil (...)”.

Assim, essa forma de pensar pode estar ligada à empatia, mas, principalmente, tem relação com o fato de o estagiário vivenciar a docência e, assim, tem condições de colocar no lugar de fala do professor da escola básica.

Além disso, há neste excerto uma discussão que abre espaço para questões emocionais da profissão docente. No turno 431, é mencionado a realidade social dos alunos e, em seguida,

a carga emocional que isso trouxe ao futuro professor: “Igual hoje na nossa intervenção... um potencial imenso dos alunos. Aí, um aluno falou comigo “professora, vou ser traficante porque não adianta estudar”. Falar isso com você, você fica assim: “o que eu vou falar com esse menino? É muito triste. É bonito quando você tem o retorno. Lindo. Mas até chegar o retorno... é muito difícil.” O envolvimento emocional da fala narrada fica claro: “É muito triste.” Adiante, a professora regente reforça que essa situação não está no campo de trabalho do professor, contudo, envolve a docência.

Logo, acreditamos ser essa uma discussão muito singular do ponto de vista das capacidades docentes de Cristóvão e Stutz (2013), uma vez que são questões emocionais que abarcam a docência. Defendemos que a formação inicial deveria, além do focar em práticas escolares, tratar de afeto e de empatia na profissão docente, de modo que o futuro professor possa aprender a criar um envolvimento afetivo com os alunos que seja saudável para si mesmo e para seus alunos. Tratar disso é tratar também da profissionalidade docente.

As autoras Cristóvão e Stutz (2013) não estabeleceram uma capacidade voltada a esse envolvimento afetivo do docente, logo, sugerimos a criação da oitava capacidade docente: capacidade de lidar com questões emocionais no contexto de trabalho. Tal capacidade incidiria, portanto, em temáticas que põem em atividade as emoções do professor em sua prática escolar e poderia se ramificar, a princípio, por meio das relações de trabalho do professor na escola, como a) relações afetivas com alunos e pais de alunos e b) relações afetivas com colegas de trabalho e c) relações afetivas com a comunidade escolar.

A aula 2, em torno do estudo de caso do gênero debate regrado, não apresentou capacidades que se relacionam com a expansão das capacidades (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2013). Por hora, podemos sinalizar, assim como na capacidade de metodologia, por exemplo, que o teor das discussões se fixaram na análise do plano de aula do estudo de caso. Sendo assim, passaremos ao excerto da aula 3 (estudo de caso do gênero entrevista):

Quadro 27: excerto 2 da aula 3

Contextualização: A pesquisadora perguntava pelas impressões dos alunos sobre o estudo de caso que envolvia o gênero entrevista.		
Aula 3 – turno 282	Pilar	Vocês mudariam alguma coisa gente, nessas aulas nove e dez? Da produção da entrevista? Vocês comentaram que na aula onze a questão da edição, que vocês não acharam tão interessante. E que ia dar muito trabalho para o professor editar.

		Que outra alternativa vocês fariam assim? Caso essa edição...
Aula 3 – turno 283	Alunx 3	Ah, algum professor comentou... foi o professor Alexandre Cadilhe, falou assim, “eu não sei fazer aquilo lá, mas o menino pegou e fez na hora. Então, pede o aluno para te ensinar, trabalha com aluno com edição também.” E é uma coisa que o professor aprende e o aluno coloca em prática aquilo que ele sabe. Tem muito aluno que faz curso de informática, tem aluno que não faz, claro, tem que lembrar. Mas tem muito aluno que sabe muito disso.
Aula 3 – turno 284	Alunx 17	Trabalho colaborativo né?
Aula 3 – turno 285	Alunx 3	Da um pontinho extra, sei lá...
Aula 3 – turno 286	Professor a Regente	Vocês não fariam porque não sabem ou porque acham que vai dar muito trabalho?
Aula 3 – turno 287	Alunx 3	Eu acho assim, porque, por exemplo, quando você dá uma aula, você não dá aula só pra uma turma, só se for estágio... e olhe lá porque eu faço dois. Normalmente da aula pra muita sala, muita gente, tem que organizar as aulas, senta pra corrigir, escrever, então, às vezes a edição fica pro segundo momento.

Fonte: trechos da transcrição da aula 2 (EC)

Assim como na aula 1, a expansão das capacidades neste excerto reforça a capacidade (A): “reconhecer a história do professor e as demandas do trabalho real do gênero profissional do professor da escola”. Isso acontece por que houve momentos em que os alunos compreendiam a carga pesada de trabalho do professor para fazer suas considerações ao plano de aula, ou seja, reconheciam o universo da docência do ponto de vista social dessa profissão em nossa sociedade. Para Cristóvão e Stutz (2013) esse exercício deve também ser considerado

uma capacidade docente, visto que a compreensão do gênero profissional tem relação com as outras capacidades.

No último turno do excerto acima (turno 287) o aluno 3 menciona que o exercício de edição não seria realizado por ele pelo fato de ser uma atividade complexa, a qual o professor não tem tempo hábil, já que tem outras turmas: “Eu acho assim, porque, por exemplo, quando você dá uma aula, você não dá aula só pra uma turma, só se for estágio... e olhe lá porque eu faço dois. Normalmente dá aula pra muita sala, muita gente, tem que organizar as aulas, sentar pra corrigir, escrever, então, às vezes a edição fica pro segundo momento.” Dessa forma, compreendemos que o aluno de RAEE tem um conhecimento acerca das demandas de trabalho do professor e, além disso, faz uma escolha didática a partir disso. Ainda que a escolha seja excluir o exercício de edição (que seria um exercício interessante e pertinente), o que é válido sobrelevar é que essa escolha foi determinada pelo excesso de trabalho do professor.

Isso nos mostra que a capacidade de reconhecer tais demandas (CRISTOVÃO; STUTZ, 2013, p. 201) influencia as escolhas, que por sua vez, podem interferir na aprendizagem dos alunos. No caso específico da edição, as perdas seriam muitas se um exercício de retextualização for feito a partir dela, por exemplo.

Para além de uma questão social e profissional da profissão docente em nosso país, é interessante que isso seja uma questão também da formação inicial, de modo que possa se pensar em alternativas viáveis diante das demandas que tem o professor. Isso fará com que as dificuldades desses futuros professores possam ser minimizadas quando estiverem na escola básica, ou que os alunos saibam o que é o trabalho docente real, confirmando (ou não) sua escolha pela docência.

Abaixo, a compilação da expansão das capacidades.

Quadro 28: Expansão das capacidades

Expansão das capacidades		
Aula 1 – ALD	Aula 2 – EC1	Aula 3 – EC2
(A) Aula 1 – turno 428 ao turno 436		(A) Aula 3 – turno 282 ao turno 287
		(A) Aula 3 – turno 258 ao turno 368

Fonte: elaborado a autora

Obtivemos 1 (uma) expansão das capacidades na aula 1 e 2 (duas) expansões na aula 3. Sobre a segunda aula, explicamos acima que a discussão não abarcou as temáticas tratadas nessas sugestões de expansão das capacidades, de Cristóvão e Stutz (2013). Ademais, podemos dizer que o baixo número de ocorrências nesta seção nos pode servir de reflexão sobre as poucas discussões que acontecem na formação inicial. Ainda que tenhamos procurado, em nosso roteiro, abarcar discussões várias sobre as oito capacidades docentes de Cristóvão e Stutz (2013), podemos dizer que não houve uma aproximação nos dados que refletissem, como aconteceu com outras capacidades, o conhecimento da profissionalidade docente, como o excesso de trabalho que ocupa a carga horária e também os compromissos como reuniões pedagógicas, conselhos de classe, etc.

De modo a traçar conclusões para as capacidades docentes desenvolvidas na turma de RAEE I desta pesquisa, podemos dizer que as três aulas analisadas trouxeram discussões que fomentavam o desenvolvimento desses saberes que estão postos no ato da docência. Por hora, devemos também ressaltar que não houve uma relação das capacidades com os instrumentos utilizados, o que nos leva a acreditar que as capacidades docentes de Cristóvão e Stutz (2013) podem ser desenvolvidas a partir de quaisquer instrumentos e partir de qualquer gênero textual.

Discorreremos de forma mais sistematizada sobre tais ponderações em nossas considerações finais.

4.9 TEMÁTICAS DA ORALIDADE ABORDADAS NAS AULAS PELOS INSTRUMENTOS LD E ESTUDO DE CASO

Tendo em vista que nosso estudo se debruça sobre capacidades docentes com o foco no eixo da oralidade, optamos também por elencar, além das análises anteriores, em uma investigação que versa especificamente sobre esse eixo do ensino. Como as discussões giraram em torno de outros aspectos, como o contexto, a regência e a avaliação, a oralidade não foi elencada por um caminho metodológico único, por isso justificamos a pertinência deste outro olhar para os dados. Sendo também a oralidade um campo ainda emergente nos estudos sobre o ensino de LP, sobretudo na formação inicial docente, acreditamos ser muito potencial esta leitura criteriosa do nosso objeto, como buscamos construir com base em nossos dados, a partir de três aulas de RAEE I no primeiro semestre de 2018.

Aqui, nossa grande categoria é a oralidade, que tem como unidade de registro toda e qualquer palavra que nos remete às temáticas de oralidade. Em nossos dados,

encontramos os registros “retextualização” e produção oral”, por exemplo. As unidades de contexto, por sua vez, são os excertos das falas dos alunos de RAEE I, ou seja, o que eles desenvolveram como temáticas do campo de oralidade. Como já apresentamos a análise de conteúdo em nossa seção de Metodologia, reservaremos esta seção para a própria análise dos dados das três aulas.

Na aula 1, os instrumentos utilizados foram atividades do livro didático sobre o gênero mesa redonda e conto maravilhoso³⁰, respectivamente.

A criação dos quadros seguiu a seguinte interpretação: elencamos os turnos, as unidades de registro, que podem ser entendidas como a palavra ou termo presente no texto e tem relação com nosso objeto de análise. Aqui, toda e qualquer palavra que tenha relação coma categoria “oralidade”, é uma unidade de registro. A unidade de contexto é, por sua vez, o trecho onde aquele registro estava presente. O contexto é fundamental para que possamos compreender qual era o efeito de sentido que aquela palavra trazia para a discussão. Outro ponto que devemos ressaltar é que nem sempre a unidade de registro é a mesma unidade presente na fala (unidade de contexto), uma vez que o registro são os subtemas da oralidade (escuta, retextualização, produção oral, dentre outros) e na unidade de contexto isso pode ter sido mencionado implicitamente. Abaixo, o quadro 29, da aula 1:

Quadro 29: Temáticas da oralidade da aula 1 – Análise de atividade de livro didático

Aula 1 - Categoria oralidade		
Turno	Unidade de registro (temáticas da oralidade)	Unidade de contexto (trechos)
Aula 1 – Turno 84 ao turno 96	Gêneros orais	“No município fala muito a questão de trabalhar os gêneros orais e tudo mais, cita os gêneros que seriam meio que escolha da escola ou do professor... na escola que eu tô não tem nada... tipo nada disso...”
Aula 1 – Turno 116 ao turno 124	Aspectos extralinguísticos	“Olha, a atividade tem muitos aspectos interessantes assim, tanto de levar os alunos a refletir sobre algum tema que seja importante tanto de desenvolver essas capacidades de expressar oralmente... e acho que também tem a parte da escuta porque ele tem uns papeis ali reservados pros ouvintes e eu acho que seria também essa coisa de você aprender a ouvir enquanto o outro tá falando, a prestar atenção, a fazer perguntas, mas assim o meu

³⁰CEREJA E MAGALHÃES (2012, p. 12-20).

		temor de tentar aplicar essa atividade seria porque a minha turma assim, a nossa turma que a gente tá acompanhando, é difícil você discutir um texto com eles, eles falam todos ao mesmo tempo...”
Aula 1 – Turno 116 ao turno 124	Escuta	Olha, a atividade tem muitos aspectos interessantes assim, tanto de levar os alunos a refletir sobre algum tema que seja importante tanto de desenvolver essas capacidades de expressar oralmente... e acho que também tem a parte da escuta porque ele tem uns papéis ali reservados pros ouvintes e eu acho que seria também essa coisa de você aprender a ouvir enquanto o outro tá falando, a prestar atenção, a fazer perguntas, mas assim o meu temor de tentar aplicar essa atividade seria porque a minha turma assim, a nossa turma que a gente tá acompanhando, é difícil você discutir um texto com eles, eles falam todos ao mesmo tempo...
Aula 1 – Turno 116 ao turno 124	Produção oral	“então, mas aí, pode não... seria bom fazer por causa disso, porque, você colocando tempo, na mesa-redonda você tem tempo pra falar, é justamente um modo deles aprenderem que cada um fala de uma vez, cada um tem seu momento...”
Aula 1 – Turno 125 ao turno 132	Escuta	I) “É depois do recreio e...no início a gente até pensou “vamos fazer uns combinados com eles”, e aí a gente até combinou uma regras... Ah, vamos levantar a mão pra falar. No início, muito lindinho. No final, ninguém assim...” II) “Não, eles falaram assim, no final eles começam a falar... aí ficam trinta alunos de mão levantada falando...”
Aula 1 – Turno 133 ao turno 142	Produção oral	I) “Acho que, primeiramente, o fato de eles terem tipo seguido as regras, né? Assim... tempo de fala... de... de... debater, de discussão de perguntas pro público... mas eu acho que a primeira questão é essa assim... ah, os menino continuou falando depois do tempo dele, ficou nervoso e entrou no meio da fala do outro... não... aí tipo começa perder ponto, conceito, não sei o quê... eu acho que essa seria uma coisa... questão de falar de forma pra... ah meu Deus... pra ofender, sabe? Ofensa... e xingar... porque quando gera, se for situações de que um grupo defende um ponto

		<p>a favor e outro contra por exemplo, acaba ficando um pouco nervoso né? Um pouco ansioso... e aí gerar nele essa questão de “tá,tudo bem, você pode não concordar com o ponto de vista dele mas você não precisa gritar, xingar ele por causa disso, eu acho que essas são pontos assim muito importantes quando é mesa-redonda, quando é debate...</p> <p>II) Acho também que fuga ao tema... tipo... Porque dependendo do aluno eles são espertos... hoje a gente teve a primeira intervenção, a gente tava falando direito social, do excesso, tudo mais... aí a gente começou a entrar na série aquelas treze razões porquê lá...e aí um dos meninos super engajados... ele é muito... ele vai muito à frente sabe? Ele já começou a falar de outra série, “La casa de papel, sabe? E já começou tipo assim “volta, vamos mais devagar”... Acho que também tem que colocar um negocinho assim pra eles não dispersar tanto, sabe?</p> <p>III) “Teve um que começou a contar um caso também nada a ver... Aí a professora “mas isso tem a ver com rede social?” Não, só tô contando, fofocando... não, é que eu queria falar com alguém...”</p>
<p>Aula 1 – Turno 141 ao turno 146</p>	<p>Retextualização</p>	<p>I) “É... tipo a oralização oral (rextualização), né? Que o texto escrito que fala... ”</p> <p>II) “Uma coisa avaliativa seria a pesquisa sobre o tema, sabe? O quão fundamentos foram os argumentos que eles colocaram ali... porque é um dos principais pontos de um texto de opinião e é o que eles vão usar também na hora de debater.”</p>
<p>Aula 1 – Turno 147 ao turno 167</p>	<p>Gêneros orais</p>	<p>I) Eu... pra fazer o plano de aula eu procurei em vários livros didáticos, [...] aí tinha alguns que não era mesa-redonda, mas tipo assim... era como se fosse uma mesa-redonda, sabe? Ah... disponha a sala em grupos pra depois parar, coloque alguns alunos, faça uma roda pra discutir, como se fosse mais uma roda de conversa mas que, assim, seria um tipo de mesa-redonda, mas mais informal, sabe? Eu vi isso... eu vi isso num livro de terceiro ano, segunda série.”</p>

		<p>II) É, assim, acho que é muito difícil você enxergar... normalmente pra vocês enxergarem como um gênero e como uma aplicação que vai fazer algum sentido pro aluno. Na nossa sala a professora fez uma pseudomesaredonda com os alunos, na última semana, acho que foi na terça ou na quinta, algo assim... porque tá tendo uns problemas entre eles... as meninas tão... tão meio inimigas entre si, não tão se dando muito bem e tal, porque chegou uma menina nova... e não tá muito legal. E aí a professora tava já planejando trabalhar sonoridade com ela, como a turma, mas ela aproveitou essas briguinhas que começaram a surgir e botou eles em roda e começou a conversar assim... e eu fiquei pensando exatamente isso, assim, é uma prática de oralidade, ela raramente faz, ela tá fazendo mas sem nenhuma explicação prévia, sabe? “ah, vamos sentar em roda pra gente poder se ver... e aí nós vamos conversar sobre isso pra entender o que tá acontecendo assim...” A atitude foi nobre, porque ela prestou atenção, mas eu acho que ele poderia ter explicado, sabe? Aspectos como “olha, a gente tá num ambiente em sala de aula então talvez as gírias que você do lado de fora não serve aqui, então vamos tentar acertar essa coisas?”</p> <p>III) Aí foi basicamente assim... “vamos sentar em roda, vamos conversar”... no final foi muito interessante porque elas pediram desculpas e tal... foi bem legal assim pra sanar esse problema do comportamento, mas... a questão inicial, primordial, que era o ensino de língua... a gente continuou sem saber o que a gente quer e o que a gente espera disso, sabe?</p>
Aula 1 – Turno 168 ao turno 179	Produção oral	<p>I) Eu acho que “por que a gente vai sentar em círculo?”, “por que que nós vamos discutir?”, “qual a nossa pauta?”, “eu sei que ciúme é uma coisa importante na idade de vocês, mas a gente tá pensando em ensino de língua, o que vocês tão aprendendo na minha aula ou o que que vocês tão deixando e aprender?”... era um momento assim superinteressante. E os meninos confundem um pouco essa linguagem coloquial pra uma linguagem na sala</p>

		<p>de aula. Tinha sido um momento muito importante pra ela tratar disso também. Não cabe muito nessa contexto... eles tao falando muito é... como é que é Fabi? Eu pego preguiça de você? Não é isso?</p> <p>II) “Se ela tivesse uma proposta de produção... uma gênero oral com esse tema, sabe? A gente vai produzir o texto tal que vai falar disso. Aí ficaria tudo assim...teria uma proposta didática também. Não só disciplinar.”</p> <p>III) “Uma proposta de produção...”</p>
Aula 1 – turno 175 ao turno 181	Avaliação/Produção oral	“Uma avaliação do aluno.”
Aula 1 – turno 243 ao turno 250	Produção oral	<p>I “Porque eu achei muito estranho já começar o exercício mandando os alunos fazerem uma mesa redonda e não ter explicação, nada teórico para o professor trabalhar antes com eles para depois eles apresentam... eu achei bem estranho... eu acho, assim, diretamente assim talvez não dá muito certo... teria que ter uma introdução do professor antes.”</p> <p>II) “Falar teoricamente mesmo sobre mesa-redonda... bem teórico...[...] Sistematizar... pra depois sim fazer uma prática... porque simplesmente “vamos fazer uma mesa-redonda”... principalmente ensino básico... que aluno nenhuma sabe o que é uma mesa-redonda.”</p> <p>III) “Sim, mas aí eu não sei, acho que talvez um aprofundamento melhor do professor seria melhor. Porque assim livro didático, ele querendo ou não, ele resume muito, então acho que o professor aprofundando o assunto, falando mais detalhadamente, para mim, eu acho que seria melhor.”</p> <p>IV) “Acho que começaria com um exemplo, eu acho que o que tá aqui de leitura é suficiente[...]Explicar algumas coisas mais individuais para explicar porque...você tem três minutos e não</p>

		<p>sei o que e agora vocês vão falar. Mostrar sobre o que está falando a pessoa já está falando durante três minutos você ir lá e interromper. Eu acho que só colocaria um exemplo a mais.”</p> <p>V) “Eu não sei, às vezes também levar eles pra alguma mesa-redonda... Aí depois que eles assistem eles voltam... aí “isso que vocês acabaram de ver é uma mesa-redonda”... aí a gente vai fazer com vocês... ou avisar antes assim “presta bastante atenção que vocês vão participar agora...” depois que sair comentar sobre o que eles participaram... porque ver a coisa prática é muito mais... como fala...”</p> <p>VI) “É...isso. Muito mais marcante... acho que qualquer gênero assim se você participar... a minha tia ela fazia jornal na escola, então assim, o gênero notícia os alunos da escola inteira sabiam e assim ela era da biblioteca, ela dava aula uma vez na semana, os alunos iam procurar ela e falavam assim “aqui, eu fiz uma notícia, depois eu posso te mostrar pra você colocar?”, então assim é uma coisa prática, então assim os alunos procuram mais, gostam mais, então às vezes até poderia ocorrer uma mesa-redonda... “ah, aconteceu esse tema aí, depois a gente podia fazer uma mesa-redonda pra discutir isso”, entendeu? Acho que, sei lá, marca mais os alunos.”</p>
Aula 1 – turno 267 ao turno 273	Produção oral	<p>I) “Acho que a oralização do texto escrito, né? Porque eles têm o texto escrito pra falar. Talvez a variação linguística também, porque no oral você faz de um jeito e na escrita de outro e acho que mais... porque tem... eu acho que compreensão dos gêneros orais não entra tanto porque, depende do professor, né? Se ele vai mencionar ou não, depende de como ele menciona...”</p> <p>II) “Ah, mas eu acho que eu introduziria a mesa... é... explicação da mesa, mostrando que é um tipo gênero oral, que é diferente de outro gênero oral... acho que mais assim... claro que eu não sei se seria importante explicar o que é gênero oral pra ele nesse instante... depende muito se a turma já sabe, se eu já passei, se</p>

		não sabe nada... talvez seja bom às vezes introduzir bem... depende disso... mas eu introduziria sim.”
Aula 1 – turno 274 ao turno 288	Produção oral	<p>I) “É, eu acho que essa questão de formalidade e informalidade, de adequação à situação porque assim mesmo que seja oral poderia ser muito informal, aliás, principalmente por ser oral eles poderiam pensar que é mais informal quando na verdade é uma situação que exige formalidade...</p> <p>II) ”Eu acho que também tem a questão da valorização dos textos de tradição oral, justamente pra quebrar esse paradigma de que a fala não é monitorada, não pode ser formal, você não tem que pensar antes de falar, e a escrita é onde você monitora, onde você usa a linguagem formal. Quando você mostra que num gênero oral você também pode ter todas essas exigências é uma forma de valorizar, pelo menos de chamar a atenção pra esse aspecto.”</p> <p>III) “A questão de eles fazerem um texto de opinião antes e ter que transpor isso pro oral.”</p>
Aula 1 – turno 289 ao turno 298	Retextualização	<p>I) “É... uma entrevista também com os avós perguntando sobre as dificuldades do primeiro emprego ou então com os pais, assim, entrevista mesmo”</p> <p>II) “A etapa de revisão... talvez a escrita desse texto inicial poderia ser em casa, mas se ele for escrito em grupo você teria que exigir que os alunos se reunissem...”</p> <p>III) Acho que levantamento de dados estatísticos pra embasar os argumentos deles seria interessante.</p> <p>IV) É uma atividade meio solitária, né? Mas é importante porque depois dá uma discussão interessante.</p> <p>V) “Eu já vi uma aula... relatos de viagem... foi assim que a professora pede por exemplo pra turma toda fazer um texto coletivo... e aí um dos que eu vi por exemplo foi cada um fazia</p>

		<p>um texto, e aí ele não falou como, se era por votação, elegia um desses textos de toda turma pra ser o texto-base, e aí no texto-base a turma toda ia falando assim “ah, eu gostaria de acrescentar isso, ah eu acho que faltou isso” e aí ia revendo as questões mais linguísticas mesmo... então não sei, assim, como que ficaria o texto do grupo, mas provavelmente seria parecido.”</p>
<p>Aula 1 – turno 302 ao turno 314</p>	<p>Produção oral</p>	<p>I) Essa questão de ler, memorizar, depois contar, eu achei estranho... o aluno vai só ler, não vai absorver o que tá...</p> <p>II) ”Não... assim... eu sou contadora de história. Sempre fiz o curso desde pequenininha lá no Grambery. Aí é totalmente diferente, assim, do jeito que eu aprendi a contar história. Porque isso de memorizar é muito decoreba, parece que a história é assim “senta, lê aí e depois traz”, sabe? Eu achei que não dá importância justamente pra parte de contação, sabe, que você vai elaborar... depois vem embaixo vários critérios de como você vai avaliar, mas não explicou como você vai desenvolver cada um desses critérios, entendeu? Nossa... eu achei incompleto... não gostei.”</p> <p>III) “É, parece que deixa bastante coisa, assim, pro professor mostrar, sabe? E ele faz aquilo também, sabe? De começar tal, dar o conceito, o conto maravilhoso é isso, isso e aquilo, e depois fala pro aluno trazer... lá no finalzinho tem até um conto, aquele da cigarra e da formiga... talvez assim, se fosse eu, leria primeiro o conto com eles, discutiria, né? “ah, que gênero textual é esse? Quais suas características? Se vocês acham que é antigo ou recente...” pra depois fazer essa contextualização.”</p> <p>IV) ”Por aquela questão dos alunos interagirem com esse objeto primeiro, pra depois eles poderem chegar... é... a um conceito que parte, assim, das observações deles, ao invés de ler essa</p>

		<p>explicação só. Talvez seja mais fácil de relacionar assim, com o que eles já sabem.”</p> <p>IV) “Até a ideia do maravilhoso faz com que o conto seja um conto maravilhoso. Já vem assim “o conto maravilhoso”... falar “é antigo”, tá... mas aí, o que que faz com que ele seja um conto maravilhoso e não um outro tipo de conto? Já vem com essa categoria fechada e que eles não puderam assim, pensar sobre isso.”</p> <p>V) E essa questão que falou no início de contadores de histórias costumam usar norma padrão, seguindo uma norma, assim, depende muito do texto que ele vai contar, o público-alvo. [...]E assim, aí você pega depois aqui embaixo e fala “o conto que você produziu você memorizar”, eu acho que a criança... eu acho que o aluno, a vivência dele não vai ser um conto tão com palavras eruditas, uma coisa muito formal, então eu acho que não ia entrar aí nesse contexto, sabe? Acho que não ia conseguir fazer uma coisa tão elaborada.[...]Uma linguagem mais rebuscada.</p>
<p>Aula 1 – turno 317 ao turno 319</p>	<p>Produção oral</p>	<p>I) Eu explicitaria mais, igual a Alice falou, o passo a passo. [...]Então você vai escolher a história, então vamos entender melhor a história, ela é mesmo um conto maravilhoso? Na hora de contar o que que você vai manter? O que que você acha que você pode mudar?</p> <p>II) Por exemplo, se for ver essa parte de dar ênfase na parte da personagem é tudo uma questão que, assim, que liga muito ao teatro também, não é uma coisa que a criança, o aluno vai aprender assim na hora, você tem que fazer várias outras atividades pra ele conseguir desenvolver essas habilidades. Na parte de falar mesmo, contar uma história, tem aluno que é muito fechado, que não consegue, então assim, eu acho que carece de outras atividades, outras oficinas pra ele chegar no ponto assim de contar uma história do jeito que ele tá propondo aqui.</p>

Aula 1 – turno 320 ao turno 321	Produção oral	“Eu acho que seria legal levar numa peça de teatro da chapeuzinho vermelho e tem... vira e mexe tem aqui na prefeitura tem uns teatros assim... eu acho que seria legal.”
Aula 1 – turno 346 ao turno 350	Produção oral/ Gêneros orais	<p>I) É potencial. Toda pessoa, todo contador de história, todo mundo tem uma história pra contar e as crianças... assim.. todo mundo quer contar alguma coisa... é muito mais fácil você encontrar alguém que vai querer falar do que escutar então eu acho que é muito potencial mesmo.</p> <p>II) Assim, é motivador, igual a Leticia falou, acho que todo mundo gosta de contar e ouvir história e como muitos outros gêneros que a gente trabalha igual o debate, ou que a gente pensa em trabalhar, o debate, a mesa-redonda, sei lá a notícia, é também um gênero que faz parte do nosso dia a dia, faz parte da nossa vida. Às vezes não tanto quanto seria legal, igual a Alice falou, as mães não contam histórias, mas ele tá presente, sabe? Em algum momento da vida ele vai se ver contando uma história da vida pra outra pessoa, seja até mesmo um livro que eu li e achei legal, não necessariamente um conto maravilhoso... então eu acho que é interessante porque é um gênero que faz parte da nossa vida.</p>
Aula 1 – turno 361 ao turno 372	Produção oral / Retextualização	<p>I) “Eu acho que questão de entonação. Porque conto tem muito assim emoção, tem surpresa, de crime...”</p> <p>II) “Os marcadores temporais, eu acho que passariam tanto o texto escrito quanto o oral, porque quando você vai contar uma história é muito importante você saber organizar pro seu ouvinte se localizar... assim “era uma vez, primeiramente foi isso, depois foi aquilo, no final das contas, depois de um tempão” e... Às vezes as pessoas vão contar qualquer história, elas vão contar um caso assim... às vezes parece que a pessoa não consegue se colocar no lugar do ouvinte e pensar assim “será que vai ficar</p>

		<p>confuso se eu não colocar no lugar exatamente o que veio antes o que veio depois?” então acho isso importante...”</p> <p>III) ”Acho que tem a ver com o que a Bia falou, que tá até escrito aí, eu anotei, “de acordo com a norma padrão, mas buscando espontaneidade e informalidade”. É... assim, como colocar isso bem claro, né? Em termos práticos, oq eu que é isso né? Eu mesma confesso que fico confusa assim. “Seguindo a norma padrão, mas buscando também informalidade”... assim, como que eles vão fazer isso de fato, né? E aí atentar pra esses aspectos de separar entre formal e informal, mostrar que passando, né? Fazendo essa retextualização, é.. eles vão criar mecanismos pra eles entenderem eu não são coisas tão distantes, o oral do escrito e que na verdade é esse continuumm.”</p>
Aula 1 – turno 373 ao turno 372	Produção oral	<p>I) “Porque quando você avalia é aquela coisa que você falou, quando coloca a gente num ranking e tal e o menino dá uma nota a gente sabe disso, mas a gente tem a obrigação de dar uma nota, uma pontuação... aí o menino fala assim “critério de avaliação” adequação a norma culta, entre aspas, aí o menino lá na maior empolgação porque ele tá super engajado, aí ele fala “pra nois corre”, você vai tirar ponto do menino? Ele tava super engajado... odeio esse sistema de avaliação. Não gosto...”</p> <p>II) “Acho que essa questão até que a Tânia colocou no meu plano, que eu também tô fazendo um trabalho sobre oralidade, né? Uma parte dele. E realmente eu fiquei assim, existem critérios, né? Pra você avaliar, mas isso tem que ficar muito claro, porque é isso que você tá falando, eles estão empenhados, mas se isso não ficar claro antes, eles não vão conseguir, né? Cumprir as expectativas, né? Porque não ficou claro antes, acho que tem que ficar claro antes pra depois a gente avaliar.”</p>
Aula 1 – turno 378 ao	Produção oral/escuta/retextualização	<p>I) Eu acho que o aluno não se perder no meio do texto já uma coisa bem possível de avaliar, inclusive eu acho que a gente fala, vai falando, falando, falando, e de repente voou, sabe? Eu acho que isso é uma das principais questões a ser avaliadas,</p>

turno 372		<p>considerando a lista de raciocínio da história que ele tá contando assim...</p> <p>II) "Da escuta da fala dele, né?"</p> <p>III) "Acho que daria tudo... avaliar o conjunto (retextualização)..."</p> <p>IV) "É porque a gente consegue identificar muito assim, a etapa do texto escrito, o que é que foi feito ali, e na etapa oral o que foi feito ali. Agora a retextualização ela parecer ser assim uma fase muito intermediária... não consigo... eu tenho dificuldade pra identificar o que que eu poderia avaliar na retextualização. O que que o aluno fez de certo e de errado em termos de retextualização."</p>
Aula 1 – turno 390 ao turno 394	Aspectos extralinguísticos	<p>I) O olhar...</p> <p>II) "Na oficina de material didático da Nathália lá na Letras a gente... é... eu e a Andressa, a gente fez um material pro sexto ano e também tinha uma parte de contação de história. [...] E aí quando chegou nessa parte de contação de história tinha muito foco nessa parte, sabe? De "presta atenção na sua voz", e depois eu até sugeri se possível filmar e na parte de avaliação pedia pra olhar pra esses aspectos "ah, você falou e deu pra todo mundo ouvir? Ou você falou muito pra baixo? Ou olhou pras pessoas?" Esse tipo de coisa. Igual você falou, eu acho que você precisaria chamar mais atenção pra esse aspecto do oral.</p> <p>III) Eu ia falar que, depois: "gravando e avaliando", tá escrito assim "a altura da voz e a clareza são adequados?" Mas em cima não falou nada disso "você tem que adequar"... então como é que ele tá avaliando se ele nem colocou em cima entendeu? Eu achei que ficou sem nexo...</p>
Aula 1 – turno 396 ao turno 402	Produção oral/ Retextualização	<p>I) "Talvez valorização dos textos de tradição oral, porque é um conto... baseado na oralidade, né? E depois... menorzinho os outros..."</p> <p>II) "Oralização do texto escrito"</p> <p>III) "Assim como a variação linguística que você vai trabalhar."</p>

Aula 1 – turno 411 ao turno 412	Produção oral	I) Eu acho que na questão de avaliar você sempre tem que ter um pontinho pra re... reprodução, sabe? Questão de produção oral e esse negócio, porque eu tô vendo no estágio e um estágio dois que vale ponto, sei lá, a produção oral textual de certa coisa, sempre quando vai refazer eles nunca faz pra valer ponto. [...]
---	---------------	---

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados de áudio transcritos

Nesta aula 1, encontramos, ao todo, 27 (vinte e sete) unidades de contexto que nos remetiam às seguintes unidades de análise: gêneros orais (3), aspectos extralinguísticos (2), escuta (3), produção oral (16) e retextualização (3). A unidade de registro “produção oral” esteve presente em muitos excertos, uma vez que os alunos estavam analisando duas propostas de trabalho com a oralidade e, muitas vezes, narrando práticas realizadas pela professora do estágio e suas primeiras experiências como docentes.

Discorreremos, a seguir, na interpretação de três excertos referentes a unidades de registro diferentes.

Abaixo, o primeiro excerto, com a unidade de registro “produção oral”.

Quadro 30: excerto 1 da aula 1

Contextualização: A aluna 12 estava contando uma experiência de estágio. A professora do estágio resolveu fazer uma roda para conversar sobre ciúmes na adolescência. A aluna 12 não avaliou positivamente a atividade, pois acredita que não foi um momento bem aproveitado para o ensino de LP. Em seguida, a professora regente, pergunta, então, o que poderia ser sistematizado.		
Aula 1 - Turno 167	Professor a regente	O que que poderia ser sistematizado? O que que cê acha?
Aula 1 - Turno 168	Alunx 12	Eu acho que “por que a gente vai sentar em círculo?”, “por que que nós vamos discutir?”, “qual a nossa pauta?”, “eu sei que ciúme é uma coisa importante na idade de vocês, mas a gente tá pensando em ensino de língua, o que vocês tão aprendendo na minha aula ou o que que vocês tão deixando e aprender?”... era um momento assim superinteressante. E os meninos confundem um pouco essa linguagem coloquial pra uma linguagem na sala de aula. Tinha sido

		um momento muito importante pra ela tratar disso também. Não cabe muito nessa contexto... eles tão falando muito é... como é que é Fabi? Eu pego preguiça de você? Não é isso?
--	--	--

Fonte: trechos da transcrição da aula 1 (ALD)

A sistematização, para a aluna 12, fazia parte de uma verdadeira produção (oral) do gênero roda de conversa. Ela justificou sua má avaliação da prática observada relatando que a professora acompanhada do estágio não aproveitou o momento para que algum conteúdo, no caso, o ensino de um gênero oral, fosse ensinado. Esse discernimento que envolve a importância de um trabalho sistemático com a oralidade é muito positivo, uma vez que fica claro que a aluna conhece a diferença entre atividade de oralização e atividades que promovem um trabalho com oralidade, para além da discussão de tema socialmente relevante.

Para Magalhães (2008), as atividades de oralização “são pretextos, falsos exercícios de língua falada. De nada os alunos os aproveitam: não são atividades de escuta, de produção, de análise do texto oral” (MAGALHÃES, 2008, p. 149). Desse modo, ainda que a professora do estágio tenha tido, no estágio, uma boa intenção ao discutir, numa roda de conversa, um problema de convivência da turma, a atividade não se configura uma prática de oralidade. Há de se ressaltar, portanto, que a aluna 12 tem esse conhecimento. Contudo, quando ela menciona o que seria sistematizado (turno 168) não há, em nenhum momento, uma menção a uma sequência de atividades que privilegie uma coerente realização da mesa.

A futura professora menciona perguntas que realizaria para iniciar a proposta: “eu sei que ciúme é uma coisa importante na idade de vocês, mas a gente tá pensando em ensino de língua, o que vocês tão aprendendo na minha aula ou o que que vocês tão deixando e aprender?”. Apesar de serem perguntas reflexivas, não é comum que os alunos tenham consciência dos conteúdos que aprendem ou não na escola, para, assim, ponderar o que não está sendo aprendido. Quem alcança essa abstração somos nós, professores de língua materna. Ainda que os alunos levantassem conteúdos não aprendidos, a discussão tomaria um outro rumo, que não uma prática de oralidade, como era a defesa da aluna 12.

Logo, esse excerto tem uma análise que se desdobra. A princípio, é interessante que os alunos de estágio dominem o ensino da oralidade, de modo que saibam diferenciar, ainda que

teoricamente, os meandros da oralidade, como fez a aluna 12. Todavia, quando a professora regente buscou uma resposta sobre uma sistematização da atividade, ou seja, quando se perguntou a aluna - que já está realizando a prática docente e está no penúltimo período - como ela realizaria uma prática de um gênero oral, não se obteve uma resposta coerente e concisa. Não houve, por exemplo, a citação de uma sequência didática, de uma primeira aula com apresentação de texto modelar (vídeo) do gênero mesa redonda. A aluna focou em conhecimentos teóricos. Ao mencionar “em conteúdos do ensino de língua”, esperava-se que os alunos pudessem respondê-la e, assim, amadurecer o conhecimento sobre o gênero. Não esteve presente, logo, uma menção à didatização do gênero mesa redonda.

Ademais, as causas dessa lacuna se encontram não na competência da futura professora, mas em sua formação inicial, que privilegia, como visto em Garcia-Reis e Magalhães (2017), disciplinas teóricas diante das pedagógicas. Assim, muito mais se vê no curso de Letras aquilo que não tem foco no ensino e na prática docente do que sobre escola e ensino de LP.

Diante desse cenário, Gatti (2014, p. 727) nos convida a pensar que

[...] se visamos pensar em mudar o cenário da formação de professores que hoje nos é apresentado, precisamos ir além. Faz-se necessário olhar sem véus a situação presente, o que se está fazendo e os efeitos histórico-sociais dessas ações. Neste esforço, as pesquisas sobre a realidade escolar brasileira e a realidade da formação de professores nos cursos superiores nos ajudam.

Diante disso, a autora pontua que as pesquisas que investigam as licenciaturas, como fazemos neste trabalho, de modo que se possa traçar caminhos para mudanças, podem ser a saída para que a formação inicial de professores esteja mais preparada para a realidade escolar. A seguir, discutiremos o excerto 2, referente aos aspectos extralinguísticos.

Quadro 31: excerto 1 da aula 1

Contextualização: A professora regente estava discutindo sobre o gênero mesa redonda com base no currículo das escolas onde os alunos fazem estágio.		
Aula 1 - Turno 113	Professo ra regente	E mesmo não estando no currículo, tudo bem pode não tá, tá na prefeitura, mas o professor não faz... não sabe se tá no do estado, de outra cidade ou do... das escolas particulares... não estando no

		currículo, vocês dariam uma atividade dessa?
Aula 1 - Turno 114	Alunx(v ários)	Sim...
Aula 1 - Turno 115	Professo ra regente	Por quê?
Aula 1 - Turno 116	Aluno 10	Olha, a atividade tem muitos aspectos interessantes assim, tanto de levar os alunos a refletir sobre algum tema que seja importante tanto de desenvolver essas capacidades de expressar oralmente... e acho que também tem a parte da escuta porque ele tem uns papeis ali reservados pros ouvintes e eu acho que seria também essa coisa de você aprender a ouvir enquanto o outro tá falando, a prestar atenção, a fazer perguntas, mas assim o meu temor de tentar aplicar essa atividade seria porque a minha turma assim, a nossa turma que a gente tá acompanhando, é difícil você discutir um texto com eles, eles falam todos ao mesmo tempo...

Fonte: trecho das transcrições da aula 1 (ALD)

No último excerto, o aluno 10 menciona pontos interessantes da atividade com o gênero mesa redonda, elencando os aspectos extralinguísticos e também de escuta, como “aprender a expressar oralmente” e “aprender a ouvir enquanto o outro está falando”. Considerando a oralidade como um eixo emergente, é válido frisar que é um avanço que se considere, como há nesse excerto, uma atividade de oralidade a partir de seus aspectos extralinguísticos, como a entonação, o olhar e os gestos. O senso comum, centrado na escrita, tende a considerar que tudo que se distancia da língua escrita o aluno já sabe e, portanto, não deve ser objeto de ensino. Por outro lado, a fala é muito mais complexa e envolve uma comunicação que vai além daquilo que é dito, no caso, os aspectos extralinguísticos.

Partindo desse mote, Alvim (2015) com base em Cavalcanti e Melo (2006) criou indagações que podem ser feitas pelo professor em um trabalho com um gênero oral, de modo que os alunos desenvolvam capacidades que os permitam se apropriar dos elementos

extralinguísticos numa atividade com gêneros orais. Para que facilitasse a compreensão, criamos o seguinte quadro:

Quadro 32: Indagações sobre os nove elementos extralinguísticos (ALVIM, 2015, p. 60 a 62)

Parâmetros (CALVALCANTI E MELO, 2006, p. 93)	Indagações (ALVIM, 2015, p 60 a 62)
A) Grau de publicidade: número de participantes ou tamanho do público	Questões: quantas pessoas estão envolvidas na situação comunicativa? Quantos são os falantes? Quanto são os ouvintes? Em qual esfera (pública ou privada) se dá a comunicação?
B) Grau de intimidade dos participantes: conhecimento entre participantes, conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento	Questões: quem são os falantes? De onde falam? O que irão falar? Qual o lugar em que se realiza a situação comunicativa? Quem são os outros ouvintes?
C) Grau de participação emocional: afetividade, relacionamento na situação, dentre outros.	Questões: quais são os possíveis objetivos dos falantes? Eles parecem à vontade e firmes ao falar? Parecem tensos? Por que estão à vontade ou tensos? Que elementos nos fazem chegar a tais conclusões?
D) Grau de proximidade física dos parceiros de comunicação: comunicação face a face, distanciamento, dentre outros.	Questões: onde se dá a situação comunicativa? Como é esse espaço? Quando foi realizada?
E) Grau de cooperação: possibilidade de atuação direta no evento.	Questões: os ouvintes podem intervir em quais momentos? A comunicação é livre? (adaptado)
F) Grau de espontaneidade: comunicação preparada previamente ou não	Questões: o falante preparou sua fala? Há algum suporte para auxiliá-lo? A fala parece ser espontânea?
G) Fixação temática: o tema é ou não fixado com antecedência; o tema é espontâneo	Questões: qual é o tema abordado?

Fonte: a autora com base em Alvim (2015)

O quadro elenca, então, indagações que ajudam o professor, o qual pode considerar aquelas questões para o planejamento de atividades com a oralidade ou até mesmo pode fazer aos alunos em determinados momentos. Dessa forma, o oral estará, de fato, sendo o objeto de ensino, como um eixo central e completo no ensino de língua materna. Por sua vez, os sete elementos dos aspectos extralinguísticos de Cavalcanti e Melo (2006) vem reforçar que não se pode dar um lugar menor à oralidade no ensino, já que o eixo tem complexidades que demandam estudo para serem trabalhadas em sala de aula.

Ainda na fala do aluno 10, ao final, é mencionado o receio de trabalhar uma atividade como a da mesa redonda em sua turma de estágio, uma vez que a turma é muito falante. Apesar de bastante comum o receio e a cautela dos estagiários em propor uma atividade oral em sala - características recorrentes entre professores com anos de docência - há de se ressaltar que essa aflição, muito presente na Estágio, tende a minimizar se práticas docentes forem cada vez mais fomentadas durante o curso. Acreditamos que quanto maior for o contato com o ensino e com a sala de aula na graduação, mais potente será a desenvoltura e a capacidade de traçar estratégias. Isso acontecerá somente na vivência da prática docente, como propõem as disciplinas de estágio.

Por fim, traremos o último excerto, que trata da unidade de contexto “retextualização”.

Quadro 33: excerto 3 da aula 1

Contextualização: a pesquisadora perguntava especificamente sobre a retextualização, atividade proposta a partir do gênero conto maravilhoso.		
Aula 1 - Turno 385	Pilar	É, e até mesmo se tratando de uma atividade de retextualização, eu acho que esses objetivos têm que ser pontuados sim, no texto escrito e no texto oral, né, o que você quer com a passagem? Porque a passagem tem o objetivo que é também diferente obviamente do que só tem no texto escrito ou só tem no texto oral, mas a passagem ela diz muito... Pensando especificamente na retextualização, essa avaliação seria diferente? Daria só pra avaliar a contação? Daria só pra avaliar o texto escrito?
Aula 1 - Turno 386	Alunx 4	Acho que daria tudo... avaliar o conjunto...

Aula 1 - Turno 387	Pilar	Todo esse processo, né?
Aula 1 - Turno 388	Alunx 10	É porque a gente consegue identificar muito assim, a etapa do texto escrito, o que é que foi feito ali, e na etapa oral o que foi feito ali. Agora a retextualização ela parecer ser assim uma fase muito intermediária... não consigo... eu tenho dificuldade pra identificar o que que eu poderia avaliar na retextualização. O que que o aluno fez de certo e de errado em termos de retextualização.

Fonte: trecho da transcrição da aula 1 (ALD)

O foco deste último excerto da aula 1 é a retextualização. Esse conceito é uma de nossas unidades de análise elencadas e dentro dos estudos de oralidade, é um assunto recorrentemente discutido. Marcuschi (2002, p. 48) as considera como atividades de recodificação das mensagens e de conversão modal. Além disso, define essas atividades como

[...] rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos, numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos.

Ainda que pareça uma atividade simples, o autor reforça que a retextualização é um exercício complexo, uma vez que na passagem de um texto escrito para o oral ou vice e versa existem elementos lexicais, sintáticos e semânticos que precisam ser considerados. Esse conhecimento que diferencia as duas modalidades de língua em seus registros, por sua vez, é fomentado quando há uma proposta de retextualização. Observar os elementos que são adicionados ou excluídos durante o processo de retextualizar, ou seja, transformar o texto em outro texto, torna-se muito potencial não só para sistematizar a oralidade como uma unidade de ensino, mas também para sublinhar a não dicotomia entre fala e escrita. Assim, as modalidades têm chances de não serem vistas como estanques.

No turno 386, o aluno 4 respondeu que no momento de avaliar a atividade de retextualização³¹ o ideal é considerar todas as atividades, no caso, a produção escrita do conto e também sua contação, mais adiante. Essa concepção é relevante, visto que o aluno considera que em uma perspectiva reflexiva de linguagem não seria coerente considerar somente uma produção (escrita ou oral). Tendo em vista que a retextualização objetiva privilegiar as duas instâncias da língua, o ideal é avaliar todas as produções realizadas.

A seguir, no último excerto, contudo, é mencionada a dificuldade de avaliar os elementos do processo de retextualização. O aluno 10 menciona que, geralmente, temos com clareza os elementos a serem avaliados em um texto escrito e oral, mas que diante de uma atividade de retextualização, ou seja, na passagem das modalidades, tais aspectos não são claros. Dessa maneira, o aluno pontua os critérios de avaliação possíveis de serem avaliados, como os elementos sintáticos e semânticos. Na proposta do livro em questão, trata-se de uma passagem do conto maravilhoso escrito para o oral, então, a princípio, podemos salientar os aspectos extralinguísticos sintáticos e estilísticos na contação, por exemplo. Não houve, logo, a citação desses elementos para a avaliação.

Silva (2015, p. 46) estudou a retextualização do gênero lenda em uma turma de sexto ano e salientou os aspectos relevantes dessa atividade

No que se refere ao estilo, o gênero é fortemente influenciado pela oralidade, dada a recorrência de sua circulação através do meio fônico e a forma de comunicação envolver uma situação privilegiada em que há uma familiaridade entre os interactantes. Assim, o gênero apresenta uma configuração linguística relacionada a essa circunstância em que se insere, com predomínio de uma norma e uma variedade linguística mais ligada à esfera privada do que a esfera pública. Desse modo, as relações semânticas e sintáticas são ligadas à temporalidade e ao espaço, o que significa o uso de expressões mais próximas da fala, a exemplo de dêiticos e marcadores linguísticos ligados a situações imediatas de comunicação.

³¹A atividade de textualização do livro didático (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 18-20) propunha que os alunos escrevessem um conto maravilhoso, para, em um segundo momento, contá-lo à turma.

As ponderações de Silva (2015, p. 46) sobre o gênero lenda em sua modalidade oral se assemelham ao gênero de nossa pesquisa, o conto maravilhoso, o qual também é marcado pela oralidade. Assim, os aspectos mencionados como os estilos da fala e uso de dêiticos, por exemplo, poderiam ser critérios a serem avaliados na passagem do conto maravilhoso escrito para o oral, uma vez que tendem a não ser os mesmos nas duas modalidades. Contudo, tais elementos, segundo o aluno 10, são difíceis de serem compreendidos e avaliados em uma proposta de retextualização.

Essa fala, por sua vez, também reflete, como as dos excertos anteriores, o tratamento da prática docente na formação inicial. Os alunos demonstram pouco tato com questões que envolvem o discernimento de escolhas metodológicas e de práticas. Logo, podemos pontuar a relação disso com a trajetória acadêmica da graduação. No caso da UFJF, sabemos, como já explicitado, do pouco número de disciplinas que se relacionam às práticas escolares, ainda que se tenha atualmente oferta de oficinas, disciplinas que buscam trazer ensinamentos que versem mais sobre o cotidiano escolar. No caso dessa lacuna mencionada pelo aluno 10, o que falta conhecer, então, seriam os gêneros textuais e também com maior sistematização estudos sobre oralidade, uma vez que o conhecimento do gênero conto maravilhoso poderia fornecer a ele condições de traçar os critérios de avaliação diante de uma proposta de retextualização. Esse conhecimento poderia vir através de disciplinas sobre materiais didáticos, oralidade e gêneros textuais diversos.

O que chamamos atenção aqui sobre formação docente, fica claro em Pinto (2010, p. 113):

A formação de professores não é uma abstração incondicional. É preciso ter claro os objetivos a serem conquistados com essa formação, embora esse processo seja sempre contextualizado socialmente. Não há a intenção de estabelecer a relação direta e determinista entre o processo intencional de formação e a sua concretude. Muitos fatores são intervenientes e assumem a condição de relatividade no processo que é sempre único. Entretanto, a explicitação de objetivos sinaliza a opção política e epistemológica adotada, que deve inspirar a formação.

A pesquisadora estudou os saberes docentes que são desenvolvidos ao longo da prática do professor e defende que os objetivos estão sempre claros, ainda que hajam questões sociais que estarão envolvidas nesse processo. Em se tratando do currículo de Letras da UFJF, é sabido

as dissonâncias entre o PPC do curso e o currículo (GARCIA-REIS; SILVA, 2018). Logo, talvez a instituição deva se atentar, como recomenda Pinto (2010) para os objetivos que estão postos. Se o objetivo maior é formar professores, há, na prática a realização desta meta? Apesar de não ser o foco de nossa discussão as tensões sociais e políticas que envolvem tais escolhas, nossos dados vem em uma crescente que indica as falhas de uma formação de professores que não tem considerado a prática pedagógica em primeira instância.

A seguir, partiremos para as análises da oralidade presentes na aula 2. Nessa aula, as discussões partiram da análise de um estudo de caso que tinha como foco o gênero oral debate regrado.

Quadro 34: Temáticas da oralidade da aula 2 – Análise de estudo de caso (gênero debate regrado)

Aula 2 - Categoria oralidade		
Turno	Unidade de registro (temáticas da oralidade)	Unidade de contexto (trechos)
Aula 2 – Turno 22 ao turno 25	Gêneros orais	“Eu ouvi dizer que o podcast é um gênero textual emergente. É de fato um gênero?”
Aula 2 – Turno 210 ao turno 213	Produção oral	“Porque ela... foi que eu falei, a gente estava discutindo aqui, a gente falou com a Tânia também. A intenção dele é boa de trabalhar com oralidade. Só que a forma que ela usa para fazer isso, primeiro que ela escreve aqui que a avaliação dela e através do texto escrito dos alunos, então, como é que você quer que seu aluno desenvolva a realidade dele e ele queira melhorar sua realidade, se o que vai ser avaliado não vai ser a oralidade? Porque na escola a moeda de troca seria a nota, né? Então, porque eu vou querer me engajar nessa atividade se eu não vou receber nota por ela? Então, assim, primeiro que eu achei equivocada essa forma de avaliar.”
Aula 2 – Turno 114 ao	Produção oral/Escuta	“Que trabalhar oralidade é só conversado, né? De repente, assim, só levar um tema, assim, sentar e todo mundo conversar não é exatamente, assim, uma prática de oralidade.”

turno 116		
Aula 2 – Turno 117 ao turno 119	Produção oral/Escuta	<p>I)“Não, assim, eu acho que, primeiramente, se você quer desenvolver a oralidade de uma turma você teria que fazer algum plano melhor estruturado, assim, igual a gente faz com leitura e escrita. Porque só jogar um tema e mandar todo mundo sobre isso... Primeiro que nem todo mundo vai falar. Segundo é que algumas pessoas podem até ter uma opinião e se sentirem retraídas para falar sobre aquilo... dois ou três vão conversar sobre o livro que leu, alguns nem vão querer ler o livro, então fica um pouco desnivelado, sem propósito.”</p> <p>II) “Fora que o trabalho da oralidade também. Eu entendo que seja... precisa sim dessas discussões, mas mais para preparar o aluno para atividade em si. Porque seria... prática de oralidade seria voltada para um momento em que a oralidade é utilizada publicamente não só na escola. Por exemplo, estou trabalhando com o debate, né? E aí ela mostrou para os meninos um vídeo das eleições, do debate das eleições de 2014, então assim, para eles entenderem como funciona, a réplica, a tréplica, quando tempo tem que ter de pergunta, então... Ok. É uma forma de preparar o seu aluno. Mas aí o debate em si, que é o gênero que ela estava focando, ela deveria desenvolver mais, entendeu? Eu acho. Então não é só conversa na sala de aula é você preparar o aluno para ele poder exercer a sua função de cidadão mesmo, de mostrar sua opinião e saber ouvir o outro também.”</p>
Aula 2 – Turno 138 ao turno 140	Produção oral	<p>I)Eu acho que em momento nenhum ela mostra a estrutura de uma argumentação. Tipo assim pra você argumentar bem, como que você tem que iniciar a argumentação? Que você tem que acrescentar na argumentação? Que ela fala assim: “vai e discute”. Entendeu? Acho que falta a sistematização.</p> <p>II)E engraçado também, não sei se é porque a gente trabalha debate, mas toda vez que você vai falar com um professor “vamos fazer um projeto diferente”, vai ser sempre o debate. É</p>

		sempre o debate. Não tem outro gênero. Só: “Então vamos fazer o debate, então. Vai ter oralidade, vai escrever então é debate”. Minha professora de estágio que é assim: “então vão fazer o debate, vão fazer o debate então”. Sem argumentação, sem nada.
Aula 2 – Turno 156 ao turno 164	Produção oral	“É. Eu acho que eu faria oralmente, né? não precisa ser sempre escrito sabe? E às vezes oralmente sai muito mais coisa. Eu acho que ele fica mais à vontade, eu acho que realmente o aluno vai se expressar melhor. Porque escrito é uma coisa... eu acho muito...”
Aula 2 – Turno 170 ao turno 175	Produção oral	“Se eles já estão vendo o vídeo porque ele vai apresentar para o colega o mesmo vídeo gente?” II) “Porque não pede todo mundo para ver os dois vídeos. Pronto! Aí fica: Escolhe um, apresenta. Não tem sentido. Acho que, igual alguém falou, ela não deu... ela não orienta, sabe? Ela deixa vago. Olha só :“assiste o vídeo”, “faz o debate”...”
Aula 2 – Turno 176 ao turno 177	Gêneros orais/Produção oral	Acho mais complicado no sentido de que se você vai defender um tema, qualquer que seja, argumentar sobre um tema, você tem que ter uma base mais sólida, sabe? Mostrar casos, ver mesmo. Agora, melhor seria: vai pra casa, pesquisa, estatísticas, sabe? Embasar melhor para se pedir um texto. Porque os meninos vão falar só as mesma coisas dos relatos que eles viram. Não vai ter ampliação nos tipo de argumento. Sabe? Só vai ser relato, relato, relato. Aí, quando você vai ver, vão ter trinta textos falando as mesmas coisas. Eles não vão sair daquilo porque eles não tiveram outros apanhados.”
Aula 2 – Turno 179 ao turno 190	Produção oral/Relação entre fala e escrita	I) “Não, se o meu plano de aula está sendo voltado para oralidade...” II) “Porque eu penso mais no continuum, sabe? Acho que se fosse trabalho com oralidade você não precisa necessariamente excluir a escrita. Mas também você precisa... não são excludentes as duas coisas. Acho que é um continuum. Você pode trabalhar debate e tudo mais e o gênero e, depois, entrar

		<p>numa questão argumentativa do texto argumentativo. Acho que depende da sala, depende do conteúdo e de como você aborda.”</p> <p>III) “Talvez depois que você consiga trabalhar a oralidade normalmente .”</p>
<p>Aula 2 – Turno 222 ao turno 226</p>	<p>Produção oral/ Gêneros orais</p>	<p>I)”Talvez ele já conheça e já tenha visto o debate das eleições, mas é em cada há quatro anos, então ele não lembra, né?”</p> <p>II) Então, às vezes ele conhece, mas não sabe, né?</p> <p>I)”Poderia explicar mesmo, sei lá, com slide sobre o debate em vez de passar o vídeo sobre eleição. Explicar o debate com o tema mesmo tal, do tema tal, o próprio tema que você tá retomando o tema e não bota do nada os dois políticos falando.”</p> <p>II) “Até por que é mais fácil dos alunos entenderem você explicando as regras do que você socando um vídeo de duas pessoas fazendo...”</p> <p>III) “Não, já viu debate de politico? Eles mais se atacam do que tudo! Nem é um bom exemplo para você explicar a argumentação.”</p>
<p>Aula 2 – Turno 242 ao turno 257</p>	<p>Produção oral</p>	<p>Tinha que ser defesa de argumentos... tal. É diferente. Eu acho que quatro alunos não funciona. Eu acho que não funciona.</p> <p>Isso também que acaba também funcionando é que o grupo escolhe o representante, eles desenvolvem os argumentos juntos, mas escolhem um representante. Porque quatro alunos daqui e quatro alunos de lá... Isso vai virar uma festa, né? Eu acho que não funciona.</p> <p>E um aluno mediado pode ser complicado. Geralmente é o professor que media.</p> <p>Exatamente. Porque é o professor que vai ter controle. Como... Aí que vai que na discussão um aluno está sendo muito rígido com um grupo. Tipo assim, “ah, não, cadê sua atenção aqui”. Aí vai dar problema, vai dar uma briga entre eles. Assim, eu acho que professor que tem que mediar. Acho que só quando a turma tiver maturidade quando eles tiverem feito outros debates mais</p>

		pra frente, quem sabe, né? Assim, acho que o professor tem que mediar nesse início.
Aula 2 – Turno 269 ao turno 271	Gênero textual/Produção oral	<p>I) ”Só uma dúvida que eu fiquei, assim... Acho que está relacionada ao meu trabalho mesmo porque eu fiz o meu plano de ensino e foi sobre o debate regrado. E essa questão do mediador é uma coisa que eu pensei de colocar um aluno mesmo. Porque isso também pode ser avaliado, eu acho que, assim, isso também pode ser avaliado pelo professor, sabe? Porque eu vou está assistindo. A professora também. E se meu aluno que foi escolhido para desempenhar essa função de mediador eu vou está lá observando, sabe? Eu vou ver se ele está defendendo alguém ou privilegiando um amigo. Acho que... não sei, assim...”</p> <p>II) ”Eu acho que depende da turma. Dependendo da característica da turma que funcionaria. Assim, na nossa eu vi que não funcionaria, eu vi que... Acho que eles nunca tiveram um debate na vida, assim, eu queria que eles participasse, mas se a turma você vê que é legal. Também acho que, tipo, o professor sabe também. Sei lá. Às vezes já teve contato.”</p>
Aula 2 – Turno 283 ao turno 291	Produção oral	<p>I) ”Porque eu acho estranho ensaiar o debate. Pode até expor os argumentos antes. Eu acho que o debate tem que acontecer. Eu acho que isso é que é o legal.”</p> <p>II) ”Eu acho que ninguém ensaia. Acho que se der errado esse debate faz um segundo, só que mudando o tema. Porque eles já vão ter uma ideia do que fazer e do que não fazer, mas não ensaiar.”</p> <p>III) “Acho que ensaiar é forçado de mais né?”</p> <p>IV) “Parece um teatro assim. Vamos ensaiar e depois... Eu acho que eu não optaria pelo ensaio não. Acho estranho.”</p>
Aula 2 – Turno 292 ao	Gênero textual/Produção oral	I) Nossa, muito tempo. Eu acho. Não sei. Porque 50 minutos pode parecer pouco tempo, mas quando você já trabalhou aquele tema tantas vezes parece que tudo fica... sabe, meio assim... Eles vão falar as mesmas coisas que eles já estavam falando, eles vão

<p>turno 299</p>		<p>ensaiar aquilo, eles já fizeram texto daquilo, então eles já sabem. Então, durante o debate mesmo eles já vão saber tudo. Então assim, meia hora se bobear já acabou o debate. Ainda mais com um tema, só assim, bullying. Sabe? Se fosse assim: o bullying, é... igual o pessoal estava falando, o bullying que aconteceu na cidade com relação, por exemplo, ao menino e a menina, quais tipos de influência tem? Sabe? Se fosse um tema que você consegue destrinchar mais vezes. Mas só um tema comum. Eles vão falar “sou contra porque nanana”</p> <p>II) Ela contou sobre a mudança da sala, da organização, do tempo do que você... Até chegar os alunos já leva um tempo né, depende da aula. E até você organizar... Porque o debate ele é organizadinho, né? Tem as cadeiras e tal. Talvez ela tenha contado com essas variáveis, porque acontece muito. Porque 50 minutos pra mim não é não. Eu dou aula no cursinho, e não é nada quando vê acabou. Às vezes ela contou também. Às vezes é meia hora do debate, mas o resto é para organização.</p>
<p>Aula 2 – Turno 300 ao turno 307</p>	<p>Avaliação</p>	<p>I) Não tem muito do debate em si... tem muito da argumentação...</p> <p>II) Então não é muito do processo em si. Se tivesse, às vezes, destrinchado o próprio debate em diferentes formas de avaliação...</p> <p>III) E o que no debate, sabe? Argumentação? A postura? O respeito ao tempo? Respeito ao tema? Ou turno de fala?</p>
<p>Aula 2 – Turno 309 ao turno 307</p>	<p>Aspectos extralinguísticos/Avaliação</p>	<p>“Postura, adequação de fala..”</p> <p>II) “Por exemplo, assim, eles estão num debate. Então imagina nesse debate eu não posso falar tantas gírias assim. Por exemplo, “e aí... porque tipo assim, foi lá... o menino foi”. Sabe, tem que ter uma adequação a estilo de fala mais formal. Mais formal.”</p> <p>III) “E respeitar, também, eu acho, o colega. Não só respeitar os turnos de fala e também respeitar o argumento do colega. O tom de voz, também, né. Porque por mais que seja uma situação simulada isso acaba sendo refletida para a vida do aluno mesmo. Em outras situações em que ele vai argumentar que ele vai</p>

		discutir alguma coisa não fica bem ele se exaltar numa discussão. Todo mundo sabe disso e a gente discute muito isso e eu acho que a escola é um lugar propício pra colocar isso, pra mostrar pra eles, eles verem e criticando eles mesmos.”
Aula 2 – Turno 317 ao turno 328	Aspectos extralinguísticos/Avaliação	I) “Num gênero oral a gravação seria uma alternativa.” II) “É! Tem que ser claro, né? Você não pode falar e achar que seu ouvinte entende aquilo que está na sua cabeça. Tem que ser clara. Ficar de olho no uso de dêiticos e... essas coisas, pronomes...”

Fonte: elaborado pela autora

A segunda aula, foco de nossas análises, possibilitou (17) dezessete excertos que trouxeram reflexões acerca da oralidade e dentre eles estão os contextos de produção oral (12), aspectos extralinguísticos (2), gêneros orais (6) e avaliação. Nessa aula, verificamos que algumas categorias possuíam mais de um contexto de análise, como “Aspectos extralinguísticos/Avaliação” e “Gênero textual/Produção oral”. Isso aconteceu por que as falas dos alunos nos permitiram inferir que havia, em seus discursos, a menção a um tema da oralidade, ainda que implicitamente.

Passaremos ao primeiro excerto “Produção oral”:

Quadro 35: Excerto 1 da aula 2

Contextualização: A pesquisadora perguntava sobre a escolha da professora no estudo de caso analisado (acerca do gênero debate) de ensaiar o debate com os alunos.		
Aula 2 – Turno 283	Pilar	Na atividade dois, então, chegou o momento de ensaiar a realização do debate. O professor conduzirá a organização da sala conforme as regras. Essa atividade dois o que que vocês pensam? Ela só tem duas linhas. Ela até menciona pontos importantes para o professor, né? Para guiar o professor. O que que vocês acham dessa questão de ensaiar o debate? Vocês fariam o ensaio? O pré-debate?
Aula 2 – Turno 284	Alunxs	Não.
Aula 2 – Turno 285	Pilar	Por que?

Aula 2 – Turno 286	Alunx 15	Porque eu acho estranho ensaiar o debate. Pode até expor os argumentos antes. Eu acho que o debate tem que acontecer. Eu acho que isso é que é o legal.
Aula 2 – Turno 287	Alunx 2	Eu acho que ninguém ensaia. Acho que se der errado esse debate faz um segundo, só que mudando o tema. Porque eles já vão ter uma ideia do que fazer e do que não fazer, mas não ensaiar.
Aula 2 – Turno 288	Alunx 15	Acho que ensaiar é forçado de mais né?
Aula 2 – Turno 290	Alunx 2	É.
Aula 2 – Turno 291	Alunx 15	Parece um teatro assim. Vamos ensaiar e depois... Eu acho que eu não optaria pelo ensaio não. Acho estranho.

Fonte: trechos da transcrição da aula 2 (EC)

A discussão gira em torno da opinião dos alunos sobre o ensaio do debate a ser realizado com a turma. Todas as respostas dos alunos de RAEE diante da pergunta tem o mesmo posicionamento: não ensaiar o debate. Desse modo, tem-se uma concepção ampla desse gênero da oral, e além disso, uma reflexão sobre o trabalho com o debate no ensino de LP. Isso fica claro no turno 286, quando há a fala “Porque eu acho estranho ensaiar o debate. Pode até expor os argumentos antes. Eu acho que o debate tem que acontecer. Eu acho que isso é que é o legal.” A segunda frase nos permite dizer que há uma compreensão da incoerência do ensaio do debate, uma vez que se houver um ensaio, a produção oral já aconteceria sem que houvesse um momento específico para que o gênero fosse produzido pelos alunos. Assim, não seria produtivo uma realização “final” do debate, já que todas os argumentos e discussões teriam sido realizadas no ensaio.

Sobre esse gênero da oralidade, Dolz e Schneuwly, (2004) puderam confirmar, a partir da aplicação de uma sequência didática com o gênero, que a tomada de posições e elaboração de argumentos já são ações realizadas por crianças. (DOLZ e SCHNEUWLY , 2004,p.255). Tendo em vista que o gênero debate regrado é um gênero oral formal, a escola, então, potencializa tais capacidades do educando ao levar para as práticas de oralidade com o debate regrado.

O turno 287 também apresenta uma compreensão do gênero debate: “Eu acho que ninguém ensaia. Acho que se der errado esse debate faz um segundo, só que mudando o tema.

Por que eles já vão ter uma ideia do que fazer e do que não fazer, mas não ensaiar.” Aqui, podemos frisar que há o entendimento de que não se ensaia, até mesmo na escola, o gênero debate porque a produção desse gênero deve, em uma prática de oralidade, se aproximar da produção do mesmo na realidade. Além disso, foi mencionado que haveria a possibilidade de fazer um novo debate, com outra temática, caso o primeiro não fosse bem apreendido pelos alunos.

Logo, as ponderações dos alunos nesse excerto demonstram o conhecimento do gênero e a relação deste com um possível trabalho com a oralidade em sala. Mais uma vez, procuramos deslocar o que os alunos sabem para reflexões sobre a prática docente, visto que compreendemos a formação inicial como um espaço profícuo para que a prática seja incessantemente trabalhada e refletida.

Koch (2003, p. 55) salienta a importância do conhecimento sobre os gêneros textuais, que ela chamou de “maestria textual”:

O ensino de gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos educandos. Isto porque a maestria textual requer – muito mais que outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e desenvolvimento de uma didática específica.

Além disso, a pesquisadora reforça que o ensino por meio dos gêneros é um meio de dar poder aos professores e também aos alunos, uma vez que para se ensinar um gênero, nós, educadores, devemos intervir sempre durante o processo.

Essa reflexão tem ligação com a posição dos alunos ao optar em não ensaiar o debate, caso fossem os professores na medida em que problematiza o conhecimento sobre o próprio gênero e também sobre didática. Sem dúvidas, é imprescindível que o professor de LP conheça e domine os gêneros a serem ensinados, para que, então, possa didatizá-lo. Caso os alunos dissessem na aula que fariam o ensaio do gênero debate, outras ponderações seriam elencadas, como o pouco conhecimento do gênero em questão. Contudo, como houve o entendimento das características do gênero para a escolha de um plano de aula, ressaltamos a relevância e pertinência das falas dos estagiários, que ainda que tenham se formado em um currículo que não preconiza a prática, puderam ser coerentes com a perspectiva discursiva de ensino.

Ademais, essas discussões abrem espaço para o outro grande tema desta pesquisa, que é a formação inicial. Frisamos, novamente, que os espaços para discussão de escolhas práticas

são essenciais para os futuros professores se apropriem de conhecimentos que cercearão sua profissão. A seguir, faremos a análise do excerto 2, com o tema “relações entre fala e escrita”.

Quadro 36: excerto 2 da aula 2

Contextualização: A pesquisadora perguntou aos alunos sobre a escolha de propor uma produção escrita de texto argumentativo, após a exibição de vídeos com o gênero debate.		
Aula 2 – Turno 179	Pilar	Vocês propori- am esse texto? Esse texto como ela pediu, assim, vocês propori- am não para ser entregue, pelo o que eu entendi, na aula ali, né, em 20 minutos, mas vocês fari- am essa proposta de pedir um texto?
Aula 2 – Turno 180	Alunx 19	Não.
Aula 2 – Turno 181	Pilar	Sobre o assunto...
Aula 2 – Turno 182	Alunx 3	Depende para quais motivos...
Aula 2 – Turno 183	Alunx 19	Não, se o meu plano de aula está sendo voltado para oralidade...
Aula 2 – Turno 184	Alunx 3 19:50	Porque eu penso mais no continuum, sabe? Acho que se fosse trabalho com oralidade você não precisa necessariamente excluir a escrita. Mas também você precisa... não são excludentes as duas coisas. Acho que é um continuum. Você pode trabalhar debate e tudo mais e o gênero e, depois, entrar numa questão argumentativa do texto argumentativo. Acho que depende da sala, depende do conteúdo e de como você aborda.
Aula 2 – Turno 185	Alunx 19	Não sei se na primeira aula.
Aula 2 – Turno 186	Alunx 3	Não. É claro. Assim, na primeira aula talvez não.
Aula 2 – Turno 187	Alunx 15	Talvez mais pra frente. Que tivesse trabalhado mais... e o tema fosse adequado para eles.
Aula 2 – Turno 188	Alunx 3	Talvez depois que você consiga trabalhar a oralidade normalmente.

Fonte: trechos da transcrição da aula 2 (EC)

O excerto acima nos permite analisar, a partir dos turnos 183 e 184, a compreensão dos alunos sobre as duas modalidades da língua, ou seja, sobre as relações fala e escrita, defendidas por Leal e Gois (2012) como um dos eixos do ensino da oralidade, como discorremos em nossa seção de oralidade. Para as autoras, trabalhar com a oralidade nos permite além de ensinar os gêneros orais, perceber o que os une e os distanciam dos gêneros escritos, ou seja, as relações que as duas modalidades estabelecem entre si, numa perspectiva não dicotômica.

Por sua vez, os dois turnos (183 e 184) trazem posicionamentos distintos sobre fala e escrita diante de uma proposta de escrita. O aluno do turno 183 respondeu que não solicitaria a produção do texto argumentativo: “Não, se o meu plano de aula está sendo voltado para oralidade...”. Esse posicionamento exclui, dessa forma, uma compreensão maior sobre fala e escrita, a qual se distancia do que defendemos em uma perspectiva interativa da língua, uma vez que se não compreendemos as duas modalidades como estanques, não haveria incoerência em propor uma produção escrita em uma sequência de atividades que tem como foco a oralidade.

Leal e Seal (2012) afirmam que “conceber que há múltiplas relações entre oralidade e escrita é um requisito para, no contexto escolar, evitarmos os reducionismos e as dicotomias que muitas vezes vêm sendo difundidos entre pesquisadores e professores” (LEAL; SEAL, 2012, p. 75), Assim, a produção escrita do texto argumentativo não comprometeria o trabalho que estaria sendo realizado, ao contrário, poderia fazer com que o professor trabalhasse as relações entre fala e escrita. Para tanto, o professor teria que trabalhar as relações que unem as duas modalidades, no caso, produção de texto argumentativo e debate regrado. Em outras palavras, o professor deve problematizar a argumentação no texto escrito e no texto falado: “como podemos expor um ponto de vista na escrita, quais são os articulares e as modalizações que fazemos?” “São as mesmas para a escrita? Quais semelhanças e diferenças há entre o texto escrito e o debate realizado?”.

No turno 184, contudo, observamos uma outra concepção que se distancia da dicotomia posta na anterior (turno 183). Nesta fala, há a menção de um termo colhido por Marcuschi (2010), o continuum linguístico. Para o autor,

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de

formalidade, etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos (MARCUSCHI, 2010, p. 42, grifo do autor).

Dessa forma, quando o aluno 3 defende essa concepção, podemos frisar que ele compreende as modalidades como conectadas por características que não as dissociam, mas elegem as características de cada gênero oral e escrito como instâncias da linguagem igualmente importantes. Na proposta do estudo de caso levada à turma de RAEE, então, seria pertinente que os alunos escrevessem um texto argumentativo, pois um trabalho com a oralidade não exclui uma produção desse viés.

Sendo assim, o segundo excerto nos possibilitou ressaltar as concepções sobre a relação fala e escrita. Em nossa primeira assertiva (turno 183), é válido mencionar que a opinião exposta não se relaciona com uma visão interativa e discursiva da linguagem, ao contrário, prevê a polarização dos gêneros textuais, a qual não traz uma formação que dialoga com os estudos teóricos desta pesquisa. Cabe, então, que maiores discussões sobre ensino de oralidade sejam realizadas na formação inicial, de forma que os futuros professores não cheguem às escolas com práticas que não sejam potenciais ao ensino de LP.

Todavia, a partir do turno 184, podemos enfatizar que houve uma compreensão da não dicotomia entre fala e escrita diante de uma prática de ensino. Sabemos, diante de ponderações já feitas neste trabalho, que a prática docente não está tão presente como as discussões teóricas, por isso é relevante dar lugar a uma fala que conseguiu aliar um conceito teórico (continuum) a um trabalho com a oralidade. Acreditamos que aulas como essa, que problematizem as escolhas metodológicas de fato, possibilitam uma formação que priorize a docência.

A seguir, faremos a discussão do último excerto da aula 2, sobre a unidade de registro “avaliação”:

Quadro 37: excerto 3 da aula 2

Contextualização: A pesquisadora pergunta aos alunos sobre a avaliação da proposta do estudo de caso, que tinha como foco o gênero debate regrado.		
Aula 2 – Turno 300	Pilar	E por fim a avaliação né, gente? Que ela fala que será realizada em processo... Vocês gostam disso? O que vocês pensam sobre essa forma de avaliar?
Aula 2 – Turno 301	Alunx 3	É... Se for assim, a avaliação será realizada em processo, ou seja, ao longo dessa proposta de trabalho eu acho mais, assim,

		condizente. Porque se você trabalhar e avaliar os diversos momentos do aluno. Porque, por exemplo, eu não lembro muito o nome disso, mas se você tem o começo, a produção inicial e a produção final do menino. Então você tem que avaliar o começo e o fim. Você não pode avaliar só. Sabe, você tem que ver o processo dele. Às vezes ele aprendeu muito. Às vezes ele aprendeu nada. Quem vai defender o bullying, por exemplo, tem grandes chances de sair defasado disso. Porque ele vai começar a criar a ideia de que bullying é legal. Acho que avaliar o processo do aluno é uma opção melhor do que “olha lá você fala bem, então você tira dez, quem não fala bem, então ganha cinco”. Acho muito ruim... sabe?
Aula 2 – Turno 302	Alunx 19	Sendo que ela cita três formas de avaliação formal e duas dessas três são escritas, né. Que é o texto optativo, o parecer do aluno e a realização do próprio debate.
Aula 2 – Turno 303	Alunx 15	Não tem muito do debate em si... tem muito da argumentação...
Aula 2 – Turno 304	Alunx 19	Então não é muito do processo em si. Se tivesse, às vezes, destrinchado o próprio debate em diferentes formas de avaliação...
Aula 2 – Turno 305	Alunx 15	Acho que ela se contradiz, assim...
Aula 2 – Turno 306	Alunx 3 41:39	Ela tenta ser, tipo, ela tem uma ideia legal e tal, mas ela mesmo se contradiz. Tipo: “vou avaliar pelo processo do aluno”, mas é só o texto o parecer e a realização do debate. O ensaio deles, por exemplo, não entra.
Aula 2 – Turno 307	Alunx 19	E o que no debate, sabe? Argumentação? A postura? O respeito ao tempo? Respeito ao tema? Ou turno de fala?

Fonte: trechos da transcrição da aula 2 (EC)

Como já explicitado na análise das capacidades docentes, a avaliação é um elemento do ensino que costuma gerar muita discussão, devido a sua complexidade. A oralidade concebida

como um eixo ainda emergente também traz para a avaliação muitos questionamentos no que diz respeito à avaliação da uma prática oral.

Como, então, essa avaliação deve ser feita? O excerto acima demonstra que os alunos têm uma visão de avaliação formativa, ou seja, que contemple todas as etapas da atividade, o que é um ponto positivo de ser mencionado. No turno 301, a resposta abarca o conceito de avaliação processual, na qual o aluno é avaliado desde sua produção oral até a final. Além disso, são mencionados os termos do modelo da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98) nas palavras “produção inicial” e “produção final”: “Porque, por exemplo, eu não lembro muito o nome disso, mas se você tem o começo, a produção inicial e a produção final do menino, então você tem que avaliar o começo e o fim. Você não pode avaliar só.... Sabe, você tem que ver o processo dele. Às vezes ele aprendeu muito. Às vezes ele aprendeu nada.” Ademais, essa compreensão da avaliação formativa, que valoriza o processo, é potencial para o ensino dos gêneros textuais, como defendem os criadores da SD.

A seguir, nos turnos 303 e 304 os alunos identificam que a avaliação da professora não abarcou o gênero debate, sendo só contemplada nas atividades de avaliação formal de produções escritas. A percepção da ausência da avaliação pelos alunos e dos critérios avaliativos para o gênero debate é o ponto que mais dialoga com nosso objeto de estudo. Isso demonstra que os alunos conseguiram identificar as lacunas existentes em uma prática de oralidade e, principalmente, souberam elencar quais pontos não estão presentes.

Sobre a importância desse conhecimento, Milanez (1993) pontua que

[...] cabe ao professor estar preparado para orientar os alunos em suas produções orais, uma vez que estas exigem treinamento e avaliação totalmente diferentes daqueles próprios das produções escritas, pelo fato de os interlocutores estarem em presença um(s) do(s) outro(s) e de o processo de comunicação envolver [...] reações, relações e influências recíprocas (MILANEZ, 1993, p. 149).

A autora considera que a avaliação oral tem suas peculiaridades, justamente por se configurar como um texto que possui características como os aspectos extralinguísticos e a reciprocidade no ato da produção. É por essa razão também que o professor deve conhecer o gênero, de forma que avalie a produção oral de forma coerente. No caso do debate regrado, o excesso de gestos, de modo que possa confundir os espectadores, pode ser um critério avaliativo. No último turno do excerto (turno 307) fica claro o conhecimento dos critérios: “o

que no debate, sabe? Argumentação? A postura? O respeito ao tempo? Respeito ao tema? Ou turno de fala?”.

Ademais, voltando-nos ao campo da formação inicial, devemos ponderar que até então, desde as primeiras análises realizadas nesta pesquisa, tem sido potenciais as ponderações dos alunos sobre a avaliação dos instrumentos e também das posturas que tomariam, caso fossem os docentes. Ainda que mencionem escolhas que não são pertinentes, eles estão pensando a prática e agindo como docentes ao fazer essas reflexões. Dessa forma, a formação inicial pode identificar de onde partir para que essas lacunas sejam sanadas, para que no futuro tenhamos uma formação para a docência desde os primeiros períodos do curso.

Por fim, essas constatações nos indicam que pesquisas dessa natureza têm possibilidades de contribuir com a formação de professores, por considerar a prática como espinha dorsal dos cursos de licenciatura.

A seguir, passaremos às análises da aula 3, que contou com o gênero oral entrevista.

Quadro 38: Temáticas da oralidade da aula 3 – Análise de estudo de caso (gênero oral entrevista)

Aula 2 - Categoria oralidade		
Turno	Unidade de registro (temáticas da oralidade)	Unidade de contexto (trechos)
Aula 3 - Turno 67 ao turno 78	Relações entre fala e escrita	“Foi o que eu falei, alguma coisa da pragmática que a gente faz e não vê a prática, talvez não sei, se eles vão ficar muito felizes em ficar escrevendo tanto assim, mas... É comum sim, uma vez levar para eles conhecerem, porque existe isso, essa parte da pragmática.”
Aula 3 - Turno 81 ao turno 89	Retextualização/Relações entre fala e escrita	I) “Eu fiz a retextualização, eu mesma, enquanto eu fui retirar alguns fragmentos de uma entrevista, ai eu passei ela, é... Escrita. E ai talvez fosse legal fazer dessa maneira aqui, pra eles verem as diferenças, perceberem, por exemplo, realizar mesmo essa retextualização, partindo da transcrição né?” II) “Eu achei interessante essa questão também de comparar mesmo, os fenômenos que apareceriam, no... Que não apareceriam né? Se tivesse na escrita.” III) “Eu não lembro o nome da transposição do oral para o escrito.”

<p>Aula 3 - Turno 97 ao turno 104</p>	<p>Retextualização</p>	<p>I) “Eu acho que em ambos os caminhos, tanto da oralidade para escrita quanto da escrita para oralidade, você perde algumas coisas de um domínio e ganha de outro, sabe? Por exemplo, quando ele vai passar da oralidade pra transcrição e depois fazer essa retextualização, alguns prolongamentos da voz ou algumas pausas, por exemplo, ele percebe que simplesmente se perde na hora que é retextualizado e eu acho que isso pode levar você a refletir sobre a natureza da fala e a natureza da escrita.”</p> <p>II) “Acho que ele percebe que a escrita deve ter uma clareza né. São elementos que não precisava falar, enquanto na fala não precisa aparecer, mas que na escrita vão ter que aparecer.”</p> <p>III) “Eu pensei muito nos conectivos sabe? A gente trabalhou uma questão de retextualização também e ai eles faziam um debate e ai, a gente a partir do que eles falavam, a gente pegava como usavam os conectivos para depois da argumentação, trabalhar isso com eles. Então eles sempre falam isso mesmo, o que, o onde, mas eu acho né, que escrita mesmo você pode trabalhar essa questão de lincar as coisas, porque na fala a gente não encontra essa preocupação, mas na escrita a gente tem que ter.”</p>
<p>Aula 3 - Turno 105 ao turno 111</p>	<p>Aspectos extralinguísticos</p>	<p>I) “Tem a questão da... De não ser só áudio, mas ser áudio visual né, tipo assim, igual, por exemplo, no estágio nosso professor quando ele deu o conto do Alan Poe, quando ele deu o conto, ele trouxe duas versões de curta do conto, de uma série brasileira, com adaptação e uma era mais assim, é...”</p> <p>II) “É. Acho que seria fiel mesmo. E ai ele chamou muito atenção pros meninos pras diferenças do conto, na questão do visual mesmo. Da música, da montagem, do som, das sombras, isso também é muito interessante trabalhar e é pouquíssimo trabalhado assim.”</p> <p>III) “Especialmente quando trabalha cinema e sala de aula, o que falta é chamar atenção dos aspectos cinematográficos mesmo, que fazem parte da linguagem do cinema né? Que é extremamente importante. A câmera esta em cima porque? Porque ele é</p>

		submisso? Entendeu? Talvez seja interessante trabalhar com a oralidade e o áudio e também trabalhar com os aspectos do vídeo, né?”
Aula 3 - Turno 124 ao turno 137	Produção oral	I) “Como exatamente, assim, a turma se organizaria para montar o texto coletivo? Dependendo da turma pode ser um desafio bem grande, não impossível, mas é um desafio.” II) “É uma produção da turma, de dois textos curtos. Então, o que é um texto curto? Sabe... É só a apresentação? Porque se for uma apresentação é muito tempo. Contextualização do tempo? O que é essa apresentação sabe? O que seria essa abertura e esse fechamento?”
Aula 3 - Turno 259 ao turno 264	Gênero oral	“Porque o gênero entrevista ele é mais descontraído, mas a música é tensa. O tema é tenso? Não necessariamente. Só queria comentar que eu acho legal esse tipo de abordagem. Que é visual, mas considera os áudios né?”
Aula 3 - Turno 265 ao turno 269	Produção oral	I) “Aqui tem a parte do plano B que você falou, “caso haja tempo o professor deve retomar com a sala e discutir com os alunos”. Mas assim, por exemplo, se não tiver tempo também, onde entraria isso? E eu acho interessante fazer esse debate com eles...” II) “Essa conversa com eles depois... Do quanto que eles gostam, se eles gostaram e ai abre pra fazer outros né?”
Aula 3 - Turno 302 ao turno 305	Avaliação	“Ah! Não sei. Talvez, é... Faria um debate, alguma coisa assim. Sobre... Uma avaliação deles mesmo, uma conversa talvez...”

<p>Aula 3 - Turno 306 ao turno 326</p>	<p>Avaliação</p>	<p>I) “Os critérios acho bom, mas uma dificuldade ,assim, no nosso estágio a gente também trabalhou com oralidade e uma dificuldade que existe assim, sempre que a gente avalia a oralidade, é... Olhar para cada aluno individualmente. Porque quando você avalia a escrita você tema redação daquele aluno mostra tal, a, redação daquele aluno mostra tal, mas na oralidade é muito difícil você prestar atenção em todos ao mesmo tempo, e... Na verdade assim, o critério super ajuda, mas isso ainda é um desafio muito grande pra mim, avaliar cada um individualmente.”</p> <p>II) “Na hora a gente pediu pra que eles avaliassem também, e eles mesmo falavam, não, mas a gente usou muito a linguagem formal mesmo e eles foram muito honestos. E isso foi muito bom também, porque a gente mostrou o que a gente tinha avaliado também então eles ficaram sabendo o que estava sendo avaliados. Foi legal para eles, pra monitorarem, mas falas deles...”</p> <p>III) “Também eles, tipo assim, um aluno do seu grupo falava uma gíria, eles “xii, é linguagem formal, vai perder ponto”, assim...”</p> <p>IV) “Só que, assim, eram uns 20 alunos debatendo...”</p>
<p>Aula 3 - Turno 328 ao turno 335</p>	<p>Avaliação</p>	<p>I) “A gente estabeleceu é, o uso da linguagem, o...”</p> <p>II) “E ai dentro disso, respeitar o tempo de fala, é... Não interromper o colega, não xingar o colega, não ofender...”</p> <p>III) “E ai dentro disso, respeitar o tempo de fala, é... Não interromper o colega, não xingar o colega, não ofender...”</p> <p>IV) “E a linguagem também, informal e formal.”</p>
<p>Aula 3 - Turno 335 ao turno 357</p>	<p>Avaliação</p>	<p>I) “Eles atingiram parcialmente, assim. Pra eles ainda era muito difícil não interromper, não xingar, porque era uma turma muito falante..”</p> <p>II) “E as vezes, por exemplo, uma das alunas chorou no meio do debate... eles ficaram muito emotivos.”</p> <p>III) “E a gente levou microfone, aí tinha uns aluno que ficava com vergonha e falava “não, sem microfone, sem microfone” e a gente falava “eu tô só segurando pra você falar”. Uns falavam muito alto</p>

		<p>e tava com o microfone e ai a gente falava “ai não, não precisa tanto assim”.</p> <p>IV) “E até quando depois a gente fez essa conversa de auto avaliação com eles, quem que vocês acham que algumas horas acabara, ofendendo, usando linguagem informal e ate falei dessa questão né, de tipo, de quando a gente discute um tema polêmico, as vezes isso mexe com a gente, que a gente tem que saber assim... Se monitorar pra isso não tomar conta, pra não se deixar levar, pra isso não prejudicar nossa argumentação, etc.”</p> <p>V) “Se eles já soubessem, perfeitamente, né, fazer o debate, ficar lá sentadinhos, esperando o outro falar, não precisava dessa atividade...”</p>
Aula 3 - Turno 377 ao turno 380	Escuta	<p>I) “E tem que ser um tema que chame muito a atenção deles...”</p> <p>II) “Tem que ser tarefas bem claras, assim, “você vai ter que escutar o PodCast pra depois você me responder isso, isso e isso. Pra depois você apontar pra mim isso, isso e isso”. Porque se não tiver um motivo claro pra eles prestarem atenção, mesmo, ele vai se dispersar.”</p> <p>III) “E até porque pode sempre ter uma hora, quarenta minutos...Não da pra você ficar escutando e voltando. Então...”</p>
Aula 3 - Turno 389 ao turno 396	Escuta	<p>“Só que eu não sei se eles teriam maturidade para trabalhar com isso, porque é uma turma infantil também. E eu fiquei pensando porque eles gostam de ouvir histórias e tal. Eles tinham me pedido pra ir à biblioteca ouvir histórias e tudo mais, é... Pode ser contos africanos, alguma coisa assim e levar pra eles pra poder trabalhar a partir disso, não sei se acha algo.”</p>
Aula 3 - Turno 399 ao turno 409	Produção oral	<p>I) “Por exemplo, veio aqui na minha cabeça. O nosso professor ele formou o projeto porque os alunos, isso surgiu dos alunos também e eles começaram uma discussão porque eles não tinham incentivo a leitura em casa e tudo mais. Então o nosso professor combinou com eles de que cada mês, cada aluno deveria ler um livro e destinaria uma aula, né, pra leitura e uma aula pra eles expor aos colegas um resumo, uma síntese... É, uma resenha. Então talvez</p>

		ela falou essa questão do PodCast literário, porque em uma aula dele ele gastou, pra que as pessoas fossem na frente, pra fazer essa resenha oral pros alunos. Talvez se eles fizessem isso, em forma de PodCast...” II)“Mas pra treinar também o tempo de fala, claro”
Aula 3 - Turno 412 ao turno 414	Produção oral	“É isso que eu tava falando, pensei aqui. Não vai ter rádio, mas a gente podia fazer tipo uma rádio...”

Fonte: elaborado pela autora

A aula 3 nos possibilitou 16 (dezesseis) momentos em que a oralidade foi discutida, sendo eles divididos pelas temáticas: relação entre fala e escrita (2), retextualização (2), aspectos extralinguísticos (1), produção oral (4), gênero textual (1), escuta (2) e avaliação (4). Trabalharemos, na discussão de três temas: retextualização, produção oral e escuta.

A retextualização foi um tema também explicitado na aula 1 e por sua potencialidade será abarcado aqui novamente. Sua recorrência, a princípio, já nos indica que os alunos têm ponderações relevantes sobre esse tema no campo dos gêneros orais.

Quadro 39: excerto 1 da aula 3

Contextualização: A professora regente perguntava anteriormente se os alunos conheciam a transcrição típica da análise da conversa e a seguir, perguntou sobre as aprendizagens da retextualização.		
Aula 3 – turno 97	Professora Regente	Ah tá. Então nesse caso aqui tem um passo a mais. Você transcreve e depois você faz uma adequação aqui no caso, é... Texto retextualizado. Que é essa coluna ai que tá no meio, né? Quando o aluno faz de um pro outro, qual a aprendizagem que ele tem aqui?

Aula 3 – turno 98	Alunx 10	Eu acho que em ambos os caminhos, tanto da oralidade para escrita quanto da escrita para oralidade, você perde algumas coisas de um domínio e ganha de outro, sabe? Por exemplo, quando ele vai passar da oralidade pra transcrição e depois fazer essa retextualização, alguns prolongamentos da voz ou algumas pausas, por exemplo, ele percebe que simplesmente se perde na hora que é retextualizado e eu acho que isso pode levar você a refletir sobre a natureza da fala e a natureza da escrita.
Aula 3 – turno 99	Professora Regente	Uhum. E... Pode falar.
Aula 3 – turno 100	Alunx 18	Acho que ele percebe que a escrita deve ter uma clareza né. São elementos que não precisava falar, enquanto na fala não precisa aparecer, mas que na escrita vão ter que aparecer...
Aula 3 – turno 101	Alunx 3	Eu pensei muito nos conectivos sabe? A gente trabalhou uma questão de retextualização também e ai eles faziam um debate e ai, a gente a partir do que eles falavam, a gente pegava como usavam os conectivos para depois da argumentação, trabalhar isso com eles. Então eles sempre falam isso mesmo, o que, o onde, mas eu acho né, que na escrita mesmo você pode trabalhar essa questão de linkar as coisas, porque na fala a gente não encontra essa preocupação, mas na escrita a gente tem que ter.

Fonte: trechos da transcrição da aula 3 (EC)

Como já explicitamos na análise da aula 1, a retextualização é um termo cunhado por alguns pesquisadores. Aqui, trazemos a definição de Matêncio (2003, p. 3-4):

[...] a retextualização é a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências.

O que une as definições de Matêncio (2003) e Marcuschi (2001) é a sensibilidade com as diferenças nas duas modalidades da língua, pois os estudiosos consideram que, ao retextualizar um texto, evocamos os elementos da natureza de cada modalidade, as quais se comportam cada um a seu modo. Portanto, essa aprendizagem possibilita um ensino reflexivo dos gêneros escritos e orais por considerar as situações de produção e os seus objetivos comunicativos.

No excerto acima, a professora regente indaga os alunos sobre o que é possível aprender quando se retextualiza um texto (turno 97) e obteve algumas respostas que divergem entre si. O turno 98 apresentou uma clareza sobre a pergunta, ao pontuar que “você perde algumas coisas de um domínio e ganha de outro, sabe? Por exemplo, quando ele vai passar da oralidade pra transcrição e depois fazer essa retextualização, alguns prolongamentos da voz ou algumas pausas, por exemplo [...]”. No exemplo das pausas, no texto oral, que devem ser excluído no texto escrito, é uma aprendizagem que a retextualização permite. Assim, conclui-se que há um entendimento dos objetivos do exercício de retextualizar.

Contudo, no excerto seguinte (turno 100) não houve uma compreensão maior acerca das características das modalidades faladas e escritas da língua: “Acho que ele percebe que a escrita deve ter uma clareza né. São elementos que não precisava falar, enquanto na fala não precisa aparecer, mas que na escrita vão ter que aparecer.” Essa resposta, por sua vez, não considera a oralidade como uma modalidade sistemática e organizada da língua, uma vez que o aluno menciona que existem elementos para dar clareza ao texto “que na fala não precisam aparecer”. Ao contrário disso, os estudos sobre oralidade pontuam que a língua oral é tão organizada e clara como a língua escrita, entretanto, essa crença que está posta na fala do aluno 10 é ainda a crença do senso comum, que valoriza a escrita em detrimento da fala.

Apesar disso, diante de uma turma de futuros professores, a resposta da aluna nos abre espaço para reiterar a formação inicial, que como já defendido ao longo desta pesquisa, não tem contemplado disciplinas práticas. Essas disciplinas seriam momentos para estudar de forma sistematizada a oralidade, já que há entendimentos distorcidos sobre tal modalidade nos últimos períodos do curso, identificados em estudos sobre a formação inicial. Ademais, essa concepção errônea do aluno 10 pode causar grandes reflexos no ensino e na autoestima dos alunos que no futuro serão educandos desses futuros professores.

Ao contrário disso, está presente no excerto 101 a menção à maior fluidez da modalidade falada da língua, contrapondo-se ao excerto anterior: “porque na fala a gente não encontra essa

preocupação, mas na escrita a gente tem que ter.” Aqui, há um conhecimento que as modalidades têm peculiaridades que podem ser trabalhadas a partir da retextualização, nesse caso, o aluno 3 mencionou o uso dos conectivos, que na escrita geralmente são mais formalizados, dependendo do contexto comunicativo da interação.

A seguir, prosseguimos com o tema “produção oral”, ainda da aula 3.

Quadro 40: excerto 2 da aula 3

Contextualização: A pesquisadora perguntava sobre as impressões dos alunos sobre a proposta de produção da entrevista oral presente no estudo de caso.		
Aula 3 – turno 265	Pilar	As aulas nove e dez gente, elas são voltadas pra produção da entrevista mesmo né, e... O que vocês acham dessa produção? Faltou algum ponto aqui a ser destacado nessas aulas?... (silêncio)
Aula 3 – turno 266	Alunx 3	Aqui tem a parte do plano B que você falou, “caso haja tempo o professor deve retomar com a sala e discutir com os alunos”. Mas assim, por exemplo, se não tiver tempo também, onde entraria isso? E eu acho interessante fazer esse debate com eles...
Aula 3 – turno 267	Professora Regente	Aham.
Aula 3 – turno 268	Alunx 4	Essa conversa com eles depois... Do quanto que eles gostam, se eles gostaram e ai abre pra fazer outros né?

Fonte: trechos da transcrição da aula 3 (EC)

O que podemos destacar nesse excerto é o fato dos alunos compreenderem a complexidade de uma produção oral, no caso, do gênero entrevista e, principalmente, identificarem algumas falhas no nosso estudo de caso. Essas observações, por sua vez, não aconteceriam desta forma se os alunos não estivessem diante de exercícios que se relacionam com o que eles desenvolvem também em suas práticas de estágio. Pensar em uma sequência didática, ponderar aspectos específicos de cada turma e a pertinência de cada escolha são reflexões que encontram um espaço mais profícuo na disciplina de estágio, momento da real experiência da docência.

Pimenta e Lima (2005-2006) salientam a função do estágio relacionando-o à completude da docência. Segundo elas,

O processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode a ele ser reduzido. Parece-nos que, a um certo nível, é possível falar em domínio de determinadas técnicas, instrumentos e recursos, para o desenvolvimento de determinadas habilidades em situação. Portanto, a habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre [...] (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 9, grifo nosso).

As autoras sublinham os objetivos que procuramos alcançar ao levantar os questionamentos durante as aulas que nos serviram de análise. Não poderíamos, então, conceber o ensino de técnicas, ou capacidades docentes como aqui chamamos, sem levantar as dificuldades e as diferentes situações que acontecem na realidade escolar.

Desse modo, no excerto em questão, houve no turno 266 e no turno 268 respostas que versavam sobre o conhecimento dos alunos diante de escolhas que fariam, caso fossem os docentes. No turno 266: “Aqui tem a parte do plano B que você falou, “caso haja tempo o professor deve retomar com a sala e discutir com os alunos”. Mas assim, por exemplo, se não tiver tempo também, onde entraria isso? E eu acho interessante fazer esse debate com eles...”, o aluno 3 pondera que o plano B só vai acontecer se houver tempo e que não deveria ser de fato um plano B, pois em sua opinião, discutir com os alunos sobre a entrevista realizada é uma parte importante da sequência de aulas. O aluno, então, indaga “onde entraria isso?”, demonstrando sua discordância com a aula analisada. Está posto aqui o que Pimenta e Lima (2005-2006) entendem por “diferentes situações”. Ou seja, se houver tempo, será trabalhado, mas com será realizada tal prática caso haja tempo? Se não houver tempo, não haverá nenhuma discussão? Pensar sobre a produção oral desta maneira, como cada etapa sendo importante (entrevista e o debate, respectivamente) diante do que se pretende atingir é um ganho, pois prepara os futuros professores para trabalhos com este eixo do ensino, foco de nossa pesquisa.

Tais questionamentos estão abarcados na fala da aluna e são, dessa forma, avanços na discussão sobre o trabalho com a oralidade, uma vez que deslocamos a discussão para uma situação real de ensino a partir do conhecimento teórico, numa união entre teoria e prática.

Adiante, apresentamos o último excerto de nossas análises, o qual tem o tema da escuta.

Quadro 41: excerto 3 da aula 3

Contextualização: Durante a conversa sobre uma atividade da disciplina, que era a produção de um material didático com a mídia podcast, alguns alunos mencionavam os perfis de suas turmas do estágio diante dessa mídia, mais especificamente da atividade de escuta do podcast.		
Aula 3 – turno 376	Alunx 4	O meu ano, o sétimo ano, não sei se eles conseguiriam falar assim, “ah, eu vou escutar um podcast”. Eles não têm isso muito no discurso, eles não conseguem se concentrar, sabe? Então teria que ter um tema... Não sei... porque eles são muito de interação. Ficar só escutando é uma coisa muito difícil assim...
Aula 3 – turno 377	Professora Regente	E se você colocasse uma coisa antes pra depois eles escutarem? O que instiga pra depois parar e escutar? Se não tiver nada antes e chegar, vamos ouvir, não dá. Não ia funcionar.
Aula 3 – turno 378	Alunx 4	E tem que ser um tema que chame muito a atenção deles...
Aula 3 – turno 379	Professora Regente	Então vamos pensar...
Aula 3 – turno 380	Alunx 10	Tem que ser tarefas bem claras, assim, “você vai ter que escutar o PodCast pra depois você me responder isso, isso e isso. Pra depois você apontar pra mim isso, isso e isso”. Porque se não tiver um motivo claro pra eles prestarem atenção, mesmo, ele vai se dispersar.
Aula 3 – turno 380	Alunx 20	E até porque pode sempre ter uma hora, quarenta minutos... Não da pra você ficar escutando e voltando. Então...

Fonte: trechos da transcrição da aula 3 (EC)

Os alunos interagem, nesse momento da aula, com a professora a respeito da atividade solicitada, no caso, a elaboração de um plano de aula voltado para as turmas de estágio com a mídia podcast. O tema da escuta se justifica por que, em algumas respostas dos alunos, foi mencionada a atividade de escutar áudios da referida mídia, para, assim, produzir as atividades

criadas por eles em suas sequências didáticas. O que nos chama atenção aqui é o trato com essa dimensão da oralidade pelos estagiários diante da proposta da atividade.

A pesquisa de Magalhães e Gonçalves (2006), que investigou a escuta nos PCN (BRASIL, 1998), mostrou que a referida dimensão não vem sendo trabalhada de forma sistemática, pois o que esses documentos denunciam é que

a atividade de escuta constitui apenas a leitura que o professor vai fazer de um texto para o aluno ouvir com atenção [...]. Não há escutas de textos gravados e a escuta das produções dos alunos ocorrem quando se faz o debate, o seminário ou a leitura oral para os colegas. Não há nenhuma orientação para que se faça a análise dessa produção. [...] As atividades de análise linguística do texto oral compreendem aqueles momentos em que alunos e professor vão refletir sobre os usos, sobre a adequação da variedade ao contexto, sobre a prosódia, etc. Contudo, as atividades de reflexão não são feitas [...] a partir da escuta, mas sim por meio da comparação de textos escritos (MAGALHÃES; GONÇALVES, 2006, p. 12).

Ainda que o foco das autoras tenha sido a análise de um documento oficial, as ponderações realizadas têm relação com o conteúdo das falas dos alunos no excerto selecionado. O turno 376 possui uma descrença em relação a uma atividade de escuta ativa do podcast, o futuro professor pontua que seus alunos do estágio são muito agitados e, portanto, para que se concentrassem ao ouvir um podcast o tema deveria ser muito interessante para eles. Temos aqui uma sugestão de uma prática que se distancia das falhas do PCN (MAGALHÃES; GONÇALVES, 2006, p.12), pois segundo as autoras não há a sugestão de que a escuta seja feita por meio de gravações, ou seja, de textos orais. Ao contrário disso, há na fala do turno 376 a intenção de fazer com que a escuta seja realizada, ainda que os alunos sejam agitados.

Alvim (2015, p. 88-89), ao criar um guia de escuta para alunos do 3º ano do ensino fundamental, pontuou os objetivos da atividade de escuta. Segundo a autora, elas

devem levar os educandos a atribuir significado à interação, compreendendo a fala do outro. Elas permitem a identificação do tema, do gênero e dos aspectos envolvidos (interlocutores, contexto de produção, objetivo comunicativo), o levantamento de hipóteses e a

produção de inferências sobre os objetivos de tais textos, a intenção do produtor, a identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores ou preconceitos veiculados no discurso [...] (ALVIM, 2015, p. 88-89)

A partir dos objetivos que a escuta possibilita com base em Alvim (2015), podemos perceber que são ricas as atividades que podem ser produzidas numa atividade sistematizada com essa dimensão da oralidade.

Partindo desse mote, podemos considerar também o turno 380: “Tem que ser tarefas bem claras, assim, “você vai ter que escutar o podcast pra depois você me responder isso, isso e isso. Pra depois você apontar pra mim isso, isso e isso [...]”. Nessa fala não há nenhuma menção aos objetivos a serem cumpridos pelos alunos na tarefa de escuta, uma vez que a aluna usa o pronome demonstrativo “isso” para demonstrar quais seriam então perguntas. Tais indagações, logo, são os apontamentos de Alvim (2015, p.88-89), como o contexto de produção e os interlocutores do podcast.

Diante disso, assim como já mencionamos em análises anteriores, as lacunas que denunciam o pouco refinamento dos futuros professores com atividades de oralidade nesta pesquisa têm relação com o que eles vêm estudando no curso de Letras. Por isso, servem como um chamamento à revisão do que tem foco de ensino em um curso que forma professores.

Com base em todas as análises realizadas até aqui, apontaremos, nas considerações finais deste trabalho as conclusões a que chegamos neste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em investigar a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, com foco em capacidades docentes voltadas para o campo da oralidade, surgiu através do estudo de vários trabalhos das duas áreas (formação de professores e oralidade), os quais demonstram que os campos ainda são emergentes no que diz respeito ao estudo das práticas realizadas na formação inicial de professores. Os estudos que trouxemos para esta pesquisa nos levaram a concluir que a formação inicial ainda carece de trabalhos que investiguem novas formas de desenvolver capacidades nos cursos de ensino superior. A oralidade, por sua vez, também é um campo que não é destaque nos trabalhos acadêmicos, se comparado ao número de trabalhos sobre os eixos de leitura e escrita, por exemplo.

Nosso aporte teórico teve base na teoria do ISD, principalmente, em interface com demais campos, sobretudo dos estudos de letramento, oralidade e formação docente. Essa escolha teórica se justificou por nos fornecer aspectos metodológicos eficazes para o trabalho em sala de aula, como investigamos na turma de Estágio I.

Outro fator que justifica esta pesquisa sobre formação docente é o foco nas capacidades docentes para o trabalho com oralidade. Cristóvão e Stutz (2013) postularam capacidades docentes de professores de língua inglesa, contudo, ainda não há trabalhos detalhados sobre as capacidades docentes de Língua Portuguesa e sobre a abordagem da oralidade na formação inicial docente.

Logo, nos propusemos a investigar capacidades docentes em uma turma de RAEE I (2018/1) em três aulas específicas a partir dois instrumentos (ALD e EC) que continham atividades com gêneros orais de gêneros orais: conto maravilhoso, mesa redonda (aula 1), debate regrado (aula 2) e entrevista (aula 3). Realizamos uma ação, com interpretação dos dados com base em BARDIN (1977). A análise de conteúdo (Bardin, 1977) possibilita uma análise dos dados por meio de temas, unidades de registro e contexto, como explicitamos em nosso capítulo de metodologia.

Retornamos, então, às questões de pesquisa para pontuar os resultados que obtivemos. Nossa questão central é: como mobilizar conhecimentos de docência (capacidades docentes) ao longo da disciplina Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar I (RAEE I)?

Em relação a essa questão central, podemos dizer que por meio de oito capacidades docentes (CRISTOVÃO; STUTZ, 2013), as quais são: capacidade de contexto, de recursos, planificação de aulas, regência, de avaliação e o bloco da expansão das capacidades, puderam identificar capacidades docentes sendo desenvolvidas em nossas aulas. Pontuamos aqui a não

entrada da aprendizagem autônoma (sexta capacidade) em nossos resultados, uma vez que nossos dados não mostraram momentos de inserção de tarefas de casa e utilização de ambientes virtuais (CRISTOVÃO; STUTZ, 2013, p. 201) e organização de passeios nas falas dos estagiários.

Por outro lado, há de se ressaltar que todas as outras capacidades foram contempladas e consideradas sob o olhar das práticas de ensino da formação inicial. Ao buscar respostas para nosso primeiro objetivo específico: “Analisar as capacidades docentes mobilizadas nas aulas”, nossas análises demonstraram que houve muitos momentos em que as reflexões se voltavam para o que era vivido no momento de estágio, em falas que relatavam a prática observada e as aulas ministradas. Essa constatação nos permite dizer que as capacidades docentes encontram na disciplina de Estágio um lugar profícuo para serem desenvolvidas, já que defendemos que elas sejam fomentadas e desenvolvidas em toda a formação inicial. Isso porque, estando em docência, as reflexões parecem mais coerentes com escolas reais e não idealizadas.

Um ponto que merece destaque é o pouco número e ausência de capacidades docentes desenvolvidas na aula 2. Não podemos, todavia, assegurar que o gênero textual dessa aula (estudo de caso) foi determinante para esse resultado. Por isso, acreditamos que o teor das discussões não possibilitou que extraíssemos capacidades docentes como aconteceu nas aulas 1 e 3. Contudo, esse resultado não invalida nossa pesquisa, uma vez que percebe-se que os gêneros textuais e os instrumentos usados possibilitaram o desenvolvimento de capacidades docentes. A “expansão das capacidades”, por sua vez, foi a que contou com o menor número de ocorrências (3), o que nos leva a considerar que ainda é necessário abrir espaços para reflexões sobre a profissionalidade docente para além do conhecimento em práticas de Língua Portuguesa, em nosso caso. Aqui, falamos de demandas de trabalho, atividades coletivas, participação em reuniões e conselhos de classe (CRISTOVÃO; STUTZ, 2013, p. 201). Podemos dizer, assim, que nossos dados mostraram que as capacidades docentes partiram de três campos: 1) análise dos próprios instrumentos (livro didático e estudos de caso); 2) relatos da prática do professor supervisor e 3) relato da própria prática. Dada a potencialidade desses três campos, também reforçamos que discussões sobre a docência devem ser centrais e em todo o curso de licenciatura, de forma que os futuros professores não aprendam sobre docência no ato da experiência e a partir de conhecimentos teóricos.

No que diz respeito ao segundo objetivo: “Analisar as temáticas de oralidade abordadas nas aulas pelos instrumentos LD e estudo de caso” buscamos dar lugar ao eixo da oralidade de uma forma mais sistemática, percebendo o que, de fato, os alunos fomentavam quando estavam diante dos gêneros orais postos nos instrumentos usados. Para tanto, elegemos a “oralidade”

como uma grande categoria e a partir das falas dos alunos, buscamos identificar quais temas predominavam em seus discursos em cada aula. Como resultados, tivemos os seguintes temas: gêneros orais, relação fala e escrita, produção oral, avaliação, aspectos extralinguísticos e retextualização. Desses, a produção oral e a retextualização foram os mais recorrentes.

Como nosso objetivo não é traçar um estudo qualitativo, não elaboramos conclusões a partir do número de ocorrências, mas a partir de considerações da coerência em que os temas eram mencionados pelos alunos. Na aula 1, por exemplo, houve uma fala³² em que a diferença entre oralização e oralidade pode ser identificada pelos alunos na descrição de uma produção de uma roda de conversa, contudo, quando a aluna responde à professora regente sobre uma possível sistematização, não há um retorno que indique o conhecimento de uma prática de oralidade. Isso demonstra as lacunas que possuem esses alunos e, conseqüentemente, suas razões. Esse desdobramento nas análises aconteceu mais de uma vez.

Acreditamos que não é suficiente, em um curso de licenciatura, que o aluno domine as teorias linguísticas e conheça os gêneros textuais orais e escritos. Se não houver o ensino de como isso se dá na aula de língua materna, ou seja, um ensino sobre transposição didática, elaboração de aulas e ensino sistemático de todos os eixos de LP, etc. a teoria não se sustentará como formativa, pois não se vale dos conhecimentos da docência.

Com base nas considerações que chegamos, frisamos, por fim, que as capacidades docentes (CRISTOVÃO; STUTZ, 2013) são potenciais ao ensino por privilegiarem a prática como espinha dorsal na formação inicial de professores e que elas não estão restritas a qualquer instrumento e também as modalidades da fala e escrita, se considerarmos os gêneros. Assim, é possível que capacidades docentes sejam desenvolvidas com o trabalho com gêneros escritos.

Sobre as temáticas de oralidade, nossas conclusões indicam duas reflexões. Primeiramente, é imperioso destacar que o eixo foi explorado, pois permitiu que alunos discutissem sobre os aspectos da oralidade, como os exercícios de retextualização e o reconhecimento dos eixos de Leal e Gois (2012), por exemplo. Isso demonstra que os alunos dominam o assunto do ponto de vista teórico e apontam lacunas pertinentes em práticas de ensino; porém, quando confrontados sobre as ações para reformular outras escolhas, não há uma sistematização do ponto de vista pedagógico em suas falas. Os alunos reconhecem os

³²Contextualização: A aluna 12 estava contando uma experiência de estágio. A professora do estágio resolveu fazer uma roda para conversa sobre ciúmes na adolescência. A aluna 12 não avaliou positivamente a atividade, pois acreditou que não foi um momento bem aproveitado para o ensino de LP. Em seguida, a professora regente, perguntou, então, o que poderia ser sistematizado.

gêneros, conhecem e reconhecem eixos da oralidade, apontam lacunas, mas suas ações ainda não estão sólidas.

Dito isso, não há como não sublinharmos o currículo do curso de Letras como fator determinante. Como mencionamos ao longo desta pesquisa, Garcia-Reis e Magalhães (2017) trouxeram à tona tal discussão, evidenciando o pouco número de disciplinas pedagógicas. Gatti (2010; 2013) também nos convida a pensar sobre as lacunas que a formação inicial tem assinalado, denunciando que as licenciaturas têm formado pesquisadores e não professores.

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.

Por fim, esperamos que este estudo possa contribuir para que haja mais e maiores espaços para a não dissociação entre teoria e prática na formação de professores, em uma perspectiva que compreenda a formação pela experiência da docência.

REFERÊNCIAS

ALVIM, V. T.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade na escola: características e funções das atividades de escuta. In: Lucia Cyranka; Tânia Guedes Magalhães. (Org.). Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e prática pedagógica. 1ed. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2016, v. 1, p. 101-120.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucite, 1979.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, E. M. D. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. Raído, Dourados, v. 6, n 11, p.11-35, 2012. Semestral.

BAUMGÄRTNER, C. T. Grupo de estudos de Língua Portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco nos gêneros orais e ensino. In: BUENO, L. COSTA-HÜBES, T. C. (orgs). Gêneros orais no ensino. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015, p. 91-116.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e de outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CP/CNE 28/2001, homologação publicada no DOU 18/01/2002, Seção 1, p. 31.

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

BRONCKART, J.P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006.

BRONCKART, J.P. Interacionismo Sócio-discursivo. Entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem. vol. 4, n. 6, março de 2006b. (trad. Cassiano R. Haag; Gabriel A. Othero). Disponível em www.revel.inf.br. Acesso em 05 de outubro de 2017.

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. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo; trad Anna Raquel Machado. 2ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: EDUC, 2009.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.) Gêneros orais no ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2015

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens. 7. Ed (reformada). São Paulo: Saraiva, 2012.

CNE. Parecer CNE-CP nº 28, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001b. Disponível

em:<http://www.abmes.org.br/_Download/Associados/Legislacao/2001/Parecer/Par_CP_28_080501.htm>

CORDEIRO, A. A. O gênero textual relatório científico: produção e circulação em um contexto de ensino. 2017. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2017.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 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, 2011, v. 1. p. 17-40.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. Cap. 16. p. 357-383. (Ideias Sobre Linguagem).

CRISTÓVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. O uso de sequências didáticas e o ensino de língua materna: análise de um programa institucional de ensino de escrita na escola. In: Lucas Moreira dos Anjos-Santos; Ana Paula M. Beato-Canato; Gladys Plens Q. P. Camargo (oegs). *Gêneros textuais no ensino-aprendizagem na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

DE PIETRO, J. F. de; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-81.

DREY, R. F.; GUIMARAES, A. M. M. Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente. *Revista DELTA*. vol.32, n.1, pp.23-44. 2016

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. IN :SIGET – Seminário Internacional de Gêneros Textuais, 5. 2009, Caxias do Sul. Anais. Caxias do Sul: Pró-reitoria de extensão, 2009. p. 1-23.

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C. A formação inicial em Letras e o desenvolvimento de capacidades linguísticas por meio dos gêneros textuais. In: CADILHE, A.J.; GARCIA-REIS A.R.; MAGALHÃES, T.G. Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. Capítulo 3, p.63-84.

GARCIA-REIS, A. R. Práticas de linguagem na formação de professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. Revista Veredas, Juiz de Fora, MG, 2017 v, 21, jan/jun 2017.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHAES, T. G. O desenvolvimento profissional docente pelas experiências de escrita do gênero relato. In: ALCÂNTARA, Queila Adriana; VENÂNCIO, M. O. (Org.). Escrita de docentes em formação: compartilhando saberes em relatos de experiência. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2018, v. 1, p. 15-41.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. & Soc., v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

GATTI, B. A. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. Junqueira & Marin Editores. XVI ENDIPE: UNICAMP. Campinas, SP, 2012.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. Revista USP, São Paulo, n. 100, p. 33-46, fev. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 08 de novembro de 2017.

GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

KERSCH, D. F.; GUIMARÃES, A. M. M. (2012). A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 12, pp. 533-556.

KOCH, I. G. V. O texto e construção do sentido. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LEAL, T.F; GOIS, S. A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LEAL, T.F; SEAL, A.G.S. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. In: LEAL, T.M; GOIS, S. A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p.73-84

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

JIMENEZ. M. C.R.; ROJO, R. H. R. A leitura do hipertexto no contexto de formação de educadores. Desafios dos (multi)letramentos nas nuvens. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Acesso em 22 de janeiro de 2018.

LEÃO; Ryane. Tudo nela brilha e queima. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, p. 237-259, 2005.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. Revista Linguagem em (dis)curso. Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. TARDELLI, L. S. A.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, Mercado de Letras, v. 1, p. 117-136, 2009.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso? *Revista Instrumento (Juiz de Fora)*, v. 7-8, p. 25-35, 2006

MAGALHÃES, T. G.; GONÇALVES, E. A. Análise da oralidade em documentos oficiais e manuais didáticos do primeiro segmento do ensino fundamental. III Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita. 2006. Disponível em:<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/Tania-Guedes-e-Em%C3%A2nia_Aparecida.pdf

MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia do oral. *Revista Signum. Estudos de Linguagem*. UEL. Londrina, v 11, n 2, 2008.

MAGALHÃES, T. G. Gêneros textuais em pesquisa com professores de Língua Portuguesa: contribuições e desafios da parceria entre universidade e escola. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, p. 100-119, 2015.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Oralidade e ensino de Língua Portuguesa. Editora Pontes. 2018.

MAGALHÃES, T. G.; LACERDA, A.P.O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. *Revista Horizontes*. v. 37. p.1-23, 2019.

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 (online)* , v. 11, p. 206-223, 2017.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: A.M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K.S. BRITO (orgs.), Gêneros textuais: reflexões e ensino. 2ª ed., Rio de Janeiro, Lucerna, 2006, p. 23-36.

MILANEZ, Wania. Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas: Sama, 1993.

MIRANDA, N. S. Educação da oralidade ou Cala a boca não morreu. Revista da ANPOLL , IEL/UNICAMP-CAMPINAS, v. 18, p. 159-182, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. IN: NÓVOA, Antônio (org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.16-33.

NÓVOA, A. Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. Saber (e) Educar (Online). 11º ed. 2006. p.111-126. Disponível
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/701/2/SeE11_EntrevistaHenrique.pdf.
Acesso em 22 de janeiro de 2018.

NUNES, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade, 74, 2001. p.27-42.

OLIVEIRA J. L; PIRES A. P. V. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. Revista do direito público, Londrina, v.9, n.1, p.73-100, jan./abr.2014.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

PINTO, M.G.G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v.32, n.1, p.111 -117, 2010

RIBEIRO, A. E. 201. Escrever com tecnologias. In: *Novas tecnologias para ler e escrever*. Belo Horizonte, RHJ, 136 p. p. 85 a 99 2012

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-76.

ROJO, R. H. R; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. set./dez. 2006. p. 463-493

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SENADO FEDERAL. Projeto de Lei n. 227. Brasília, 2007.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Relatos de prática: com a palavra, o professor-autor-formador. *Revista Na Ponta do Lápis*, ano XIII, nº 2, p. 12-19, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SENADO FEDERAL. Projeto de Lei n. 227. Brasília, 2007.

SILVA, F. W.B. Ensino de leitura e produção de textos no ensino fundamental: processos de retextualização de lendas. 2015. 100f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/NAT). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

STUTZ, L. Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Tese (doutorado). 2012.

STUTZ, L. Modelos didáticos de gêneros textuais: as construções dos alunos professores do PIBID Letras Inglês. Campinas: Pontes, 2014. 10 v.

STUTZ, L.; CARNEIRO, F. Formação docente inicial e continuada: entre avaliação do agir e configuração de saberes. Eutomia (Recife), p. 428-446, 2015.

v.

STUTZ, L.; 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, v. 8, n. 1, p.115-137, 2008.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. Fundamentos e desafios da pesquisa-ação: contribuições na produção de conhecimentos interdisciplinares. In: TOLEDO, R. F. (Org). A pesquisa-ação na interface da educação, saúde e ambiente: princípios, desafios e experiências interdisciplinares. São Paulo: AnnaBlume/Fapesp, 2013. p. 19-39.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Josina Augusta Tavares. Eles fala, nós cala: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a norma culta a seus alunos. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF, 2014. 210p.

TUTTMAN, T. M. Avaliação educacional O verdadeiro compromisso. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 101-108, jan./jun. 2013.

UFJF/FACED. Resolução n.o 001/2011/FACED. Disponível em:

<http://www.ufjf.br/faculdadedeeducacao/files/2011/03/RESOLU%C3%87%C3%83O.pdf>

Acesso em 29 ago. 2019

VYGOTSKY, L. V. Pensamento e Linguagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

XAVIER, A.C. Leitura, texto e Hipertexto. IN: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C.S. Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro. Lucerna, 2004.

ANEXO A – Roteiro de perguntas para discussão sobre propostas de trabalho com oralidade no LD

Faculdade de Educação – UFJF

Disciplina: Reflexões sobre a atuação no espaço escolar I

Professora: Tânia G. Magalhães

Estagiária: Pilar Mattos

Roteiro de perguntas para discussão sobre propostas de trabalho com oralidade no LD – Mesa redonda e conto maravilhoso

Saberes de contexto:

Capacidade de compreender os recursos e as restrições disponíveis:

- Nas escolas em que vocês estão, diante do número de alunos e tamanho da escola, seria possível fazer a atividade da mesa-redonda e do conto maravilhoso?

Capacidade de compreender os objetivos e necessidades dos alunos.

- Você acredita que as propostas ~~chamariam a atenção~~ dos alunos? Por quê?

Contribuiriam para o desenvolvimento dos alunos? Com o que? quais conhecimentos ?

Esses gêneros estão no currículo da rede em que realizam o estágio? Se não, vocês ministrariam assim mesmo as atividades?

Saberes de metodologia:

Capacidade de analisar a produção oral e a escrita e a interação oral e a interação escrita:

- Como você avalia a produção oral dos alunos de acordo com as propostas da mesa redonda e do conto maravilhoso?

Saberes de recursos:

Vocês conhecem o gênero mesa-redonda? Já descreveram? Já analisaram? E já realizaram alguma retextualização?

Diante do perfil da sua turma, quais seriam as modificações nas propostas que teriam que ser feitas? Ex: exclusão ou acréscimo de alguma atividade, troca de tema, etc.

Saberes de planificação das aulas:

Se tratando dos eixos da oralidade de Leal e Gois, quais são os eixos que você acredita que são trabalhados nas propostas?

Que conhecimentos essas propostas proporcionam?

Saberes de regência de aulas:

Como vocês dariam essas aulas? Ministrariam exatamente como está nesta proposta? O que caberia mudar?

Quais etapas os alunos poderiam realizar em casa (alguma pesquisa?)

Essas atividades se relacionam a algum projeto extra-classe da sua escola? qual? Se não, o que você proporia, caso não haja impedimentos financeiros ou de outra natureza?

Saberes de aprendizagem autônoma:

Quais recursos tecnológicos essas aulas requerem? A escola tem? Como vocês adaptariam, caso não tenha?

ANEXO B – Capítulo de LD

CAPÍTULO 1

Era uma vez

Podemos dizer de modo simplificado que este livro trata de alguns aspectos da literatura maravilhosa, mas não se trata de uma obra que se limite apenas a contar histórias de princesas e príncipes. O objetivo é apresentar ao leitor um mundo de histórias e personagens que fazem parte da cultura popular e que são conhecidas por todos. É importante lembrar que as histórias maravilhosas são contadas de geração a geração. E estão em toda parte: na voz da mãe ou da avó, nos livros, nas histórias em quadrinhos, nos desenhos animados, no cinema.

Senhora Holle

Uma senhora tinha duas filhas, sendo uma bonita e aplicada, e a outra feia e preguiçosa, que era sua filha legítima, e, por isso, a outra era obrigada a realizar todo o trabalho doméstico e ser a Gata Borracheira da casa. Diariamente a pobrezinha tinha de ir fiar, sentada junto a um poço na rua, e tanto fiava que lhe machucava os dedos a ponto de sangrar. Aconteceu uma vez que o fuso ficou todo ensanguentado e, para lavá-lo, a menina inclinou-se no poço, momento em que ele saltou de sua mão e caiu. Em prantos, ela correu para contar à madrasta o infortúnio, mas a viúva ficou tão furiosa que lhe disse, sem misericórdia:

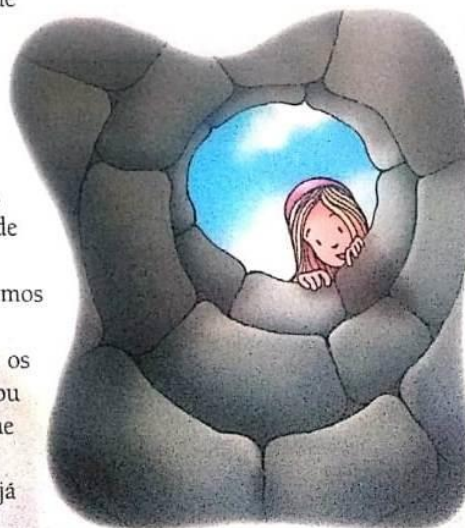
— Se deixou o fuso cair lá embaixo, vá pegá-lo de volta.

Então a menina retornou ao poço, sem saber o que fazer. Na sua angústia, atirou-se dentro dele, a fim de trazer o fuso para cima. Acabou perdendo os sentidos e, ao voltar a si, encontrou-se num bellissimo campo ensolarado, no qual havia milhares de flores. Após sair daquele prado, ela chegou a um forno onde um monte de pães esperneava, dizendo:

— Ah, tire-nos daqui, tire-nos daqui, senão vamos queimar! Já estamos no ponto faz tempo!

Foi quando ela se aproximou e, com a pá, tirou os pães um a um. Continuando a caminhar, ela chegou próximo a uma árvore carregada de maçãs, que lhe pediu:

— Ah, sacuda-me, sacuda-me, que as maçãs já estão todas maduras!



Então ela balançou a árvore para que as maçãs caíssem como chuva, sacudindo até que mais nenhuma ficasse dependurada lá em cima. Após reuni-las todas num montinho, prosseguiu andando. Finalmente chegou a uma casinha, de onde uma velha senhora a olhava; a menina ficou tão assustada com os enormes dentes que a velha senhora tinha, que ameaçou fugir. Mas a outra a chamou de volta:

— Do que você está com medo, linda criança? Fique aqui comigo. Se fizer o trabalho doméstico direitinho, tudo correrá bem. Você só deve prestar bastante atenção ao arrumar minha cama, pois tem de sacudi-la bem para que as penas voem e caia neve no mundo*. Sou a Senhora Holle.

Essas palavras tranquilizaram tanto a menina que ela ficou animada, concordando com o solicitado e pondo mãos à obra. Ela providenciava tudo de modo a satisfazer a senhora e sempre sacudia violentamente sua cama, em torno da qual as penas esvoaçavam como flocos de neve. Em troca, ela tinha uma vida muito agradável, sem broncas e comendo todo dia do bom e do melhor. Mas depois de algum tempo morando com a Senhora Holle, começou a ficar triste, ela mesma no início não sabendo bem o que é que lhe faltava; logo percebeu que o que sentia era saudades de casa. Apesar de agora estar vivendo ali mil vezes melhor do que lá, desejava voltar assim mesmo. Finalmente ela disse:

— Senhora Holle, a senhora tem sido muito boa para mim, mas a minha tristeza é tão grande que não posso mais permanecer aqui embaixo. Preciso retornar para junto dos meus.

— Agrada-me saber que deseja voltar para casa. E por você ter me servido tão fielmente, vou eu mesma levá-la de volta para cima.

Ela deu-lhe a mão e a conduziu até um portão enorme. Assim que o portão se abriu e a menina o atravessou, caiu uma espessa chuva de ouro que ficou todo preso nela, cobrindo-a inteirinha.

— Isso é para você, por ter sido tão aplicada — disse a Senhora Holle, dando-lhe de volta o fuso que havia caído dentro do poço.

Depois o portão fechou-se e a menina se achou do lado de cima do mundo, aliás não muito longe da casa de sua mãe.

E, ao chegar ao quintal, o galo sentado sobre o poço cantou:

— Cocorocó, chegou a donzela dourada, olhem só!

Assim que entrou, por estar toda coberta de ouro, ela foi muitíssimo bem recebida por sua mãe e irmã.

A menina relatou tudo o que lhe ocorrera e, ao ouvir como havia alcançado tanta riqueza, a mãe quis que também a outra filha, a feia e preguiçosa, tivesse a mesma sorte. Ela teve de se sentar junto ao poço e fiar. E para que seu fuso se ensanguentasse, picou com ele todos os dedos e enfiou a mão num espinheiro. Depois jogou o fuso no poço e se atirou dentro dele. Como a outra, chegou também a um belo prado e seguiu pelo mesmo caminho. Ao chegar ao forno, estavam os pães novamente a espernear:

— Ah, tire-nos daqui, tire-nos daqui, senão vamos queimar! Já estamos no ponto faz tempo!

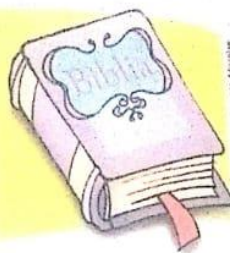


Miroslav Marjina

* Por isso se diz em Hessen, quando neva, que a Senhora Holle está arrumando a cama.

Mas a preguiçosa respondeu:
 — Até parece que vou me sujar toda por causa de vocês!
 E foi embora, logo se deparando com a macieira, que gritava:
 — Ah, sacuda-me, que as maçãs já estão todas maduras!
 Mas ela respondeu:
 — Você deve estar brincando! E se me cair uma na cabeça?
 E continuou andando. Como já havia escutado a respeito dos
 dentes da velha senhora, ela não se assustou ao chegar à casa
 da Senhora Holle, e logo se dispôs ao trabalho. No primeiro dia
 ela se esforçou bastante, aplicou-se e seguiu todas as orientações,
 pois só pensava naquele monte de ouro com que mais tarde seria
 presenteada. Mas no segundo dia já começou a ficar preguiçosa, no
 terceiro dia mais ainda, tanto que nem queria se levantar de manhã.
 Nem mesmo a cama da Senhora Holle ela arrumava como devia
 ser, e nem a sacudia de modo que as penas esvoaçassem. A velha
 senhora logo desanimou e cancelou os serviços. A preguiçosa ficou
 então contente, achando que receberia enfim a chuva de ouro. A
 Senhora Holle conduziu-a até o portão, mas, ao atravessá-lo, em
 vez de ouro, despejou-se um caldeirão de piche sobre a menina.
 — Esta é a recompensa pelos seus serviços — disse a Senhora
 Holle, e trancou o portão.

(As melhores histórias de Irmãos Grimm & Perrault. São Paulo: Nova Alexandria, 2004. p. 11-16. Coleção Volta e Méia)



espesso: grosso, denso.
fiar: trançar fios, confeccionar com
 fios.
fuso: pequeno instrumento de madei-
 ra, arredondado, grosso no centro
 e pontiagudo nas extremidades,
 usado para fiar.
prado: campina.

Estudo do texto

▶ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

c) Professor: Analise os conhecimentos prévios dos alunos, perguntando e eles se conhecem a história da Gata Borralheira ou da Cinderela. Peça que contem a história. Sugestão: No contexto, significa fazer o trabalho pesado da casa sozinha, enquanto as outras pessoas não fazem nada, como ocorre no conto Cinderela.

- No 1º parágrafo do texto, o narrador faz a apresentação e a caracterização das personagens.
 - Como é caracterizada a filha legítima? Como boa e preguiçosa.
 - E a filha adotiva? Como bonita, trabalhadora, esforcada.
 - O que significa ser “a Gata Borralheira” da casa?
 - Como a senhora trata as filhas? Protege a filha legítima, mas maltrata a filha adotiva. Chega a ser cruel com ela, quando, por exemplo, a manda se jogar no poço atrás do fuso.
- Ao contar uma história, o narrador pode expressar diretamente suas opiniões sobre os fatos e sobre as personagens, ou pode se manter neutro. No conto lido, o narrador mostra ter mais simpatia por uma das meninas? Comprove sua resposta com palavras do 1º parágrafo.

Heróis, vilões e outras personagens

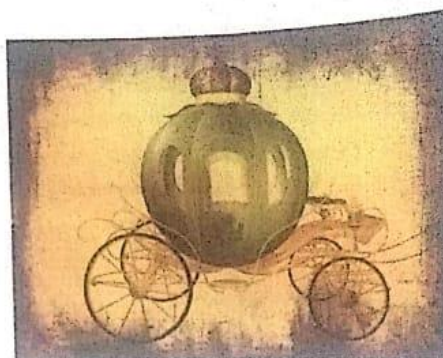
As personagens classificam-se de acordo com o papel que desempenham na história. A personagem que faz o papel principal chama-se **protagonista**. Nos contos maravilhosos, o protagonista é um herói ou uma heroína que vive grandes aventuras e vence muitos obstáculos. A personagem que se opõe ao protagonista, seja porque age contra ele, seja porque tem características opostas às dele, é chamada de **antagonista**. Essa personagem é o vilão da história.

No conto, há também **personagens secundárias**. As personagens secundárias são aquelas que têm uma participação menor ou menos frequente na história.



3. Ao cair no poço em busca do fuso, a protagonista adentra um mundo mágico, especial.

- a) Que reação ela tem quando os pães e as maçãs lhe fazem um pedido? Elas se dirigem a ela e fazem um pedido.
- b) O que esses gestos revelam sobre o caráter e os sentimentos da menina? Mostram que ela é uma menina humilde, gentil, solitária.



Jupiter Unlimited/ Image Plus

4. A protagonista passa a trabalhar com a Senhora Holle.

- a) Na casa da Senhora Holle, ela fazia serviços diferentes dos que fazia na casa da madrastra? Sim, ela também fazia trabalhos domésticos.
- b) Por que, então, ela gostava de trabalhar na casa da Senhora Holle? Costava passar um bom tempo, não precisava buscar e tomar do leite e do mel.
- c) Das características a seguir, quais a personagem revela ter durante esse período? Anote em seu caderno.
- | | | |
|---|---------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> • dedicação | <input type="checkbox"/> • humildade | <input type="checkbox"/> • gratidão |
| <input type="checkbox"/> • persistência | <input type="checkbox"/> • arrogância | <input type="checkbox"/> • orgulho |

5. Observe estas duas frases do texto:

“Preciso retornar para junto dos meus”

“por estar toda coberta de ouro, ela foi muitíssimo bem recebida por sua mãe e irmã”

- a) A primeira frase é dita pela protagonista à Senhora Holle. O que essa frase mostra sobre os sentimentos da menina? Mostra que, apesar de não ser amada pelas pessoas da família, ela ama seus familiares.
- b) O que a segunda frase mostra sobre os sentimentos da mãe e da irmã? Mostra que elas não tinham nenhum sentimento pela menina e que só se interessavam pelo ouro que ela trouxe.
6. Compare o comportamento das duas irmãs na casa da Senhora Holle.
- a) O que as atitudes da filha legítima revelam sobre seu caráter? Revelam que ela era insensível, preguiçosa, mimada, interesseira.
- b) Essas atitudes confirmam a opinião do narrador a respeito das personagens expressa no 1º parágrafo? Sim.
7. Os contos maravilhosos geralmente transmitem ensinamentos a crianças e adultos. Que ensinamento o conto lido transmite? Professor: Sugere-se abrir a discussão com a classe. Espera-se que os alunos percebam que as qualidades da protagonista servem de exemplo a outras pessoas, ou seja, há a ideia de que para se alcançar um objetivo na vida é preciso ser persistente, esforçado, humilde, fiel, etc.

▶ A LINGUAGEM DO TEXTO

1. O conto “Senhora Holle” mostra unidade de sentido, ou seja, é um texto que tem começo, meio e fim. Ele está dividido em partes menores, os parágrafos. **Parágrafos** são partes do texto que agrupam ideias. A indicação de início de parágrafo é feita pelo afastamento em relação à margem esquerda do texto.

- a) Quantos parágrafos há no texto lido? Há 27 parágrafos.
- b) Em que parágrafo os pães falam com a protagonista? No 4º parágrafo.



Jupiter Unlimited/ Image Plus

2. Observe o 1º parágrafo do texto. Como os outros parágrafos, ele apresenta partes menores e frases, que são delimitadas pelo ponto.

- a) Observe o número de pontos desse parágrafo. Quantas frases há nele? Quatro frases.
 b) O parágrafo se inicia com letra maiúscula. E as frases, são iniciadas com letra maiúscula ou com letra minúscula? Com letra maiúscula.

3. Leia o boxe "Tipos de frase" e identifique no texto: Professor. Há outras possibilidades, além das frases sugeridas como exemplo.

- a) um exemplo de frase exclamativa;
 b) um exemplo de frase interrogativa;
 c) um exemplo de frase imperativa;
 d) um exemplo de frase declarativa.

Então a menina telefonou ao pinto, sem saber o que fazer.



Foto de Wiesbaden, capital do Estado de Hesse, onde se passa a história do conto.

Tipos de frase

Na **escrita**, a frase começa com letra maiúscula e termina com ponto. Na **fala**, a frase é demarcada pela entonação, isto é, por um tom de voz que expressa a intenção de quem fala.

De acordo com o sentido que pretendemos construir, podemos produzir diferentes tipos de frase. Tradicionalmente, a gramática classifica as frases em quatro tipos:

- **Interrogativa:** usada para fazer uma pergunta:
"Está vendo aquela árvore ali adiante?"
Na escrita, a frase interrogativa é indicada por ponto de interrogação.
- **Declarativa:** usada para dar uma resposta, uma informação ou contar alguma coisa:
"Era uma vez um homem que tinha três filhos."
Na escrita, a frase declarativa é indicada por ponto.
- **Exclamativa:** usada para expressar espanto, surpresa, emoção, admiração, alegria, etc.:
"Era só o que faltava!"
Na escrita, a frase exclamativa é indicada por ponto de exclamação.
- **Imperativa:** usada para expressar uma ordem, um desejo, uma advertência, um pedido:
"Está bem, vá!"
Na escrita, a frase imperativa é indicada por ponto ou por ponto de exclamação.

4. As palavras no diminutivo terminadas em **-inho(a)** podem apresentar mais de um sentido. Compare estas situações:

- "caiu uma espessa chuva de ouro que ficou todo preso nela, cobrindo-a **inteirinha**"
- Senta aqui comigo, **filhinha**.
- O bebê machucou o **pezinho** na areia.

- a) Em qual delas o diminutivo indica algo pequeno? Na terceira.
 b) Em qual indica carinho? Na segunda.
 c) Em qual tem o sentido de "completamente", "totalmente"? Na primeira.

Trocando ideias

Professor, Sugermos que leia para os alunos alguns contos fábulas. Na seção Fique ligado! Pesquise! Há algumas sugestões de textos.

1. A mãe tratava diferentemente as duas filhas. A Senhora Holle também deu um tratamento diferente às duas meninas. Na sua opinião, a "recompensa" dada à filha legítima foi justa? Por quê?
2. Das qualidades da filha adotiva que você identificou no estudo do texto, qual você considera a mais importante para uma pessoa ser feliz? Por quê?

Ler é um prazer

O texto a seguir é uma fábula.

As **fábulas** são pequenas histórias que geralmente têm animais como personagens e quase sempre terminam com uma moral, isto é, um ensinamento.

Como os contos maravilhosos, as fábulas são muito antigas. Nascidas no Oriente, elas foram reinventadas no Ocidente pelo escravo grego **Esopo**, que, para mostrar aos homens como agir com sabedoria, criava histórias em que os animais dialogavam. Mais tarde, suas fábulas foram reescritas em versos, com um leve tom satírico, por **Fedro**, um escravo romano. O grande responsável pela divulgação das fábulas de Esopo no Ocidente foi, porém, o poeta francês **Jean de la Fontaine**.

Os dois amiguinhos

Uma vez uma garça adotou um filhote de tigre órfão e criou o bebê junto com seu próprio filho. Os dois viraram grandes amigos e todo dia faziam a maior bagunça, sem jamais brigar. Na realidade, eram as crianças mais boazinhas do mundo. Um dia apareceu outra garça que era uma encrinqueira; essa garça tratou muito mal o bebê garça. O bebê garça pediu socorro, e o tigre veio correndo: num instante engoliu a encrinqueira. Só ficou um ossinho e um punhado de penas para contar a história. O tigre, que tinha sido criado num regime vegetariano, achou aquela comida diferente uma maravilha. Lambendo os bigodes, piscou o olho e disse: — Eu te adoro, minha pequena garça!

E zás, lá se foi sua companheira de brincadeiras servir de sobremesa para o piquenique improvisado.

Moral: Nada elimina o que a natureza determina.

(Fábulas de Esopo. Compilação de Russell Ash e Bernard Higon. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. p. 44.)



Produção de texto

▶ O CONTO MARAVILHOSO

Com base no conto "Senhora Holle", responda ao que se pede.

1. Todo conto maravilhoso se inicia situando o herói ou a heroína em seu ambiente familiar, no espaço e no tempo, e apresentando suas qualidades.

- a) Onde morava a heroína da história? Com quem ela morava? Em uma vila perto de sua avó.
- b) O tempo em que acontecem os fatos narrados no conto é preciso, determinado, ou impreciso, indeterminado? Justifique sua resposta. É impreciso e indeterminado por não há indicações de quando os fatos ocorrem.

2. No início do conto, a heroína é introduzida em uma situação a partir da qual seu destino se modifica.

- a) O que ocorreu com ela? Elá pediu o fuso no sono e para depois adormecer nele.
- b) O que se modificou no destino da heroína? Por ter sido tal e tal faladeira com a mãe para a Senhora Holle, a menina foi reconhecida com uma filha do reino.

3. Em todo conto maravilhoso há uma personagem que possui poderes mágicos.

- a) No conto lido, qual é essa personagem? A Senhora Holle.
- b) Em quais situações no conto notamos esses poderes? Quando a Senhora Holle faz cair neve no mundo no momento em que ela dela era amaldiçoada e quando faz cair sobre as meninas uma chuva de ouro e um calorão de sol.

4. Não sabemos o que ocorreu na história depois que a irmã da heroína recebeu o banho de piche. Mesmo assim, você acha que o conto tem um final feliz? Justifique a sua resposta.

5. Analisando os contos maravilhosos, o estudioso russo Wladimir Propp observou que quase todos apresentam situações muito parecidas. Veja algumas delas:

1. O herói se distancia de sua casa.
2. Uma proibição é imposta ao herói.
3. O herói é submetido a provas.
4. O herói realiza as tarefas que lhe são impostas.
5. Meios mágicos são fornecidos aos heróis.
6. Há luta entre o herói e seu antagonista.
7. O antagonista é vencido.
8. O herói regressa a sua casa ou ao seu país.
9. O herói chega incógnito ao seu país.
10. O herói é reconhecido.
11. O antagonista é desmascarado.
12. O antagonista é punido.
13. O herói se casa.

Quais dessas situações ocorrem com o conto "Senhora Holle"?

1, 3, 4, 7, 8, 9, 11 e 12.



6. Costumam fazer parte dos contos maravilhosos personagens como reis, rainhas, princesas, fadas, bruxas, gigantes, príncipes, mágicos, camponeses, animais e objetos falantes, pessoas sob encantamento, pessoas com dons excepcionais e lugares como florestas, campos floridos, montanhas encantadas e reinos distantes, além de objetos e poções mágicas. Quais desses elementos aparecem no conto “Senhora Holle”? Pense em dois exemplos, que há a Senhora Holle, roupas bonitas, camponeses.
7. Leia o boxe “Quem conta a história?”, releia um trecho do conto e responda: Nesse conto, o narrador é personagem ou observador? é observador
8. Leia o seguinte trecho do conto e observe as palavras destacadas.

“Uma senhora **tinha** duas filhas, sendo uma bonita e aplicada, e outra feia e preguiçosa, que **era** sua filha legítima, e, por isso, a outra **era** obrigada a realizar todo o trabalho doméstico e ser a Gata Borralheira da casa.”

As palavras destacadas indicam que os fatos ocorrem no presente ou no passado? No presente

Quem conta a história?

Quem conta a história é chamado de **narrador**. Quando o narrador participa dos fatos e é também personagem, dizemos que ele é **narrador-personagem**. Nesse caso, ele usa a 1ª pessoa (eu, nós). Quando o narrador não participa da história e conta-a sem fazer referências a si mesmo, ou seja, é apenas observador, dizemos que ele é um **narrador-observador**. Nesse caso, ele usa a 3ª pessoa (ele, o herói, a princesa, as moças, etc.).

9. No conto lido, há vários diálogos. Qual é o papel do diálogo nos contos maravilhosos: tornar a história lenta ou torná-la mais dinâmica e viva? Mais dinâmica e viva
10. Observe a linguagem empregada no conto. Que tipo de linguagem predomina: a norma-padrão ou uma variedade linguística? A norma-padrão
11. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do conto maravilhoso?

É um texto narrativo que se inicia situando o herói ou a heroína em seu ambiente familiar, no tempo e no espaço, e apresentando suas características. Introduz também o destino do herói e suas qualidades. Apresenta um ou mais protagonistas, um vilão e um problema a ser resolvido. Seus personagens são reis, príncipes, bruxas, etc. e os lugares onde transcorre a ação são bosques, florestas, palácios, etc. Apresenta descrições de personagens e lugar, mesmo que simples. Apresenta finais mágicos e, geralmente, um final feliz. Inicia-se por uma expressão que indica tempo impreciso e os fatos acontecem no passado. O narrador geralmente é observador. Apresenta diálogos e a linguagem empregada é predominantemente a norma-padrão. Profecias. Com as questões dos grupos, sugerimos montar no livro um quadro com as características do conto maravilhoso.

Agora é a sua vez

Os textos que você produzirá a seguir, individualmente ou em grupo, serão publicados num livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

1. Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, escreverem um conto maravilhoso.

Sigam as instruções:

a) Planejem o conto; revejam as situações enumeradas por Wladimir Propp; escolham algumas delas e definam quem será o herói ou a heroína e quem será o vilão da história. Vocês podem produzir dois tipos de conto:

- Uma história ocorrida no passado, num tempo impreciso. Nesse caso, trabalhem com personagens típicas, como, por exemplo, princesa, príncipe, bruxa, fada, animais e objetos que falam, etc.
- Uma história ocorrida nos dias atuais. Nesse caso, trabalhem com outros tipos de personagem, como, por exemplo, um garoto corajoso e destemido, uma mocinha distraída que adora ler, um cantor de *rap*, um esqueitista, uma avó moderna... ou um herói às avessas, isto é, atrapalhado, que tem medo de baratas, etc. E, para ser o vilão, escolham uma feiticeira muito má, uma bruxa moderna, que substituiu a vassoura por um *jet-ski*, etc.



b) Comecem o conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão. Se quiserem, podem dar ao herói poderes mágicos, fazê-lo passar por provas difíceis ou estabelecer para ele uma missão impossível. Nessas circunstâncias, o herói deverá usar não só a força física, mas também inteligência e esperteza.

O final da história pode ser feliz ou não, dependendo de como vocês a conduzirem.

Não se esqueçam de observar se a linguagem empregada está adequada a esse tipo de gênero.

c) Façam um rascunho primeiro e só passem a história a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie seu conto maravilhoso**. Refaçam o texto quantas vezes forem necessárias.

2. Escolha uma personagem de conto maravilhoso de que você goste muito (um mágico, uma fada, um super-herói, etc.) e crie uma história em que ela se envolva com outras personagens de contos maravilhosos, como, por exemplo, príncipes, princesas, reis, bruxas, ogros, gigantes, dragões, gênios, etc. Siga as instruções b e c da proposta anterior.

3. Dê asas à imaginação e crie livremente um conto maravilhoso.

Avalie seu conto maravilhoso

Observe se os fatos apresentados acontecem no passado, num tempo impreciso; se o narrador é observador; se as ações do herói e do vilão estão de acordo com as características que eles apresentam; se no início o herói se vê diante de um problema e se esse problema é resolvido; se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual; e, finalmente, se a história contém um ensinamento.

Professor Sugerimos, ainda, esta atividade: escreva, em pedaços de papel cartão, com letras grandes e coloridas, alguns títulos genéricos das situações de Propp, formando as "cartas de Propp". Podem ser todos ou alguns desses nomes: perseguição, enforcado, prisão (ou cativeiro), perseguição do herói, missão, duas missões, aparecimento do vilão, poderes mágicos do vilão, duela, vitória, retorno, chegada em casa, a falta de herói, provas difíceis, danos reparados, reconhecimento do herói, o falso herói desmascarado, punição do vilão, casamento. Se quiser, peça aos alunos que desenhem as cartas. Depois, sorteie-as entre os grupos ou individualmente e peça aos alunos que escrevam histórias sobre a(s) carta(s) sorteada(s). Outra possibilidade: produzir coletivamente um conto maravilhoso, estruturando-o sobre toda a série de cartas. Tanto a produção coletiva quanto a individual podem integrar o trabalho proposto no capítulo anterior.



CAPÍTULO 4

: Diretor e atores participam de uma mesa-redonda sobre o filme *The Conspirator*, em 2010.

A mesa-redonda

TRABALHANDO O GÊNERO

Em grupo, participe da produção de um texto de opinião sobre a permanência dos idosos no mercado de trabalho e depois, com toda a classe, da preparação e realização de uma mesa-redonda sobre esse tema.

No dia combinado com o professor, participe do evento como expositor, moderador ou ouvinte.

O QUE É UMA MESA-REDONDA?

Como o debate regrado público, a mesa-redonda é um gênero oral e dela participam pessoas preparadas para discutir um assunto de interesse no momento. Uma pessoa – o moderador – abre o evento, apresentando o tema a ser desenvolvido e as pessoas convidadas para expor. Depois, cada um dos convidados lê um texto previamente preparado ou fala sobre o tema. Em seguida, os expositores geralmente confrontam suas ideias e, na sequência, o público participa, dirigindo perguntas a eles.

O papel do moderador

Assim como no debate, na mesa-redonda é fundamental a atuação de um moderador, isto é, uma pessoa que coordena a discussão. Cabe ao moderador iniciar e encerrar os trabalhos, agradecer a presença do público, esclarecer a finalidade da mesa-redonda e apresentar as pessoas convidadas, anunciar o tempo estipulado para a participação de cada convidado e o tempo máximo de duração do evento, esclarecer o modo como vão ser conduzidos os trabalhos, etc. É ele também quem convida o primeiro participante a falar e, após a fala de cada um, passa a palavra a outro participante, empregando para isso expressões como, por exemplo, *Passemos agora a palavra para Fulano de Tal...* ou *Vamos ouvir agora as palavras de Fulano de Tal*, etc.

A organização

Geralmente há uma "rodada" de participações, na qual cada expositor apresenta seu texto no tempo estipulado (caso o expositor ultrapasse o tempo, o moderador deve adverti-lo). Na etapa seguinte, o coordenador dá o direito de palavra ao público, que, por escrito ou oralmente, formula perguntas a um ou mais expositores.

Às vezes, dependendo das regras, é possível que haja uma etapa intermediária, na qual os expositores fazem perguntas ou comentários entre si e discutem as opiniões divergentes antes de serem questionados pela plateia.

PRODUZINDO A MESA-REDONDA

A classe deve ser organizada em cinco grupos, de modo que cada um seja responsável pela pesquisa e produção de um texto de opinião, de 30 a 50 linhas, a ser apresentado durante a mesa-redonda.

Os textos devem traduzir a opinião do grupo em relação à seguinte questão: *Os idosos, ao se aposentarem, devem permanecer no mercado de trabalho ou devem dar lugar aos mais jovens?*

COLETA DE INFORMAÇÕES SOBRE O TEMA

Antes de iniciar o trabalho de redação do texto para a mesa-redonda, veja um vídeo sobre a atividade esportiva dos idosos. Em seguida, leia os textos, a fim de se inteirar do assunto. Se possível, pesquise sobre o tema em jornais, revistas, livros e sites da Internet.

Especialistas defendem a inclusão e a manutenção dos idosos no mercado de trabalho

Seminário realizado na Escola Senai Francisco Matarazzo, em São Paulo, apresentou ações inclusivas e mostrou panorama da terceira idade no Brasil

Edgar Marcel, Agência Indusnet Fiesp

Em uma época na qual os idosos pensam cada vez mais em manter as atividades do dia a dia depois da aposentadoria, o Senai-SP realizou, em conjunto com o Senai Departamento Nacional, nesta quinta-feira (6), o seminário "O envelhecimento da força de trabalho: O que a indústria tem a ver com isso?". Especialistas trouxeram à tona discussões sobre os impactos do envelhecimento na população brasileira e o papel da indústria neste contexto.

O economista Eduardo Nunes, presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), compartilhou com uma plateia de mais de 100 pessoas os temas que delinearão

a evolução demográfica do País e a onda de população idosa no Brasil. Ele destacou que pessoas com idade acima de 65 anos representavam 4,8% da população brasileira em 1990; já em 2010 este índice aumentou para 7,4%, ou seja, mais de 14 milhões de idosos no País.

E como lidar com este novo Brasil? Nunes afirmou que são necessárias novas ações e programas voltados à terceira idade e defendeu ainda a criação de programas de inclusão dos idosos. "Não precisamos construir escolas, precisamos construir educadores e oferecer o melhor nível de ensino. Precisamos de um programa de integração e inclusão social, psicológica e econômica dos idosos na sociedade brasileira", observou.

Eduardo Pereira Nunes afirmou que ainda não corremos o risco de ter um hiato de mão de obra. "O papel social da população idosa é exatamente o de preparar o jovem para o novo mercado de trabalho; já o papel individual é também o fato de que ele não pode sair do mercado de trabalho prematuramente do ponto de vista biológico".

Entre os índices de crescimento da população idosa em todas as faixas etárias, uma curiosidade: no Brasil, 23 mil pessoas possuem mais de 100 anos de idade. E a maior parte se encontra no Estado da Bahia.

Continuidade

Laura Machado, diretora da InterAge Consultoria em Gerontologia Ltda. e consultora do Senai, expôs o percurso que a questão do envelhecimento tem feito no cenário nacional e internacional. Para ela, é urgente a mudança organizacional e o entendimento das indústrias sobre a permanência dos idosos no mercado de trabalho.

A diretora afirmou que 70% dos brasileiros querem se manter ativos após a aposentadoria, de acordo com uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Recursos Humanos do Rio de Janeiro (ABRH/RJ). "O conceito de aposentadoria já ficou velho. Tínhamos este conceito da imagem de uma cadeira de balanço, dentro de casa, o que hoje não reflete a realidade", ressaltou.

Mas por que os idosos querem continuar trabalhando? Entre as justificativas, Laura listou a necessidade financeira e do benefício do plano de saúde oferecido pelas empresas, prazer em trabalhar, manutenção da atividade psicológica e mental e a vontade de se manter produtivo. "Não há barreiras para quem quer continuar ativo. O empresário Roberto Marinho (jornalista fundador da Rede Globo de Televisão, falecido em 2003) começou seu empreendimento aos 60 anos de idade, quatro décadas atrás", disparou.

Laura discorreu sobre o Senai para a Maturidade, que tem como objetivo inserir na educação profissional o trabalhador em processo de envelhecimento e dar subsídios aos interlocutores para a sustentação do projeto. Além disso, o programa visa conscientizar sobre a importância da manutenção da empregabilidade mediante o desenvolvimento de programas de qualificação.

(7 de outubro de 2011. Disponível em: <http://www.fiesp.com.br/noticias/especialistas-defendem-a-inclusao-e-a-manutencao-dos-idosos-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 28/12/2012.)



O estatuto do idoso

O estatuto do idoso foi sancionado em 2003. Leia o capítulo VI, que trata da questão profissional do idoso.

Art. 26. O idoso tem direito ao exercício de atividade profissional, respeitadas suas condições físicas, intelectuais e psíquicas.

Art. 27. Na admissão do idoso em qualquer trabalho ou emprego, é vedada a discriminação e a fixação de limite máximo de idade, inclusive para concursos, ressalvados os casos em que a natureza do cargo o exigir.

Parágrafo único. O primeiro critério de desempate em concurso público será a idade, dando-se preferência ao de idade mais elevada.

Art. 28. O Poder Público criará e estimulará programas de:

- I – profissionalização especializada para os idosos, aproveitando seus potenciais e habilidades para atividades regulares e remuneradas;
- II – preparação dos trabalhadores para a aposentadoria, com antecedência mínima de 1 (um) ano, por meio de estímulo a novos projetos sociais, conforme seus interesses, e de esclarecimento sobre os direitos sociais e de cidadania;
- III – estímulo às empresas privadas para admissão de idosos ao trabalho.

(Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 28/12/2012.)

PLANEJAMENTO DO TEXTO

- Pensem no perfil do ouvinte do texto. Como ele será lido ao público durante a realização da mesa-redonda, vocês escreverão para jovens como vocês e para adultos. A linguagem deve estar, portanto, adequada ao perfil desse público.
- Como sugestão, o tema pode ser desenvolvido a partir da exploração de alguns destes aspectos:
 - O tempo de vida médio do brasileiro hoje
 - A falta de mão de obra qualificada no mercado de trabalho
 - O papel do idoso na formação dos trabalhadores jovens
 - O que é mais importante: a experiência dos mais velhos ou a energia e a inventividade dos mais jovens?
- Anotem as ideias e os argumentos que consideraram melhores nos textos do painel ou em outros e que possam ser úteis para fundamentar o ponto de vista do grupo.
- Pensem em um enunciado (uma ou mais frases) capaz de introduzir o texto e expressar a ideia principal (a síntese do ponto de vista do grupo) que pretendem defender e anotem-no.
- Entre os argumentos anotados, escolham aqueles que podem fundamentar a ideia principal do texto de modo mais consistente. Em vez de quantidade, deem preferência à qualidade e à profundidade dos argumentos. Se for conveniente, acrescentem novos argumentos.
- Definam qual forma utilizarão para concluir o texto: retomada do que foi exposto, confirmação da ideia principal ou citação de algum escritor ou alguém importante na área relativa ao tema.
- Ao escrever, lembrem-se de que entre as características de um texto de opinião incluem-se estrutura convencional e linguagem objetiva e de acordo com a norma-padrão.
- Deem ao texto um título que possa despertar a curiosidade dos ouvintes.



REVISÃO E REESCRITA

Antes de fazer a versão final do texto, revejam-no, observando:

- se há um posicionamento claro a respeito do tema proposto;
- se o texto apresenta uma ideia principal que resume o ponto de vista do grupo; se a ideia principal é fundamentada com argumentos claros e fortes; se esses argumentos são bem-desenvolvidos; se a conclusão retoma e confirma o ponto de vista defendido;
- se o título dado ao texto, além de atraente, é coerente com as ideias desenvolvidas;
- se o texto como um todo é persuasivo;
- se a linguagem está de acordo com a norma-padrão da língua e se seu grau de formalidade está adequado ao público-alvo.

Façam as alterações necessárias e passem o texto a limpo.

ESCOLHA DO MODERADOR E PREPARAÇÃO DO LOCAL DO EVENTO

Quem quiser ser moderador da mesa-redonda deve se candidatar. Depois da escolha do moderador, por votação, a classe deve preparar o local onde ocorrerá o evento. À frente da plateia, deve haver uma mesa com um número de assentos equivalente ao das pessoas que falarão sobre o assunto. Se possível, afixem nas paredes do local cartazes informativos ou com perguntas, de modo a criar expectativa e uma atmosfera de debate e polêmica.

REALIZAÇÃO DA MESA-REDONDA

Para participar do evento, devem ser convidados a direção da escola, coordenadores, professores, funcionários, familiares, amigos e pessoas da comunidade.

Com a coordenação do moderador, os trabalhos devem se desenrolar de acordo com os procedimentos citados anteriormente, como, por exemplo, abertura, apresentação dos participantes, encerramento, etc. Na 1ª rodada, os expositores leem o texto de opinião preparado ou falam sobre o tema. A plateia deve ouvir silenciosamente, aguardando sua vez de participar. Quando chegar a vez da participação da plateia, a pessoa pode se dirigir a um dos expositores ou a todos. No caso de a observação ou pergunta ser dirigida a todos, o moderador pode indicar um dos expositores para responder.

Na interlocução entre os membros da mesa-redonda e a plateia, predomina a norma-padrão da língua, embora possa haver maior ou menor grau de formalismo, de acordo com o grau de intimidade entre os interlocutores. Assim:

- Evitem certos hábitos da linguagem oral, como a repetição constante de palavras e expressões, como *certo?, tipo, tipo assim, né?, ahnn...*, pois elas prejudicam a fluência na exposição.
- Estejam atentos ao sentido de vocábulos e conceitos relacionados ao tema para explicá-los à plateia, se houver necessidade.
- Durante a interlocução, se necessário, façam uso de expressões de reformulação, isto é, expressões que permitem retomar o sentido de uma palavra, um conceito, uma ideia complexa, como *isto é, quer dizer, como por exemplo, em outras palavras*, etc. Usem também expressões que confirmam continuidade ao texto, como *além disso, por outro lado, outro aspecto, apesar disso*, etc.



Thinkstock/Getty Images

A postura dos participantes da mesa-redonda

1. Os participantes devem permanecer sentados durante todo o evento. O moderador, se quiser, pode ficar em pé na abertura e no final do evento.
2. Coloque o texto sobre a mesa e leia-o ou fale olhando para a plateia. Procure não fixar o olhar numa única pessoa, olhando para todas uniformemente.
3. Fale com voz alta, clara, bem-articulada. Pronuncie as palavras variando a entonação, a fim de que a exposição não fique monótona.
4. Procure expressar segurança e confiança.
5. Ao ler o texto, procure não abaixar demasiadamente a cabeça, a fim de que a voz não fique abafada. Se possível, levante a cabeça de vez em quando e olhe para a plateia.
6. Se houver microfone, posicione-o de modo que, ao falar, não se aproxime nem se distancie demais dele, para que não haja distorções na voz.
7. O moderador deve acompanhar com atenção o desenvolvimento do evento e mostrar-se simpático ao público e receptivo às participações da plateia.

FILMAGEM E AVALIAÇÃO DA MESA-REDONDA

Se possível, providenciem com antecedência uma filmadora e escolham um colega que possa operá-la. No dia do evento, filmem a mesa-redonda para que, posteriormente, ela possa ser avaliada por todos, a fim de se observarem aspectos positivos e negativos de sua realização, com vistas ao aprimoramento da próxima mesa-redonda. Vejam no boxe Avaliação da mesa-redonda o que observar.



Avaliação da mesa-redonda

Na avaliação da mesa-redonda, devem ser levados em conta os seguintes critérios:

Local do evento

- iluminação, acústica, ventilação, disposição de mesa e cadeiras, número suficiente de assentos para participantes e plateia
- cartazes de incentivo ao tema, com letras e imagens de fácil leitura, afixados em locais visíveis

Postura do moderador

- na abertura e no término do evento
- na apresentação do tema a ser debatido e na apresentação dos participantes
- no encaminhamento das perguntas da plateia
- na intermediação entre os participantes e entre estes e a plateia

Postura dos participantes

- atenção no encaminhamento dos trabalhos
- voz clara e alta na leitura e na fala e variação na entonação da voz

- domínio do conteúdo e segurança nas respostas
- receptividade às intervenções da plateia

Linguagem

- emprego de variedade de acordo com norma-padrão da língua
- grau de formalismo adequado
- ausência de repetição enfadonha de palavras e expressões
- ausência de gírias ou de palavras e expressões características da linguagem coloquial
- segurança e domínio no emprego de conceitos e vocabulário relacionados ao tema enfocado

Tempo

- suficiente para a exposição dos convidados ser feita com calma e as respostas dadas por completo
- suficiente para a finalização da mesa-redonda conforme o procedimento previsto

ANEXO C – Estudo de caso: gênero debate regrado

Reflexões sobre a atuação no espaço escolar I

Prof^a: Tânia Magalhães

Estagiária: Pilar Mattos

Estudo de Caso – gênero debate regrado

Carla Martins, professora efetiva da rede estadual de Juiz de Fora, leciona há dez anos a disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Ela tem consciência da importância do trabalho com a oralidade em suas aulas e procura efetivá-lo por meio de práticas que centralizem o gênero textual no ensino. A discente cursou uma Especialização sobre Linguagem e Tecnologias no ano de 2007 e pretende ingressar no mestrado profissional (ProfLetras).

A professora é enfática ao dizer que trabalha a oralidade em sala de aula. Além das discussões por meio dos textos, ela menciona que por meio de um projeto na escola de leitura, é destinada uma aula de português por semana para que os alunos leiam os livros emprestados da biblioteca. Carla acredita que esse momento de leitura é fundamental para que os alunos possam discutir sobre suas opiniões sobre as obras. Esse momento de discussão, segundo ela, tem sido um dos momentos de trabalho com a oralidade, pois os alunos conversam sobre suas impressões e podem aprender a dialogar melhor com os colegas, aprender novas palavras e estudar turnos de fala. Em suas aulas, ela promove uma roda de conversa informal para as discussões sobre os livros. Carla também tem a prática de promover seminários e debates sobre algum conteúdo da disciplina e avalia os alunos de acordo com o texto escrito que é entregue como parte do trabalho. De acordo com a docente “Não dá pra gente avaliar nem a postura deles, por que se bobear tapam o rosto na hora de apresentar. Eles têm muita vergonha. Aí, eu avalio o texto deles, que é onde vejo que eles aprenderam mesmo. Mas eu já falei que dou uma colher de chá, porque seminário é avaliar a fala mesmo da apresentação, eu sei disso.”

A seguir, uma sequência de dez aulas da professora Carla sobre o gênero debate regrado:

Nível de escolaridade: Ensino Médio

O que o aluno poderá aprender com esta aula:

Discutir o conceito de bullying e sua existência na escola;

Levantar argumentos para a realização de um debate;

Organizar e participar de um debate regrado cujo tema seja o bullying.

Duração das atividades: 4 aulas de 50 minutos cada.

Aula 1:

Atividade 1

Esta aula deverá acontecer em um laboratório de informática onde os alunos poderão ter acesso, em duplas, ao computador e à internet. Nessa aula, os alunos aprenderão o conceito de bullying e sua existência na escola. Para tanto, o professor dividirá a turma em dois grandes grupos e solicitará que cada grupo assista a um dos vídeos abaixo e pense sobre as questões propostas para cada passagem:

Vídeo 1: <http://www.youtube.com/watch?v=Lr5Po6Js-Fo>

- O professor deverá entregar xerocadas as perguntas abaixo como forma de nortear a discussão:

O que acontece no vídeo?

Por que acontece?

Qual a reação da professora diante do fato?

E a reação dos alunos?

E quanto ao menino que sofre as agressões, como podemos avaliar seu estado sentimental?

Vídeo 2: Trailer - Bullying - Provocações Sem Limites

<http://www.youtube.com/watch?v=P9Cxt9MIOOs&feature=related>

Perguntas:

O que acontece neste episódio?

Qual palavra marca a agressão psicológica?

Quais ações denotam violência?

Quem supostamente age com violência contra o menino?

Após assistirem e discutirem as questões do curta metragem e do trailer separadamente, os grupos deverão apresentar uns aos outros os vídeos e polemizar com toda a turma a questão da violência nas escolas. Nesta atividade, o aluno é induzido, necessariamente, a opinar e refletir sobre o bullying. Todavia, para que se munam de argumentos consistentes, os alunos deverão buscar por maiores informações acerca desse tipo de violência que atinge a comunidade escolar.

Atividade 2:

Organizados em duplas nos computadores com acesso à internet, os alunos serão orientados pelo professor a pesquisar sobre o bullying. Para isso, segue o tutorial abaixo que deverá ser entregue em xerocópias:

TUTORIAL:

Jornal Nacional: <http://www.youtube.com/watch?v=8q3z5lp5U1A&feature=related>

Gagueira e o Bullying: <http://www.youtube.com/watch?v=VGZzoprYah8&feature=related>

Promotor de justiça e o bullying: <http://www.youtube.com/watch?v=2DV-D1o4GJY&NR=1>

Produção de texto:

O professor deverá sugerir que, a partir dos vídeos assistidos, os alunos escrevam um texto expositivo-argumentativo em que formulem um conceito para o termo bullying e expliquem sua ocorrência na comunidade. Os estudantes devem aproveitar para apresentar sua opinião acerca desse acontecimento. Terminado o tutorial, os alunos entregarão ao professor o texto solicitado no item 2 do tutorial para a correção.

Aula 2

Atividade 1

Os alunos receberão o texto corrigido pelo professor e farão a reescrita (caso seja necessário). Depois os textos serão trocados entre as duplas discentes. Cada dupla terá a função de parecerista do texto dos colegas escrevendo um parecer sobre o texto analisado.

Importante: professor, para realizar um parecer, é importante que os alunos tenham aprendido o conceito de bullying e saibam, minimamente, reconhecer a organização de um texto

expositivo-argumentativo. Estimule os alunos a escreverem sobre pontos positivos lidos no texto. Quanto aos pontos que ficaram a desejar, os alunos, além de apontá-los, deverão sugerir modificações. Essa atividade estimula uma crítica consciente, ou seja, é necessária uma apreciação responsável sobre o texto do outro e mune os discentes de argumentos consistentes sobre a temática abordada, ajudando-os na realização do debate regrado. Se quiser e se sentir à vontade, o aluno poderá socializar o parecer com toda turma.

Sobre pareceres, acesse os links: http://paulocampos.cnt.br/pj10/aline_p.pdf

<http://diplomattizando.blogspot.com/2007/04/724-como-fazer-um-bom-parecer.html>

<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/holgonsi.html>

Atividade 2

A turma será novamente dividida em dois grandes grupos. Um grupo assistirá ao depoimento de uma vítima do bullying e o outro assistirá ao depoimento da mãe de uma vítima. Ambos os grupos terão, ao final, que destacar para toda a turma pontos que merecem discussão. Ou seja, os alunos, nessa situação, exercerão um papel de mediadores de uma discussão sobre bullying.

Importante: professor, todas essas atividades prévias são necessárias para que o aluno se posicione acerca do tema e muna-se de argumentos para realizar o debate regrado.

A) Depoimento de um menino que sofreu bullying no programa Altas Horas

http://www.youtube.com/watch?v=4Us_X30qE14&feature=related

B) Depoimento da mãe de uma aluna que sofreu bullying

<http://www.youtube.com/watch?v=GEZdqDX41rQ&feature=related>

Depois de assistidos os depoimentos, o professor deverá organizar a discussão dos pontos de destaque dos debatedores de cada grupo.

Importante: professor, sua mediação é bem-vinda nos momentos em que os alunos desfocalizarem a discussão (fugirem do tema) ou apresentarem comportamentos considerados inadequados para a situação.

Para fechamento das discussões, o professor exibirá o vídeo abaixo:
<http://www.youtube.com/watch?v=6SMkM066Aec>

Aula 3:

Atividade 1

Para dar início à organização do debate, os alunos, primeiro, devem saber o que é e como se configura o gênero. Como nesta sequência didática, nos conhecimentos prévios, é pressuposto que os alunos já saibam como funciona o gênero, o professor apenas relembrará as noções preliminares do debate regrado. Para isso, exibirá o vídeo da Folha UOL que mostra a organização do debate realizado na internet com os candidatos a presidente nas eleições de 2014 no Brasil.

Link do vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=VITcRizPC9k>

Assistido ao vídeo e retomada as noções do funcionamento de um debate regrado, o professor, então, no quadro, elaborará – junto com os alunos – e anotará as regras do debate que será realizado em sala sobre o tema bullying. São algumas sugestões para o desenvolvimento do debate:

- Quatro alunos defendem a prática do bullying.
- Quatro alunos atacam a prática do bullying.
- Um aluno mediará o debate.
- Três alunos elaborarão 3 perguntas para os que defendem a prática do bullying.
- Três alunos elaborarão 3 perguntas para os que atacam a prática do bullying.

*Os alunos podem ser sorteados para evitar comprometimento docente.

1º bloco: apresentação das razões dos alunos que defendem e atacam o bullying (5 minutos para cada grupo).

2º bloco: resposta às três perguntas elaboradas por alunos (30” para a pergunta e 3’ para cada resposta)

3º bloco: os alunos que defendem o bullying criarão 3 perguntas para os que atacam o tema e vice-versa (2’ para resposta, 1’ para réplica e 30” para tréplica).

Atividade 2

Chegou o momento de ensaiar a realização do debate. O professor conduzirá a organização da sala e dos alunos conforme regras combinadas.

Importante: professor, este é o momento de os alunos ensaiarem falas e listarem argumentos. É nesta ocasião que as atividades anteriores ressurgirão como fonte de dados importante.

Aula 4:

Realização do debate regrado sobre o tema bullying.

Importante: professor, caso tenha escolhido a sugestão dada nesta sequência didática para as regras do debate, poderá, em momento posterior, trocar os alunos, permitindo, assim, que toda turma participe.

Avaliação:

A avaliação será realizada em processo, ou seja, ao longo das propostas de trabalho sobre a temática bullying por meio da participação produtiva dos discentes. Todavia o texto opinativo sobre o bullying, o parecer dos alunos e a realização do debate configuram-se como avaliações formais.

ANEXO D – Estudo de caso: gênero entrevista

Universidade Federal de Juiz de Fora

Faculdade de Educação

Reflexões sobre a atuação no espaço escolar I

Profª: Tânia Magalhães

Estagiária: Pilar Mattos

Estudo de caso – atividades de escuta a partir do gênero entrevista

Ano: 9º ano do Ensino Fundamental

Nesta sequência, há uma proposta de evidenciar algumas relações entre o texto oral e o escrito, a partir da escuta de um pequeno vídeo, em que são enfatizadas tanto questões linguísticas quanto questões discursivas, num caminho que pretende levar o estudante a um reconhecimento dos fenômenos da linguagem. Serão arrolados, nestas aulas, alguns exercícios modelares que enfocam reflexões linguísticas no âmbito do contínuo oralidade-letramento, em que os estudantes poderão compreender um texto oral, relacionar aspectos da fala a aspectos da escrita, bem como realizar atividades de retextualização, em que é possível transformar um trecho da modalidade oral em escrita, relacionando fenômenos dessas modalidades. Vale destacar que a temática escolhida partiu de demanda dos alunos, que se sentiam sem espaço para discussão sobre os problemas que os incomodam na adolescência. Como a escola já possuía página no Facebook, criou-se essa sequência de trabalho com entrevistas com o intuito de explorar a temática e o gênero, bem como tornar público o trabalho dos alunos.

Aulas 1 e 2

Em um primeiro momento, o professor deve fazer alguns comentários sobre o tema que será tratado no vídeo: a adolescência e suas mudanças físicas e emocionais, bem como as consequências dessas mudanças para a vida diária do jovem. Primeiramente, é preciso ver o que os estudantes sabem sobre o tema, estimular lembranças sobre angústias e problemas vividos nessa época da vida, bem como questionar as formas de amenizá-los. Além disso, o

professor pode fazer comentários sobre o gênero textual. Trata-se de um trecho de uma reportagem oral.

A seguir, os alunos assistirão ao vídeo “Reportagem especial: adolescência”

<<http://www.youtube.com/watch?v=D8Bs9IMzjEY>>.

Para tanto, o professor deve levar os alunos para a sala de informática da escola ou usar o datashow em sala de aula. Neste caso, o professor deve fazer o download do vídeo previamente.

Após assistir ao vídeo, o professor deve fazer alguns comentários sobre o tema juntamente com os estudantes.

Em seguida, devem ser feitos questionamentos mais direcionados a aspectos discursivos e linguísticos, conforme veremos a seguir:

Questões de compreensão (realizadas oralmente):

- 1) Considerando o vídeo como um todo, qual é o objetivo comunicativo desse trecho da reportagem?
- 2) Perceba que, dentro do trecho da reportagem, há uma outra sequência: uma entrevista com a psicóloga Andreia.
 - a) Qual é a finalidade dessa entrevista?
 - b) Por que se escolheu essa profissional para tratar dos assuntos da adolescência?
- 3) No interior da reportagem, torna-se relevante entrevistar, além de uma profissional, os próprios adolescentes? Comente.
- 4) Considerando o gênero textual, as músicas estão adequadas? Justifique.

Atividades sobre questões linguísticas e discursivas:

Elas deverão ser realizadas após as atividades de compreensão. Estas atividades deverão ser realizadas no caderno do aluno.

Questões:

- 1) A variedade linguística utilizada em todo o vídeo (tanto de Antony, quanto de Andreia) está adequada ao gênero textual em questão? Justifique.

2) Quando queremos analisar um texto oral, podemos fazê-lo em sua forma original (em áudio) ou transcrevê-lo para a escrita, tentando preservar algumas características da fala. Os trechos das tabelas abaixo são transcrições do vídeo a que você assistiu, que permitem uma melhor visualização do conteúdo dito. Assista novamente ao vídeo. Na segunda cena, a repórter diz o seguinte:

1	Repórter:	um grupinho que, às vezes, dá trabalho”.
---	-----------	--

- Quando faz essa afirmação, que gesto ela faz?
- Por que ela faz esse tipo de gesto?
- Se o texto fosse apenas escrito, teríamos esse tipo de informação?

No início do vídeo, temos o seguinte trecho:

1	Repórter:	este aqui é o antony, ó, que por acaso é meu filho. AGORA é ele quem vai tocar essa matéria. tá preparado, antony?
2	Antony:	tôô.

3	Repórter	vamos lá, então? mãos à obra.
4	Antony:	borá lá. vão lá, galera.
5	Antony:	é claro que a mãe coruja não iria sair de perto, ne? minha mãe ficou o tempo todo ali observando a situação. primeiro, eu quis bater um papo com a psicóloga.
6	Antony:	estamos aqui com a andreia, psicóloga.
7	Antony:	então, andreia, me fala um pouquinho sobre as mudanças do adolescente e tudo mais.
8	Andreia:	é:: uma fase de muita transformação, ne? tanto a nível corporal, quanto a níve:l psíquico, emocion:a::l. é::: (0.2) é uma fase: onde a-a pessoa ela começa a transformar o seu corpo, né, e juntamente com isso, assim, vem uma descoberta né, novas relaçõ:es, novas relações com os pais né também.

3) A partir da comparação entre textos falados e escritos, reflita sobre as seguintes questões:

Nessa transcrição, há trechos que revelam marcas típicas da oralidade? Destaque-as.

Que sinais foram usados para representar tais marcas?

As linhas 2 e 4, que são falas de Antony, são respostas às perguntas de sua mãe. Já o trecho 5 é uma fala em que ele não se dirige à mãe. Ambas têm o mesmo significado na construção da reportagem? Explique.

Nas falas 6 e 7 de Antony, temos também diferenças de interlocutor: explique que gestos ele faz, a quem dirige suas falas e a importância desse contexto para a construção do sentido.

No caso de um texto escrito, os fenômenos apresentados nas letras b e c seriam perceptíveis?

Aulas 3 e 4

Nestas aulas, o professor dará sequência às atividades sobre o vídeo com o objetivo de que os alunos pratiquem uma atividade de retextualização.

4) Veja o texto a seguir, transcrito para a escrita e, em seguida, retextualizado para a escrita.

Quais transformações foram feitas?

TEXTO TRANSCRITO PARA A ESCRITA	TEXTO RETEXTUALIZADO (sugestão)	Quais são as mudanças perceptíveis?
<p>é:: uma fase de muita transformação, né? tanto a nível corporal, quanto a nível psíquico, emocional::l. é::: é uma fase onde a-a pessoa ela começa a transformar o seu corpo, né, e juntamente com isso, assim, vem uma descoberta né, novas relações, novas relações com os pais né também.</p>	<p>É uma fase de muita transformação, tanto no nível corporal quanto psíquico, emocional. Nesta fase, a pessoa começa a sofrer transformações em seu corpo e, juntamente com isso, há uma descoberta de novas relações, por exemplo, com os pais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - eliminação de marcas da oralidade; - eliminação da repetição; - reestruturação sintática.

6) Agora que você percebeu o que é uma retextualização, faça o mesmo com o texto abaixo:

1	Antony:	eu queria saber de você, juliana, que que você acha que a gente pode fazer pra amenizar es- essa situação.
2	Juliana:	ah, eu acho que a conversa de pai e mãe é fundamental porque pra entender melhor ã:: o que a crian- o que a jovem tá passando pra entender.
3	Antony:	e você pedro concorda concorda com a juliana?
4		ah, concordo eu acho que::: (0.5) muitos pais não conve::rsam com os filhos, chegam em casa já cansa:dos, já esquentam o janta:r e não conversam muito, então os jovens ainda acabam ficando trancado no quarto e falando mais com os amigos mesmo.

TEXTO TRANSCRITO PARA A ESCRITA	TEXTO RETEXTUALIZADO (sugestão)	Quais são as mudanças perceptíveis?
eu queria saber de você, juliana, que que você acha que a gente pode fazer pra amenizar essa situação.		
ah, eu acho que a conversa de pai e mãe é fundamental porque pra entender melhor a:: o que a crian- o que a jovem tá passando pra entender.		
e você pedro concorda concorda com a juliana?		
ah, concordo eu acho que::: (0.5) muitos pais não conve::rsam com os filhos, chegam em casa já cansados, já esquentam o janta:r e não conversam muito, então os jovens ainda acabam ficando trancado no quarto e falando mais com os amigos mesmo.		

Sequência de aulas para a produção de entrevista com psicólogo da cidade

As aulas dessa sequência são construídas com o objetivo de que os alunos produzam uma entrevista com um psicólogo para discutir questões referentes à adolescência. É importante que os alunos elaborem questões diferentes das perguntas feitas pelos adolescentes do vídeo assistido. Essas aulas, portanto, versam, principalmente, sobre o eixo da oralidade “relação fala e escrita”, uma vez que conta com uma elaboração prévia da entrevista, produção e retextualização.

Aula 5

Nesta aula, o professor apresentará a proposta da produção da entrevista com o psicólogo e pedirá que eles se dividam em grupos, com o objetivo de começarem a elaborar as perguntas que serão feitas ao profissional no dia da entrevista. É fundamental que o professor já tenha entrado em contato com o profissional previamente e leve para os alunos, nesta aula, informações sobre a carreira do psicólogo (onde se formou, quanto tempo de experiência, área

de trabalho, página profissional nas redes sociais e etc), de modo que os alunos possam conhecer o profissional antes da elaboração das perguntas.

Durante essa atividade, o professor deve conversar com cada grupo sobre as perguntas elaboradas, focando em questões importantes, como adequação da linguagem e teor das perguntas, como por exemplo, a não pertinência de perguntas pessoais ao profissional, visto que o gênero em questão é formal. Aspectos do tipo de linguagem, como o uso de gírias e expressões, devem ser também o foco dessa discussão com cada grupo.

Aulas 6 e 7

1º momento

Munido das perguntas dos alunos, o professor discutirá, nesta aula, cada pergunta elaborada pelos grupos. É o momento de ajustar, adaptar ou refazer as perguntas. Visto que o tema é a adolescência, é possível que os alunos não fiquem à vontade para expor alguma dúvida mais pessoal sobre suas vivências. Por isso, é fundamental que o professor dialogue com a turma, de forma que haja uma ponderação na elaboração das perguntas de cunho mais pessoal, caso elas surjam.

Outro ponto importante é o número de perguntas, que não pode ser exaustivo e nem mesmo muito baixo. Nesse caso, o professor deve buscar fazer adaptações diante do gênero e da tentativa de previsão do tempo disponível para a entrevista no dia de sua realização.

Ao final desta aula, a turma deve então ter construído um roteiro de perguntas coerente para a realização da entrevista.

2º momento

Feito o roteiro de perguntas, que pode ser escrito no quadro pelo professor e copiado pelos alunos, o professor deve partir para a estruturação do gênero, de forma que os alunos compreendam que uma entrevista formal compreende alguns momentos, como a apresentação do profissional (abertura), as perguntas e o fechamento. Além disso, o professor deve deixar claro que é possível que alguma dúvida surja no decorrer da fala do profissional e que, sendo

assim, o aluno poderá fazê-la, desde que obedeça aos critérios do gênero e da situação comunicativa.

O professor, então, vai escolher, junto à turma, quem fará a abertura (as informações do profissional e agradecimentos prévios) e o fechamento (agradecimentos em nome da turma). As perguntas poderão ser feitas por vários alunos da turma, de forma que a maioria participe.

Aulas 7 e 8

Nesta aula, o professor vai elaborar, juntamente com a turma, os textos da abertura e de fechamento. Será um texto curto produzido coletivamente pelos alunos. Será necessário, então, que os alunos estejam com as informações profissionais do entrevistado.

O professor pode começar o texto no quadro e, assim, os alunos darão sequência. Novamente, as questões de adequação de linguagem serão trabalhadas, como a linguagem formal e os elementos presentes na abertura de uma entrevista. Da mesma forma acontecerá com o fechamento.

No final da aula, o professor pode escolher, junto aos alunos, quem fará a abertura (as informações do profissional e agradecimentos prévios) e o fechamento (agradecimentos em nome da turma). As perguntas poderão ser feitas por vários alunos, de forma que a maioria participe. Se houver muito interesse dos alunos, é interessante que o professor faça um sorteio. Além disso, deverá ser feita a escolha de dois alunos para a filmagem da entrevista.

Aulas 9 e 10

Estas aulas são destinadas à realização da entrevista. Para este dia, muita coisa deve ser preparada previamente pelo professor, como a escolha e reserva na escola de lugar apropriado como um auditório, com caixas som e microfone. Além disso, deve haver uma organização do horário, de forma que haja duas aulas seguidas para a realização da entrevista, pois algum imprevisto pode acontecer, como atraso do entrevistado e problemas técnicos.

Os alunos devem ter o roteiro de perguntas em mãos organizado e com os nomes dos alunos entrevistadores. Dessa forma, com o lugar específico e preparação prévia, a entrevista ocorrerá.

É interessante que, terminada a entrevista (caso haja tempo), a professora retorne à sala de aula e discuta com os alunos sobre a atividade:

- Vocês gostaram da entrevista? Por quê?
- Qual resposta, na opinião de vocês, foi mais interessante? Por quê?
- Em sua opinião, alguma resposta da psicóloga ainda deixou dúvidas?
- Será que poderemos entrar em contato com ela novamente?

Aula 11

Nesta aula, os alunos assistirão à entrevista, gravada por dois colegas. Previamente, o professor deve editar os vídeos, de forma que haja coerência na transmissão, principalmente entre os momentos em que aparecem o professor mediando, a entrevistada e os alunos entrevistadores.

O objetivo desta aula é que os alunos compreendam os elementos presentes numa prática de oralidade, como os gestos da entrevistada, tipo de linguagem das perguntas e respostas. Essas análises devem ser fomentadas pelo professor, durante a apresentação do vídeo. Por exemplo:

- Quando o psicólogo faz esta expressão, o que vocês acham que ele está pensando? Isso é importante? Por quê?
- A pergunta feita pelo aluno X gerou uma resposta muito rápida da psicóloga. Por que isso aconteceu?

Aulas 12 e 13

Nesta aula, o professor deve propor uma atividade de retextualização, nos moldes da atividade 6, do começo dessa sequência. Para tanto, é imprescindível que o professor transcreva alguns trechos da entrevista, numa espécie de tabela, de forma que os alunos produzam o texto retextualizado e, principalmente, percebam as mudanças ocorridas durante essa passagem.

Texto transcrito para a escrita	Texto retextualizado	Quais são as mudanças perceptíveis

Os pontos principais que a atividade deve levantar é como transformamos os aspectos da fala para a escrita, como as pausas e as repetições, elementos típicos da fala que devem ser suprimidos na escrita.

Essa atividade deverá ser recolhida pelo professor, com a finalidade de avaliar se os alunos atingiram o objetivo. É provável que isso não aconteça em uma primeira escrita, devendo, portanto, se corrigida e levada, na próxima aula para que os alunos façam as correções necessárias.

Caso a entrevista tenha ficado longa e seja um exercício exaustivo toda sua transcrição, o professor pode usar apenas um trecho em sala para exercitar esta reflexão da passagem do oral para o escrito.

Avaliação

A avaliação será feita partindo de dois critérios:

Os alunos atenderam aos elementos do gênero oral entrevista?

- elementos da entrevista (adequação vocabular; expressões faciais; gestos; vestuário; posicionamento (físico); coerência temática (quando são feitas perguntas não planejadas); expressividade; espontaneidade; qualidade da voz; pausas; atenção focada no entrevistado; uso de marcadores – né, tá, aí – adequados; repetições, reformulações e hesitações; atos de fala positivos (elogiar, agradecer, aceitar) ou atos de fala negativos (ofender, acusar, xingar), dentre outros.

Os alunos compreenderam o processo de retextualização?

- passaram do oral ao escrito, fizeram as eliminações necessárias, escreveram de acordo com a norma culta escrita da LP, adequada ao contexto de circulação?

ANEXO E – Diário de campo do dia 14/05/18

Mestrado em educação – P.P.G.E.

Pilar Silveira Matos

Diário de campo – data: 14/05/18

Neste dia 13 estavam presentes no início da aula.

Tênia iniciou a aula explicando as sequências das próximas aulas e esclareceu os critérios para as correções dos materiais elaborados, respondendo dúvidas frequentes dos alunos diante da produção dos materiais. Abriu espaço para dúvidas e introduziu a importância do trabalho com gêneros orais em sala de aula. Assunto do texto estudado pelos AE na semana anterior.

Pilar iniciou a aula explicando sobre a carência do ensino dos gêneros orais no ensino de língua e nos estudos linguísticos. Fazendo uma breve apresentação sobre os eixos do livro de Leal e Goes (2012) trazendo em seus slides aspectos tratados no capítulo do livro como: as dimensões dos gêneros orais, análises de acordo com os documentos oficiais, livros didáticos. Sendo os eixos de ensino na oralidade como objeto de ensino visando contemplar os seguintes aspectos: Textos de tradição oral (valorização linguísticas); oralização do texto escrito; variação linguística entre fala e escrita (ex: retextualização); compreensão dos gêneros orais. Pilar explicou que o objetivo da aula de hoje é fazer uma ligação sobre estes eixos/dimensões e analisar tais aspectos em propostas de atividades de livros didáticos: o conto maravilhoso e a mesa redonda. Pilar também conceituou que o objetivo da aula é entender o que sugerem os livros didáticos, o que há de oralidade nesses livros, qual é a proposta, se foge do que está prescrito ou não pelas autoras do texto lido pela turma. Apontou que as autoras já indicam que a oralidade é um eixo deixado de lado em comparação aos outros eixos de ensino, trazendo para a turma de AE mais uma justificativa para se estudar sobre oralidade na escola e que esta deve ser ensinada. Tentando romper com a supremacia da escrita.

Tânia fez um parêntese que nos relatos dos AE ainda não foi visto nas observações de estágio que os PR, em sua maioria, não trabalham com nenhuma dos aspectos tratados por Goes e Leal, mas já foi visto que as intervenções propostas pelos próprios AE que já vieram com um caráter diferente, apontando algumas propostas de trabalho dos aspetos indicados no texto.

Pilar pontua cada aspecto específico de cada eixo exemplificando e contextualizando os eixos aos contextos temáticos do ensino na sala de aula.

Pergunta AE durante a explicação da Pilar sobre o eixo da oralização do texto escrito: “Têm diferença entre oralização e oralidade?” Entanto Tânia explicou para AE que a oralização é específico do texto escrito em quanto que a oralidade é uma prática social qualquer. Tânia também exemplificou que no momento da conversa elas estavam em uma prática de oralidade, pois a aula é um gênero que acontece no oral. Já a oralização do texto escrito se caracteriza mais como o momento em sala que o aluno lê em voz alta, responde o exercício em voz alta. Tania ainda justificou que esta não é uma prática de oralidade porque o professor não está inserindo um gênero novo para o aluno. Portando o aluno que faz a oralização da escrita não está aprendendo a fazer debate, não está fazendo uma entrevista, etc. Portanto é um problema para um ensino o professor saber fazer esta distinção, pois quando em uma entrevista, por exemplo, o pesquisador pergunta ao professor se este trabalha com oralidade a maioria afirma trabalhar, mas a maioria considera esta prática que não agrega o domínio de um novo gênero, portanto, novas capacidades para o aluno. Ex: fazer/assistir seminário, fazer entrevista, ouvir uma palestra, participar de debate, ver ou gravar um tutorial, fazer PodCast, fazer peça teatral, esquetes, esses gêneros orais precisam de práticas novas e não só a oralização. O problema está em passar toda a sua jornada escolar apenas oralizando nunca aprenderá os gêneros da oralidade, ainda que haja oralização dentro dos gêneros orais como numa aula, num debate, num sarau, no teatro, numa esquete é diferente.

Pilar exemplificou com uma pesquisa em que mostra essas características da docência em relação à oralidade, pois, devido a concepção dos professores esse trabalho com oralidade não é efetivo por conta do gênero oral não ser objeto de ensino.

Tânia não desqualifica a oralização em sua fala quando diz que mesmo assim, alguns alunos carregam essa marca de que até no ensino médio não possuem uma leitura em voz alta fluída, não sendo uma lacuna apenas nas séries iniciais.

Pilar continua a aula contando sobre os outros dois eixos. A maioria dos alunos durante a explicação da pilar não anotaram, mas estavam atentos ao que ela dizia. Pilar explicou sobre a importância do ensino e compreensão dos gêneros orais com o exemplo de um aluno que não sabia que um cartaz, essencialmente, não deveria possuir capa. (exemplo contado de forma mais completa na aula anterior).

Por fim, Tânia perguntou a turma se já conheciam esses eixos. A maioria balançou a cabeça em negativa.

Pilar entrou em outra parte da discussão sobre como avaliar a oralidade na sala de aula. Tania falou que as produções acadêmicas influenciam neste aspecto, pois não há parâmetros para se basear os critérios para estas avaliações.

Pilar disse que a apresentação objetiva para investigar o trabalho com oralidade nos livros didáticos e suas propostas: assunto que será mais bem desenvolvido mais adiante na aula. Apontou também que analisar nos livros faz com que atribua capacidades docentes aos alunos de letras, pois faz parte do trabalho de professor: distinguir o que é possível adaptar em sala de aula e o que não é adequado.

Pilar projetou no slide os o capítulo do livro didático que trabalha com o gênero mesa redonda e os alunos buscaram este mesmo arquivo nos celulares para acompanhar as análises. Os alunos pediram para enviar novamente, pois este arquivo não chegou. Ao receberem os arquivos os alunos tiveram um tempo para lê-lo.

Depois do tempo de pausa para os AE lerem o material, Pilar pediu para que os AE pensassem sobre a proposta e a possibilidade de fazer a mesa redonda na escola observada: A maioria dos AE disse ser possível trabalhar com este gênero na escola. Pilar deu ênfase as condições da escola, como o número de pessoas envolvidas, a infraestrutura, o ambiente escolar, etc. Outra AE falou que tudo é adaptável/adequação a realidade da escola, como no exemplo do material didático orienta a participação de todos os envolvidos, a AE sugeriu ao analisar a proposta que não era necessário que os pais e todos professores participassem desse evento/atividade.

Pilar perguntou aos AE o que eles fariam enquanto a infraestrutura da escola onde estão observando o estágio, quais seriam os meios possíveis para uma prática pedagógica como esta, pois normalmente as salas de aulas convencionais são muito pequenas. Vários AE indicaram ser uma solução os espaços da biblioteca, sala de vídeo, quadro, auditório (sala do datashow)

Uma AE falou da dificuldade de disponibilidade de horário da biblioteca. Tânia perguntou sobre AE faria se fosse professora nesta escola. Ela disse que faria em sala, pois a quadra da escola é usada o tempo inteiro do turno escolar. Outra aluna-estagiária falou sobre o tamanho do projeto, pois se for algo apenas entre a turma é possível desenvolver essa atividade na sala de aula, mas se envolver todos os professores da escola é possível pedir ao professor de educação física um espaço da quadra.

Tânia: entre fazer na sala e não fazer.

Letícia: fazer na sala. (3min)

Sobre críticas a proposta do cereja foi apontada pelos alunos sobre o tema que não caracteriza como

Religiosidade, consciência deficiente, ao negro, questões da mulher etc.

Em relação ao estado e os documentos com a escola, os alunos disseram que nos documentos oficiais do município tem trabalhos sobre oralidade, mas a realidade na escola em si as alunas apontaram que na realidade da escola não tem um currículo ou uma orientação para formação desse tipo de ensino. A aula também apontou sobre a descrença dos próprios professores sem sala, a visão do profissional de si, como descrente do poder avaliador. Pilar acentuou sobre a dedicação necessária para ter a força de vontade para manter o projeto de ensino na sala de aula. Pontuou também a importância do currículo para o trabalho do professor.

Tania questionou sobre escolas particulares, estado além da prefeitura se possui alguma coisa sobre mesa redonda. A maioria dos alunos negou. Tania ainda questionou que mesmo sem o currículo se os alunos ainda dariam uma proposta dessa. A aluna disse que sim, mas ainda tem empecilhos como os alunos na escola falam juntos um com outro.

Avaliação, como avaliaria?

A aluna apontou o respeito dos turnos da fala, ofensa com as pessoas que discordam do seu ponto de vista seriam critérios para avaliação. Outra aluna (Poliana) completou que fugir do tema também é importante e é muito frequente.

Outra aluna disse que para questões discursivas depende da realidade de turma, dizendo que uso dos conectores não seria um critério, mas o uso da linguagem formal adequada ao contexto. 19min

A avaliação da mesa redonda seria apenas

Pilar perguntou se os alunos de letras já conheciam ou se já viram este gênero. Uma aluna disse que pesquisou sobre o gênero e encontrou algo num livro didático de 3ª do ensino fundamental.

Aluna falou sobre a experiência da turma sobre um tipo de mesa redonda para sanar os problemas de brigas entre as alunas da turma. Ainda que não foi sistematizados o gênero, nem apresentado como um gênero, nem linearizado a discussão ainda que o problema pelo comportamento foi resolvido.

Tania perguntou o que seria sistematizar que faltou. A aluna (Dalila) disse que focaria ainda no ensino de língua ampliando os vocabulários, explicando a atitude a produção a pratica etc. 25 min – Tânia sintetizou o que a faltou no planejamento da professora citada para que uma contemplasse o ensino de língua nesta prática em sala esporádica.

Pilar deu um exemplo em sua sala do ranking de inteligência 28min. Sobre sua importância em não deixar o assunto isolado. Tania disse sobre sua prática sobre vários tipos de inteligências quando era professora de escola básica.

Pilar falou que esses conflitos é um gatilho pra trabalhar com gêneros / Barbara – a de verde

Uma aluna relatou que mesmo um professor tenha uma postura diferente vários outros professores tratam os alunos com um comportamento que é naturalizado.

Pilar relatou que como professora viu como os professores fogem do trabalho de pensar sobre os conflitos em sala.

Barbara deu exemplos de ranking em sua sala na época de ensino fundamental e médio.

Tânia perguntou sobre trabalhos com oralidade: Bárbara respondeu: sarau, debate em ano de eleição, seminário.

Aula e óculos redondos falou que na engenharia o ranking na engenharia aqui na UFJF a coisa é bem mais grave do que nas escolas particulares. 39min

A aluna ainda refletiu sobre o como a disciplina de letras ainda é mecanizada por conta de priorizar as disciplinas de conteúdo sobre as disciplinas sobre educação.

Pilar firmou que só se deu conta dessa hierarquização apenas nos últimos períodos e ainda na pós-graduação.

Retomando sobre o assunto da oralidade:

Pergunta da aluna: onde encontra o material que orienta a introdução teórica com os alunos?

Pilar falou que há um material de apoio. Aluna (Carolina) falou que sentiu mais falta de aprofundamento mais teórico que guiasse o professor. Tania perguntou o que Carolina achou sobre

Poliana: algum vídeo que traduzisse.

(Leticia): levar para uma mesa redonda, participar para antes produzir. Pois a forma pratica internaliza mais do que apenas observar ou ler

Uma aluna deu um exemplo da sua experiência na escola Montessori que não há sistematização. Primeiro entra em contato com o gênero para depois identificar as características dos gêneros. 49min

Pilar sobre o exemplo montessoriano é uma coisa que ela tem dificuldade em sua prática pois os próprios alunos pedem por conceitos.

Pergunta da Pilar: quais eixos estão sendo trabalhados na proposta do livro didático analisado

Poliana disse: que acha oralização do texto escrito e variação linguística ainda que compreensão e produção do gênero oral depende do professor, no caso dela ela trabalharia.

Variação: Formalidade, Letramento, valorização da tradição oral.

Explicação da menina de cabelo curto: 55min

Tania: relações entre fala e escrita?

Cabelo curto: pegar o texto do escrito e expor no oral.

Sobre atividade orientada Poliana identificou um trecho que baseia a apresentação de uma mesa redonda.

Pilar: quais atividades poderiam ser trabalhadas em casa?

Poliana: entrevista com os avós os pais, etc.

Cabelo curto: poderia ser a visão do texto, mas por ser um texto que trabalha em grupo, mas os alunos poderiam se encontrar em grupos..

Dalila: levantamentos de dados estatísticos seriam um bom modelo de trabalho em casa.

Cabelo curto deu uma proposta e sugestão de atividade em grupo – dinâmica 59 min.

Áudio 2

Pausa - Áudio 3

Pilar apresentou a outra proposta de conto maravilhoso do livro didático sobre o gênero conto maravilhoso.

Aluna perguntou o que era na explicação do livro didático o conceito de Norma padrão – Faraco. Tania respondeu: Norma culta – o que as pessoas cultas usam no dia a dia (?) Mas sobre norma padrão informal acredita-se que é algo mais flexibilizado do que a norma padrão convencional.

Pilar: o que achou

Poliana; não gostou porque parece que ler e memorizar é uma prática ruim.

Leticia contou sua experiência como incompleto.

Cabelo curto: criticou que a ordem das apresentações do gênero..

Tania porque você faria?

Porque fica mais conta com o lúdico, experimentação do gênero

Outra aluna contou que a taxação de conto maravilhoso não abre espaço para outras discussões.

Leticia contou que a linhagem padrão não é acessível aos alunos muitas vezes para ser imposto de primeira assim ... Contou que é contação de história não é memorização, pois ela é contadora de história.

Pilar como você alteraria essa proposta de ensino? Desenvolver a proposta, outras capacidades que desenvolvam.

As meninas contaram das dificuldades para conseguir acesso a recursos que fazem com que os alunos tivessem acesso a uma experiência.

Vivência, contextualização faltaram nos modelos de atividades, sistematização sobre os gêneros que anteceda a atividade. Outra aluna disse que textos de contadores de histórias além de levar o contador de história na sala de aula.

Pilar guiou a discussão para potencialidade do trabalho de retextualização, se o gênero é relevante?

Leticia falou que é interessante pois todos gostam de contar e ouvir histórias, pois é necessário em algum momento da vida..

Poliana criticou que os contos maravilhosos são contados unicamente com o foco e contextos no exterior.

Pilar: como adaptariam esse gênero para a turma estagiada.

Poliana: disse que seria interessante intertextualidade que há várias visões de contos mais maduros ...

Tania; o que vocês avaliariam nessa proposta de trabalho.

Barbara disse que faria revisão ortográfica dos contos, e análise linguística gráficos a partir de produções.

Poliana disse que essa correção seria de

Tania e oralidade?

Poliana : tem muito de entonação, surpresa enredo e clima.

Cabelo curto: marcadores de tempo.

A menina do canto para analisar a retextualização da oralidade para escrita e padrão de língua utilizado. / também falou que deve ter critérios de avaliação muito definidos

.....

De onde parte os critérios de avaliação?

Não se perder no meio do texto

Daniela Falou que depende do objetivo da professora, pois depende da turma o quanto a pessoa se esforçou para alcançar aquele objetivo que talvez não seja o ideal .

Pilar: pensando na retextualização essa avaliação seria diferente?

Alunos: avaliaria o conjunto. Pois tem critérios para o texto oral e critérios diferentes para o texto escrito, essa transição é muito difícil.

Pilar falou que mostrar essa transição é importante para caracterizar essa transição..

Tania : expressões faciais, corporais, pausas, perguntas com a plateia, olhar, altura da voz, etc. que passam despercebidos no texto.

Aluna deu exemplo de oficina de materiais didáticos na letras com a Nathalia, fizeram um material para guiar os aspectos no próprio material,

Leticia mostrou a incoerência de que a proposta aponta na avaliação, mas não introduz que ainda sobre a importância desses aspectos antes dos textos.

Quais eixos: valorização de textos de tradição oral, variação linguística, produção também ...

Tania perguntou se tem nos documentos ou nos currículos? Ninguém falou nada

Sobre quais atividades dessa sequencia poderia ser passada em casa: pesquisa dos textos, reescrita, etc.

Poliana deu exemplo do como a reescrita é fundamental para o processo de escrita.

Pilar sobre a importância de vender o texto ante, sobre o como é necessário de preparar para a leitura.

Tania apontou que os critérios e os objetivos para a aprendizagem devem ser bem esclarecidos, pois a oralidade é mais difícil ainda pois a moeda de troca está instaurada e as praticas orais não se encaixam.

Pilar confirmou que é visual a diferença na aula quando se planeja. Tania: se você não sabe onde você quer chegar, como você vai saber se alcançou os objetivos?

Aluna de cachecol (Carolina) relatou sobre a professora do profletras que orientou uma professora de uma sociedade carente, que surgiu a necessidade dos alunos para encaixar a poesia nas aulas.

Aluna de cabelo curto: não se pode perder o objetivo didático, que é o principal curso. Exemplo do Cerespinho/ alunos privados de liberdade.

Pilar exemplificou como Ai que saudades da Amélia- E musica da Pitty sobre Amélia ...

Pilar falou sobre os questionários

Tania fez chamada e falou sobre as próximas aulas será na mesma dinâmica.

ANEXO F – Diário de campo do dia 21/05/18

Mestrado em educação – P.P.G.E.

Pilar Silveira Matos

Diário de campo – data: 21/05/18

Neste dia 14 estavam presentes no início da aula.

14:05

Tania iniciou a aula anotando as datas no quadro sobre quando ocorrerá a apresentação do material didático com podcast e as apresentações dos trabalhos aplicados em sala de aula pelos alunos da faculdade de letras. Neste momento as alunas acrescentaram suas dúvidas e Tania esclareceu como seria o procedimento dos trabalhos. Nestes primeiros minutos da aula os alunos foram chegando e se acomodando.

Terminado esse momento Tânia passou a palavra para Pilar iniciar a aula sobre oralidade.

Pilar esclareceu que o objetivo da aula é uma discussão sobre especificamente o que é o podcast e como ele pode ser usado para o ensino de oralidade. Pilar disse que devido a leitura dos questionários recebidos ela percebeu que ainda é um gênero desconhecido mesmo que muito usado.

Para apresentar o contexto do gênero a professora apresentou um mapa regional sobre o acesso, um meme sobre o pod cast, uma data para o dia do podcast, etc.

Uma aluna analisou sobre como é diferente a relação do podcast com o Youtube sendo o site de vídeos mais popular por possuir imagens. Pilar apontou que também em dado momento, desconheciam as características sobre o podcast e percebeu sua singularidade

Pergunta de aluna: o pod cast é um gênero textual emergente?

Pilar respondeu que ele é uma mídia e que ficará mais claro essa qualidade com o progresso dos slides, mas há controversas nos estudos dos autores sobre o que é o podcast (uma mídia ou um gênero?). Pilar também acrescentou que essa mídia é diferente por conta da modificação social e da velocidade das informações que são apresentadas no mundo.

Sobre a nomenclatura pilar explicou de onde surgiu “podcast” e também sobre as funcionalidades nos apps e das existências do “podcaster”, sendo a pessoa que cria este produto.

Pilar caracterizou que o podcast, diferente do rádio, pode ser produzido pelos usuários.

A professora disse que o podcast como gênero seria uma visão muito reduzida dessa mídia. Pilar deu exemplo sobre como usar o podcast na sala de aula quando o professor pode

Objetivo comunicativo no Podcast não tem como definir pois é um catalizador de gêneros verbais, sendo muito facetados. E mostrou que mesmo tendo várias perspectivas (suporte, gênero e mídia, ferramenta) são válidas mas uma não desvalida a outra, pois são coerentes.

Pilar apontou que a maioria dos trabalhos de mapeamento das características dos podcast são elaborados em Portugal. (taxonomia) 14:33 hora

Pilar conclui falando que esse material existe como um material pedagógico para o ensino de língua portuguesa, principalmente a modalidade de oralidade.

Uma aluna perguntou se a característica do material elaborado sobre pod cast deveria ter adequado a turma a qual eles estão observando.

Tania disse que seria esse mesmo o objetivo. (não foi falado isso antes) Comentou que é adequar ao projeto da escola e que o PodCast é muito usado para o ensino de língua estrangeira como ferramenta didática, metodológica e avaliativa.

Telma Ferraz e Leal caracterizaram e adequar aos critérios estabelecidos pelas professores sobre o ensino de língua. (acredito que os critérios são poucos)

Outra aluna perguntou se mesmo que a escola não tenha um projeto escolar se poderia pegar uma característica dos alunos e pensar o que poderia surgir o interesse para disseminar o ensino da oralidade.

Essa discussão me lembrou dos meninos do meu bairro, vendo o quanto seria interessante para eles desenvolver as capacidades linguísticas verbais muito mais do que a escrita. Os meninos tem pouco vocabulário para se expressar e uma linguagem que apenas as pessoas do próprio grupo conseguem interagir.

Professora e alunos falaram sobre a temática de aluno ideal, que pensamos que os recursos usados são possíveis mas que na realidade varia quanto aos recursos possível para os alunos em sala de aula.

Sobre recursos tecnológicos as alunas e aluno possui na letras mas a prioridade é apenas para os alunos do bacharelado e que é muito concorrido: para saber como usar programas de computador como recurso linguístico de tradução, etc.

Os alunos foram divididos em grupo para analisar um estudo de caso sobre o debate regrado para discutirem posteriormente. 45 min de áudio gravado interrompido para este momento de análise. Este foi um momento de leitura silenciosa e os alunos pareciam concentrados.

Ao que percebo os alunos ficam muito dispersos quando há uma apresentação oral/expositiva por parte das professoras, entretanto, quando se trata de uma atividade eles se concentram e se dedicam para um maior esforço cognitivo. Fico na dúvida sobre na sequência das aulas como se deve proceder da melhor forma para exigir maior esforço mental dos alunos. Se seria dizer sobre a apresentação ocorreria uma atividade sobre o tema ou como foi feito de primeiro explicar sobre depois anunciar a atividade...

A Professora Tânia Prestou apoio individual aos grupos sobre o trabalho de análise. A discussão parece ter sido produtiva, mas quando muitas pessoas falam não dá para discernir sobre o que se trata.

15:21h

15:39h

Pilar perguntou sobre quem já ouviu podCast, apenas 3 pessoas já ouviram.

Sobre o trabalho analisado, Uma aluna acentuou que deseja entender porque a professora em questão avalia apenas os textos escritos e como a prof. faz para engajar os alunos na atividade.

Como seria um trabalho com oralidade sistematizado? Pilar perguntou para as alunas.

As alunas responderam que deveria ter um engajamento dos alunos, preparando o aluno para a atividade realizada, contrapondo a ideia de conversa aleatória, saber dizer e saber ouvir.

Pilar acentual sobre como ter uma aula sobre o ensino de língua e não uma aula temática.

Aluna disse que faltou tarefa para os alunos fazem ... Uma outra aluna questionou sobre como elaborar argumentos a favor do bullying. Acharam incoerente esta prática que fortalece uma prática que não aceitável.

Pilar disse sobre adequar o tema ao gênero visto esta qualidade

Os alunos ficaram mais tímidos ao falar em geral, mas

Outra aluna questionou que a professora não caracterizou o que é argumentação e os passos para uma boa argumentação.

Seminário, debate e entrevista dominam as práticas dos professores.

Sobre a pergunta do tempo foi unanime sobre as alunas que acharam que o tempo que foi estipulado no material de 4 aulas de 50 min.

Pilar questionou sobre a falta de recurso possível numa turma real, quais seriam as alternativas.

Sobre forma avaliativas duas alunos disse que não avaliariam de forma escrita como no projeto que na oralidade a discussão seria muito mais produtiva. Outra aluna disse sobre a falta de segurança dos alunos pra escrita o que não é tão estigmatizado quanto na oralidade. Alunas disseram que as discussões são muito vagas, e que as questões ficam muito voltadas aos vídeos assistidos e não a opinião da turma sobre o tema. Outra aluna disse que o tema não proporciona uma reflexão e busca em outras fontes e não apenas ao que a professora leva ao como recursos de informação aos alunos.

Uma outra aluna disse que na perspectiva do continuum seria mais adequado. Pois não se exclui a escrita de uma pratica de oralidade. Sobre a avaliação dos próprios alunos disseram que não dariam certo, pois os alunos não vão fazer uma avaliação um para os próprios amigos. O recurso seria uma avaliação anônima e imparcial. Os alunos não gostaram dos vídeos escolhidos na proposta pois ficou muito artificial. A sugestão foi pegar casos na própria escola

ou comunidade. Tentativa de pegar outras opiniões sobre uma vítima de bullying e de uma mãe de uma vítima de bullying.

Uma aluna falou sobre a professoras em sala pressupõe que os alunos já sabem pois deveriam saber, mas não explicam nem

Debate político foi uma péssima ideia, pois ainda que devesse não é regrado e houve uma interrupção sobre as sequencias das aulas .

Termos de defender e atacar são termos não adequados ao contexto escolar, assim como um aluno mediador. Essa opção de organização incita a briga e não tem imparcialidade.

O sorteio dos alunos foi visto como positivo, mas alunos teriam mais autonomia para escolher o mediador, mas o grupo é bom sortear.

Outra aluna contou da experiência do material didático que produziram, e ela opina por mediar o mediador.

Tania acentuou sobre a concordância das regras que precede ao debate.

Não houve manifestação sobre o tempo de pergunta que acharam pouco tempo. O ensaio do debate foi negado pelos alunos da letras. Disseram sobre fazer outro debate, mas não ensaiar o mesmo, pois expõe os argumentos elaborados.

Sobre a avaliação foi adequado ao avaliação do processo, mas questionaram sobre as avaliações sobre a escrita e uma do debate em si.

Tania explicou sobre como precede uma sequencia didática. Pois não tem uma primeira produção e os critérios de avaliação explicito não aconteceu.

Os alunos deveram sugestões de avaliar a oralidade na oralidade: postura, adequação da fala não fugir do tema, não falar gírias, palavrões, uma fala mais monitorada e mais formal, o respeito os turnos de fala, o argumento do colega os tom de voz, mesmo sendo uma situação simulada esse capacidades de linguagem é fundamental para o aluno fora da escola. Tania sugeriu que uma boa forma de avaliar a oralidade é a gravação em vídeo ou em áudio para ver o que desencadeou posturas nos debate. Aquilo que não é gravado e se perde. Tania pensou no que é possível pelas escolas e suas condições, detalhe e qualidade, uma forma de o professor da um fedbeck para os alunos sobre o que foi avaliado.

Uma aluna falou que o uso de didáticos (não entendi) pronome etc.

Foi finalizada a aula perguntando sobre os questionários. 16:30

ANEXO G – Diário de campo do dia 04/06/18

Mestrado em educação – P.P.G.E.

Pilar Silveira Matos

Diário de campo – data: 04/06/18

Neste dia 19 estavam presentes no início da aula.

Os alunos chegaram juntos em sala. Inicialmente 12 alunos presentes.

Tânia atualizou os alunos sobre os horários de apresentação do trabalho sobre as sequências apresentadas nas escolas.

Uma aluna informou sobre o indicativo de greve por conta dos salários atrasados dos professores. Tania encaminhou estratégias para resolver os casos excepcionais de docência, mostrando que sempre há uma alternativa para esta experiência.

Pilar entregou folhas para os alunos analisarem em grupo.

Enquanto os alunos outros liam uma aluna veio até a Tânia para sanar uma dúvida sobre o trabalho com o podcast. Aparentemente a proposta da aluna é fazer com que os alunos ouçam podcast e fariam um resumo e resenha sobre o que foi ouvido. Tania incentivou a menina a pensar sobre quais capacidades de oralidade são desenvolvidas quando os alunos desenvolvessem as atividades das aulas propostas. A aluna compreendeu as dicas e irá reformular os trabalhos visando fazer uma sequencias em que os alunos produzam o gênero, não apenas o utilizem como suporte para outra atividade, mas que ele seja o centro da atividade de modo que o aluno seja um produtor de conteúdo e que este circule em sociedade.

Tânia fez a chamada às 14h15m. Algumas alunas chegaram depois e se encaixaram em um grupo de discussão. Totalizando 19 pessoas em sala. Foram formados 5 grupos.

Pilar passou nos grupos as 14h45 para conhecer o andamento das conversas. Quando Pilar estava conversando com o terceiro grupo outra aluna chegou. 20 pessoas.

Tania pediu atenção e Pilar iniciou a discussão sobre a atividade 15h. Pilar lembrou as atividades passadas semelhantes a atual, mas com sequencias didáticas diferentes. Pilar apresentou as atividades de escuta, retextualização de uma atividade do gênero entrevista. Pilar perguntou, depois de ler um trecho do estudo de caso, e perguntou o que os alunos acharam da proposta.

Uma aluna disse que gostou que parte dos alunos, sendo isto é um diferencial. Pilar acentuou conversas anteriores: as alunas apontaram dificuldades em alguns quesitos são difíceis de se aplicar na escola como recursos tecnológicos, o acesso a um psicólogo na escola. Outra aluna contrapôs dizendo que entidades da comunidade seriam acessíveis. Talvez psicólogos de igrejas, etc.

Uma aluno disse sobre a imagem deturpada e antiética do psicólogo nas mídias: novelas e séries da atualidade. Comentaram sobre a desmistificação do psicólogo como alguém inalcançável, ou corrompido, ou destinado apenas a casos extremos.

Pilar apontou que superando a dificuldade de encontrar um psicólogo que pudesse ajudar nesse processo talvez seja uma alternativa seria postar nas redes sociais, as vezes alguém se voluntaria.

Pilar passou o vídeo de entrevista sobre o tema proposto na proposta. A maioria manteve a atenção no vídeo.

Tânia apontou o objetivismo visto na entrevista é comum entre os jovens. Pilar perguntou aos alunos da letras o que gostaram, o que mudaria, o que acharia pertinente.

Uma aluna achou legal o ponto de vista do adolescente na entrevista, dando um novo olhar que um adulto entrevistando não seria tão criativo.

Sobre a pergunta da Pilar sobre o que mudaria ninguém se pronunciou. Pilar questionou e enfatizou sobre o tempo da aula e metodologia. Os alunos falaram que depende da aula para dar tempo. A maioria falou que depois do recreio é muito difícil. Pilar questionou sobre o que fazer depois do recreio então.

Ludmila apontou que o importante é planejar a aula pois as vezes aulas planejadas em 4 aulas acontecem em duas ou o oposto, mas que o importante é ter um objetivo e o planejamento. Outra menina, do mesmo grupo, reforçou a mesma ideia, depende do envolvimento da turma.

Pilar considerou que essa é uma capacidade importante do professor é ponderar o tempo e ter um plano “b” para que o objetivo não saia dos trilhos.

Ludmila falou que há também acontecimentos que não estão no planejamento que surpreendem o professor (data show, cor dos slides, menino que chega atrasado, etc.). Esses detalhes fazem diferença na aula.

Pilar perguntou sobre a atividade da professora.

Aluna pontou que é uma coisa da pragmática que não se vê na prática, mas achou interessante.

Tania ressaltou que a transcrição na escola tem um fim específico e com um sentido significativo. Tania também apontou, a partir da leitura e dos apontamentos de pilar, que o que não foi visto nos planos de aulas anteriores é visto nesta aula quando os alunos junto com professora hipotética analisam marcas da linguagem específicas da entrevista.

Uma aluna mostrou que já fez essa retextualização, mas não apontou para os alunos as mudanças. (minha leitura sobre o assunto).

Tânia perguntou sobre o caminho inverso: o que se ganha na escrita quando você a contrapõe com as oralidades. Tania falou algo sobre análise da conversa (não entendi muito bem)

Perde algumas coisas de algum domínio e ganha em alguns outros recursos. Pausas, expressões, repetições (três alunas falaram sobre elementos que não aparecem na fala, mas aparece na escrita, disseram sobre....

Tânia falou que esse modelo de aprender a oralidade favorece o aprendizado da escrita, pois o recurso da retextualização é mais lúdico do que o exercício de preencher lacunas.

Ludmila falou sobre a linguagem visual do cinema. Tania apontou que este exemplo de mudança de mídia faz diferenças que criam uma situação real e analisar os recursos que não tem no podcast tem de sobra nos vídeos.

Pilar perguntou da proposta de entrevista e etc.

Aluna apontou a dificuldade de fazer uma produção coletiva, disse que seria um desafio. Outra aluna questionou sobre o que é abertura, o fechamento, e o que é um texto curto nesse contexto. Portanto, não ficou claro como procederia essas etapas.

Pilar questionou sobre apontando as dificuldades de um texto coletivo. Alguns alunos estagiários disseram que fariam e outros não achariam que daria certo. A justificativa é a indisciplina em sala de aula, talvez em outro espaço, deveria valer ponto.

Outra aluna perguntou o que é indisciplina, pois ficar em pé (ela deu exemplo) não é um por falta de capacidade. A aluna que discordou concordou que não é falta de capacidade. Mas desinteresse, que fazem eles se perder em meio aos conteúdos distantes.

Tania deu exemplo de como uma professora conseguiu surgir o interesse na turma invertendo a ordem de atividades, posturas, aproximações, etc.

Ao ouvir o comentário da Tânia a aluna fez uma reflexão de um exemplo vivenciado em um outro estágio.

Uma outra aluna (patricia) perguntou sobre como é a relação de imposição de responsabilidade sob os alunos. Contou sua experiência que na rigidez veio junto com as resistência dos alunos em meio a sua cultura.

Assunto sobre diversidade de comportamentos na escola e a escola seleciona apenas um como o certo. Tânia mostrou que a leitura perpassa com todos os tipos de conhecimento em vez de agregar segrega.

Aluna relatou que a prática do professor é baseada em práticas com o próprio filho. Tania disse que isso é formativo, pois impor uma prática é mais fácil do que compreender a vivência dos alunos.

Outra aluna eu quase nunca falou, falou que alunos desinteressados e que não falam é muito mais complicado do que uma turma agitada. Apontou que é uma sensibilidade que o professor deve ter. Pois a dinâmica varia de acordo com as experiências outras.

Pilar também trouxe exemplos de prática pois passa pelas mesmas dificuldades em sala de aula. Disse que a rigidez não deu certo. Mas que tudo é questão de tentativa e erro. Pilar disse que é uma excessiva energia que talvez tentar aliviar melhore a relação em sala de aula.

Tania falou que tem uma cultura nas escolas que a agitação perpetua, mas é um consenso que de 5ª ao 9ª ano.

O tema do assunto na turma foi o como há uma tradição de que aulas boas são enquadradas em um padrão que não funcionam em vários anos.

Intervalo

Pilar retomou perguntando o que achou interessante. Aluna achou interessante a abordagem de questionamento para que se a música está adequada a entrevista.

Pilar perguntou se faltou algum ponto a ser destacado. Uma aluna ressaltou que a parte do plano “b” é interessante. Pensar sobre o tempo que vai gastar. Pilar exemplificou com a atividade da Gisele.

Tânia pensou que essas práticas são uma oportunidade de quebrar paradigmas.

Ninguém propôs mudar as aulas 9 e 10 das aulas. Pilar questionou sobre o trabalho com edição, este tema gatilho a discussão dos alunos: demanda tempo para o professor, mas passar essa tarefa para os alunos são uma alternativa.

A turma de alunos mais participativas concordou que tralhariá com essa sequencia ainda que precisasse de mudança.

Aluna falou que faltou o objetivo inicial do trabalho, ainda que o a avaliação final ficou muito presa a escrita.

Barbara disse que alteraria a avaliação propondo uma discussão e percebendo uma mudança de um ponto de vista.

Aluna destacou sobre auto avaliação, os critérios ajudam, mas não dá para todos falando juntos.

Tania deu às sugestão de avaliação em bloco. Nota não é a mesma coisa que avaliação. Avaliação é para ver o que menino aprendeu, mas para dar nota é bom utilizar outro método.

Alunas já relataram as experiências com o estágio, pois as técnica de debate foi positiva com a turma. Os alunos na escola aparentemente ficaram muito mexidos nesta prática do debate. Alguns alunos ficaram sensibilizados, outros se dedicaram, ainda que tivessem dificuldades em manter a postura desejada, foi uma fala monitorada... as alunas acentuaram que se eles dominassem o debate não seria necessário fazer uma sequencia para as aulas.

Pilar disse para os alunos pensarem que funcionaria com os alunos das escolas estagiarias:

Temas: fake news, negros no brasil,

Uma aluna falou que escutar é muito difícil, pois a esses alunos são da interação.

Perceberam que é muito diversificado sobre os temas que poderiam trabalhar com a turma.

Projetos nas escolas tem projetos em desenvolvimento? Se não tem o que daria para propor podcast?

Uma duvida de uma aluna é sobre produzir um podcast, ou usar o podcast como uma ferramenta? Tania disse que tem como trabalhar Análise, escuta e produção, mas pensar se isso pode trazer um podcast em que a circulação cria a produção.

Mesma aluna comentou sobre o processo de projeto de resenhas literárias. Para que os alunos fazer nos facebook ou whatzap, já que não tem rádios na escolas, ou análises de séries, para analisar as formas da linguagem que fazem o aluno se envolver capacidade de linguagem.

Tania disse que esses planos são para uso de futuros/outros professores.

Tânia leu o modelo de planejamento para atividades do podcast explicando cada tópico.