

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

**Caroline Souza Ferreira**

**Influências do ProfLetras nas práticas profissionais: reflexões docentes sobre o seu  
trabalho com a oralidade**

Juiz de Fora

2024

**Caroline Souza Ferreira**

**Influências do ProfLetras nas práticas profissionais: reflexões docentes sobre o seu trabalho com a oralidade**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/FACED), da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Guedes Magalhães

Juiz de Fora

2024

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

Ferreira, Caroline Souza.

Influências do ProfLetras nas práticas profissionais: Reflexões docentes sobre o seu trabalho com a oralidade / Caroline Souza Ferreira. -- 2024. 275 f. : il.

Orientadora: Tânia Guedes Magalhães

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Ensino de oralidade. 2. Saberes e identidade docentes. 3. Formação de professores. 4. ProfLetras. I. Magalhães, Tânia Guedes, orient. II. Título.

**Caroline Souza Ferreira**

**Influências do ProfLetras nas práticas profissionais:** reflexões de docentes sobre o seu trabalho com a oralidade

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

Aprovada em 9 de outubro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

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

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

Dra. Thais Fernandes Sampaio  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Leticia Jovelina Storto  
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Juiz de Fora, 11/09/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Tania Guedes Magalhaes, Vice-Chefe de Departamento**, em 16/10/2023, às 15:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thais Fernandes Sampaio, Professor(a)**, em 16/10/2023, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leticia Jovelina Storto, Usuário Externo**, em 16/10/2023, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Professor(a)**, em 16/10/2023, às 21:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Usuário Externo**, em 17/10/2023, às 19:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-U f(www2.u f.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1462739** e o código CRC **C8BC0F5B**.

*Dedico este trabalho à minha família, que constitui minha base e minha força, e à minha orientadora, Tânia Guedes Magalhães, cuja parceria foi fundamental para a concretização dessa vitória.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me permitido vencer todos os obstáculos e chegar até aqui.

Ao meu pai, José Carlos, e à minha mãe, Jandira, por sempre terem investido seus esforços na educação de suas filhas, e por serem nosso apoio e nosso refúgio.

Ao meu filho, Miguel, meu amor maior, pela compreensão diante das minhas ausências.

Ao Daniel, meu marido, pelo companheirismo no decorrer dessa jornada, acalmando-me nas dificuldades e me estimulando a seguir em frente.

À Olinda, minha amada irmã, e uma das melhores professoras de Língua Portuguesa que conheço; à Luna, ao Gabriel e ao André, pelo apoio de sempre, em tudo.

À minha cunhada Damaris Pedroni, que está sempre de ouvidos atentos para as conversas sobre trabalho, a família e os estudos.

À Tânia Magalhães, minha orientadora, pela mistura de conhecimento acadêmico, afeto, compreensão, estímulo e sororidade com que me presenteou nesse percurso.

Aos professores participantes desta pesquisa, sem eles nada disso seria possível.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação desta pesquisa e que estarão presentes também na banca de defesa, Andreia Rezende Garcia-Reis (minha colega de graduação) e Terezinha da Conceição Costa-Hübes, pela leitura cuidadosa e pelas grandes contribuições.

Às demais professoras que aceitaram compor a banca de defesa do doutorado e que, certamente, trarão novas contribuições a esta pesquisa: Thais Fernandes Sampaio (com quem muito aprendi no Mestrado) e Letícia Jovelina Storto, membros titulares; e Natalia Sigiliano, Carolina Alves, Luzia Bueno e Elaine Forte, membros suplentes.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, nas figuras dos docentes, técnicos administrativos da educação, funcionários terceirizados e discentes. Aos colegas do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas sociais – LEPS.

À querida Gisele Barbosa, pelas trocas acadêmicas e pela amizade que construímos, do doutorado para a vida.

A todas e todos os estudantes e colegas que passaram pela minha vida nesses mais de 20 anos de profissão docente.

Às queridas Nádia Ribas, Graciele Fernandes, Patrícia Crochet, Viviam Carvalho, Aryzza Oki, Ana Paula Xavier e Ana Cecília Francisquini, pela oportunidade de participar dessa equipe que se dedica com excelência à gestão das escolas municipais de Juiz de Fora. Gratidão

por acreditarem no meu potencial para o trabalho com a formação docente e por compreenderem meu processo de doutoramento.

Aos queridos colegas/ amigos Cristiano Fernandes, Mirian Tavella, Silvânia Andrade, Gláucia Fabri, Nathaniely Costa, Joseana Rezende, Márcia Novaes, Viviane Vaz e Elizabeth Hallack, agradeço imensamente pela parceria, apoio e pela paciência de me ouvir falar tanto do tema deste estudo.

A todas e todos os profissionais que atuam na Secretaria de Educação de Juiz de Fora, com os quais tenho o prazer de trabalhar, em especial aos colegas do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação e do Departamento de Ensino Fundamental, com os quais interajo cotidianamente e que muito me ouviram falar desta pesquisa.

Enfim, a todas e todos que de alguma forma participaram desse processo, obrigada.



“Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É *aprender a intervir como professor.*” (Nóvoa, 2017)

## RESUMO

O tema investigado nesta pesquisa é a formação docente para o trabalho com a oralidade no ensino de Língua Portuguesa, sendo seu foco a formação continuada de professores no contexto do programa nacional em rede: Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Com base no arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), nos estudos sobre a formação docente e na oralidade, o objetivo geral é compreender a influência da formação do ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola. Buscou-se ainda, através de objetivos específicos, reconhecer as capacidades docentes desenvolvidas no ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola, identificadas nas entrevistas com três egressos e compreender as contribuições da formação do ProfLetras na identidade do professor e do pesquisador. Visando alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa exploratória, com base na análise de dados que emergiram através de entrevistas semiestruturadas com três egressos do programa, que cursaram o ProfLetras em diferentes regiões do território brasileiro (Sudeste, Norte e Centro-Oeste) e desenvolveram suas pesquisas aplicadas a partir de gêneros orais. O procedimento de análise das entrevistas foi o levantamento dos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e dos Segmentos de Tratamento Temático (STT), com base em Bulea (2010). As categorias de análise relacionadas ao primeiro objetivo específico foram geradas a partir do cotejamento dos saberes e capacidades docentes propostos por Pontara e Cristóvão (2018) para a formação continuada de professores de Língua Inglesa com as capacidades docentes propostas por Magalhães e Mattos (2021) para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, além da proposição de novas capacidades a partir desta pesquisa. As categorias de análise que se referem às contribuições da formação do ProfLetras na identidade do professor e do pesquisador foram criadas a partir da relação das temáticas recorrentes nas entrevistas (elencadas pelo SOT-STT) com os aspectos teóricos do ISD. Como resultado da análise, a principal questão desta pesquisa foi respondida: quais são as contribuições da formação do ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola, de acordo com três egressos do programa? Através da análise dos dados, observaram-se indícios de que o desenvolvimento das intervenções dos entrevistados, com base no trabalho reflexivo e na relação entre os referenciais teóricos e a prática docente no âmbito do ProfLetras, promoveu o aprimoramento de capacidades para o trabalho com a oralidade relacionadas a diferentes saberes, tendo se destacado nos discursos dos professores entrevistados as capacidades relacionadas aos saberes de contexto, aos saberes de atitude autônoma, além da capacidade de autoavaliação. As entrevistas também trouxeram indícios de que o ProfLetras possibilitou aos três egressos a construção de uma nova identidade docente, que abarca também o olhar do professor como pesquisador da sua própria prática. Para além dos objetivos postos, constatou-se que o programa não atribui o mesmo valor à fala e à escrita, uma vez que o número de trabalhos sobre gêneros orais concluídos no recorte temporal desta tese é pouco significativo se comparado ao número total de trabalhos realizados no mesmo período. Além disso, destaca-se a ausência de disciplinas obrigatórias do campo da oralidade. Desse modo, observou-se que o ProfLetras apresenta potencial para formar professores-pesquisadores capazes de refletir criticamente sobre o ensino da língua e ressignificar suas práticas docentes, mas para que a formação voltada ao trabalho com a oralidade seja mais abrangente, alcançando a adesão de um número maior de professores, faz-se necessário que sejam consideradas algumas lacunas, tais como a escassez de disciplinas cujas ementas sejam voltadas ao estudo dos gêneros orais e a aparente falta de estímulo para o desenvolvimento de pesquisas sobre o eixo da oralidade.

**Palavras-chave:** Ensino de oralidade. Saberes e identidade docentes. Formação de professores. ProfLetras

## ABSTRACT

This research theme is teacher training focused on orality in the teaching of Portuguese Language, concentrated on continuing education of teachers as part of the national network program: Professional Master's Degree (ProfLetras). Based on the theoretical-methodological framework of Socio-discursive Interactionism (ISD in Portuguese), especially on studies approaching teacher training and orality, the main objective is to understand the influence of ProfLetras training on work of developing orality at school. The specific objectives sought to recognize teaching skills developed at ProfLetras towards working with orality at school, which were identified during interviews with three egress students, and to understand the contributions of ProfLetras training to the identity of the teacher and researcher. Exploratory research was carried out for achieving those objectives, based on the analysis of data that emerged from semi-structured interviews conducted with three egress students of the program, who attended ProfLetras in different regions of Brazil (Southeast, North and Center-West) and developed their applied oral genre-based research. Thematic Orientation Segments (SOT in Portuguese) and Thematic Treatment Segments (STT in Portuguese) based on Bulea (2010) were used to analyse interview data. The categories of analysis concerning the first specific objective were generated from the comparison of knowledge and teaching skills proposed by Pontara and Cristóvão (2018) directed to continuing education of English language teachers matching with teaching skills proposed by Magalhães and Mattos (2021) for the initial education of Portuguese language teachers, as well as the presentation of new skills based on this research. The categories of analysis regarding the contributions of ProfLetras training to the identity of the teacher and researcher were generated from the relationship between the recurring themes in the interviews (listed in SOT-STT) and the theoretical aspects of ISD. Following the results, the main research question was answered: what are the contributions of ProfLetras training to issues related to orality at school, according to three egress students of the program? Evidence emerging from data analysis indicates that the outcomes of participants' interventions, based on reflective stance and the relationship between theoretical references and teaching practice within the scope of ProfLetras, promoted improvements of skills to approach orality connected to different types of knowledge, with an emphasis on some aspects on the basis of teachers' interviews such as the skills related to contextual knowledge, autonomous learning and the ability of self-assessment as well. The interviews also revealed that ProfLetras enabled the three egress students to construct a new identity as a teacher, which also embraces teachers' perspective as researchers of their own practice. Besides these objectives, this study showed that speaking and writing are not valued equally in the program since the body of literature on oral genres reviewed for this thesis is not very substantial compared to the total number of studies carried out in the same period. Furthermore, the absence of mandatory subjects related to orality is emphasized. Therefore, the results showed that ProfLetras has a great potential to train teacher-researchers who are able to think critically on language teaching and reframe their teaching practices, however, in order to make orality-based training more comprehensive to reach a larger number of teachers, it is necessary to consider some gaps, such as the lack of subjects approaching the study of oral genres and the apparent lack of motivation for the development of research on orality.

**Keywords:** Orality teaching. Teacher knowledge and identity. Teacher training. ProfLetras

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Catálogo de Teses e Dissertações CAPES .....	24
Quadro 2 - Sistematização dos níveis de análise do ISD, com base em Bronckart (2006a) ....	33
Quadro 3 – Âmbitos do gênero textual.....	38
Quadro 4 - Saberes e capacidades na formação de professores de línguas .....	73
Quadro 5 – Novas Capacidades.....	75
Quadro 6 - Capacidades para o agir docente no eixo da oralidade.....	77
Quadro 7– Dicotomias estritas .....	85
Quadro 8 - Visão culturalista.....	86
Quadro 9 - Gêneros orais na BNCC .....	93
Quadro 10 - Meios não linguísticos da comunicação oral.....	98
Quadro 11 – Síntese dos procedimentos de pesquisa .....	102
Quadro 12 - Dissertações ProfLetras: Região Norte .....	106
Quadro 13 - Dissertações ProfLetras: Região Nordeste.....	107
Quadro 14 - Dissertações ProfLetras: Região Centro-Oeste.....	108
Quadro 15- Dissertações ProfLetras: Região Sudeste.....	108
Quadro 16 - Dissertações ProfLetras: Região Sul.....	109
Quadro 17 - Matriz curricular do ProfLetras.....	112
Quadro 18 - Roteiro das entrevistas semiestruturadas.....	117
Quadro 19 - Saberes e Capacidades docentes para o ensino da oralidade .....	122
Quadro 20 - Saberes de contexto - Capacidade docente 1 (CD1) .....	125
Quadro 21 - Saberes de contexto - Capacidade docente 2 (CD2) .....	126
Quadro 22 - Saberes de contexto - Capacidade docente 3 (CD3) .....	129
Quadro 23- Saberes de contexto - Capacidade docente 4 (CD4) .....	130
Quadro 24 - Saberes de contexto - Capacidade docente 5 I (CD5 I).....	132
Quadro 25 - Saberes de contexto - Capacidade docente 5II (CD5 II).....	134
Quadro 26 - Saberes de contexto - Capacidade docente 5 III (CD5III) .....	136
Quadro 27- Saberes de contexto - Capacidade docente 5IV (CD5IV).....	137
Quadro 28 - Saberes de contexto - Capacidade docente 6 (CD6) .....	138
Quadro 29 - Saberes de metodologia - Capacidade docente 7 (CD7).....	140
Quadro 30 - Saberes de metodologia - Capacidade docente 8 (CD8).....	142
Quadro 31- Saberes de metodologia - Capacidade docente 9 (CD9).....	143
Quadro 32 - Saberes de recursos - Capacidade docente 10 (CD10).....	146
Quadro 33- Saberes de recursos - Capacidade docente 11 (CD11).....	147
Quadro 34 - Saberes de recursos - Capacidade docente 12 (CD12).....	148
Quadro 35 - Saberes de planificação - Capacidade docente 13 (CD13) .....	150
Quadro 36 - Saberes de planificação - Capacidade docente 14 (CD14) .....	152
Quadro 37- Saberes de regência de aulas - Capacidade docente 15 (CD15) .....	154
Quadro 38 - Saberes de regência de aulas - Capacidade docente 16 (CD16) .....	156
Quadro 39- Saberes de regência de aulas - Capacidade docente 17 (CD17) .....	159
Quadro 40 - Saberes de regência de aulas - Capacidade docente 18 (CD18) .....	161
Quadro 41 - Saberes de atitude autônoma - Capacidade docente 19 (CD19) .....	163
Quadro 42 - Saberes de atitude autônoma - Capacidade docente 20 (CD20) .....	164
Quadro 43 - Saberes de atitude autônoma - Capacidade docente 21 (CD21) .....	166
Quadro 44- Saberes de atitude autônoma - Capacidade docente 22 (CD22) .....	169
Quadro 45 - Saberes de Avaliação - Capacidade docente 23 (CD23).....	172
Quadro 46 - Saberes de Avaliação - Capacidade docente 24 (CD24).....	173
Quadro 47- Saberes de Avaliação - Capacidade docente 25 (CD25).....	174

Quadro 48 - Saberes de Avaliação - Capacidade docente 26 (CD26).....	175
Quadro 49 - Saberes de Avaliação - Capacidade docente 27 (CD27).....	176
Quadro 50 - Saberes de Avaliação - Capacidade docente 28 (CD28 - Sara) .....	177
Quadro 51- Saberes de Avaliação - Capacidade docente 28 (CD28 - Marcela) .....	179
Quadro 52 - Saberes de Avaliação - Capacidade docente 28 (CD28 - Renato).....	181
Quadro 53 - Saberes de Avaliação - Capacidade docente 29 (CD29).....	182
Quadro 54- Saberes de Avaliação - Capacidade docente 30 (CD30).....	184
Quadro 55 - Saberes de Conhecimento Teórico-científico - Capacidade docente 32 (CD32) .....	187
Quadro 56 - Saberes de Conhecimento Teórico-científico - Capacidade docente 33 (CD33) .....	188
Quadro 57- Saberes de Conhecimento Teórico-científico - Capacidade docente 34 (CD34) .....	189
Quadro 58 - Saberes de Conhecimento Teórico-científico - Capacidade docente 35 (CD35) .....	190
Quadro 59 - Saberes de Conhecimento Teórico-científico - Capacidade docente 36 (CD36) .....	190
Quadro 60 - Saberes de Conhecimento Teórico-científico - Capacidade docente 37 (CD37) .....	191
Quadro 61- Quadro 59 - Saberes de Conhecimento Teórico-científico - Capacidade docente 38 (CD38).....	193
Quadro 62- Saberes de Conhecimento Teórico-científico - Capacidade docente 39 (CD39) .....	194
Quadro 63 - Saberes de Conhecimento Teórico-científico - Capacidade docente 42 (CD42) .....	195

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema do trabalho do professor em sala de aula .....	61
Figura 2	Ensino da língua oral e escrita .....	92
Figura 2	Organograma Rede Nacional ProfLetras .....	103
Figura 3	Mapa do ProfLetras - Rede Nacional .....	105
Figura 4	Repositório Nacional de Dissertações do ProfLetras .....	106

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
MP	Mestrado Profissional
NEL	Novos Estudos de Letramento
PCD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROFARTES	Mestrado Profissional em Artes
ProfLetras	Mestrado Profissional em Letras
SD	Sequência Didática
SOT	Segmento de Orientação Temática
STT	Segmento de Tratamento Temático
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 O LUGAR DE FALA E DE PESQUISA DA AUTORA .....	17
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DESTA PESQUISA .....	19
1.3 RELEVÂNCIA DESTE ESTUDO .....	22
1.4 ESTADO DA ARTE .....	24
1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE .....	30
<b>2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: CONTRIBUIÇÕES PARA ESTE ESTUDO.....</b>	<b>32</b>
2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SUAS CONTRIBUIÇÕES .....	32
2.2 AGIR, TEXTO E GÊNEROS TEXTUAIS .....	35
2.3 DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	41
<b>3 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOCENTE .....</b>	<b>51</b>
3.1 UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL .....	51
<b>3.1.1 Breve abordagem da construção de identidade(s) docentes(s) na sociedade ...</b>	<b>64</b>
3.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LP NO BRASIL, CAPACIDADES DOCENTES E A ORALIDADE.....	68
<b>4 O EIXO DA ORALIDADE: CONCEPÇÕES E ENSINO .....</b>	<b>84</b>
4.1 ORALIDADE E LETRAMENTO .....	84
4.2 GÊNEROS ORAIS E ENSINO.....	91
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>100</b>
5.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	100
5.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS .....	102
<b>5.2.1 Organização do ProfLetras.....</b>	<b>103</b>
<b>5.2.2 Objetivos do ProfLetras.....</b>	<b>110</b>
<b>5.2.3 As linhas de pesquisa e as disciplinas do ProfLetras.....</b>	<b>112</b>
5.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	115
5.4 DADOS: GERAÇÃO E ANÁLISE .....	117
<b>6 ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>121</b>
6.1 SABERES E CAPACIDADES DOCENTES PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE.....	121
<b>6.1.1 Saberes de contexto .....</b>	<b>124</b>
<b>6.1.2 Saberes relacionados à metodologia .....</b>	<b>140</b>
<b>6.1.3 Saberes relacionados aos recursos .....</b>	<b>145</b>
<b>6.1.4 Saberes relacionados à planificação das aulas.....</b>	<b>150</b>
<b>6.1.5 Saberes relacionados à regência das aulas .....</b>	<b>153</b>



6.1.6 Saberes relacionados à atitude autônoma .....	162
6.1.7 Saberes relacionados à avaliação do processo de ensino e aprendizagem .....	171
6.1.8 Saberes relacionados ao conhecimento teórico-científico .....	185
6.2 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PROFLETRAS NA IDENTIDADE DO PROFESSOR E DO PESQUISADOR.....	197
6.2.1 Contribuições para a identidade do professor .....	198
6.2.2 Contribuições para a identidade de pesquisador .....	214
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>226</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>231</b>
<b>APÊNDICE A – QUADRO DE PESQUISAS DO PROFLETRAS.....</b>	<b>242</b>
<b>APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA SARA .....</b>	<b>244</b>
<b>APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA MARCELA .....</b>	<b>256</b>
<b>APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO PROFESSOR RENATO ..</b>	<b>262</b>
<b>APÊNDICE E – SOT E STT PROFESSORA SARA.....</b>	<b>270</b>
<b>APÊNDICE F - SOT E STT PROFESSORA MARCELA .....</b>	<b>272</b>
<b>APÊNDICE G - SOT E STT PROFESSOR RENATO.....</b>	<b>274</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a apresentar a pesquisa realizada no âmbito do Doutorado em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Vinculada à linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Saberes, a investigação teve suas primeiras motivações na minha prática e na minha formação docente. Contribuíram muito para o delineamento desta pesquisa as leituras e discussões realizadas nos encontros do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas sociais (LEPs) sobre o tema aqui investigado: formação docente para o trabalho com a oralidade. Nosso foco é a formação continuada de professores, pela perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), principal referência teórico-metodológica desta pesquisa, em articulação com outras perspectivas teóricas. Em linhas gerais, buscaremos compreender a influência da formação do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) para o trabalho com a oralidade na escola, reconhecer as capacidades docentes desenvolvidas no ProfLetras<sup>1</sup> para o trabalho com a oralidade na escola, identificadas nas entrevistas com três egressos e compreender as contribuições da formação do ProfLetras na identidade do professor e do pesquisador. Desse modo, esta introdução está dividida em três subseções, para fins de melhor organização: o lugar de fala e de pesquisa da autora, os objetivos da pesquisa, sua relevância, a revisão bibliográfica na temática da formação sobre o ProfLetras e, por fim, um esboço sobre como esta tese se organiza.

### 1.1 O LUGAR DE FALA E DE PESQUISA DA AUTORA

Como este estudo foi motivado preliminarmente pelas inquietações pessoais sobre a minha prática e sobre a formação docente, ao longo dos anos em que atuo como professora de Língua Portuguesa do Ensino Básico, o objetivo desta seção é explanar sobre como o meu percurso profissional e acadêmico me trouxe às questões que aqui desenvolvemos. Pretendo dizer um pouco sobre quem sou, profissional e academicamente, e como vim trilhando meu caminho para chegar até aqui.

Este longo percurso, começou em 1997, quando ingressei no curso de licenciatura em Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e vem sendo (re)construído

---

<sup>1</sup> ProfLetras é um Programa de Mestrado Profissional em Letras ofertado em Rede Nacional – por 42 instituições públicas de ensino superior das cinco regiões brasileiras, no contexto da Universidade Aberta do Brasil – a professores de Língua Portuguesa em efetivo exercício em escolas públicas da educação básica. O Programa será apresentado de forma mais detalhada na quinta seção desta tese.

continuamente até os dias de hoje, sempre marcado pelo estudo, pela curiosidade, pela reflexão, pela ação, pelos aprendizados, pelos afetos, pelos acertos e erros, marcado também pela interlocução com diferentes pessoas: professores da graduação e pós-graduação, colegas, alunos, comunidades escolares nas quais atuei e atuo, além de autores que li.

Desde o início, compreendi que a profissão docente era o meu lugar e que, para que meu agir fosse significativo para mim e para meus alunos, seria necessário estar em constante aprimoramento da minha prática e também dos meus conhecimentos acadêmicos. Desse modo, sempre busquei ampliar minha formação através de cursos, especializações, grupos de estudos, participação em eventos, etc. Entretanto, sempre ficava incomodada pelo fato de a maior parte das atividades de formação das quais participava não estabelecerem um diálogo real entre os saberes acadêmicos e a realidade da sala de aula. Em outras palavras, estudávamos conteúdo ou até mesmo metodologias de ensino, currículo, dentre outros temas, mas as orientações sobre “o que fazer” e, em alguns momentos, sobre “como fazer” já vinham prescritas; cabia-nos apenas “aprender a executá-las”.

Esse modo de organização e abordagem das atividades de formação continuada me geravam grande desconforto, uma vez que desconsideravam diversidade de realidades socioculturais em que os docentes atuavam e, principalmente, não estimulavam a autoria e a atorialidade<sup>2</sup> docente. Ou seja, os professores eram mais estimulados a seguir as prescrições dos documentos oficiais e as orientações dos pesquisadores, do que a compreender o seu contexto de ação docente e nele atuar conforme suas especificidades, elaborar seu próprio material didático voltado especificamente para a realidade em que atuavam e para as necessidades de seus alunos, desenvolvendo, assim, sua criatividade e autoria. Quanto à questão do não desenvolvimento da atorialidade, ela está muito relacionada a uma perda do papel de ator do professor em sala de aula, uma vez que se torna um “repetidor” daquilo que é definido e desenvolvido por outros.

Foi então que, em 2014, ingressei ProfLetras na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Durante dois anos mergulhei, de forma orientada, nas reflexões sobre a minha prática docente, sempre buscando alinhar as ações no cotidiano da sala de aula aos referenciais teóricos estudados e às frutíferas discussões realizadas nas disciplinas do mestrado. Estudei

---

<sup>2</sup> [...] atorialidade é a característica do ator, que é aquele dotado de capacidades, motivos, intenções e responsabilidades, ou seja, estes são os aspectos necessários para que o professor tenha o comando ou a pilotagem de sua sala de aula. Portanto, o indivíduo que é ator do seu agir possui um conjunto de habilidades e recursos para realizar as tarefas relacionadas ao seu *métier*, com razões claras para atingir seus objetivos específicos na condução do seu projeto didático. (Almeida, 2015, p. 18)

muito, pesquisei, em um movimento de pesquisa-ação, a minha sala de aula e, entre tentativas, acertos, erros e ajustes, consegui fazer a diferença no processo de aprendizagem de um grupo de alunos, antes desacreditados pela escola e por si mesmos.

Mas as conquistas foram muito além disso. Todo esse processo, principalmente o mestrado profissional, fez diferença também na minha vida enquanto docente: percebi, finalmente, que não há fórmulas prontas para o ensino da língua. Compreendi a importância de olhar de forma mais profunda a realidade em que atuamos, as necessidades dos alunos, seus interesses e capacidades; planejar as aulas a partir desse olhar, preparar meu próprio material didático (buscando partir do conhecimento prévio dos alunos e ampliá-lo). Esses aprendizados transformaram significativamente a minha relação com a docência, ampliaram minhas capacidades e tornaram minhas aulas mais produtivas, tanto para mim quanto para os alunos. Enfim, levaram-me a um “novo” ensino da língua, na perspectiva discursiva, que envolve os gêneros textuais e a análise linguística, dentre outras questões.

Embora eu já fosse uma professora atenta, comprometida e estudiosa, o ProfLetras foi um verdadeiro “divisor de águas” para a minha compreensão sobre educação e tudo que a cerca, pois promoveu o encontro entre teoria e prática, pesquisa e ensino, diálogo ainda pouco explorado na prática da formação docente nas universidades brasileiras, como veremos na discussão desta tese, embora venha se tornando foco de estudos de diferentes grupos de pesquisa. Menos explorado, ainda, quando pensamos na formação de professores de Língua Portuguesa (LP) para o trabalho com o eixo da oralidade.

Compreender todo esse processo pelo qual passei, desde a jovem sonhadora de 17 anos que escolheu ser professora até a docente e pesquisadora que sou hoje, possibilitou-me dar um passo além: o doutorado. Levou-me sair da minha “zona de conforto”, o ensino, para apostar em outro foco: a formação de professores, tema desta tese. Ao mesmo tempo, considerando o meu olhar pessoal sobre a influência do ProfLetras no meu percurso profissional, considero de suma importância realizar esta pesquisa, buscando verificar as contribuições do programa na formação docente e acadêmica de outros profissionais que dele participaram, bem como os impactos na prática docente desses mestres, conforme vamos elucidar no decorrer deste estudo.

## 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DESTA PESQUISA

Para que possamos pensar em um ensino de LP “novo”, que já vem sendo ressignificado desde, no mínimo, três décadas, a formação docente é fundamental. Trazer os gêneros textuais como formas de interação para o centro de ensino de LP requer uma formação nova,

diferenciada, que a graduação em Letras, na atualidade, ainda não tem propiciado, como veremos na segunda seção desta tese. As licenciaturas têm focado mais em teorias linguísticas e literárias do que em saberes e capacidades docentes<sup>3</sup> para o trabalho com a linguagem na escola; também pouco enfocam a construção de materiais, a reflexão sobre o ensino de LP, o contexto das escolas de ensino básico brasileiras e o público atendido pelas instituições, bem como as práticas realizadas e dificuldades enfrentadas por docentes na vida profissional.

Além da lacuna na formação em relação ao diálogo entre conhecimentos disciplinares, conhecimentos profissionais e pedagógicos, outras dificuldades se destacam no campo da formação docente, tais como o aligeiramento da formação inicial, a escassez de estágios orientados, a fragmentação dos currículos (tanto das licenciaturas quanto do ensino básico), a falta de acesso dos professores a cursos de formação continuada e/ou a oferta de modelos rápidos de capacitação em serviço, dentre outras dificuldades<sup>4</sup>.

Com o objetivo de superar esses desafios, diferentes perspectivas de formação docente, têm sido propostas (Pimenta; Lima, 2005/2006; Gatti, 2013). No campo da formação continuada, os mestrados profissionais vêm ganhando destaque e, no caso específico da formação continuada de professores de LP efetivos nas redes públicas brasileiras, o ProfLetras se propõe a ser uma alternativa de formação que atende a esses requisitos, promovendo o diálogo entre a teoria e a prática através da pesquisa aplicada à sala de aula.

No que se refere ao ensino de oralidade na prática do professor de Língua Portuguesa na escola básica, muitos autores revelam, também há décadas, a escassez de práticas relevantes para o pleno desenvolvimento da fala dos estudantes e a prioridade para os eixos da leitura e da escrita (Bueno, 2009; Costa-Maciel, 2011; Galvão; Azevedo, 2015, dentre outros). Assim, consideramos também, para demarcar a relevância desta pesquisa, a insuficiência e/ou inadequação do tratamento do eixo da oralidade na formação inicial e continuada (Baumgärtner, 2015; Zani; Bueno, 2017; Luna, 2017a; Schneider, 2019; Magalhães, 2020, dentre outros), bem como nos livros didáticos e, conseqüentemente, na sala de aula. Nossas indagações se referem a questões sobre os saberes disciplinares e pedagógicos necessários para um trabalho de qualidade na escola básica que leve realmente os estudantes a desenvolverem capacidades de usar a fala em diferentes situações (Mattos, 2019; Magalhães; Mattos, 2021). Que

---

<sup>3</sup> De acordo com Stutz (2012), as capacidades docentes têm como base contextos da esfera escolar, da esfera acadêmica, dentre outros modos de aprendizagens que contribuem para a construção dos saberes do professor. Nas palavras da autora, “operações psíquicas construídas com base na dimensão praxiológica” (Stutz, 2012, p. 56).

<sup>4</sup> Esses aspectos são abordados com mais detalhes na terceira seção desta tese.

capacidades o professor precisa desenvolver? Como realizar uma formação que auxilie esse docente? É neste contexto de (in)adequações que se articulam as duas temáticas principais desta tese: a formação docente e o trabalho com a oralidade no ensino de LP na escola básica.

Desse modo, partir dessa temática abrangente, lançamos a questão norteadora desta pesquisa:

- Quais são as contribuições da formação do ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola, de acordo com três egressos do programa?

Como desdobramentos da questão principal, buscamos compreender, através desta pesquisa, duas questões:

- Quais são as capacidades docentes para o trabalho com a oralidade reveladas nas entrevistas com três docentes egressos do ProfLetras?

- Quais são as contribuições da formação do ProfLetras para a identidade do professor e do pesquisador?

Buscando refletir de forma segura e abrangente sobre essas questões, analisamos as entrevistas de três professores<sup>5</sup> egressos do ProfLetras, que cursaram o programa em diferentes momentos, e em instituições localizadas em regiões diferentes umas das outras, para, através das suas reflexões sobre o trabalho representado e sobre o processo de formação continuada no mestrado profissional, responder às perguntas de pesquisa supracitadas e alcançar nossos objetivos.

Desse modo, anunciamos o objetivo geral desta pesquisa:

- Compreender a influência da formação do ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola.

Os objetivos específicos são:

1 Reconhecer as capacidades docentes desenvolvidas no ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola, identificadas nas entrevistas com três egressos;

2 Compreender as contribuições da formação do ProfLetras na identidade do professor e do pesquisador.

Com isso, refletimos sobre aspectos positivos da formação continuada via ProfLetras e, identificamos, também, lacunas deste projeto de aperfeiçoamento docente que merecem ser apontadas, como forma de contribuição com o programa e com novas modelagens para a formação de professores.

---

<sup>5</sup> Na seção “Percurso Metodológico” será explicitado como selecionamos esses três professores.

### 1.3 RELEVÂNCIA DESTE ESTUDO

No cenário de precarização da profissionalização e da formação docente, brevemente descrito nesta introdução e que será aprofundado na seção de formação, há que se destacar projetos institucionais bem organizados e assertivos. No caso da formação inicial temos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>6</sup> e, mais recentemente, a Residência Pedagógica<sup>7</sup>. Esses projetos têm focado aquilo que historicamente a formação docente relegou a segundo plano: a prioridade da formação no campo profissional escolar e a relevância da prática profissional, com carga horária ampliada, dentro da escola básica; além disso, esses projetos promovem a valorização do docente da escola básica (supervisor ou preceptor) como legítimo formador de novos professores.

No caso da formação continuada, os mestrados profissionais, que tiveram forte investimento na última década, voltados aos docentes em exercício, como o ProfLetras, tornou-se uma política de formação continuada de professores de LP vinculados ao ensino público<sup>8</sup>, com o objetivo de suprir lacunas na formação inicial, marcada por currículos fragmentados em que há pouca relação entre conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais. (Pimenta, Lima, 2005/ 2006; Gatti, 2013).

Esse programa vem conferindo o título de mestre desde 2014 a docentes de LP em todo o Brasil, buscando propiciar reflexões colaborativas sobre a prática de ensino de linguagem a partir dos referenciais teóricos calcados em perspectivas contemporâneas de educação linguística. Trata-se de uma inovação e de uma enorme contribuição para a formação docente brasileira se considerarmos as recorrentes críticas, como veremos nas seções seguintes, de frágil relação entre universidade e escola e da histórica lacuna entre a teoria e a prática. Além disso, uma eficaz escolha do programa é que a metodologia mais utilizada nas pesquisas desenvolvidas em sala de aula é a pesquisa-ação, que pressupõe uma intervenção no contexto

---

<sup>6</sup> O Pibid é um programa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) visa inserir os discentes das licenciaturas no cotidiano das escolas públicas de educação básica, objetivando, dentre outras questões, proporcionar-lhes oportunidades de elaborar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas da docência. (BRASIL, 2013).

<sup>7</sup> Programa que objetiva induzir o aperfeiçoamento dos futuros professores na prática docente, estando esses imersos em escolas de educação básica e exercendo regência e intervenção pedagógica, acompanhados de um professor da escola e orientados por um docente da sua instituição formadora. (BRASIL, 2020)

<sup>8</sup> Um dos requisitos para cursar o ProfLetras é ser professor efetivo da educação básica em escola pública (municipal, estadual ou federal). Informações detalhadas deste programa serão abordadas na terceira seção desta tese.

de trabalho, um acompanhamento criterioso de todo o processo e a análise dos resultados. Ao final do curso, cada professor deve apresentar um produto do seu estudo. No caso dos mestres formados na UFJF, a título de exemplificação, o produto, além da dissertação, é um caderno pedagógico relatando todo o processo da pesquisa, os recursos utilizados, as atividades aplicadas, dentre outros aspectos específicos de cada intervenção. Esses cadernos foram pensados com o objetivo de comporem um repositório das pesquisas para ser lido por outros docentes da área, servindo como material de desenvolvimento de projetos em outros contextos, resguardadas as adaptações necessárias.

No decorrer desta pesquisa, buscamos compreender a influência da formação do ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola, reconhecer as capacidades docentes desenvolvidas no ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola, identificadas nas entrevistas com três egressos e compreender as contribuições da formação do ProfLetras na identidade do professor e do pesquisador.

Optamos por concentrar nossa pesquisa em trabalhos relacionados ao eixo da oralidade por considerarmos que esse é um viés menos explorado na escola do que outros, como leitura e escrita, conforme Marcuschi (2001), Leal e Gois (2012), Bueno e Costa-Hubes (2015), Magalhães (2008; 2020), dentre outros autores. Segundo esses autores, têm crescido as pesquisas sobre o ensino de oralidade na escola básica; no que tange à especificidade da formação docente para o trabalho com a oralidade na escola, temos um conjunto importante, mas inicial (tímido) de pesquisas acadêmicas que revelem aspectos particulares dessa formação. Isso nos leva a crer que carecemos de mais aprofundamento no que se refere ao trabalho com oralidade em contexto acadêmico de formação docente (Baumgärtner, 2015; Luna, 2017; Schneider, 2019; Magalhães, 2020; dentre outros). Tal medida é necessária porque as pesquisas existentes ainda revelam certa fragilidade no discurso do professor em relação às concepções de oralidade, às práticas de ensino da fala, assim como de conhecimentos específicos para o trato com o oral na escola (Palmieri, 2005; Bueno, 2009; Costa-Maciel, 2011; Galvão; Azevedo, 2015, dentre outros).

Embora o ProfLetras tenha grande abrangência no território brasileiro, atingindo a formação continuada de muitos de professores de LP das escolas públicas, ainda há poucas pesquisas de mestrado e doutorado publicadas sobre o programa, provavelmente devido ao fato de ter apenas dez anos de existência, como observamos na revisão bibliográfica que explicitamos a seguir.



## 1.4 ESTADO DA ARTE

Iniciamos nossa pesquisa de trabalhos acadêmicos sobre o tema no Banco de Teses e Dissertações CAPES. Usamos o termo ProfLetras e, antes de filtrarmos, obtivemos 209 resultados, pois foram incluídas dissertações do próprio programa. Como nosso objetivo, neste momento, é encontrar estudos sobre o ProfLetras e não as pesquisas desenvolvidas por mestrados do programa, refinamos os resultados, considerando apenas os mestrados acadêmicos e doutorados, o que nos gerou os seguintes resultados, os quais organizamos no quadro abaixo, na ordem em que foram encontrados.

Quadro 1 – Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

AUTOR/ ANO	TIPO/ LOCAL	TÍTULO/ PAVRAS CHAVE	ESCOPO DA PESQUISA	CONTEXTO	RESULTADOS
<b>Zulema Costa dos Santos, 2018</b>	Dissertação Universidade Federal do Paraná	<b>Mestrado profissional em letras:</b> Contribuições à formação docente no discurso dos egressos da Universidade Federal do Pará	Investiga a contribuição do ProfLetras da Universidade Federal do Paraná na formação docente, especialmente em relação à promoção de autonomia, de qualificação da prática pedagógica e fomento a inovações.	Análise do discurso de cinco egressos do ProfLetras, após aplicação de questionário semiestruturado e transcrição das entrevistas	Constatou-se que o ProfLetras (UFPA) alcançou resultado considerado positivo e contribuiu para uma prática autônoma, reflexiva e inovadora dos cinco egressos entrevistados. Todos os entrevistados indicam ter adotado a prática de planejar atividades a partir das necessidades dos alunos em detrimento dos materiais pré-concebidos que lhes são impostos.

<p><b>Helenice Joviano Roque de Faria 2019</b></p>	<p>Tese Universidade de Brasília</p>	<p><b>Políticas públicas de formação no norte de Mato Grosso: PIBID e PROFETRAS</b></p>	<p>Busca responder de que forma as políticas de formação interferem/contribuem para o desenvolvimento profissional docente; que desafios as políticas de formação em Língua Portuguesa oferecem aos alunos e como são instigados pelos professores formadores os processos de letramento(s) dos alunos bolsistas no mundo contemporâneo.</p>	<p>Análise dos dados colhidos através de entrevistas semiestruturadas com 2 alunos-bolsistas do PIBID, 2 alunos do ProfLetras e dois docentes formadores dos programas mencionados (da Universidade do Estado do Mato Grosso)</p>	<p>Constatou-se que, embora ainda apresentem lacunas, as frentes formativas promovem interlocução ao aproximar o professor regente (coformador) dos acadêmicos e futuros professores em Letras com docentes; também encaminham a repensar as práticas diárias, (des)estabilizam as aprendizagens e reafirmam os conhecimentos desenvolvidos no/para o Chão Escolar.</p>
<p><b>Roberta Gleyciangela Souza Lopes 2016</b></p>	<p>Dissertação Universidade Federal do Ceará</p>	<p><b>Mudanças no letramento acadêmico de cursistas do ProfLetras: questões de linguagem e identidade</b></p>	<p>Busca compreender de que modo o Mestrado Profissional exerce influência nos processos identitários dos(as) professores(as), conduzindo a mudanças discursivas e possíveis mudanças de ação. Busca, também, descrever os eventos de letramento do Mestrado Profissional e relacioná-los às práticas de letramento em especial o acadêmico), que por sua vez envolvem dimensões sociais e culturais, como valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.</p>	<p>Análise de dados obtidos a partir da observação participante da pesquisadora (acompanhando duas disciplinas do curso), entrevistas semiestruturadas com 8 professores mestrandos (turmas 2015 e 2016) e diário de participantes.</p>	<p>Percebeu-se mudanças discursivas dos cursistas em relação ao seu letramento acadêmico, depois que teve início a formação do ProfLetras, bem como o desenvolvimento de capacidades relacionadas à produção do próprio material didático. Destaca-se também a reflexão crítica estimulada. Houve mudanças significativas no discurso identitário dos professores (autovalorização e constatação da necessidade de serem mais valorizados profissionalmente).</p>
<p><b>Bruno Teles Nunes 2017</b></p>	<p>Dissertação Universidade Católica de Brasília</p>	<p><b>O mestrado profissional em ensino na formação continuada: da motivação docente à escola</b></p>	<p>Investiga um cenário do potencial de efetividade de programas de mestrados profissionais (ProfMat, ProfLetras,</p>	<p>Análise de dados obtidos através de um Survey nacional, respondido por 2738 professores,</p>	<p>Os resultados foram positivos, apesar de algumas fragilidades encontradas. Predominaram percepções positivas acerca das características</p>

			ProfHistória, ProFis, ProfArtes) para a qualificação dos professores da rede pública.	alunos e ex-alunos dos referidos programas de mestrado entre os anos 2011 e 2016.	acadêmicas dos cursos. Preponderaram percepções positivas sobre a contribuição dos cursos para a prática docente, em menor grau quanto ao desempenho dos alunos. As ações desses programas apresentam potencial efetivo de agregar melhorias à educação básica brasileira.
Camila Maria de Araújo 2016	Dissertação Universidade Federal de Pernambuco	<b>Intertextualidade como traço constitutivo da identidade acadêmica de mestrandos em letras:</b> a produção de artigos científicos	Propõe investigar como os estudantes de mestrado da área de Letras usam a intertextualidade (no caso dessa pesquisa, as citações como uma manifestação explícita da intertextualidade) para construir sua identidade acadêmica através da produção de artigos científicos.	Análise de 18 artigos científicos produzidos por mestrandos do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade de Pernambuco (UPE – Campus Garanhuns), turma 2013.2. Análise de entrevistas com os autores dos artigos.	Observou-se que os estudantes, de modo geral, se mostraram coerentes ao empregar as citações de acordo com as funções retóricas dessas seções, mostrando também, através de suas respostas ao questionário, que compreendem o artigo científico como um gênero que propicia sua identidade como autor e pesquisador.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Embora ainda existam poucos estudos nos níveis de mestrado e doutorado sobre o ProfLetras, conforme observamos na pesquisa bibliográfica realizada, percebemos que os impactos do referido curso de mestrado na formação continuada dos professores é um tema muito relevante e vem sendo abordado em diferentes pesquisas, como as mencionadas no quadro. Acreditamos que o número reduzido de resultados encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES deve-se ao fato de o ProfLetras ser um curso recente<sup>9</sup>, cujas primeiras turmas tiveram início em 2013, portanto os primeiros trabalhos de conclusão somente foram apresentados em 2015. Apoiadas no fato de que o curso é oferecido em rede (abrangendo universidades parceiras de todas as regiões do país) e no fato de que um dos seus objetivos é impactar a qualidade do ensino de LP nas escolas de educação básica, através da formação continuada de professores, compreendemos que outros estudos devem estar sendo desenvolvidos, concomitantes à nossa pesquisa, assim como também defendemos a relevância

<sup>9</sup> O estado da arte foi realizado em 2020, como processo inicial da pesquisa.

desta para a compreensão do objeto e para o surgimento de novas questões e contribuições que podem promover novos enquadramentos, principalmente na formação em serviço de professores da educação básica no que tange ao desenvolvimento de capacidades para o ensino dos gêneros orais.

As teses e dissertações apresentadas no quadro demonstram, a partir de diferentes delimitações, resultados positivos em relação ao ProfLetras, como o desenvolvimento de um olhar mais reflexivo dos professores-mestres em relação ao seu agir profissional, à adoção de novas práticas de ensino e de planejamento de seu trabalho, como também mudanças no discurso identitário desses docentes. Além disso, observou-se que o curso promove o diálogo entre a Universidade e a escola básica, considerando esta como espaço de formação docente, como afirma Faria (2019, p. 155),

É inegável que as frentes formativas promovem interlocução ao aproximar o professor regente (coformador) dos acadêmicos e futuros professores em Letras com docentes; também encaminham a repensar as práticas diárias, (des)estabilizam as aprendizagens e reafirmam os conhecimentos desenvolvidos no/para o Chão Escolar.

Em sua pesquisa, a autora faz uma análise dos discursos que compõem essas frentes formativas: o discurso oficial (presente nos documentos), o discurso dos futuros professores (PIBID), o discurso dos professores egressos do ProfLetras e dos professores formadores e observa um caráter compensatório desse programa de mestrado em relação à formação inicial. Entretanto destaca também que essas novas frentes de formação, tanto inicial quanto continuada, promovem maior envolvimento com o coletivo, um olhar reflexivo sobre a prática docente e o contexto em que ela ocorre e, portanto, tira esse professor de uma certa condição de inércia e o coloca como um profissional que reflete sobre suas responsabilidades. Faria (2019, p. 130) comprova essa constatação a partir da fala de uma de suas colaboradoras:

[...] foram conhecimentos adquiridos a mais, que geraram uma responsabilidade maior. Tipo assim, uma responsabilidade... você tem um conhecimento, você sabe então...você não vai lá apenas para cumprir um horário. Você sabe qual é a sua responsabilidade, não que isso antes não acontecia, mas agora o olhar é outro (E 06, Castanheira, 12/05/17).

Santos (2019) observa, nas entrevistas realizadas na sua pesquisa, que a principal motivação para que os professores buscassem o mestrado era a visão equivocada de que os saberes sobre a educação eram exclusivos da Universidade, como se essas questões não

fizessem parte do seu cotidiano profissional. Ou seja, eles buscavam soluções para os problemas enfrentados na escola, numa perspectiva tecnicista. Nas palavras da autora:

Não parece haver dúvidas entre eles sobre a necessidade, para sua prática, de um saber e de um saber fazer – os quais eles não têm – que estão guardados dentro da universidade, sob a tutela de professores universitários e da bibliografia especializada. (SANTOS, 2019, p. 63). [...] os docentes afirmam que “não sabiam como trabalhar” e pretendiam encontrar no Programa conhecimentos e metodologias atualizadas que “resolvessem” pelo menos parte dos “problemas” enfrentados na escola (Santos, 2019, p. 65).

No entanto, a autora também identificou no discurso dos professores-mestres o reconhecimento da importância do diálogo com outros professores, no decorrer do curso, para a sua formação, valorizando o processo de colaboração entre pares para o desenvolvimento docente. Além disso, também se percebe, de acordo com a pesquisadora, um discurso de prática reflexiva a partir do momento em que esses professores se veem como pesquisadores, o que impacta a sua prática docente através de ações, como, por exemplo: a produção do material didático, a autonomia no planejamento, a sondagem das reais necessidades dos alunos, dentre outras. Portanto, segundo Santos (2019, p. 86), “o ProfLetras parece empurrar o sistema na boa direção da prática reflexiva, repercutindo positivamente na formação docente”, não se furtando a denunciar o fato de que esse sistema educacional responsabiliza o professor pelos sucessos e fracassos sem considerar outros importantes elementos que compõem o cenário educacional do país.

Lopes (2016) também identificou nos discursos dos mestrandos do ProfLetras o reconhecimento da distância entre o que aprenderam na licenciatura em Letras e as especificidades do trabalho docente com as quais só aprendem a lidar na prática cotidiana. Nesse mesmo sentido ocorrem críticas de entrevistadas destacando o fato de que o curso de Letras oferece pouca formação docente, uma vez que tem um número reduzido de disciplinas às quais desenvolvem o que chamamos na nossa pesquisa de conhecimentos pedagógicos e profissionais. Tais críticas se referem textualmente à pouca oferta e à falta de acompanhamento no estágio, como podemos observar nos excertos abaixo.

**Laura:** Mas em relação ao que a gente vê na graduação de Letras pra prática é muito pouco, né? A gente tem poucas disciplinas em relação a isso, as disciplinas de estágio são muito poucas, são pouco acompanhadas, né? Então acho que fica a desejar bastante, a pessoa acaba se virando sozinha depois que começa a trabalhar de verdade.

**Lia:** Até mesmo o estágio ele nos dá uma visão muito superficial, muito do que eu aprendi de prática didática, de prática de ensino foi no dia a dia em sala

de aula vendo as necessidades dos alunos (...). Confesso que uma preparação precisa ser bem maior aqui nos bancos acadêmicos para que o professor ele chegue muito mais capacitado a conduzir esse aluno de uma maneira eficaz e interessante (Lopes, 2016, p. 104 e 105).

De acordo com os discursos dos mestrandos também foi observado que o ProfLetras prepara mais para o trabalho, para a ação docente do professor de LP do que o curso de graduação que, na avaliação dos cursistas, é excessivamente teórico.

Interessante destacar que a pesquisadora identificou um avanço tanto no letramento acadêmico dos mestrandos quanto profissional, a partir da formação pela linguagem, à qual nos referimos na segunda seção desta pesquisa. A partir dos registros nos diários de campo, Lopes (2016) listou os gêneros textuais que os mestrandos produziram no decorrer do curso<sup>10</sup>. O conjunto de gêneros listados abarca alguns relacionados ao trabalho docente (oficina didática, diário de leitura, dentre outros) e outros que são legitimados no contexto acadêmico (resenha, dissertação, etc).

Nunes (2017) não concentra sua pesquisa apenas no ProfLetras, mas apresenta um escrutínio de dados referentes aos Programas de Mestrado Profissional que eclodiram no país na última década. Informação importante trazida pelo autor é a de que no conjunto dos mestrados profissionais oferecidos nas universidades públicas, apenas dois são exclusivos para professores que atuam no ensino público: o PROFARTES e o ProfLetras, o que consideramos ser uma característica positiva desses programas, pelo fato de oportunizar a formação continuada *stricto sensu* de professores que, conforme acreditamos, lidam com condições mais adversas de trabalho e com uma maior heterogeneidade no que tange à constituição de suas turmas. Em outras palavras, temos observado que são os professores de escolas públicas que convivem cotidianamente com os revezes provocados pelas desigualdades sociais no país. O pesquisador, dentre outras constatações, também identifica uma proeminência feminina no que tange às alunas do ProfLetras, o que está relacionado ao fato de serem maioria também na docência de LP no ensino básico. Outro aspecto importante é a constatação de que quase 50% dos respondentes da pesquisa têm de 11 a 20 anos de experiência no ensino básico.

Embora o pesquisador identifique motivações intrínsecas na busca desses professores pelo mestrado profissional, como autodeterminação e interesse em implementar novas práticas

---

<sup>10</sup> Turma 2: artigo, seminário, dissertação, resenha, diário de leitura, oficina didática, esquema, slide, autobiografia e relatório.

Turma 3: artigo, relato de experiência, projeto, resenha, resumo, fichamento e sequência didática.

de ensino, também emergiram nos dados fortes influências de motivações extrínsecas, como valorização social e financeira provenientes da conclusão do mestrado.

Araújo (2016), apesar de pesquisar os professores-mestres do ProfLetras, volta seu olhar não especificamente para o trabalho e a formação docentes, mas para o desenvolvimento de capacidades relacionadas à sua identidade acadêmica, como o uso de citações em artigos acadêmicos.

Os estudos acima analisados trazem informações relevantes sobre o ProfLetras e, embora os seus recortes sejam diferentes dos nossos, conhecê-los foi muito importante para compreendermos o que já vem sendo pesquisado acerca do Programa, seus cursistas e seus egressos. Não há nenhuma pesquisa que enfoque o eixo da oralidade atrelado ao ProfLetras, motivo pelo qual ressaltamos a relevância da nossa pesquisa. Compreendemos que as pesquisas dialogam com outros estudos que já foram realizados, buscando lançar mão das descobertas feitas pelos pesquisadores que trataram do tema anteriormente, assim como trazer novas contribuições sobre o objeto. É esse o nosso esforço nesta pesquisa que ora delineamos sobre as contribuições do ProfLetras para a formação continuada dos professores de LP, especialmente para o trabalho com o eixo da oralidade. Nossa análise, que enfoca os saberes docentes para o ensino de oralidade, pode suprir uma enorme lacuna na formação dos professores, seja inicial, seja continuada.

Embora dialogue com os estudos mencionados, principalmente com os três primeiros, nossa pesquisa tem como especificidades o caráter não local dos sujeitos participantes, pois entrevistamos três professores, cada qual de uma região (Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste) e também um caráter mais específico no que tange à formação dos professores de LP em relação às capacidades docentes desenvolvidas pelo ProfLetras, relacionando-as ao eixo da oralidade.

## 1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Este estudo está organizado em sete seções. Na primeira, introduzimos a tese, apresentando as motivações para a realização da pesquisa, através de um relato do percurso percorrido pela pesquisadora no decorrer de sua vida profissional e acadêmica e apresentamos seus objetivos e sua relevância para o campo da formação docente. Lançamos mão, ainda, de estudo da arte, no qual construímos um quadro com pesquisas acadêmicas sobre o ProfLetras, a partir de um levantamento de dados no Catálogo de Teses & Dissertações CAPES, seguido de uma breve análise desses estudos.

Na segunda seção, contextualizamos esta pesquisa no campo do ISD e suas contribuições para a constituição de um novo olhar para a formação docente e, conseqüentemente, para o ensino LP. Iniciamos com uma explicitação de definições dessa perspectiva teórico-metodológica, compreendida como ciência do humano, e passamos pela abordagem sobre o agir, as definições de texto e gêneros textuais. Trazemos ainda a abordagem do desenvolvimento humano, explorando as contribuições de Vigotski, bem como a sua ampliação por Bronckart (Oliveira, 1993; Bronckart, 2006<sup>a</sup>, 2006b, 2010, 2013; Vigotski, 2007, Schneuwly; Dolz, 2011; Friedrich, 2012; Miranda, 2017).

Na terceira seção, abordamos a temática da formação e do desenvolvimento docente, inicialmente a partir de um olhar sobre a história da formação de professores no Brasil (Gatti; Barreto, 2009; Nóvoa, 2017; Saviani, 2005). Na sequência, explicitamos as capacidades docentes elencadas por Stutz (2012) e Pontara e Cristovão (2018), bem como as capacidades docentes para o ensino da oralidade, listadas por Magalhães e Mattos (2021). Apresentamos, também, aspectos da situação da formação inicial e continuada dos professores de LP, passando por uma breve discussão sobre a abordagem da oralidade nessa formação (Leal; Gois, 2012; Magalhães; Cristovão, 2018; Marcuschi, 2001, 2007).

Na quarta seção, trazemos definições e reflexões sobre a relação entre oralidade e letramento (Marcuschi, 2001, 2005; Street, 2014; Signorini, 2012; Dolz; Gagnon, 2015) e sobre o ensino dos gêneros orais (Bueno, 2009; Dolz; Schneuwly; Haller, 2011; Magalhães; Lacerda, 2019).

Na quinta seção, dedicada à metodologia, apresentamos o percurso percorrido nesta pesquisa. Iniciamos com a apresentação da natureza da pesquisa e das estratégias utilizadas, em seguida discorremos sobre o ProfLetras, sua organização, seus objetivos, disciplinas e apresentamos informações acerca dos trabalhos de conclusão desenvolvidos em cada região. Por fim, descrevemos os professores sujeitos do estudo e explicamos como se deu a geração dos dados e a sua análise com a finalidade de responder às nossas questões de pesquisa.

Na sexta, apresentamos os dados obtidos através das representações que os professores entrevistados fizeram de suas ações docentes e da formação no ProfLetras e analisamos os dados obtidos, buscando responder às nossas questões de Pesquisa.

Na sétima seção, apresentamos as considerações finais acerca desta pesquisa, buscando contribuir com a formação continuada dos professores de LP, especialmente no que tange ao trabalho com o eixo da oralidade, a partir de apontamentos sobre os aspectos positivos do ProfLetras no que tange à formação docente para o trabalho com esse eixo, bem como através da identificação de aspectos que podem ser repensados.



## 2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: CONTRIBUIÇÕES PARA ESTE ESTUDO

Nesta seção, nosso objetivo é situar esta pesquisa no contexto da perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD). Para tanto, julgamos necessário apresentar seus fundamentos, bem como definições dela advindas que contribuem de forma bastante significativa com o ensino de LP e para a formação de professores.

### 2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Diferentes pesquisas na vertente teórica do ISD já foram desenvolvidas. Não pretendemos, aqui, trazer uma simples repetição do que já foi dito sobre este campo. Todavia, um breve histórico e alguns aspectos teórico-conceituais são importantes para sustentar a pesquisa a ser aqui retratada.

O ISD é uma variante e prolongamento do Interacionismo Social (Vigotski), que se apresenta como uma corrente da ciência do humano, não admitindo a dissociação atual entre as Ciências Humanas e Sociais. Essa perspectiva teórico-metodológica, embora não seja exclusiva do campo da linguística, contribui significativamente com esse campo de estudos, uma vez que compreende o problema da linguagem como absolutamente central para o desenvolvimento humano, visando demonstrar que “as práticas languageiras situadas são os principais instrumentos para tal desenvolvimento” (Bronckart, 2006a, p. 10). O projeto do ISD emergiu a partir das preocupações diversificadas, entre elas as didáticas; para estas, seu fundador, Bronckart<sup>11</sup>, buscou fornecer critérios teoricamente fundados e didaticamente adaptados para o domínio da expressão escrita a professores de língua inseridos em um projeto de pesquisa por ele organizado. Destacamos que, conforme Miranda (2017, p. 812-813), “o ISD postula a necessidade de teorizar tanto as práticas quanto os problemas de intervenção nas práticas. Trata-se de uma perspectiva integral, que leva em consideração aspectos psicológicos, sócio-históricos, culturais e linguísticos”.

---

<sup>11</sup> O nascimento do ISD ocorreu a partir de 1980 com a formação de um grupo de pesquisadores na Unidade de Didática das Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Dentre os integrantes que fundaram o grupo coordenado por Jean-Paul Bronckart, destacam-se Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Itziar Plazaola, Joaquim Dolz, dentre outros. As principais fontes de referência dos pesquisadores foram Vygotsky, no campo do desenvolvimento humano, e Bakhtin, no campo da linguagem. (Guimarães; Machado, 2007)

De acordo com Bronckart (2006a), os trabalhos que envolvem os textos e os discursos no ISD relacionam-se com a Psicologia da Linguagem, um campo da psicologia centrado na gênese das condutas de linguagem que a compreende como o instrumento fundador e organizador dos processos psicológicos. A Psicologia da Linguagem se inscreve no quadro do Interacionismo Social, corrente que valida a concepção do Estatuto do Ser Humano fundamentada na “continuidade da evolução das espécies vivas” (Darwin, 1980[1959]); na relação entre a linguagem e o trabalho como estruturantes das interações humanas (Hegel, 1947[1807]) e no esquema da antropogênese humana (Marx, 1951[1845] e Engels, 1975[1925]). A partir dessas contribuições, evidencia-se

[...] o caráter indissociável dos processos de organização social das atividades, de regulação dessas atividades pela linguagem e de desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas e, conseqüentemente, abrem caminho para uma abordagem de explicação do funcionamento psicológico humano, que implica, necessariamente, a história das interações humanas, tais como elas se organizam nas atividades e nas produções verbais coletivas (BRONCKART, 2006a, p. 123).

Dessa forma, o ISD, com o objetivo de mostrar como os mecanismos de produção e de interpretação dessas entidades verbais contribuem para a transformação permanente das pessoas e, ao mesmo tempo, dos fatos sociais, apresenta três níveis de análise, os quais organizamos no quadro abaixo:

Quadro 2 - Sistematização dos níveis de análise do ISD, com base em Bronckart (2006a)

<b>NÍVEIS DE ANÁLISE DO ISD</b>	
<b>1 Dimensões da vida social</b>	<b>Pré-construídos históricos para o indivíduo:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) as formações sociais, com os processos que as constituem e os fatos sociais por elas gerados;</li> <li>b) as atividades coletivas gerais (ou atividades não languageiras), enquanto quadros que organizam o essencial das relações entre os indivíduos e seu meio ambiente;</li> <li>c) as atividades de linguagem, que comentam as atividades gerais, explorando uma língua natural e que se materializam em diversas categorias de textos;</li> <li>d) Os mundos formais ou estruturas de conhecimentos coletivos que tendem a se abstrair dos determinismos da atividade e da textualidade, para se organizarem segundo diferentes regimes lógicos.</li> </ul>
<b>2 Processos de mediação formativa</b>	<b>Processos deliberados por meio dos quais os adultos integram os "recém-chegados" ao conjunto dos pré-construídos disponíveis no seu ambiente sociocultural:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais que são implementados desde o nascimento (até o fim da vida);</li> <li>b) processos educativos explícitos que se realizam, principalmente, nas instituições escolares.</li> </ul>

<b>3 Efeitos das mediações formativas sobre os indivíduos</b>	<b>Duas problemáticas:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) condições de transformação do psiquismo sensório-motor herdado em um pensamento consciente, fundador da pessoa, processo esse resultante da interiorização das propriedades estruturais e funcionais dos signos linguísticos;</li> <li>b) condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas, no âmbito de transações entre as representações individuais (ou seja, as que têm sua sede numa pessoa) e as representações coletivas, veiculadas pelos pré-construídos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O quadro acima nos revela o quanto é complexo o estudo das interações humanas e dos efeitos do uso da linguagem no desenvolvimento das pessoas, estudo este que deve passar pela reflexão sobre as atividades de linguagem que regem essas relações. Nesse sentido, observamos que o ensino da língua, quando desconsidera essas questões, partindo de uma concepção de linguagem apenas como código, baseando-se em regras gramaticais de forma transmissiva e em atividades de leitura/produção de textos sem objetivos comunicativos claros, é extremamente superficial e não prepara adequadamente o aluno para o uso da linguagem nos diferentes contextos sociais de interação. Nessa mesma linha, interessa-nos saber os efeitos das mediações formativas desenvolvidas no ProfLetras, tanto no que concerne às capacidades docentes, a fim de propiciar um agir profissional mais adequado aos aspectos contemporâneos de ensino de língua no eixo da oralidade, tanto no que concerne às capacidades de pesquisador, visto que um dos objetivos da inserção de pessoas em mestrado e doutorado é a formação de pesquisadores, sendo os programas profissionais voltados à formação para o campo de trabalho.

Essa perspectiva teórico-metodológica, então, no campo das intervenções didáticas constitui-se em duas fases: na primeira, “os trabalhos foram voltados à criação e a testagem das *sequências didáticas* [...] e para a elaboração de um modelo teórico capaz de sustentar e de esclarecer essa abordagem prática de ensino” (Bronckart, 2006a, p. 13) e, na segunda, buscou-se aperfeiçoar o modelo teórico inicial, “sobretudo, com o objetivo de ressituar a questão das condições e das características da atividade de linguagem, no quadro do problema do desenvolvimento humano” (Bronckart, 2006a, p. 14). Nesta segunda fase, Bronckart: i - revisitou a abordagem vigotskiana e questionou sua base filosófica, ii – reexaminou o papel da apropriação dos signos na emergência da consciência humana, a partir da obra de Saussure e iii – pesquisou os efeitos produzidos pelo domínio dos gêneros de textos e dos tipos de discurso no desenvolvimento, tanto em suas dimensões epistêmicas quanto praxiológicas.

Para melhor compreender as bases dessa ciência do humano, apresentamos em 2.1 e 2.2 definições e reflexões importantes no ISD, com base em Bronckart (2006, 2010, 2013); Schneuwly & Dolz (2011); Miranda (2017), dentre outros.

## 2.2 AGIR, TEXTO E GÊNEROS TEXTUAIS

Uma das concepções fundantes do ISD é a de que a análise das características do agir coletivo se faz necessária para a compreensão das especificidades do funcionamento humano, pois é no contexto do agir coletivo que são construídos os fatos sociais, bem como as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente dos indivíduos. Nesse sentido, o que diferencia a espécie humana das demais é o agir comunicativo verbal, que permite a construção de conhecimentos que podem ser acumulados no curso da história dos grupos. Esse agir comunicativo verbal permite aos grupos sociais a transmissão e aprimoramento de conhecimentos, hábitos, modos de vida em sociedade, dentre outras questões, estando normalmente relacionado com um agir geral, uma vez que a principal função das atividades de linguagem é “assegurar o entendimento indispensável à realização das atividades gerais, contribuindo para o seu planejamento, sua regulação e sua avaliação” (Bronckart, 2006a, p. 138).

No âmbito desse agir coletivo, vários são os “agires”, entre os quais podemos especificar um tipo que é o agir (verbal) profissional de diversas áreas, entre elas o agir docente<sup>12</sup>, onde são veiculadas e apropriadas as crenças, as atitudes, os valores e as práticas comuns e cristalizadas da profissão. No contexto da formação docente, faz-se necessário

[...] dar destaque ao agir linguageiro e aos modos que ele nos permite ter acesso a indícios de tomada de consciência acerca das mudanças que o sujeito vivencia ao participar de diferentes situações, especialmente aquelas de caráter formativo (Carnin; Guimarães, 2016, p. 367).

No caso desta pesquisa, interessa-nos compreender a influência da formação do ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola, de modo que seu agir docente dos professores seja modificado por meio da mediação formativa específica para isso, o curso, as disciplinas, a pesquisa aplicada, dentre outras práticas. Como veremos na quinta seção, “O ProfLetras visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País” (ProfLetras. UFRN, 2016/2020), de modo que a expectativa é que o curso contribua para

---

<sup>12</sup> O termo agir ou agir-referente é usado por Bronckart (2006, p. 212) “para designar qualquer forma de intervenção orientada o mundo, de um ou de vários seres humanos [...]”. Dentre as variadas formas de intervenção, tem-se o trabalho e as tarefas que o estruturam. Desse modo, a expressão “agir docente” faz referência às diversas tarefas realizadas pelos professores como forma de intervenção no meio social que os cerca, em interação com os alunos e os demais membros da comunidade escolar.

modificar o agir docente específico da área de Língua Portuguesa. O agir verbal é que constitui as atividades de linguagem, que são construídas coletivamente a partir da interação com os pré-construídos. No âmbito dessas atividades de linguagem, que compõem o discurso, temos as ações individuais, as quais são produzidas apenas no interior das atividades coletivas. Bronckart (2010, p. 169) situa ação de linguagem, da seguinte forma:

A ação de linguagem designa o fato de que, em uma dada situação de comunicação, uma pessoa produz um texto, oral ou escrito, com um ou outro objetivo, para obter um ou outro efeito. A ação de linguagem é uma *unidade psicológica*, que pode ser descrita e analisada sem levarmos em conta as propriedades linguísticas do texto efetivamente produzido.

A cada ação de linguagem (defender uma ideia, contar uma história, passar uma receita, dentre outras), segundo o autor, corresponde linguisticamente um texto, criado a partir da articulação dos recursos linguísticos de uma língua natural. Este não pode ser considerado uma unidade linguística, mas uma unidade comunicativa, visto que “suas condições de abertura e de fechamento são determinadas pela ação que o gerou”. (Bronckart, 2010, p. 169).

Em resumo, de acordo com Bronckart, a realização da linguagem, enquanto forma de interação social, se dá a partir da ação conjunta e partilhada entre os sujeitos e desses com o mundo através do discurso contextualizado histórica e socialmente. Nesse sentido, pode-se afirmar que a linguagem, especialmente as suas práticas situadas, são, na perspectiva do ISD, fundamentais para o desenvolvimento humano (Miranda, 2017).

Alinhada a essa concepção de linguagem, apresenta-se a noção dos gêneros textuais, conforme compreendida pelo ISD. A propósito, vale ressaltar que Bronckart opta pela nomenclatura **gêneros de texto** e não **gêneros discursivos** uma vez que o discurso é o que ele denomina atividade de linguagem, ou seja, “a língua em uso” e o texto “uma unidade de comunicação linguística, uma unidade semiótica”, que pode mobilizar, além de aspectos de ordem discursiva, outras semioses, como a sonoridade, por exemplo (Miranda, 2017, p. 819).

A noção de gênero foi tradicionalmente utilizada nos campos da literatura e da retórica. Bakhtin ampliou essa noção para os diferentes tipos de discurso, definindo gênero como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, elaborados em cada esfera de uso da língua (Bakhtin, 1997, p. 280). Suas proposições a respeito da diversidade dos gêneros discursivos baseiam-se nas seguintes dimensões: i) conteúdo temático, ii) construção composicional e iii) estilo. A escolha do gênero, segundo o autor, leva em conta uma série de variáveis: a esfera social onde é proferido o discurso, a intenção do locutor e o conjunto dos participantes e as necessidades de abordagem do tema.

O conhecimento acerca dos gêneros textuais, suas definições, características, bem como a compreensão sobre como abordá-los no ensino de LP são parte do desenvolvimento de capacidades docentes dos professores de LP. Embora os gêneros textuais já venham sendo mencionados nos documentos oficiais norteadores da educação brasileira desde o final dos anos 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), muitos professores não obtiveram conhecimentos aprofundados sobre as teorias que envolvem o ensino da língua a partir dos trabalhos com os gêneros textuais. Como consequência, ainda hoje, observa-se um ensino de LP pautado na gramática normativa, sem uma maior preocupação com a interação e com a língua em uso. Em muitos casos, mesmo com a presença dos gêneros nos materiais didáticos, o que se percebe é uma gramaticalização daqueles, ou seja, uma análise da forma e de modelos, sem maior preocupação com as situações de uso propriamente ditas, com o lugar do gênero na sociedade. Desse modo, refletir, aqui, sobre os gêneros textuais, seu conceito, os planos que os compõem e sua importância para o ensino de LP se justifica pelo fato de tratarmos de uma política de formação continuada – o ProfLetras – que visa preparar os docentes/mestrandos a atuar no ensino de LP de forma mais adequada, em diálogo com as transformações que vêm ocorrendo nas perspectivas de trabalho com a língua nas últimas décadas. Sobre a relevância dos gêneros textuais para o ensino da língua, Motta-Roth (2006, p. 503) conclui:

A contribuição da noção de gêneros textuais para o ensino de linguagem, portanto, é chamar atenção para a importância de se vivenciar na escola atividades sociais, das quais a linguagem é parte essencial; atividades essas às quais, muitas vezes, o aluno não terá acesso a não ser pela escola. O mundo letrado deve ser desmistificado, deve se tornar algo real, palpável.

Nesse sentido, é fundamental destacar que os gêneros não podem ser reduzidos a objetos de ensino e aprendizagem, pois fazem parte do cotidiano dos falantes da língua, materializando-se nas situações de interação e sendo construídos e reconfigurados historicamente pela sociedade, passando de geração a geração. Trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais, então, é uma forma de proporcionar aos alunos condições de interagir em diferentes contextos sociais, apropriando-se da linguagem para o exercício da cidadania. Em outras palavras, os alunos têm acesso a diferentes gêneros textuais nas suas práticas cotidianas, mas é na escola que poderão conhecer e desenvolver capacidades de leitura, compreensão e produção de textos de gêneros orais e escritos com os quais não têm contato no seu dia-a-dia. Entretanto, para ampliar as perspectivas dos alunos em relação aos usos da linguagem, é fundamental que os professores de LP tenham formação adequada, ampliem também as suas próprias perspectivas no que tange

ao ensino da língua, compreendendo, dentre outras coisas, os planos que compõem os gêneros textuais nas práticas reais de linguagem, para, então, transpô-las para a sala de aula.

Miranda (2017) distingue metodologicamente, três âmbitos, que funcionam conjuntamente nas práticas reais de linguagem: i) plano psicológico, ii) plano social, iii) plano semiótico. Vejamos as distinções no quadro abaixo:

Quadro 3 – Âmbitos do gênero textual

PLANOS QUE COMPÕEM O GÊNERO TEXTUAL	
PLANO PSICOLÓGICO	Gênero como instrumento (material ou simbólico) disponível para a elaboração do uso da linguagem em unidades de comunicação (textos).  <b>Procedimento psicológico duplo:</b> o falante adota um modelo de gênero considerado adequado para a situação de comunicação e adapta o modelo aos parâmetros específicos da situação.
PLANO SOCIAL	Gêneros como resultados das práticas de linguagem transmitidas de geração em geração, sendo criados e recriados nas e pelas próprias práticas coletivas para facultar a comunicação linguística.  Associação entre os gêneros e atividades de linguagem diversas, formando grupos, como por exemplo: gêneros acadêmicos, gêneros jornalísticos, gêneros literários.  Essa relação, entretanto não é biunívoca, pois: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. um mesmo gênero pode corresponder a diferentes práticas e</li> <li>b. um gênero inicialmente ligado a uma atividade específica pode ser reelaborado e reutilizado em outro campo.</li> </ol>
PLANO SEMIÓTICO	Os gêneros apresentam características (semio)linguísticas específicas, embora não sejam exclusivas (relativa estabilidade dos gêneros).

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base em Miranda (2017).

O quadro acima se propõe a sistematizar resumidamente os diferentes planos que compõem o gênero textual. Destacamos, assim como a autora, que esses três pontos de vista coexistem e se misturam em cada gênero, formando um todo; dessa forma, essa tripartição é apenas metodológica, em outros termos para facilitar a compreensão da definição de gênero. Outro aspecto importante a sinalizar, é a relativa instabilidade dos gêneros, uma vez que o arqutexto – repertório de gêneros disponíveis em uma comunidade (Bronckart, 2006b) – vai sendo modificado com o tempo, assim como as atividades humanas e os recursos das línguas. Desse modo, não é possível uma classificação total dos gêneros textuais. Isso também permite afirmar que nenhum usuário da língua domina todos os gêneros. Miranda (2017, p. 817), argumenta sobre essas constatações.

Ora, cada membro da comunidade tem um conhecimento parcial desse repertório de gêneros (pois ninguém conhece nem domina todos os gêneros em uso em uma determinada comunidade). É um conhecimento que se vai desenvolvendo e alargando de acordo com as experiências textuais dos falantes. Além disso, segundo Bronckart (2004b: 104), os gêneros disponíveis no arqutexto recebem diversas avaliações sociais, fazendo com que os gêneros sejam portadores de diferentes indexações sociais: podem ser adequados (ou não) para uma determinada atividade, ser pertinentes (ou não) para uma situação comunicativa particular e ter um maior ou menor valor cultural (ou prestígio) associado.

Schneuwly (2011) traça um panorama sobre a noção de gênero, apresentando-o como instrumento, conforme Bakhtin (1979[1953]) para, em seguida, defini-lo como megainstrumento, percurso que resumimos abaixo.

Retomando a noção de gênero como instrumento, Schneuwly (2011) dialoga com a tese da apropriação dos instrumentos materiais de produção pelos indivíduos, conforme Marx e Engels (1969[1845-1846]). Nesse sentido, diferente da psicologia, que, de modo geral, compreende a atividade do indivíduo como bipolar (sujeito, de um lado e objeto, de outro), o interacionismo social a concebe como tripolar (indivíduo – instrumento – objeto), ou seja, o instrumento, compreendido como objeto socialmente elaborado, medeia a relação entre o indivíduo e o objeto sobre o qual ele atua, moldando a atividade e, ao mesmo tempo, representando-a e a transformando. “O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização” (Schneuwly, 2011, p. 21).

Além disso, para que o instrumento alcance o status de mediador e transformador da atividade, é necessária a sua apropriação pelo sujeito a partir da construção de esquemas de utilização. Nesta mesma linha de raciocínio, Miranda (2017, p. 816) afirma que “O gênero seria em cada situação um instrumento simbólico que o sujeito põe em funcionamento, mobilizando conhecimentos específicos”.

Compreendemos que a principal instância de reflexão e construção desses conhecimentos específicos sobre os diferentes gêneros é a escola, uma vez que os falantes utilizam diferentes gêneros nas suas interações cotidianas, mas é na escola que têm acesso à análise de seu funcionamento de forma sistematizada e, além disso, a oportunidade de compreender e utilizar gêneros textuais que não fazem parte de seu cotidiano. Para tanto, os professores de LP devem também se apropriar desses conceitos, uma vez cabe a eles realizar



transposições didáticas<sup>13</sup> que facultem aos alunos a apropriação desses instrumentos simbólicos.

Considerando essa metáfora do gênero como instrumento, Schneuwly (2011) resume a posição de Bakhtin da seguinte forma:

- [...] cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;
- a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. (Schneuwly, 2011, p. 23)

Na vertente da Didática da Línguas, Schneuwly (2011, p. 25) propõe outra metáfora, a compreensão dos gêneros textuais como “megainstrumentos”, “como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos, sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos, permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”, assim como no caso de uma fábrica, os diferentes instrumentos de produção contribuem para a produção de objetos específicos. Assim como a fábrica, o gênero textual seria um megainstrumento “inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade” (2011, p. 25).

Assim, os gêneros textuais devem ser compreendidos como os meios através dos quais os indivíduos se comunicam individual e socialmente, manifestando seus objetivos, crenças, opiniões, valores, além de ações de linguagem práticas do cotidiano, desde as mais simples como seguir uma receita para preparar um alimento, preparar uma lista de compras, realizar um telefonema, fazer uma postagem em redes sociais, até as mais complexas como elaborar um discurso político, apresentar um trabalho acadêmico, escrever uma tese, dentre outras.

Desse modo, é fundamental que os gêneros orais e escritos sejam objetos de ensino na escola, a fim de preparar os alunos linguisticamente para o exercício da cidadania, uma vez que, conhecendo a dinâmica dos gêneros textuais, eles possam usá-los a seu favor nos diferentes contextos de interação social. Entretanto, o trabalho com os gêneros textuais deve evitar uma orientação apenas analítica e classificatória, como tem ocorrido em alguns casos, conforme

---

<sup>13</sup> Compreendemos por transposição didática o “conjunto de rupturas, dos deslocamentos e das transformações que se operam no momento em que um elemento do saber teórico é tomado pela escola para ser trabalhado em um determinado programa de ensino.” (Chevallard, 1985, *apud* Cristovão, 2009, p. 180).

mostram Baltar *et al* (2005), Rodrigues (2014) e Guimarães (2016), e visar à preparação dos alunos para agir pela linguagem. Entretanto, para que isso seja possível, os professores de Língua Portuguesa precisam, em sua formação inicial e continuada, ter acesso a esses conhecimentos e sobre como proceder na transposição didática, em outros termos, como trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais, a fim de ampliar as capacidades linguísticas de seus alunos e promover o seu desenvolvimento. Isso pressupõe também o desenvolvimento docente, do qual tratamos nesta tese.

Para abordar a noção de desenvolvimento, bem como seu diálogo com a noção de instrumento e, conseqüentemente de gêneros textuais, na próxima seção refletiremos sobre as contribuições de Vigotski e suas influências no referencial teórico do ISD.

### 2.3 DESENVOLVIMENTO HUMANO

Esta seção tem por objetivo retomar alguns conceitos e reflexões fundamentais para o ISD, a partir das concepções de Vigotski sobre o desenvolvimento humano. Inicialmente, é importante mencionar que o psicólogo e seus colaboradores conceberam uma síntese entre a “psicologia de tipo experimental” e a “psicologia mentalista”, “unindo numa mesma perspectiva o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (Oliveira, 1993, p. 23).

É, portanto, a partir dessa visão do homem integral e da sua relação com o organismo social, influenciada pelo marxismo, que os estudos de Vigotski e seus colaboradores trataram de temas complexos como: desenvolvimento humano, mediação, instrumento, dentre outros elementos aos quais nos dedicamos nesta seção.

As ideias de Vigotski baseiam-se em três pilares, conforme Oliveira (1993): a existência de suporte biológico para as funções psicológicas; o fato de o funcionamento psicológico fundamentar-se nas relações sociais (desenvolvidas num processo histórico) entre o homem e o mundo externo; e a relevância da mediação simbólica na relação entre o homem e o mundo, especialmente a linguagem.

A partir dessas considerações, passamos a refletir sobre como se dá, de acordo com as ideias vigotskianas, o desenvolvimento humano. Para tratar desse tema complexo, o psicólogo, cujos estudos focaram nas funções psicológicas superiores, desenvolveu as noções de mediação, instrumentos e signos, cujas definições resumimos aqui.

A mediação ocorre quando um elemento intermediário intervém numa relação. Para Vigotski o homem interage com o mundo, no decorrer de seu processo de desenvolvimento,

predominantemente a partir de relações mediadas por ferramentas auxiliares da atividade humana, e não diretas. Para ilustrar esta tese, citamos o exemplo apresentado por Oliveira (1993). Imaginemos que uma pessoa encoste a mão na chama de uma vela e a retire imediatamente devido à dor provocada pelo fogo, nesse caso a relação com o objeto é direta. Entretanto, se essa pessoa for impedida de encostar a mão na chama por uma outra pessoa ou pela lembrança da dor sentida em outra ocasião, ocorre uma relação mediada pela intervenção de outro indivíduo ou da lembrança.

Os elementos mediadores são, para Vigotski, os instrumentos e os signos. Os primeiros fazem referência aos elementos que medeiam a relação entre o homem e o objeto de seu trabalho, “ampliando as possibilidades de transformação da natureza” (Oliveira, 1993, p. 29); já os signos (também denominados instrumentos psicológicos) atuam no campo da atividade psicológica, auxiliando nos seus processos. A diferença fundamental é que os instrumentos são externos ao homem, enquanto os signos são orientados para dentro do indivíduo, exercem a função de controlar as ações psicológicas do próprio indivíduo ou de outrem. Devido ao seu caráter externo, as ferramentas de trabalho devem ser configuradas para atender aos objetivos de uso, já os instrumentos psicológicos parecem ser menos predeterminados, uma vez que qualquer objeto pode servir a esse propósito desde que permita ao indivíduo lembrar melhor de alguma coisa, como, por exemplo, a linguagem, as diferentes formas de contar, os mapas, dentre outros vários (Friedrich, 2012). A autora ressalva que Vigotski, em seus experimentos, promove uma ampliação tão grande do conceito de signo que faz com que este perca sua força distintiva e conclui que:

De fato, não é o conceito de signo que permite identificar o que é um instrumento psicológico, mas três outras características que podem ser inferidas das reflexões de Vigotski e que os signos também podem ter. Um instrumento psicológico precisa ser: 1) é uma adaptação artificial; 2) tem uma natureza não orgânica, ou, em outras palavras, tem uma natureza social e 3) é destinado ao controle dos próprios comportamentos psíquicos e dos outros (Friedrich, 2012, p. 59).

A linguagem assume papel preponderante nesse processo, uma vez que suas funções cognitivas e comunicativas representam “a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais” (Vigotski, 2007, p. 18). Entretanto, isso não é imediato, mas parte do processo de desenvolvimento da linguagem na criança, que ocorre, em resumo, da seguinte forma:

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas (Vigotski, 2007, p. 18).

Em outras palavras, a relação entre a palavra e a ação em um dado momento do desenvolvimento da criança se inverte. Inicialmente a ação é anterior à fala, sendo determinada pela atividade; posteriormente, a fala começa a preceder a ação, determinando o curso desta, e emerge, então, a função planejadora da fala. Essa função permite à criança planejar ações futuras, abstrair, interagir com os outros e o meio de forma mais consciente.

Embora as pesquisas de Vigotski tenham focado na infância, o desenvolvimento permanece ao longo da vida do indivíduo a partir de seu convívio em sociedade, da sua interação com outros indivíduos e da internalização de suas aprendizagens. A internalização ocorre quando o indivíduo reconstrói internamente uma operação externa. Em outras palavras, isso ocorre quando o indivíduo transforma conceitos e experiências, social e culturalmente construídos, aos quais tem acesso a partir da interação com o outro e com o mundo (processo interpessoal), em um processo intrapessoal, atribuindo significado às suas próprias ações.

Esse processo é contínuo, acompanha o indivíduo por toda a vida. Ele, por exemplo, internaliza conceitos a partir da mediação dos professores na vida escolar; internaliza novos instrumentos para agir em seu trabalho, internaliza formas adequadas de comportamento em determinadas situações sociais, etc.

As contribuições dos estudos vigotskianos para o ISD foram basilares, uma vez que esta corrente adota a perspectiva de mediação e instrumento preconizada pelo por Vigotski, como observado na subseção 2.1 desta tese, mais especificamente no quadro 2, em que sintetizamos os níveis de análise do ISD, a partir de Bronckart (2006a). Este expõe textualmente a importância dos pré-construídos históricos – tanto em relação às atividades gerais, quanto em relação às atividades languageiras - para o desenvolvimento do indivíduo. Também destaca a necessidade de reflexão sobre como são integrados os indivíduos recém-chegados em uma comunidade, incluindo os processos educativos, e sobre os efeitos da mediação na formação do homem.

Na perspectiva do ISD, então, o gênero textual é um instrumento que medeia a relação entre os indivíduos e o mundo. Desse modo, o indivíduo desenvolve quando se apropria de um gênero (domina seus esquemas de utilização), pois se torna capaz de agir por meio daquele instrumento de forma consciente e voluntária. No quadro 3, apresentado na subseção 2.2, fica

evidenciada a função dos gêneros como mediadores, a partir da apresentação dos planos que o compõem: plano psicológico, plano social e plano semiótico.

Outro conceito de Vigotski com o qual Bronckart dialoga é o da Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP)<sup>14</sup>, conceito criado pelo primeiro para elaborar as dimensões do aprendizado escolar” (Vigotski, 2007, p.95). Ele a define como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p.97).

Bronckart (2013), embora reconheça a relevância dessa formulação, questiona o fato de ter como foco apenas o desenvolvimento da criança no contexto escolar e defende que a análise desses dois tipos de zonas deve se estender às várias situações de formação dos adultos.

Além disso, para analisarmos o desenvolvimento humano, é fundamental relacionarmos os tipos de desenvolvimento aos objetos e saberes aos quais ele se direciona, fundamental para nossa análise, já que tanto capacidades docentes se relacionam a saberes, quanto a identidade. Por exemplo, diferem entre si “o desenvolvimento de conceitos matemáticos”, “o desenvolvimento de capacidades de leitura” e “o desenvolvimento do papel do aluno”. (BRONCKART, 2013, p. 91). Buscando tornar o conceito de desenvolvimento mais claro, o autor propõe a distinção de três níveis<sup>15</sup>: “desenvolvimento de conceitos”, “desenvolvimento de capacidades de ação” e “desenvolvimento das pessoas”. O primeiro nível está relacionado aos saberes elaborados pelas ciências e as matemáticas, constituindo o mundo objetivo, no nosso caso os conhecimentos científicos ligados à educação e à língua portuguesa; o segundo relaciona-se aos saberes das ciências humanas e de senso comum no que tange ao mundo social, os quais incluem o desenvolvimento das capacidades de agir, por exemplo o agir docente, a partir da mediação dos conhecimentos científicos; já o terceiro faz referência a esses dois últimos saberes, mas em relação ao mundo subjetivo, ou seja, da identidade, no caso da nossa pesquisa, a identidade docente.

---

<sup>14</sup> Cabe-nos mencionar que Prestes (2010), questiona a tradução da expressão “zona *blijaochego razvitia*” (zona de desenvolvimento proximal nas traduções para o português) e propõe a expressão “zona de desenvolvimento iminente”, referindo-se às possibilidades de desenvolvimento em oposição ao seu imediatismo e obrigatoriedade.

<sup>15</sup> Esses níveis estão relacionados aos três tipos de mundos formais propostos por Habermas: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. (Bronckart, 2013).

Em relação à identidade, compreendemos, conforme Gamero (2011) e Gamero; Cristovão (2013), que, assim como a língua, ela é sócio-histórica e construída dialogicamente a partir das interações. Portanto, a construção da identidade não é fixa ou acabada, mas está sempre em movimento. De acordo com Rossi (2004), a identidade

[...] é construída ao longo dos discursos, práticas e posições do sujeito que ora é professor, ora é pai, etc. Essas posições se alteram de acordo com a instituição ou campos sociais através dos quais falamos: famílias, grupos de colegas, partidos políticos ou instituições educacionais (Rossi, 2004, p. 69).

No caso da identidade profissional, essas relações se dão no contexto de trabalho e nas práticas sociais a ele relacionadas. Desse modo, a identidade docente se constrói na interação do professor com seus pares, com os estudantes, com os referenciais teóricos e recursos didáticos que subsidiam seu trabalho, dentre outros elementos que compõem os contextos escolares.

Na verdade, outro contexto fundamental para a constituição da identidade docente, anterior ao trabalho docente, é o da formação inicial, uma vez que a construção de conhecimentos e capacidades impacta diretamente na constituição da identidade do professor (Gamero; Cristovão, 2013). A formação continuada (re)constrói essa identidade, de modo preferencial, fortalecendo-a, como veremos em nossas análises.

Bronckart (2013) discorre especificamente sobre o tema da formação e do desenvolvimento dos adultos, na perspectiva da constituição de capacidades humanas a partir de diversas formas de atividades significantes (inclusive o trabalho e a formação) “construídos no percurso dessa história social” (Bronckart, 2013, p. 86). O autor destaca a importância da reflexão e da nova significação para o desenvolvimento, aspectos que, segundo ele, têm sido estimulados na formação dos futuros profissionais através de diferentes tipos de dispositivos de análises de práticas (por exemplo, “autoconfrontações”, “entrevista de explicitação”, dentre outros). Essas práticas conduzem os formandos a um processo de reflexão que, sistematizada e explicitada em textos, leva à criação de nova significação sobre elementos antes não observados. A partir desse momento, ocorre o debate entre formandos e formadores sobre as significações<sup>16</sup> desses novos elementos. Todo esse processo pode promover o desenvolvimento dos formandos. Deixemos claro, entretanto, de acordo com o autor, que o desenvolvimento

---

<sup>16</sup> Garcia-Reis e Silva, 2020, com base em Bronckart, compreendem as significações como resultantes de acordos sociais construídos no processo histórico e social em diferentes práticas de linguagem ao longo do tempo. É na interação que as significações se constroem.

ocorre apenas se houver uma reestruturação psíquica. É com base nessas concepções que Stutz e Cristovão (2011); Pontara e Cristovão (2018) propõem a ideia de capacidades docentes, que se voltam à possibilidade de agir em contexto de trabalho do professor.

Essa explicitação de Bronckart nos leva a refletir sobre o processo de formação e desenvolvimento dos professores de LP no contexto do ProfLetras, foco desta pesquisa. Nesse contexto, compreendemos que os professores são levados a se confrontarem com a própria prática e suas crenças sobre o ensino da língua, de forma geral, e de oralidade, como temática específica, já constituídas no seu percurso profissional (permeado pelas aprendizagens constituídas na formação inicial e continuada e pelas suas relações com as diferentes comunidades escolares pelas quais passaram), a refletir sobre isso com seus formadores (professores do mestrado), com os orientadores e com seus pares (colegas de turma que também tem seus próprios percursos). Toda essa reflexão, considerando aqui toda a bagagem profissional trazida por esses profissionais em formação continuada, em diálogo com o outro e com os referenciais teóricos estudados, pode levar ao desenvolvimento. O desenvolvimento somente ocorrerá, entretanto, se tal processo levar a uma reestruturação psíquica, que, nesse caso refletirá também na prática docente desse profissional, algo que buscamos compreender através desta pesquisa, a partir dos indícios apresentados nos discursos dos professores egressos entrevistados.

Bronckart (2013) ressalta o papel fundamental da linguagem nesse processo, muitas vezes sendo deixada de lado por outros autores, que priorizam apenas análise do conteúdo temático das verbalizações dos indivíduos em formação, como se estas “fossem reflexos neutros ou traduções unívocas de representações tendo emergido ‘por acaso’” (Bronckart, 2013, p. 99). A linguagem deve ser levada em conta uma vez que ela implica em escolhas do falante, escolhas estas constitutivas de significações. Ilustrando essa última afirmação, o autor cita uma pesquisa realizada com enfermeiras, na qual analisa as ocorrências linguísticas nos discursos dessas profissionais, a partir de figuras de ação<sup>17</sup>: ocorrência, experiência e da ação canônica. O comportamento linguístico apresentado pelas enfermeiras durante as entrevistas e analisados através dessas figuras de ação demonstraram, a partir das suas escolhas linguísticas, maior ou menor grau de atorialidade ao expor as ações executadas. Os resultados dessa pesquisa, confirmam, segundo Bronckart, que a linguagem não pode mais ser considerada apenas como um “veículo de representações”, uma vez que “A reflexão humana e as tomadas de consciência

---

<sup>17</sup> Bronckart (2013, p. 101) define figuras de ação como "segmentos textuais que atestam modalidades particulares de compreensão da atividade, modalidades marcadas pela escolha de um tipo de discurso determinado, assim como, outros índices linguísticos".

(daí) resultantes constituem processos indissolúvelmente psíquicos e linguageiros” (Bronckart, 2013, p. 103).

Ainda referindo-se à pesquisa com as enfermeiras, o autor destaca que algumas delas atribuíram nova significação ao tratamento evocado, bem como ao trabalho e às suas próprias capacidades de ação, resultando, então, em desenvolvimento. O autor conclui que

[...] há duas condições para que as tomadas de consciência gerem uma reestruturação psíquica positiva. A primeira é que o processo de reflexão da linguagem mobilize e coloque em interface o conjunto de variantes do debate interpretativo para o trabalho no meio social em questão, ou ainda que esse processo provoque a apropriação-interiorização do teor geral desse debate. A segunda é que a pessoa em questão elabore essa forma de *ir além* do debate que se traduz pela atribuição de *novas significações* dos seus próprios atos e do trabalho no qual estão inclusos (Bronckart, 2013, p. 105, grifos do autor).

Se levarmos para o campo da formação docente continuada essas duas condições colocadas por Bronckart como necessárias a uma *reestruturação psíquica positiva*, podemos inferir que o debate interpretativo deve girar em torno das condições de trabalho e de formação dos professores, de sua prática, de seus valores e crenças; já no que tange à elaboração, por parte do indivíduo, de novas significações dos seus atos, e a conseqüente (re)construção da identidade docente, no caso do ProfLetras, acreditamos que isso possa ser evidenciado através dos discursos desses professores após a conclusão do curso.

Como a pesquisa citada por Bronckart, há outras que buscam compreender a formação e o desenvolvimento do adulto no e/ou para a vida profissional, optamos por fazer uma pequena análise de trabalhos recentes que tratam dessa temática, buscando compreender como os autores desses estudos abordam a questão do desenvolvimento, especificamente em relação à formação docente. Nos parágrafos seguintes abordaremos, então, duas teses fundamentadas teoricamente no ISD e que tratam dessa temática.

Lanferdini (2019), em sua tese de doutorado, analisa os espaços de desenvolvimento do aluno-professor do PIBID de língua inglesa através do planejamento de seqüências didáticas. A autora, tomando como base o conceito de desenvolvimento de Vigotski e suas ampliações feitas por Bronckart e outros autores do ISD como as acabamos de discutir, objetivou investigar as decisões tomadas pelos alunos-professores envolvidos no projeto, no que tange ao planejamento, produção e implementação da SD, os fatores que constituíram tais tomadas de decisão, as tensões/conflitos e a reflexividade ocorridas nesse processo e, finalmente, os indícios de desenvolvimento desses alunos-professores. Os dados para essa investigação foram gerados através da análise do discurso dos participantes, evidenciado nos diários de campos e



em entrevistas de autoconfrontação. Fica explícita no desenvolvimento dessa pesquisa a aplicação no campo da formação inicial de professores de Língua Inglesa, a centralidade da linguagem no desenvolvimento humano, defendida por Bronckart (2006, 2008, 2013).

Outra pesquisa que tematiza o desenvolvimento docente do professor de Língua Inglesa, com base nesses pressupostos teóricos, é a apresentada na tese de doutorado de Francescon (2019). A pesquisadora analisa o desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de Língua Inglesa a partir de uma sequência de formação. Através de atividades de revisão, interpretação e implementação de SD, bem como de reflexões dos participantes sobre o processo, a pesquisadora objetivou identificar os saberes e capacidades docentes mobilizados pelos alunos-professores, além das dimensões de reflexividade nas sessões de autoconfrontação (e os conflitos evidenciados), visando observar como esses elementos contribuem para o desenvolvimento desses futuros docentes. Com base nos dados obtidos, Francescon (2019) conclui que uma sequência de formação se constitui como um instrumento propulsor de desenvolvimento do professor de línguas, se propiciar atividades teóricas, práticas e reflexivas que articulem os saberes necessários à sua formação.

As pesquisas citadas demonstram que o desenvolvimento de capacidades docentes dos professores de línguas não se dá exclusivamente pelo estudo teórico dos referenciais dos campos da Linguística e da Literatura, o que ainda se vê como prática em muitos cursos de licenciatura (proporcionalmente um número de disciplinas teóricas muito superior ao de disciplinas didáticas e pedagógicas, conforme veremos na seção seguinte). Na verdade, o que se identifica é o contrário: a formação docente deve evocar conhecimentos disciplinares, pedagógicos, profissionais, através do estudo teórico aliado a reflexões, tensões e conflitos relacionados à prática para promover o desenvolvimento<sup>18</sup>.

Selecionamos esses dois estudos mencionados acima, pois dialogam em muito com a pesquisa que ora desenvolvemos, ainda que sejam voltados para Língua Inglesa e o nosso para Ensino de Língua Portuguesa e eixo da oralidade, no que tange à análise do desenvolvimento de capacidades docentes através de cursos de propostas de formação que aliam a promoção de conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais sobre o ensino da língua (numa perspectiva de linguagem como interação) às reflexões, envolvendo também as tensões/conflitos envolvidos no processo de desenvolvimento humano, nesse caso

---

<sup>18</sup> Optamos por utilizar as expressões conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais, em substituição à relação teoria e prática, uma vez que esses conhecimentos fundamentais à constituição do professor são permeados por teorias e práticas. Nóvoa (2009) explicita isso ao afirmar que os casos “práticos”, concretos, só encontram solução através da mobilização de conhecimentos teóricos.

desenvolvimento profissional. Em ambos os estudos, assim como no nosso, a linguagem apresenta papel central como mediadora da relação entre os professores e todo o universo de conceitos, práticas, metodologias e ações de planejamento e de ensino evocados pelos processos de formação, bem como na relação destes com a construção da própria identidade docente. Nossa pesquisa, entretanto, foca na análise das capacidades docentes desenvolvidas na formação continuada de professores de LP, no contexto do ProfLetras, trazendo para o campo da formação continuada concepções discutidas nas pesquisas citadas em relação à formação inicial.

Refletindo sobre os níveis de desenvolvimento de Bronckart (2013), considerando o objeto desta pesquisa, o discurso dos docentes egressos do ProfLetras, obtidos através de entrevistas semiestruturadas, podemos dizer, inicialmente, que o primeiro nível (conceitos) estaria relacionado aos saberes disciplinares, pedagógicos e profissionais constituídos durante a realização do curso e outras aprendizagens posteriores ao seu término. Em outras palavras, para desenvolverem seus projetos de pesquisa, os professores mestrandos cursaram disciplinas dos campos da Linguística Aplicada e da Literatura, sempre voltadas ao ensino de LP, através das quais realizaram leituras, discutiram textos científicos, dentre outras atividades relacionadas ao desenvolvimento de conceitos.

Quanto ao segundo nível (ações), acreditamos que tenha sido desenvolvido em dois momentos distintos: a) nas discussões com os professores e colegas do mestrado durante as aulas sobre as experiências vivenciadas na prática educativa em LP, sobre as dificuldades enfrentadas, as soluções encontradas, dentre outros aspectos que compõem o *métier* docente; e b) durante o processo interventivo e da escrita do trabalho final, no qual os docentes pesquisadores elaboraram materiais didáticos, utilizaram novas tecnologias, dialogaram com outros professores e equipe diretiva da escola sobre o projeto, adequaram e readequaram essas atividades e recursos à medida que era necessário realizar adaptações (seja para atender a especificidades dos alunos, seja para “driblar” alguma dificuldade de recursos inesperada), assim como no momento da escrita da dissertação, em que a análise permite, como um debate reflexivo, o desenvolvimento de capacidades. Ou seja, as capacidades para agir em sala de aula (desenvolvimento de capacidades de ação), partem das reflexões, como afirma Bronckart, sobre o agir dos colegas (postos em relatos, dissertações, artigos científicos) e do próprio agir, quando desenvolvem uma pesquisa aplicada em sua sala de aula, uma obrigatoriedade do Programa.

Destacamos que, ao nosso ver, todo esse processo é atravessado pelo diálogo entre o mestrando e o orientador, que transita entre o nível dos conceitos e o nível das ações, uma vez

que tanto os estudos disciplinares no decorrer do mestrado quanto o desenvolvimento do projeto de pesquisa-ação são também construídos no contexto da orientação.

Sobre o desenvolvimento pessoal desses docentes, ou seja, da identidade do professor, de acordo com o que observamos nas pesquisas apontadas no Estudo da Arte (seção 1.4 desta tese), de forma mais geral em seu discurso, esses profissionais passam por um processo de autovalorização profissional e acadêmica ao cursar o ProfLetras, além da valorização por parte de outros agentes também.

Os exemplos acima mostram que o trabalho docente pode ser muitíssimo impactado pela sua formação. Se temos o desenvolvimento conceitual predominantemente nos cursos, há um desequilíbrio no tocante às questões do agir. É o que constata, por exemplo, Luna (2017b), ao mostrar que há várias discussões sobre oralidade na graduação em Letras investigada; todavia, elas apenas envolvem questões conceituais sobre gêneros orais, sem se voltar às ações docentes, materiais didáticos, estratégias de avaliação, etc, fundamentais para que os futuros professores desenvolvam suas capacidades para o trabalho com o eixo da oralidade. Nessa direção, traremos, na seção seguinte, por se constituir objeto central desta pesquisa, a formação e o desenvolvimento do docente de forma geral, bem como do de Língua Portuguesa, especificamente.

### 3 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOCENTE

Nesta seção, pretendemos fazer um retrospecto da história da formação docente no Brasil, inicialmente, de forma mais geral e, em seguida, trataremos da formação do professor de LP, buscando compreender as influências da formação inicial e continuada na realidade do professor da educação básica nos dias atuais. A disputa entre o disciplinar e o pedagógico foi instaurada desde os primórdios dessa formação, quando da criação das escolas normais, passando pela formação universitária do professor. Essa dicotomização impacta negativamente tanto nos processos de formação inicial e continuada, quanto na relação de ensino e aprendizagem na sala de aula da educação básica. Para melhor compreender essa questão, apoiamos-nos em autores da área (Saviani, 2005; Gatti; Barreto, 2009; Nóvoa, 2017; dentre outros). Em um segundo momento, apresentaremos iniciativas de políticas públicas voltadas à formação dos professores em exercício, refletindo sobre os mestrados profissionais criados para esse fim, concentrando-nos mais especificamente no ProfLetras, cujos sujeitos e produções terão papel central na nossa pesquisa.

#### 3.1 UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Apesar de nosso trabalho se ater especificamente a um programa de formação continuada, o ProfLetras, é necessário que façamos um breve percurso histórico sobre a formação inicial também, uma vez que esse percurso explica, de certa forma, o discurso docente sobre a ausência de formação para o trabalho, o despreparo para questões pedagógicas, como costumamos ver em diferentes trabalhos (Saviani, 2005; Gatti; Barreto, 2009; Nóvoa, 2017). Essa história é, inclusive, acreditamos, uma das causas do surgimento dos Programas de Pós-graduação profissionais, conforme afirma Silva (2017).

Sobre a importância de se abordar a história da formação docente no Brasil, Gatti *et al* (2019, p. 15) afirmam:

É importante considerarmos aspectos históricos da formação de professores no Brasil, pois são instituídos e instituidores de certa cultura educacional, o que nos permite compreender de forma mais ampla a trajetória das perspectivas formativas de docentes para a educação básica e suas relações com as condições atuais das propostas e dinâmicas formativas, quer dos cursos de licenciatura, quer dos projetos de formação continuada, considerados no confronto com as questões trazidas pelas dinâmicas do cenário social na contemporaneidade.

Segundo Saviani (2005), a formação de professores ocorre institucionalmente a partir da Revolução Francesa, quando surge a necessidade da instrução popular. A partir dessa demanda, nascem as Escolas Normais, encarregadas de formar professores, já com uma hierarquização: a Escola Normal Superior, voltada à formação de docentes do nível secundário e a Escola Normal (ou Escola Normal Primária), destinada aos docentes de ensino primário. Essas instituições, com origem na França, difundem-se também para a Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, ao longo do século XIX, havendo destaque para o contexto italiano. Em 1802, Napoleão criou a Escola Normal de Pisa que, embora se destinasse à formação de professores para o ensino secundário, na prática levou-os a altos estudos, “deixando de lado qualquer preocupação com preparo didático-pedagógico.” (Saviani 2005, p. 12).

No contexto brasileiro, a primeira Escola Normal surge em 1835, na capital da província do Rio de Janeiro, Niterói, tendo como currículo o da escola elementar, sem qualquer preocupação com a formação didático-pedagógica. Em 1849, a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro foi fechada e a formação de professores primários resumiu-se à observação de docentes em exercício, até a criação de uma nova escola Normal, dez anos depois. Nas diversas províncias Brasileiras, repetiu-se essa instabilidade na formação docente, que se consolidou apenas no período republicano.

O primeiro momento decisivo na formação docente ocorreu na reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo, a partir do decreto n. 27 de 12 de março de 1890, no qual instituiu-se “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz.” (São Paulo, 1890, *apud* Saviani, 2005). Houve, então, uma ampliação dos conteúdos estudados pelos futuros professores e, principalmente, um aprofundamento nos exercícios práticos, com a criação da Escola Modelo, concebida como espaço de formação prática para os alunos do terceiro ano da Escola Normal. Outros estados seguiram o modelo de São Paulo como referência.

A partir dos anos 30 do século XX, houve uma reorganização do campo educacional, impulsionada por um movimento renovador, que buscou solucionar problemas identificados na formação dos professores, principalmente o fato de esta, nesse momento, estar voltada apenas para a prática, desconsiderando o conhecimento científico. Surgem, então, as Escolas-laboratórios, com o objetivo de “basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida com bases científicas.” (Saviani, 2005, p. 16). O novo modelo teve Anísio Teixeira (Distrito Federal) e Fernando de Azevedo (São Paulo) como seus principais criadores e implementadores, cujas ações resultaram na reformulação do programa das escolas

normais, que passaram a ser denominadas Escolas de Professores e, em 1835, Escola de Educação (ao ser incorporada à Universidade do Distrito Federal, recém criada). O Instituto de Educação Paulista também foi incorporado à Universidade de São Paulo, em 1934. Também nos anos 20 e 30, em virtude da necessidade de formação de mão de obra para as indústrias que se instalavam em solo brasileiro, houve a necessidade de ampliação do número de professores para o ensino secundário (hoje, anos finais do fundamental e ensino médio), demanda que começa a ser atendida com a criação de Universidades, entretanto a partir de uma formação insuficiente<sup>19</sup>, que veio a ser denominada de 3+1, pois bastava acrescentar um ano com disciplinas da área de educação aos bacharéis para que estes obtivessem o título da licenciatura (Gatti e Barreto, 2009). Esse modelo também foi adotado nos cursos de Pedagogia.

Embora possamos pensar que a institucionalização universitária dos cursos de formação professores tenha contribuído para aperfeiçoar a relação teoria-prática, Saviani (2005, p. 17) afirma o contrário:

Mas, se a proposta que deu origem ao modelo centrava a formação dos novos professores nas escolas experimentais, fornecendo, com isso, uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos, a generalização do modelo centrou a formação no aspecto profissional que seria garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratórios.

Dessa forma, priorizou-se os conteúdos culturais-cognitivos, deixando de lado o aspecto pedagógico-didático na formação docente. Tais conhecimentos didático-pedagógicos eram tratados nos cursos de licenciatura como conteúdos a serem transmitidos aos futuros professores, distanciando-se da ideia de imersão profissional dos licenciandos no cotidiano da escola (Saviani, 2009, p. 147).

Nos cursos normais, essa dicotomia também prevaleceu, uma vez que coexistiam cursos em que o currículo era predominantemente composto por disciplinas de cultura geral (para serem reproduzidos pelos professores, na prática) e outros que seguiam os fundamentos das reformas da década de 30, que parecem ter buscado aproximar a teoria e a prática na formação docente.

---

<sup>19</sup> Consideramos esse modelo de formação insuficiente uma vez que um ano de disciplinas pedagógicas, principalmente se forem baseadas apenas no conteúdo, não é tempo suficiente para que ocorra o desenvolvimento profissional do licenciado. Essa constatação baseia-se na concepção de desenvolvimento humano de Bronckart (2013), segundo a qual tal processo exige reflexão, tomada de consciência. Esses bacharéis passaram três anos em um processo voltado ao desenvolvimento de capacidades outras, não relacionadas à docência. Seria uma desvalorização da ação e da identidade docentes acreditar que em um ano seria possível desenvolver as capacidades necessárias a essa função.

Outro problema apresentado por Gatti e Barreto (2009) diz respeito às desigualdades histórica e socialmente construídas entre os professores “polivalentes” do ensino primário e os professores “especialistas” dos outros anos escolares, que ainda prevalecem nos dias atuais, “tanto nos cursos, como na carreira e salários e sobretudo nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica.” (Gatti; Barreto, 2009, p. 38).

Voltando aos marcos para a formação para o ensino primário, o golpe militar de 1964 impactou também na formação de professores, uma vez que seus ajustes na legislação promoveram a descaracterização do modelo de escola normal, com mudanças na estrutura do ensino básico. Nesse contexto, o ensino normal deu lugar à habilitação de 2º grau para o magistério, dentre outras diversas habilitações possíveis e compulsórias nesse nível de ensino (formação de mão de obra). Como consequência, de acordo com Saviani (2005) a formação de professores tornou-se mais preocupante, por alguns motivos, dentre eles: falta de especificidade no currículo, inadequação às necessidades reais dos professores, falta de integração interdisciplinar, dentre outros.

Os próprios agentes públicos da área de Educação de diferentes governos identificaram, após críticas, as graves lacunas da formação e, buscando solucioná-las, criou o Projeto CEFAM, em 1988, (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) destinado à formação inicial e continuada de docentes.

O projeto CEFAM teve seu caráter de “revitalização da escola normal”, garantindo, mediante bolsas de trabalho, o estudo dos alunos em tempo integral e a atividade de monitoria nas primeiras séries do ensino de 1º Grau. Os resultados do projeto foram significativos, merecendo uma avaliação globalmente positiva, mas foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido, também, qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos Centros nas redes escolares públicas (Saviani, 2005, p. 21).

Conforme Gatti e Barreto (2009), os resultados de avaliações sobre os CEFANs demonstram um grau elevado de qualidade na formação oferecida, entretanto esses centros foram fechados pouco depois da promulgação da lei 9.394/96, da nova LDB. Com o fechamento desses centros, a formação de professores foi, então, transferida para a o Ensino Superior, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, embora ainda admita a formação em Normal (Ensino Médio) para a docência nos níveis iniciais (educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental), conforme podemos verificar no texto da lei:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996, p. 4).

As autoras também destacam a criação, a partir da Lei nº 7.044/82, das licenciaturas curtas (com carga horária menor do que as plenas), que objetivou a formação de professores “polivalentes”, atuantes no ensino de 1ª a 8ª séries. Como esse tipo de licenciatura foi bastante criticado, o Conselho Nacional de Educação orientou que fossem transformados progressivamente em licenciaturas plenas.

A partir da LDB (1996), para atender às demandas de formação em nível superior dos professores de ensino básico que não possuíam licenciatura, foram criados cursos especiais, em grande parte a distância ou semipresenciais, buscando reduzir o tempo que se levaria para essa formação nos cursos presenciais e, também, manter os professores em sala de aula enquanto complementavam sua formação. Vários programas em nível federal, estadual e municipal foram criados para esse fim, sem ônus financeiro para os professores envolvidos. Esses programas se justificavam, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 179), na constatação de que “os sistemas públicos de ensino não poderiam esperar tanto tempo para alcançar maior qualificação escolar de seu corpo docente”. Nesse contexto, segundo as autoras, esses programas formaram mais de 100 mil professores em exercício no período de aproximadamente quatro anos, o que levaria décadas para ocorrer caso eles não fossem executados. Além desse resultado numérico, verificou-se, a partir de avaliações e pesquisas, que os currículos de alguns cursos, bem como as metodologias empregadas trouxeram inovações para a formação de professores, bem como a satisfação dos envolvidos, tanto os professores em formação, quanto as instituições formadoras – que encararam o desafio de desenvolver novas metodologias, materiais didáticos diferenciados, dentre outros recursos.

Como podemos observar no retrospecto sobre a formação de professores no Brasil, esse processo histórico foi impactado constantemente por políticas públicas, decretos, dentre outras influências, sempre existindo a polarização entre o que diz respeito ao que é disciplinar e o que se refere ao conhecimento pedagógico e profissional (ora pendendo para um lado, ora para o outro). Como consequência dessas mudanças, e, na busca por seguir o sucesso dos países desenvolvidos, no tocante à formação docente, o ensino superior tornou-se o único *locus* de formação de professores. Mas, embora isso possa ser considerado um avanço em relação à formação acadêmica, também polariza essa relação.



Em análise sobre a expansão das licenciaturas em conteúdos específicos e dos seus impactos no ensino básico, como os cursos de Letras, por exemplo, Gatti e Barreto (2009, p. 82) afirmam:

Ainda que em diferentes momentos históricos os professores tenham desempenhado importante papel na reconfiguração do currículo da educação básica, a multiplicação de disciplinas e o engessamento do currículo em grades curriculares de feição enciclopédica, sem uma discussão mais aprofundada do seu escopo na educação básica, pode estar servindo mais a interesses ligados à ampliação de postos de trabalho do que propriamente às necessidades de formação dos estudantes.

Em outras palavras, a formação inicial docente permanece mais voltada aos conhecimentos disciplinares do que aos conhecimentos pedagógicos e profissionais, sem que esses polos se relacionem efetivamente. Sobre essa questão, Nóvoa (2016) rebate de forma contundente a ideia de que basta a um professor o conhecimento disciplinar. O autor argumenta que ser professor é muito mais complexo do que transmitir conhecimentos e para lidar com essa complexidade, a formação profissional docente deve se constituir sobre três pilares: saber muito bem o conteúdo, conhecer as bases dos saberes pedagógicos e saber como é o funcionamento prático da profissão. Ainda de acordo com o autor, a desvalorização de um desses pilares provoca a perda da dimensão do que é formação docente.

Sobre essa constatação, Nóvoa (2017), ao tratar da “universitarização” da formação docente, destaca avanços no que concerne à aproximação dos futuros professores da pesquisa e do espaço acadêmico de outras profissões. Entretanto, o autor critica a existência de um profundo distanciamento entre as ambições teóricas da academia e a realidade concreta das escolas e dos professores, “como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores” (Nóvoa, 2017, p. 1109). Desse modo, precisamos repensar a formação docente, a partir de uma aproximação desses espaços tão antagônicos ao longo do tempo: a universidade e a escola. Uma formação que esteja voltada para a profissionalização do professor e que considere as dificuldades que ele encontra no cotidiano do trabalho: desvalorização financeira e social, falta de condições de trabalho, burocratização e controle nas escolas, dentre outras questões relacionadas à política neoliberal. Embora compreendamos que a “balança da formação” universitária pende atualmente para o academicismo, devemos tomar cuidado para não endossar um discurso que leve ao esvaziamento nos cursos do que se refere à formação de um professor reflexivo, com

conhecimentos científicos e, preferencialmente, engajado na defesa da valorização de uma educação básica universal, gratuita e de qualidade.

Devemos considerar que políticas também antagônicas vêm emergindo no campo da formação de professores. Enquanto a academia resiste às críticas e ataques em relação à sua autonomia nesse e em outros contextos, há um avanço em projetos de formação, vinculados à iniciativa privada (lê-se privatização da educação) que, apoiando-se em discursos de baixa qualidade do ensino, buscam “caminhos alternativos”, geralmente definidos em modelos rápidos de capacitação de professores em serviço. Uma consequência dessa tendência é formar com uma “visão técnica, aplicada, prática, do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas” (Nóvoa, 2017, p. 1110). Em outras palavras, busca-se, com essa visão neoliberal, formar professores repetidores de currículos voltados para a constituição de mão de obra para o trabalho, tanto no que tange aos docentes, quanto aos discentes por eles formados, esvaziando a educação da criticidade e do objetivo de formar cidadãos conscientes de seus direitos. Por tudo isso, concordamos com Nóvoa (2017), quando afirma que é necessário repensar a formação de professores, pois “Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional.” (Nóvoa, 2017, p. 1111). Nesse sentido, o autor defende um continuum que envolve formação inicial e continuada em relação com as realidades escolares, integrando reflexão, partilha e inovação.

Como observamos nesse pequeno histórico, a formação docente no Brasil apresenta problemas importantes, destacando-se o fato de as políticas públicas voltadas a ela mudarem constantemente no decorrer da história. Somadas a isso, há, na contemporaneidade, dificuldades a serem refletidas na formação inicial, tais como: a falta de diálogo entre universidade/ escola, currículos fragmentados, número reduzido de disciplinas pedagógicas, referencial teórico pouco relacionado com o ensino dos conteúdos, (Gatti; Barreto, 2009; Calderano, 2014), dentre outros.

A relação mais próxima entre conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais, posta como relação teoria e prática (fundamental para a formação do professor reflexivo, nos moldes que defendemos) é inclusive destacada em documentos oficiais voltados à formação docente como fundamental para o seu sucesso, bem como para a qualidade do sistema educacional, como podemos observar nos princípios V, VI e VII das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), citados abaixo:

- V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;
- VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação (Brasil, 2015, p. 4).

Além da formação pautada na relação teoria e prática, Oliveira (2019) destaca dois outros eixos abordados nas DCN: a formação pela linguagem oral e escrita, numa perspectiva dos letramentos e a formação para e pela pesquisa. O primeiro eixo envolve o domínio da língua portuguesa e de outras manifestações sociodiscursivas através de letramentos em relação às práticas situadas de leitura e escrita e também em relação à profissionalidade docente. Em diálogo com Garcia-Reis e Magalhães (2016), Oliveira (2019, p. 203) defende que

[...] cabe às instituições de ensino no Brasil proporcionar aos alunos, da educação básica e ensino superior, o desenvolvimento por meio da linguagem de forma crítica e questionadora. É essencial, assim, oportunizar aos professores de quaisquer áreas de conhecimento uma formação para a leitura, a oralidade e a escrita, especialmente em contextos sociodiscursivos mais formais [...].

Já o segundo eixo, a formação para e pela pesquisa, engloba capacidades relacionadas ao uso das metodologias de ensino, à investigação dos diversos contextos em que os estudantes estão inseridos (sociais, familiares, políticos, econômicos...), à busca de soluções para os problemas de aprendizagem e demais dificuldades vivenciadas, dentre outras capacidades. Nas palavras de Oliveira (2019, p. 205), a formação deve levar o professor a “Assumir uma postura questionadora e investigativa diante da realidade, identificar pontos frágeis no processo educacional e buscar meios para saná-los”. Vale destacar que a pesquisa relacionada ao “chão da sala de aula” é diferente e possui finalidades diferentes da pesquisa desenvolvida no meio acadêmico, embora ambas exijam rigor dos pesquisadores em todo o processo, conforme André (2016), citada por Oliveira (2019).

Em consonância com o prescrito nos incisos acima, podemos citar dois exemplos de projetos institucionais que, a priori, têm levado em conta essas orientações, bem como, pelo menos nas experiências que conhecemos, estabelecido bases importantes para essa relação entre a Universidade e a escola: o PIBID e a Residência Pedagógica.

Nesses programas, os alunos de licenciatura têm a oportunidade de articular conhecimentos pedagógicos, disciplinares e profissionais, ao interagir efetivamente no contexto escolar, exercitando o seu agir docente sob a supervisão de um professor na escola e orientação de outro professor da licenciatura. Consideramos que essas iniciativas, além de fundamentais para a formação dos futuros professores, também promovem resultados positivos na formação de todos os envolvidos, pois permite a formação continuada dos professores supervisores e orientadores, torna a aula mais significativa para os alunos do ensino básico (uma vez que normalmente os projetos desenvolvidos envolvem muito planejamento e reflexão colaborativa entre os docentes e futuros docentes) além de estreitar a distância entre a Universidade e a escola básica.

Após esta breve incursão histórica pela formação docente no país, percebemos o quanto a formação foi feita distante do trabalho. Na perspectiva do ISD, defendemos que a formação do professor, seja inicial seja continuada, deve ser feita NO trabalho e PELO trabalho, ou seja, ao mesmo tempo em que o licenciando está imerso em atividades de linguagem docentes, ele exercita a atividade educativa e desenvolve sua capacidade de agir no contexto docente, que envolve diferentes dimensões:

- A primeira dimensão analisada é o **trabalho real**, isto é, a dos **comportamentos** verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa.
- A segunda dimensão é a do **trabalho prescrito**. Ela é abordada com base na análise de **documentos prefigurativos** oriundos das instituições ou empresas, que visam planificar, organizar e regular o trabalho que os actantes devem realizar.
- A terceira dimensão é a do **trabalho interpretado pelos actantes**, que é abordado no quadro da análise de entrevistas: entrevistas anteriores à realização da tarefa e entrevistas posteriores a essa realização.
- A quarta dimensão é a do **trabalho interpretado por observadores externos**. Ela é abordada a partir da análise dos textos de descrição do trabalho real produzido pelos pesquisadores (Bronckart, 2009, p. 216, grifos do autor).

Considerando a complexidade do trabalho do professor, que vai muito além das atividades de sala de aula, defendemos que a formação desses profissionais para o trabalho deve envolver as diferentes dimensões discutidas nesta seção. Desse modo, é fundamental que se busque desenvolver nos docentes capacidades necessárias à sua atuação, tais como: capacidades relativas ao planejamento e à planificação das aulas, à análise, adaptação e elaboração de materiais didáticos, à reflexão sobre as condições sócio-histórico-culturais das comunidades escolares em que atuam/ atuarão, ao relacionamento com os pares e os alunos, aos conhecimentos disciplinares e às formas de abordá-los, à reflexão sobre a própria prática, à

compreensão das prescrições, à pesquisa, dentre várias outras que compõem o *métier* do professor. Somente dessa forma, haverá o desenvolvimento da identidade docente dos futuros professores, o que deveria ser estimulado desde o primeiro dia de aula na licenciatura, em outras palavras uma formação voltada para um agir docente pautado nessas dimensões do trabalho.

Para melhor tratar da formação de professores nessa perspectiva, trazemos as concepções de Bronckart (2006a) sobre as Ciências da Educação. De acordo com o pesquisador, essas ciências deveriam ter como objeto “os processos de mediação formativa, tais como são concebidos, orientados e desenvolvidos pelas sociedades humanas” (Bronckart, 2006a, p. 238). São três os níveis das tarefas das Ciências da educação, segundo o autor: i) o primeiro, centrado nos objetos e nas metodologias de ensino, deve responder o que e como ensinar; ii) o segundo, centrado nas formas como os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvem nos espaços de formação, deve investigar como ocorre efetivamente a ação do formador, quais são os problemas que encontra na gestão de sua atividade a partir de suas próprias representações das situações e das relações com as prescrições, os materiais e os outros indivíduos, o que e como os alunos aprendem, como tornar esses processos mais eficazes, dentre outras questões; iii) o terceiro nível, o mais relevante para esta pesquisa, se relaciona à formação dos formadores em campo e deve centrar-se nas seguintes questões: “quais são os tipos de saberes que lhes devem ser propostos e como introduzi-los para torná-los capazes de gerir sua atividade, de um modo esclarecido e autônomo?” (Bronckart, 2006a, p. 238).

Podemos concluir, então, que, Bronckart, ao problematizar dessa forma as Ciências da Educação, defende uma formação docente que privilegie não somente os conhecimentos disciplinares, mas também práticas efetivas e contextualizadas no ambiente escolar, que insiram o futuro professor em práticas de linguagem situadas no campo da profissão docente.

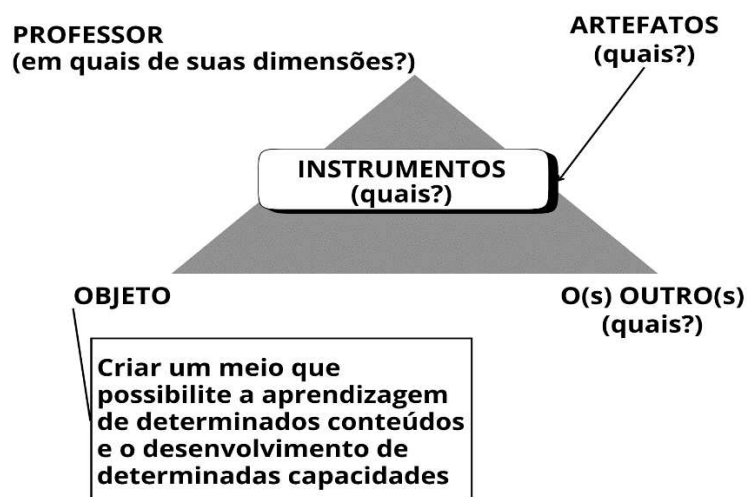
Nessa mesma perspectiva, Zani, Bueno e Dolz (2020, p. 96) definem o trabalho do professor como

[...] uma atividade dirigida ao próprio professor, ao seu objeto (CLOT, 1999), que é organizar um meio de trabalho coletivo que propicie a aprendizagem de determinados conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos, e também dirigida aos outros (alunos, pais, colegas, professores, chefes, sociedade, a própria atividade, os outros dentro do próprio sujeito, etc.).

Para organizar e otimizar esse meio de trabalho coletivo, o professor deve lançar mão de instrumentos materiais e simbólicos que promovam a mediação da sua relação com o aluno, bem como deste com o objeto de ensino e aprendizagem. O agir docente, entretanto, não alcança

exclusivamente os alunos, mas também os outros partícipes mencionados na citação acima, que também têm suas relações e seu desenvolvimento mediados pelos instrumentos. Observemos a imagem abaixo, que ilustra as relações que se estabelecem na sala de aula.

Figura 5 - Esquema do trabalho do professor em sala de aula



Fonte: Machado e Bronckart (2009, p. 39)

O professor, no esquema, é apresentado no topo do triângulo como mediador da relação entre o objeto e os outros indivíduos. Essa mediação ocorre através de instrumentos/ artefatos materiais (livro, quadro-negro, dentre outros) e simbólicos (principalmente a linguagem) que possibilitam a transposição didática. Em outras palavras, o professor age sobre o objeto (por exemplo, um conteúdo disciplinar), transforma-o para que faça sentido para seus alunos produzirem conhecimento. Esse processo não transforma apenas o objeto, mas também os indivíduos envolvidos, inclusive o professor, conforme Machado (2007). Machado e Bronckart (2009) destacam que a complexidade do trabalho docente faz com que este seja uma atividade conflituosa, uma vez que as ações do professor são permeadas por escolhas em relação ao outro, ao meio, aos artefatos, às prescrições, dentre outras.

Essa imagem, embora se restrinja a representar explicitamente o trabalho docente em sala de aula (Machado e Bronckart, 2009), traz subentendidas as ações docentes realizadas em momentos anteriores e que tornam possível a mediação em sala de aula, tais como: a pesquisa sobre o conteúdo, o tema, o gênero; a escolha e/ou elaboração do material didático, o diálogo com outros professores para fins de planejamento (em alguns casos, de trabalho conjunto), dentre outras que compõem sua atividade. Há também ações posteriores, tais como: a reflexão sobre a compreensão dos alunos em relação ao objeto, se estes desenvolveram as capacidades

pensadas pelo professor; a elaboração de formas avaliativas que indiquem se e até que ponto ocorreu o desenvolvimento dos alunos, se é necessário o reensino, ou seja, mediar novamente a interação entre os discentes e o objeto, dentre outras. Em outras palavras, o trabalho docente não ocorre apenas no espaço da sala de aula, ele é composto por diversas atividades anteriores e posteriores ao momento de mediação da interação com os alunos e o objeto da aula.

Com a finalidade de compreender as especificidades do trabalho docente, partimos da enumeração de características da noção de trabalho ou da atividade de trabalho, proposta por Machado e Bronckart (2009, p. 36 e 37):

- a) [...] é *peçoal* e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais, etc);
- b) é plenamente *interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado;
- c) é *mediada por instrumentos* materiais e simbólicos;
- d) é *interpessoal*, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) é *impessoal*, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) e é *transpessoal*, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada “métier”. (Destques dos autores)

Pelo que temos observado, essas dimensões subjetivas que compõem a noção de trabalho também perpassam o trabalho docente, mas não são plenamente prestigiadas na formação inicial, o que muitas vezes “joga” na sala de aula profissionais que, mesmo tendo um vasto conhecimento disciplinar, apresentam dificuldades no que tange à transposição didática desses conhecimentos. Se a ausência dessas dimensões impacta diretamente a formação docente, compreendemos que ela também impacta, indiretamente, a educação como um todo: a aprendizagem dos alunos, as avaliações sobre tal aprendizagem, as concepções da sociedade sobre o sucesso/ insucesso da escola (na maioria das vezes temos, enquanto sociedade, culpabilizado os docentes pelos resultados negativos em relação à aprendizagem dos alunos, sem levar em conta o aspecto da formação<sup>20</sup>).

---

<sup>20</sup> Destacamos aqui a formação dos professores no que tange à precariedade dos resultados na educação brasileira, mas essa é apenas uma das causas. Temos plena consciência de que essa precarização passa também e, principalmente, pela falta ou má utilização de recursos financeiros destinados à educação, pela desvalorização do trabalho docente, por questões de cunho social que envolvem as condições das comunidades e do trabalho do professor, dentre outros vários. Apenas não citamos esses outros elementos no corpo do texto, neste momento, para não nos desviarmos do objeto, a formação docente, embora esta seja tangenciada por todos esses outros elementos.

A constituição da subjetividade, da identidade docente, nos termos de desenvolvimento de Bronckart (2013), como afirmamos anteriormente, se dá na inserção da pessoa nas atividades coletivas do trabalho mediada por profissionais que já lidam com os pré-construídos da profissão. Segundo Bronckart (2006a, p. 240), os pesquisadores das Ciências da Educação devem se voltar à análise das práticas de formação, integrando-se a um “movimento renascente de investigação teórica e metodológica sobre o estatuto do agir, de suas condições de realização e de suas condições de avaliação/interpretação”. Não se trata de uma ideia reducionista que leva em conta apenas os afazeres do professor na escola, mas as múltiplas faces do trabalho docente.

Com base nesta seção, concordamos com Magalhães e Barbosa (2018) ao defenderem uma formação docente pautada no desenvolvimento de capacidades docentes que envolvem a reflexão sobre os conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais, a partir da imersão no contexto da escola, já durante a licenciatura, a fim de que o futuro professor se torne ator no seu contexto de trabalho. De acordo com as autoras, considerando-se, ainda, a reflexão entre pares sobre os aspectos que envolvem atividade docente:

[...] o desenvolvimento profissional ocorrerá à medida que os discentes, futuros professores, possam interagir diretamente com questões do cotidiano escolar, por exemplo, em capacidades como “planificação das aulas: identificar objetivos de aprendizagem e planificar conteúdos da aula”, como acontece nas disciplinas de “Práticas curriculares” e estágios, bem como nos projetos como o PIBID, extensão ou demais programas em que há imersão de discentes nas escolas, ao longo dos cursos de licenciaturas. Essa reflexão coletiva entre pares permite romper com um modelo de formação em que um “aluno ideal” e uma “escola ideal” são concebidos, imaginados, distantes da realidade das instituições contemporâneas. Nesse sentido, quando se dá a reflexão com base na prática cotidiana experienciada pelos alunos durante sua formação, estamos propiciando uma nova possibilidade de formação assentada num modelo reflexivo, em que o discente analisa fatores subjacentes à realidade imediata, e não como suposição. Essa perspectiva abre espaços para discutir ações possíveis para a sala de aula, com vistas a contribuir com a aprendizagem dos alunos (Magalhães; Barbosa, 2018, p. 190).

Entretanto, para alcançarmos esse nível de formação, é fundamental que ocorram mudanças significativas nos cursos de licenciatura, a fim de que esses, desde o início, levem os futuros professores a refletirem sobre a profissão docente e a identidade profissional do professor, de forma contextualizada, relacionando conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais. E, no que se refere à formação continuada, que ela trate efetivamente de questões relativas ao “chão da escola”, relacionando os conhecimentos acadêmicos à experiência do professor e, principalmente, estimulando-o a pesquisar a sua própria sala de aula, com o objetivo



de solucionar problemas do seu cotidiano, como aqueles relacionados às dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

### **3.1.1 Breve abordagem da construção de identidade(s) docentes(s) na sociedade**

A partir da concepção de formação docente que trazemos nesta tese, compreendemos que, “Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente” (Nóvoa, 2016). Para isso, é fundamental que a formação inicial e continuada reflitam e levem os professores a refletir sobre o processo de construção da identidade docente, uma vez que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática.” (Freire, 1991, p. 58).

Assim, a construção dessa identidade profissional e o desenvolvimento de saberes e capacidades relacionados às atividades do professor devem começar desde o primeiro dia de aula na licenciatura e pressupor o contato com a escola, ambiente de trabalho em que atuarão esses licenciandos, uma vez que “As identidades são construídas pela participação em práticas que são situadas e por discursos disponíveis no contexto sócio-histórico observado” (Nascimento; De Grande, 2018, p. 590).

De acordo com Pimenta (1999, p. 19)

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto autor e ator, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos<sup>21</sup>.

Assim, considerando a transitoriedade e a fluidez da identidade, bem como as diferentes relações que se constituem para a sua construção, compreendemos que ela se (re)constrói continuamente à medida em que o indivíduo se defronta com diferentes contextos sociais, nos

---

<sup>21</sup> Compreendemos que os mestrados profissionais podem se constituir como importantes agrupamentos nos quais as relações entre os professores cursistas, desses com os professores formadores e com o orientador levem à reflexão e à (re)construção da identidade docente.

quais interage discursivamente com outros indivíduos ou grupos sociais. Desse modo, a identidade docente também vai se moldando ao longo da vida profissional e da formação continuada, muitas vezes como resultado de tensões entre esses dois mundos.

Nascimento e De Grande (2018) tematizam sobre isso no artigo “Identidades docentes entre mundos discursivos em disputa: formação do professor, letramentos e desenvolvimento”. As autoras analisam “as identidades docentes construídas, negociadas e disputadas no processo de inserção de professores em curso de formação continuada e a relação com seu agir na educação básica”, a partir de entrevistas de autoconfrontação com uma professora de LP, mestranda do ProfLetras. Elas observam os conflitos identitários da professora entrevistada ao vivenciar o trabalho real no contexto escolar e, ao mesmo tempo, a exigência de inovação e mudança de práticas no contexto do mestrado profissional, considerados pelas autoras como “dois mundos discursivos em disputa”.

É papel da formação promover o desenvolvimento da pessoa, através da constituição da sua identidade, que é também permeada pelos conceitos e ações desenvolvidos por ela. No caso da professora Mirna, cujo processo de desenvolvimento identitário foi descrito e analisado por Nascimento e De Grande (2018), os conflitos vivenciados pela alternância entre esses dois mundos discursivos em disputa contribuíram para a o seu desenvolvimento, uma vez que “Ela se reconstrói identitariamente como professora e faz das contradições conflituosas que vivencia uma ferramenta potencial para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que delas tome consciência” (Nascimento; De Grande, 2018, p. 595), ideias que se articulam com nossas análises, na sexta seção desta tese.

Vale ressaltar, entretanto, que a identidade profissional do professor, foi sendo construída, ao longo da história, com base nas expectativas criadas pelo discurso de outros atores sociais – pesquisadores, gestores públicos, dentre outros – e no contexto histórico, geralmente cabendo ao docente adequar o seu agir às regras estabelecidas e ao conhecimento a ser difundido, sem refletir sobre elas. Geraldi (2010), exemplifica isso, ao abordar momentos históricos marcantes no que tange a constituição de identidades docentes.

De acordo com o autor, no período do Mercantilismo parece ter ocorrido a primeira concepção de identidade do professor, resultante da primeira grande divisão social do trabalho educativo. Nesse período, seriam consideradas características da identidade docente: i. a habilidade para ensinar, mesmo não sendo muito inteligente; ii. a função de infundir nos alunos uma erudição já pronta, sem que o indivíduo produza seu próprio discurso; iii. a habilidade de

seguir uma “partitura já composta”<sup>22</sup> pelos sábios, apenas seguindo o que e como ensinar. Nesse contexto, no qual o professor é apenas executor e o aluno um receptáculo vazio, instaura-se “na construção mesma da identidade profissional o signo da desatualização, porque como o professor não está produzindo os saberes que ensina, ele está sempre atrás destes saberes que estão sendo produzidos por outros” (Geraldi, 2010, p. 85). Esta identidade permanece, segundo o autor, até o início do século XX, sendo o professor o detentor e transmissor de saberes construídos por outros e, por isso, reconhecido como autoridade nos grupos sociais.

Uma nova concepção da identidade docente surge no início do século XX, após a segunda revolução industrial, marcada pelo desenvolvimento das tecnologias. Nesse contexto, o material didático ganha destaque na escola e se torna o grande protagonista na relação de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Geraldi, a relação com o conhecimento e seu ensino nesse momento histórico ocorre da seguinte forma:

Quem instrui é o material didático. Ao professor compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve “fixação” de conteúdo, comparando respostas dos aprendizes com o “livro do professor, onde exercícios e tarefas estão resolvidos e oferecem a chave de correção de qualquer desvio. Num mesmo gesto, uma mesma identidade e uma fixação dos sentidos Geraldi, 2010, p. 87).

O papel do professor, então, restringe-se ao controle do tempo de contato do aluno com o material, do espaço da sala de aula e dos desvios comportamentais ou acadêmicos, porque nesse contexto “ensinar não é mais um modo de constituir uma civilização, mas um modo de controlar e restringir sentidos” (Geraldi, 2010, p. 2010).

Esse modelo entra em crise no final do século XX, juntamente com a crise dos meios de produção, dos paradigmas científicos, das instituições sociais milenares, dos modos de relação do homem com a natureza. A escola passa a ser compreendida como um espaço de “salvação” da sociedade em crise, responsável pela formação do trabalhador, para que este se recoloca no mercado de trabalho. E passa a ser culpabilizada por não obter êxito diante das exigências do mercado.

Consequentemente, entra em crise, também, a identidade docente, dando início à construção de uma nova identidade, intimamente relacionada às novas formas de conhecimentos: parciais, locais e incertos (Geraldi, 2010). De acordo com o autor

---

<sup>22</sup> Metáfora do organista que executa partituras sem saber compô-las, remetendo ao professor que apenas domina e transmite os conhecimentos produzidos por outros (Comênio XXXII-4, apud Geraldi, 2010).

Talvez nossa grande aprendizagem com os novos paradigmas científicos e culturais seja a aprendizagem da instabilidade. Por isso nossa nova identidade profissional se constituirá no âmago da solução do conjunto das demais crises, é uma nova identidade e já força de construção de soluções (Geraldi, 2010, p. 92).

E nessa construção identitária são fundamentais as noções de professor pesquisador, de professor reflexivo, da pesquisa-ação como prática de todo professor, dentre outras noções que convergem para a defesa de que o processo de formação docente é contínuo, assim como a construção da sua identidade.

Desse modo, buscamos compreender as contribuições da formação do ProfLetras na identidade do professor e do pesquisador. Essa é uma das questões a serem discutidas nesta tese, porque parece-nos que o ProfLetras fortalece a identidade não só do docente, como também do pesquisador, fazendo-o rever, pelo debate reflexivo durante as entrevistas, conceitos, concepções e práticas. Importante salientar que a identidade docente envolve diferentes dimensões, como valorização profissional, reconhecimento social da profissão, valorização salarial, carreira, conhecimento científico, relacionamento com os pares e com os estudantes, dentre outros vários.

Não podemos deixar de mencionar nesse contexto as contribuições de Freire (2001; 2005; 2014) que, conforme advoga Pontara (2021, p. 97) se relaciona aos preceitos do “ISD no que tange à necessidade de o(a) profissional da educação problematizar a sociedade, as relações sociais do homem com a natureza e com os outros homens, visando à transformação social”.

Defendemos, conforme Gamero e Cristovão (2013, p. 84), que a identidade docente se constrói “ao longo dos discursos, práticas e posições do sujeito que, ora é professor, ora é pai, etc.”, estando intimamente relacionada ao desenvolvimento de saberes e capacidades docentes e às escolhas sobre o social, o político e o pedagógico em relação ao agir docente e ao currículo. Desse modo, assim como a língua, “a identidade também é sócio-histórica e dialogicamente construída e se constitui a partir de interações” (Gamero; Cristóvão, p. 85).

Considerando esses aspectos gerais que traçamos sobre a formação e construção da identidade docente, passamos, na próxima seção a tratar especificamente, da formação inicial e continuada dos professores de LP, bem como sobre os saberes e capacidades docentes necessários aos professores de LP para o trabalho com o eixo da oralidade.

### 3.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LP NO BRASIL, CAPACIDADES DOCENTES E A ORALIDADE

As dificuldades enfrentadas em relação à formação docente de forma mais geral também se refletem na formação do professor de Língua Portuguesa em específico, agravadas por questões relacionadas ao conteúdo, uma vez que durante muito tempo se pensou que ensinar Português fosse apenas capacitar os alunos a usar de forma adequada as regras da gramática normativa, não havendo uma preocupação maior em formar usuários conscientes e competentes da linguagem em contextos diversos da interação social. Com a mudança de perspectiva em relação ao ensino da Língua, deixando as regras gramaticais de serem o único objeto de estudo e ganhando espaço os gêneros textuais, muitas transformações na formação docente se fizeram necessárias. Essas mudanças, assim como em outras áreas do saber, tornaram ainda mais necessário o empenho em se formarem professores reflexivos, ao invés de professores transmissivos (aqueles que adquiriam conhecimentos específicos na licenciatura e os “transmitiam” para os alunos do ensino básico), o que não é uma tarefa simples. No âmbito da formação do professor de LP, essas devem ser atravessadas pela concepção de linguagem como interação, bem como de sua apropriação que deve reverberar na própria formação dos professores através da linguagem, conforme discutiremos a seguir.

A formação inicial de professores de Língua Portuguesa, assim como as demais licenciaturas, apresenta importantes desafios, no que tange à heterogeneidade dos currículos dos cursos e também ao grande desequilíbrio entre conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais. Essas lacunas impactam negativamente a formação dos professores, conforme foi observado em pesquisas relacionadas ao tema (Gonçalves; Ferraz, 2012).

Outro desafio que ainda persiste, no tocante à formação inicial dos professores de LP, é uma compreensão da perspectiva interacionista de linguagem. Os currículos da educação básica de LP já estão em sua maioria na perspectiva dos letramentos e dos gêneros textuais (Magalhães; Cordeiro; Crespo, 2014; Leal; Santana, 2015; Magalhães; Carvalho, 2018) de modo que o desafio é a formação docente numa perspectiva discursiva, em favor de uma apropriação dessa concepção que reverbere na educação básica. Assim, a formação não deve ser apenas SOBRE a perspectiva discursiva, mas PELA perspectiva discursiva.

Partindo desse pressuposto, a formação do professor de LP, seja ela inicial ou continuada, deve promover a compreensão dessa perspectiva tanto em relação aos conhecimentos disciplinares quanto em relação aos conhecimentos didáticos e profissionais. Em outras palavras, o professor de LP deve desenvolver capacidades sobre a abordagem dos

gêneros textuais em sala de aula que o instrumentalizem não só do ponto de vista sobre “o que ensinar”, mas também sobre “como ensinar”. Conhecimentos fundamentais nesse sentido, bem como o êxito no trabalho com os gêneros na sala de aula, conforme Carmin e Guimarães (2018), estão relacionados à compreensão e explicitação tanto da dimensão comunicativa de um gênero quanto das suas principais características de organização.

Desse modo, os autores defendem, e concordamos, que é função fundamental ao trabalho do professor de LP saber identificar e compreender as dimensões ensináveis dos gêneros, em um processo de transposição didática, a fim de trabalhá-los em sala de aula. Para tanto, defendem, ainda, a criação pelo professor, de modelos didáticos de gênero<sup>23</sup>, buscando se apropriar das características tanto em relação aos saberes relativos ao gênero (o seu uso social, características estruturais, dentre outro) quanto os relativos à textualidade (coesão, coerência, intencionalidade, intertextualidade, etc). Em outras palavras, é fundamental que o professor conheça profundamente os gêneros com os quais trabalha e, conseqüentemente, saiba selecionar as dimensões que focalizará no ensino de forma consciente, embasada e não apenas por impressões subjetivas. Desse modo, podemos afirmar que, ao realizar esse processo de estudo do gênero e explicitação de suas características, o professor passa, também, por um processo de formação. Essa prática impacta positivamente na atividade docente do professor de LP, uma vez que permite ao professor planejar atividades verdadeiramente voltadas aos seus alunos, considerando as especificidades das turmas.

Embora possa parecer que nos parágrafos acima tenhamos, inadvertidamente, “misturado” a formação de professores com o ensino, ao mencionar a apropriação do trabalho com os gêneros em sala de aula e sua modelização, nossa intenção foi a de promover esse diálogo, uma vez que consideramos fundamental que o professor de LP desenvolva conhecimentos acerca do trabalho com o gênero em sala de aula, pois esse deve ser o seu objeto de ensino, considerando-se que o gênero é o principal instrumento simbólico mediador da comunicação e do desenvolvimento humano. Conforme preceitos do ISD, já apresentados anteriormente, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”

---

<sup>23</sup> “[...] para a construção de um modelo didático do gênero, deve-se conhecer o estado da arte dos estudos sobre esse gênero; as capacidades e as dificuldades dos alunos ao trabalharem com textos pertencentes ao gênero selecionado, as experiências de ensino/aprendizagem desse gênero, assim como as prescrições presentes nos documentos oficiais sobre o trabalho docente (Dolz; Schneuwly, 1998). Esses pontos nos ajudariam a definir o tipo de intervenção didática a ser desenvolvida e a construir o modelo, com a definição dos objetivos de ensino do gênero adaptados ao nível dos alunos e a organização das categorias que serão exploradas em uma determinada seqüência didática.” (Machado; Cristovão, 2006, p. 558). As autoras se baseiam na definição de MDG proposta pelos pesquisadores de Genebra, entretanto ampliam seus objetivos.

(Bronckart, 1999, p. 103), e disso depende o desenvolvimento, em maior ou menor grau, de práticas cidadãs por parte dos alunos. Por isso é tão fundamental que o ensino de LP tenha o gênero como objeto de aprendizagem e como instrumento de interação, conforme esta perspectiva analítica, o que torna necessário também o desenvolvimento de capacidades dos professores de LP para trabalhar nessa perspectiva.

De outro modo, considerando-se que a perspectiva discursiva já está prevista nos documentos prescritivos voltados ao ensino da língua, corre-se o risco de, por falta ou insuficiência de formação adequada, os professores trabalhem com os gêneros de forma equivocada, desconsiderando os aspectos interacional e social, e focando apenas na estrutura textual e nas características formais do gênero, ou, ainda, utilizando os textos e os gêneros como pretextos para o ensino da gramática. Baltar *et al* (2005) trata dessa questão da gramaticalização dos textos e gêneros textuais. Ao tecer suas considerações finais acerca de um curso de formação de professores de LP, no qual esses foram levados a refletir sobre o trabalho na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, o autor relata:

[...] a partir da observação de práticas de sala de aula, da participação dos professores em seminários e oficinas, trazemos como síntese desse trabalho a proposição de que os professores de Língua Materna tenham ciência e busquem apropriar-se das teorias que lhes permitam promover a interação sociodiscursiva de seus alunos nos ambientes em que atuam em sociedade. Procuramos alertar para a inadequação do trabalho com o texto como um fim em si mesmo; prática descritivista ou prescritivista que poderia resultar em uma gramaticalização dos gêneros textuais. (Baltar, 2005, p. 171)

Acrescentamos aqui que compreendemos também como “gramaticalização” dos gêneros textuais não apenas o uso equivocado do texto como pretexto para o ensino de regras gramaticais, mas também como o foco no trabalho apenas descritivo e prescritivo das características dos gêneros, de sua estrutura e de suas formas fixas, desconsiderando por completo a noção e as possibilidades de participação pelo gênero como instrumento de interação social.

Considerando especificamente a formação inicial dos professores de LP, resumimos algumas constatações que podem contribuir para as reflexões acerca da constituição de novos olhares sobre a atividade docente desse professor. Reafirmamos a necessidade de mudanças nos currículos de licenciatura em Letras, principalmente no que tange ao equilíbrio entre os conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais.

Avançar no desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos e profissionais pressupõe a necessidade de imersão do futuro professor no contexto da escola básica desde o início do

curso e não apenas nos semestres destinados ao estágio. Nas palavras de Szundy e Cristovão (2008, p. 116):

Nos cursos de licenciaturas, as Práticas de Ensino podem se tornar espaços privilegiados para construção do conhecimento e reflexão crítica sobre a futura prática pedagógica. Para que isso ocorra, parece-nos fundamental que essas Práticas engajem o futuro professor em projetos pedagógicos capazes de levá-lo a vivenciar a sala de aula, criando 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.

Outra questão importante a destacar é o fato de muitas vezes o estágio ser descolado das disciplinas teóricas, o que também não contribui para uma formação de qualidade. O ideal, ao nosso ver, seria um diálogo entre esses conhecimentos, cada disciplina deveria articulá-los de modo que o futuro professor pudesse refletir sobre formas de aplicação dos conhecimentos disciplinares no trabalho educativo, uma vez que esse licenciando precisa aprender a transpor didaticamente esses conhecimentos para os seus alunos da educação básica. É fundamental, ainda, que os licenciandos em Letras tenham ciência das correntes teóricas que embasam o trabalho do professor de Português e que são adotadas nos documentos prescritivos do ensino da língua, não apenas um conhecimento teórico, elaborado a partir da exposição dos professores formadores, da leituras de livros e artigos e da participação em seminários, mas também da reflexão desses pressupostos em diálogo com o ambiente do trabalho. Se o que se pretende é formar professores de LP que compreendam a linguagem como interação, é fundamental que essa formação seja marcadamente interativa, ou seja, que ocorra PELA linguagem.

A formação pela linguagem vem sendo colocada em prática através de projetos que levam o professor/futuro professor a analisar e produzir SD, em diálogo com seus pares e com os professores formadores, considerando as concepções teóricas envolvidas, bem como os contextos para os quais essas sequências são pensadas. Os projetos do PIBID de LP realizados na Universidade de Juiz de Fora<sup>24</sup> e outras universidades exemplificam essa abordagem. Outros exemplos são projetos de formação propostos por grupos de pesquisa do ISD no Brasil<sup>25</sup>. De

---

<sup>24</sup> Citamos como exemplo o projeto **(Multi)Letramentos e Direitos Humanos: práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa para a formação cidadã** (Subprojeto Letras, 2018/2019). Fonte: <https://www.ufjf.br/nucleofale/pibid-letraslingua-portuguesa-201819/subprojeto-letras-20182019/>, acesso em 28 de set. de 2020.

<sup>25</sup> A título de exemplificação, apresentamos os grupos: LED – Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação UEL/CNPq/ Grupo de Pesquisa Gêneros textuais e práxis docente UNICENTRO (Paraná)/ LIDERE – Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas relações/ LEPs – Grupo de Pesquisa em Linguagem, Ensino e Práticas Sociais



modo geral, esses projetos de formação põem os professores e futuros professores em contato com a elaboração de materiais didáticos de forma colaborativa para o ensino da LP, levando-os a refletir sobre esse processo de elaboração em diálogo com seus conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais. Nesse contexto, o professor se torna autor e tem espaço para expor suas dúvidas e opiniões e para refletir sobre os saberes que envolvem a atividade docente. No que tange à formação inicial de um professor de LP produtor de conhecimento sobre o ensino da língua, formar pela linguagem pressupõe, além de materiais e sequências didáticas, a produção situada, durante todo o curso, de gêneros textuais acadêmicos e dos campos pedagógico e profissional, como, por exemplo relatos de experiência, artigos científicos, diários reflexivos, exposição oral, portfólios, vídeos de divulgação científica, materiais interativos, dentre diversos outros exemplos. Também é imprescindível que essas produções tenham circulação real e sejam validadas pelos pares (em participações em eventos acadêmicos, publicação em revistas, sites, repositórios de materiais didáticos, etc) e promovam a inserção tecnológica dos envolvidos. (Magalhães, 2020).

A partir de todas essas constatações e reflexões, defendemos que a formação docente, especificamente do docente de LP (foco desta tese), deve buscar o desenvolvimento de todas essas facetas que envolvem o trabalho do professor, o que, ao nosso ver, passa pelo desenvolvimento de capacidades docentes, conforme definidas por Stutz (2012, p. 83), “as operações psíquicas já existentes e a serem construídas ou aperfeiçoadas tanto em relação ao agir praxiológico quanto ao agir linguageiro pelos alunos-professores no estágio supervisionado e no curso de graduação de modo geral”.

Embora a autora aborde as capacidades para a formação inicial do professor de Língua Inglesa, compreendemos que elas são pertinentes e necessárias também ao professor de Língua Portuguesa, não apenas na formação inicial, como também na continuada, uma vez que o agir docente, na perspectiva reflexiva, se constrói e se reconstrói continuamente no decorrer da sua prática.

Nesse sentido, para melhor ilustrar a concepção das capacidades docentes, apresentamos abaixo o quadro de Pontara e Cristovão (2018), baseado em Stutz (2012), no qual elas relacionam os saberes e as capacidades necessários à formação do professor de língua. Reproduzimos o quadro, voltado à formação de professores de Língua Inglesa, adaptando-o para a Língua Portuguesa, seguido de uma breve análise.

---

Quadro 4 - Saberes e capacidades na formação de professores de línguas

SABERES	CAPACIDADES
1) Relacionados ao Contexto	Capacidade de reconhecer/ compreender elementos contextuais com vistas a agir a partir: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) das exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais;</li> <li>b) dos objetivos e necessidades dos alunos;</li> <li>c) do papel do professor de LP<sup>26</sup>, considerando: <ul style="list-style-type: none"> <li>i) auto-avaliação dos professores;</li> <li>ii) avaliação do ensino de acordo com os princípios teóricos adotados;</li> <li>iii) os recursos da pesquisa;</li> <li>iv) o aceite do retorno de informações dos colegas professores, bem como do professor-formador;</li> <li>v) avaliação do trabalho dos colegas e contribuição por meio de críticas construtivas;</li> <li>vi) identificação dos problemas didáticos e pedagógicos dos alunos e do ensino por meio de procedimentos de pesquisa;</li> </ul> </li> <li>d) dos recursos e restrições disponíveis nas instituições de ensino;</li> </ul>
2) Relacionados à Metodologia	Capacidade de analisar/ avaliar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem com relação: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) à seleção e progressão de gêneros de texto observando situações praxeológicas e linguageiras;</li> <li>b) à produção oral e a produção escrita dos alunos;</li> <li>c) à interação oral e à interação escrita;</li> <li>d) à compreensão oral e escrita;</li> <li>e) à análise linguística;</li> <li>f) ao léxico;</li> <li>g) a elementos culturais;</li> </ul>
3) Relacionados aos Recursos	Capacidade de: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) analisar e/ou selecionar livros/materiais didáticos, paradidáticos;</li> <li>b) selecionar textos adequados às situações praxeológicas e linguageiras propostas nas aulas;</li> <li>c) produzir/adaptar atividades, materiais didáticos;</li> <li>d) selecionar e utilizar recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).</li> </ul>
4) Relacionados à Planificação das aulas	Capacidade de: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) identificar os objetivos de aprendizagem;</li> <li>b) planificar os conteúdos da aula;</li> <li>c) organizar o curso;</li> </ul>
5) Relacionados à Regência das aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) elaborar e implementar a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente;</li> <li>b) apresentar um conteúdo linguístico com base no gênero de texto foco do estudo da aula, estabelecer relações com os conteúdos locais (do contexto dos alunos) e mais amplos, nacionais<sup>27</sup> e estabelecer relações entre língua e cultura;</li> <li>c) interagir com os alunos durante a aula;</li> <li>d) gerenciar a classe.</li> <li>e) utilizar a língua padrão<sup>28</sup>, respeitando a linguagem dos alunos.</li> <li>f) gerenciar conflitos diversos que emergem durante o processo de ensino aprendizagem.</li> </ul>
6) Relacionados à Atitude autônoma	Capacidade de: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos;</li> </ul>

<sup>26</sup> No quadro original está LI, substituímos por LP pois nossa pesquisa analisa a formação docente de Língua Portuguesa.

<sup>27</sup> Substituímos “internacionais” (do original) por “nacionais”, por se tratar, aqui, de Língua Portuguesa.

<sup>28</sup> Substituímos “língua alvo” por “língua padrão”, pelo mesmo motivo.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>b) inserir tarefas (de classe e de casa) adequadas ao aprendizado do aluno;</li> <li>c) planificar e gerenciar projetos e portfólios;</li> <li>d) utilizar ambientes de aprendizagem virtual;</li> <li>e) organizar atividades extraclasse;</li> <li>f) assumir-se enquanto ator em seu contexto de trabalho;</li> <li>g) atribuir motivos claros e bem definidos em suas ações, de modo que se constituam em atividades geradoras de desenvolvimento para si e para seus alunos;</li> </ul>
7) Relacionados à Avaliação do processo de ensino e aprendizagem	<p>Capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) compreender e elaborar instrumentos de avaliação adequados aos conteúdos trabalhados;</li> <li>b) estabelecer critérios claros de avaliação;</li> <li>c) reconhecer o desenvolvimento dos alunos;</li> <li>d) promover auto-avaliação dos alunos;</li> <li>e) reconhecer e analisar erros dos alunos como parte do processo de desenvolvimento;</li> <li>f) refletir sobre o processo de ensino organizado por si a partir das prescrições oficiais, da progressão dos conteúdos elencados e das características de seus alunos.</li> <li>g) promover sua auto-avaliação;</li> <li>h) reconhecer seus próprios erros como parte do desenvolvimento profissional;</li> <li>i) refletir sobre seu próprio processo de desenvolvimento;</li> </ul>
8) Relacionados ao Conhecimento teórico-científico	<p>Capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) compreender e dominar os conteúdos específicos e as abordagens teórico-metodológicas de seu ensino;</li> <li>b) realizar pesquisas visando o conhecimento sobre os alunos e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e aprender, sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o seu contexto de trabalho;</li> <li>c) compreender o conteúdo específico de sua disciplina enquanto instrumento simbólico mediador nos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores de seus alunos.</li> </ul>

Fonte: Pontara; Cristovão (2018, p. 181, 182), adaptado pela autora.

Como explicitado no quadro acima, os saberes e as capacidades docentes abarcam as ações e os conhecimentos necessários à sua realização, considerando-se o cotidiano do trabalho docente, as demandas profissionais, a relação com os demais atores da comunidade escolar, as atitudes individuais e coletivas, dentre várias outras. Vale ressaltar que, como o trabalho docente tem uma dinamicidade própria e se constrói e reconstrói continuamente, esse quadro vai sendo ampliado à medida que novas demandas vão surgindo e novas capacidades vão sendo observadas em pesquisas e/ou exigidas do professor no seu contexto de trabalho. O quadro acima, por exemplo, apresenta uma ampliação do quadro originalmente elaborado por Stutz (2012). Nele, as autoras acrescentam os Saberes relacionados ao “Conhecimento teórico-científico”.

Magalhães e Barbosa (2018), por exemplo, acrescentam a esse quadro duas novas capacidades referentes aos saberes relacionados aos “recursos” e à “planificação das aulas”, conforme quadro abaixo:

Quadro 5 – Novas Capacidades

SABERES	CAPACIDADES
3) RECURSOS: capacidade de	(d) descrever e analisar gêneros textuais
4) PLANIFICAÇÃO DAS AULAS: capacidade de	(d) relacionar projetos em curso a projetos externos

Fonte: Magalhães; Barbosa (2018, p. 189).

As autoras identificaram essas novas capacidades ao analisar os dados de uma pesquisa por elas realizada a respeito dos impactos da produção de materiais didáticos sobre o desenvolvimento de capacidades docentes de alunos-bolsistas do PIBID.

Francescon (2019) também pesquisa o desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial (de Língua Inglesa), objetivando, dentre outras questões, identificar os saberes e capacidades mobilizados no decorrer das ações de planejamento e implementação de SD. A autora também afirma que as práticas dos formadores de professores devem ser ressignificadas na direção do desenvolvimento de saberes e capacidades que instrumentalizem os futuros professores para sua prática docente.

A observação dessas inserções de outros saberes e capacidades docentes, pelos autores dos trabalhos supracitados, evidenciam a dinamicidade da formação para o trabalho docente nessa perspectiva, que também adotamos aqui. Desse modo, percebemos que algumas capacidades já fundamentadas em relação à atividade docente vão sendo observadas repetidamente em diferentes pesquisas, e outras, mais singulares, vão emergindo de acordo com o contexto e os dados observados. Isso se justifica pelo fato de que a profissão docente se constrói e reconstrói a partir da interação com o outro e com o meio, sofrendo interferências históricas, sociais e culturais do contexto de atuação e de formação.

Outro aspecto que vem impactando negativamente nas licenciaturas é a discrepância dos enfoques destinados ao eixo da escrita e ao eixo da oralidade (Marcuschi, 2001; Magalhães, 2008; Leal; Gois, 2012; Magalhães; Cristovão, 2018), o que também impacta o trabalho docente, uma vez que são poucas as abordagens sobre os gêneros orais na formação, o que o leva também dar pouca relevância a esse eixo no ensino básico. O pouco espaço dado à oralidade no ensino básico, bem como na formação de professores de LP, é consequência de uma ideia equivocada da superioridade da escrita em relação à fala, o que Marcuschi (2001) já anunciava como uma relação fala-escrita como dicotômica. De acordo Magalhães (2008, p. 137-138) essa supervalorização da escrita da escrita na escola revela um caráter preconceituoso, uma vez que confere superioridade às culturas letradas e aos grupos que dominam a escrita.

Também existe a crença de que as pessoas já sabem falar, além da ideia de que a fala se aprende sempre espontaneamente, sem reflexão ou sistematização, portanto os estudantes não precisam aprendê-la na escola. Entretanto existem, assim como na escrita, diferentes contextos de uso da linguagem oral, que apresentam diferentes complexidades, o que justifica o trabalho com gêneros do eixo da oralidade nas aulas de LP, como forma de inserir os alunos em práticas sociais de fala mais complexas do que aquelas com as quais têm contato na sua vida cotidiana (Leal; Gois, 2012).

Vale destacar que, além de haver pouca abordagem da oralidade no ensino básico, há aqueles profissionais que compreendem o ensino da oralidade como atividades de leitura de texto em voz alta, leitura de respostas de atividades, conversa com o professor e/ou colegas, dentre outras que são do campo da oralização (Marcuschi, 1997; Magalhães, 2008).

Magalhães e Lacerda (2019, p. 3), defendem “a perspectiva do continuum oralidade-letramento (Marcuschi, 2001) em que oralidade e letramento são práticas sociais de uso da língua, e fala e escrita são modalidades de uso dessa língua.” Ainda segundo as autoras, diversos gêneros do oral estão disponíveis, nessa perspectiva, para a interação social. Além disso, são passíveis de descrição e análise e produção, possibilitando a promoção do desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos: debates, discursos de formatura, seminários, conferências, entrevistas, tutoriais [...], (p. 4), dentre outros.

Apesar de nos últimos anos as pesquisas sobre oralidade terem se ampliado nos meios acadêmicos, além de os documentos prescritivos, como PCN e BNCC orientarem para o trabalho com a oralidade, vários pesquisadores ainda constatam que muitos professores ainda compreendem as práticas de oralidade como “falar livremente”, discutir questões de outras temáticas que não a oralidade em sala de aula, responder exercícios oralmente, ler em voz alta, dentre outros (Palmieri, 2005; Leal, Brandão; Nascimento, 2010; Costa-Maciel, 2011; Ávila; Nascimento; Gois, 2012; Galvão; Azevedo, 2015; Machado, 2017). Esse resultado mostra que ainda há necessidade de se adequar a formação de professores também no que tange ao ensino da oralidade.

Diante dessa realidade, dialogamos aqui com a pesquisa de Mattos (2019), que investigou numa pesquisa-ação quais capacidades os licenciandos de Letras/Português desenvolveram em interações em sala de aula na universidade a partir de dois instrumentos mediadores: o estudo de caso e o livro didático, que traziam práticas docentes com gêneros orais. Além de perceber que são várias as capacidades desenvolvidas a partir de um agir elaborado para sua potencialização, no que se refere às práticas escolares no eixo da oralidade, foco do trabalho.

Magalhães e Mattos (2021) revelam, com os dados dessa dissertação, que há capacidades voltadas especificamente para o agir docente no desenvolvimento da oralidade dos alunos da escola básica. O trabalho, assim como o nosso, dialoga com o eixo da oralidade na formação docente para o ensino de língua materna, entretanto o seu foco é na formação inicial.

Tal estudo gerou o seguinte quadro:

Quadro 6 - Capacidades para o agir docente no eixo da oralidade

CONCEPÇÕES E SABERES
- conceber oralidade como atividade coletiva de linguagem, e a fala como modalidade de uso da língua;
- rebater o mito da supremacia da escrita;
- compreender as variações constitutivas da fala;
- legitimar o conhecimento transmitido via oralidade;
- reconhecer a oralidade como elemento cultural e de identidade dos sujeitos;
- conhecer os diversos gêneros orais das atividades coletivas de linguagem cotidiana, científica, escolar, artístico-literária, jornalística, cinematográfica, religiosa, dentre outras;
- relacionar conhecimento teórico-conceitual sobre oralidade, gêneros e fala às demandas do agir profissional;
- reconhecer mídias e suportes de veiculação de gêneros orais: rádio, TV, ambientes virtuais, redes sociais, podcasts, vídeos, etc.
- compreender o oral como texto e, didaticamente, como unidade de análise;
- analisar as configurações de um gênero oral, considerando: objetivo comunicativo, caracterização e papel dos participantes, tempo de duração do gênero, o meio/contexto de circulação (interação presencial, virtual síncrona ou assíncrona), elementos linguísticos[1] (marcadores conversacionais, repetições, paráfrases, hesitações, estratégias de polidez); extralinguísticos (número de participantes, grau de institucionalização do evento, organização do ambiente, caracterização do público); paralinguísticos (qualidade da voz, ritmo, altura/intensidade, pausas, risos, clareza da articulação); e cinésicos(expressões faciais, corporais e gestos);
- reconhecer as sequências textuais predominantes do texto oral, bem como seus mecanismos de coesão, coerência e organização temática típicos da fala;
CONTEXTOS E SUJEITOS
- relacionar prescrições (nacionais, estaduais ou municipais; ou mesmo do planejamento da escola) sobre oralidade aos conteúdos demandados pelos alunos a partir das aprendizagens ainda não alcançadas;
- legitimar o aluno como sujeito produtor de textos orais com suas marcas de identidade;
- respeitar os posicionamentos dos alunos emitidos pela fala;
- propiciar momentos individuais e coletivos de integração e estudo da oralidade;
METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DIDÁTICOS
- compreender as possíveis etapas do ensino de um gênero oral: reconhecimento da atividade de linguagem e do gênero oral, escuta/compreensão (com ou sem tomada de notas), inserção dos alunos em projeto de interação, estudo das configurações dos gêneros, preparação prévia dos alunos, treinamento prévio à produção, produção oral, escuta, avaliação e reflexão sobre a produção, nova produção, nova avaliação;
- selecionar temáticas relevantes na criação de projetos didáticos, articuladas aos gêneros orais;
- (re)elaborar projetos didáticos, sequências didáticas ou outras modalidades de organização, planejando propostas adequadas ao ano, à idade, à modalidade de ensino (EJA, Educação Infantil, etc), à escola, à comunidade, dentre outros aspectos contextuais;
- realizar pesquisas e coleta de exemplares de textos dos gêneros a serem estudados;
- avaliar os conhecimentos da oralidade já apropriados pelos alunos;
- estabelecer objetivos para aprendizagem da oralidade;
- propor situações que permitam ao aluno escutar/compreender e analisar gêneros orais; interagir pela oralidade, monitorar a própria fala em função do contexto; transformar textos orais em escritos e vice-versa; explorar os recursos multimodais da oralidade;
- elaborar tarefas de escuta/compreensão do gênero oral, considerando os aspectos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos como elementos integrados e essenciais para a construção de sentido do texto;
- avaliar e adaptar materiais e livros didáticos quanto à pertinência das atividades de oralidade;
- propor situações de preparação para interagir pela oralidade, concebendo a integração entre fala e escrita nas situações de interação (apresentação oral e banner, seminário e roteiro, debate e relatório, sarau, dentre outros);

- manipular tecnologias que subsidiem o trabalho com a oralidade: instrumentos, aplicativos e programas para gravação de som e de imagem, de edição de texto e de reprodução e divulgação em diferentes redes sociais e plataformas virtuais;
---

AVALIAÇÃO
-----------

- estabelecer critérios de avaliação das produções, considerando as dimensões multimodais da oralidade, e não apenas o conteúdo temático dos gêneros;
---

- propiciar momentos de avaliação, correção e reelaboração das produções dos alunos, proporcionando aprimoramento da fala;
--

- confrontar produções de diferentes modos de monitoramentos (mais ou menos monitorados) seja de gêneros próprios da fala pública, institucional, privada, entre outros.
--

Fonte: Magalhães; Mattos (2021, p. 244 - 246).

Compreendemos que para o desenvolvimento das capacidades elencadas acima é importante não só uma inserção do ensino de oralidade como o objeto de discussão nos estágios e na formação, que enfoquem o conhecimento pedagógico, como também uma intensa inserção do docente em práticas de oralidade, assim como já se tem na escrita, uma vez que as experiências vivenciadas na formação guiam, de modo geral, a ação docente na escola. Entretanto, o que se observa nas licenciaturas e nos cursos de formação continuada é a ocorrência de poucas práticas voltadas para os gêneros orais e, quando ocorrem, em sua maioria, focam no gênero seminário (Magalhães; Castro; Neves, 2022; Magalhães, et. al., 2022). Tal constatação é explicitada por Magalhães, Bueno, Storto e Costa-Maciel (2022), em artigo que sistematiza duas décadas de pesquisas sobre a formação de professores para o trabalho com a oralidade.

As nossas experiências, resultantes desse percurso, que vem desde os anos 2000, já contabilizam 20 anos de pesquisas no eixo da oralidade. Com isso, percebemos que as ditas dificuldades de transposição dos gêneros orais para o ensino são, na verdade, lacunas que podem ser resumidas, dentre outros, em: 1. ausência de discussão com/sobre a oralidade nos cursos de Letras e Pedagogia, licenciaturas que formam professores/as que ensinam a Língua Portuguesa na escola básica; e 2. pouca interação dos/as graduandos/as com gêneros orais, de forma sistematizada, em diferentes situações acadêmicas e profissionais. Nesse sentido, detectamos que nossas ações deveriam voltar-se mais fortemente à intensificação da presença das práticas orais no contexto acadêmico de formação docente e à difusão de atividades que discutissem a transposição dos gêneros orais, envolvendo os materiais didáticos, as práticas educativas e os documentos prescritivos, dentre outros (Magalhães, et. al., 2022, p. 390)

Para tanto, faz-se necessário, conforme as autoras, promover a educação linguística do professor no eixo da oralidade, de forma que eles cotidianamente interajam nas disciplinas através de diferentes gêneros orais, produzindo, analisando e ouvindo seminários, podcasts, entrevistas, dentre outros. Desse modo, a partir da experiência autoral e da análise dos aspectos linguísticos e extralinguísticos da própria produção, o (futuro) docente se apropria de

conhecimentos sobre a fala e também sobre o seu ensino, o que favorece o desenvolvimento de capacidades relacionadas à transposição desses conhecimentos para o ensino na escola básica, impactando, assim, a formação dos estudantes em relação ao eixo da oralidade, especialmente a gêneros da fala pública.

Com o intuito de ilustrar as observações acima, apresentamos a síntese dos resultados de uma pesquisa recente realizada por Magalhães, Castro e Neves (2022)<sup>29</sup>, na qual investigaram, através de levantamento de estudos realizados entre 2000 e 2020, as pesquisas que tratam das práticas de oralidade e seu desenvolvimento no contexto acadêmico, a partir do levantamento dos gêneros orais presentes na formação docente, da forma como são ensinados ou solicitados e sobre as reflexões em torno da fala no contexto da formação profissional do professor. Magalhães, Castro e Neves (2022) corroboram com o exposto nos parágrafos anteriores ao constatarem que: i) a sistematização da fala e a produção (com reflexão) de gêneros orais no contexto acadêmico impactam em ações de ensino do eixo da oralidade na educação básica, bem como no desenvolvimento das habilidades orais dos professores para a profissão docente, não bastando a convivência com gêneros da esfera acadêmico-científica; ii) as pesquisas apontam lacunas na formação docente em relação ao eixo da oralidade/ gêneros orais e iii) é necessário ampliar a diversidade de gêneros (entrevistas, podcasts, palestras, lives, vídeos de divulgação científica, dentre outros) no contexto acadêmico-científico, uma vez que nas investigações foram encontrados apenas os gêneros seminário e comunicação oral; dentre outras constatações acerca dos referenciais teóricos utilizados nas pesquisas analisadas.

Mesmo em relação ao seminário, que já é um gênero oral bastante solicitado nos cursos superiores, há lacunas no que tange à compreensão de alunos e professores sobre como produzi-lo e avaliá-lo, conforme Bueno e Abreu (2010). Nas palavras das pesquisadoras,

Já é tradição nos cursos universitários brasileiros, a realização de seminários pelos alunos para se obter um dos instrumentos de avaliação da aprendizagem. Contudo, também é comum não haver orientações sobre como se deve ou pode realizar um seminário. Dessa forma, os alunos tendem a repetir as estratégias que já viram colegas utilizando durante seus seminários e a evitar aquelas que já empregaram em outros momentos e não foram bem vistas por professores. Do mesmo modo, o professor também tem problemas quando trabalha com essa ferramenta de avaliação porque não tem muito claro o que exatamente deve ser avaliado nesse gênero, já que muitos são os elementos a serem observados tais como: a apresentação, a fidelidade ao texto indicado, a clareza

---

<sup>29</sup> Salientamos que o mapeamento foi feito na pesquisa com o objetivo, não só de verificar o trabalho com a oralidade/ gêneros orais no contexto acadêmico-científico e suas lacunas, como também de contribuir com novas investigações que visem à ampliação das capacidades de linguagem dos alunos.



na exposição, os recursos audiovisuais empregados, a coesão do grupo etc (Bueno; Abreu, 2010, p. 120).

Toda essa problemática identificada na formação inicial dos professores de LP, tanto em relação ao trabalho na perspectiva discursiva como em relação ao trabalho com o eixo da oralidade, acaba se refletindo na formação continuada, uma vez que muitos docentes, insatisfeitos com as lacunas que percebem ao assumirem turmas do ensino básico, procuram solucioná-las na Pós-graduação, que passa a assumir uma função compensatória, ou seja de ensinar o professor aqueles “conteúdos” que a graduação não deu conta de ensinar.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (Gatti, 2008, p. 58).

Concordamos com Gatti (2008) que a formação continuada deve ter como propósito, não o preenchimento de lacunas deixadas pela inicial, mas como forma de o profissional se atualizar em relação a novos referenciais teóricos, bem como a novas metodologias de trabalho, a partir de reflexões em conjunto com outros profissionais a respeito de mudanças e evoluções no seu campo de trabalho, no nosso caso, o ensino de LP.

Uma vez que a pesquisa que estamos desenvolvendo tematiza especificamente um programa de formação continuada, o ProfLetras, é necessário especificar questões neste campo. A respeito da formação de professores de Língua Portuguesa na Pós-Graduação, lançaremos mão dos estudos apresentados numa coletânea organizada por Silva, Bedran e Barbosa (2019) por conta de trazerem reflexões bastante atuais sobre o tema e pelo diálogo da obra com o nosso contexto de pesquisa, a formação no ProfLetras.

A criação de cursos de mestrados profissionais, voltados a professores da educação básica, vem alterando o perfil de mestres e doutores no campo da docência no Brasil. Se antes, a formação *stricto sensu* era vista como uma forma de sair da educação básica e passar a atuar no ensino superior, a partir da criação dos mestrados profissionais, o foco dos professores que optam por essa modalidade é, ou deveria ser, a busca de respostas para inquietações e desafios instaurados em sala de aula através da pesquisa científica, o que alça esses professores à

condição de produtores de conhecimento no cotidiano da escola em diálogo com outros especialistas que atuam nas universidades.

Ao refletir sobre as práticas de pesquisa no Mestrado Profissional em Letras, Silva (2019, p. 25) compreende que essa modalidade é uma alternativa ao “consumo seletivo de teorias acadêmicas”. O autor dialoga com algumas análises sobre os mestrados profissionais e acadêmicos, de acordo com as quais observa que

[...] assegurar o metaconhecimento sobre práticas científicas no MP não significa garantir a efetiva formação de pesquisadores capazes de produzirem teorias de referência. Essa função seria atribuição dos cursos acadêmicos, responsáveis pela formação de pessoal altamente qualificado principalmente para composição do corpo docente especializado no ensino superior (Silva, 2019, p. 30).<sup>30</sup>

Dessa forma, o autor compreende que o MP deve formar pesquisadoras práticas, engajadas num processo de reflexão e autoformação contínuo e com uma postura diferenciada de pesquisa científica (voltada à solução de problemas enfrentados no cotidiano escolar e numa perspectiva de retroalimentação das práticas acadêmicas).

Silva (2019), identifica questões importantes na análise das dissertações, relacionadas à postura das pesquisadoras: os trabalhos apresentados no gênero dissertação apresentam certo apagamento da voz das pesquisadoras e sobreposição das vozes dos referenciais teóricos, o que ele associa à rigidez do trabalho científico; a voz das pesquisadoras só emerge (na estratégia de reflexão na ação) quando estas se distanciam do modelo dissertativo legitimado pela academia.

Na mesma obra, Rafael e Araújo (2019) se propõe a analisar a formação de professores de LP na modalidade de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).<sup>31</sup> O texto apresenta uma análise das pesquisas realizadas pelos egressos do curso, buscando identificar as contribuições dessas

---

<sup>30</sup> A princípio essa constatação pode causar impacto no sentido de parecer colocar os pesquisadores de mestrados profissionais numa posição inferior aos pesquisadores dos mestrados acadêmicos. Entretanto, o autor, logo em seguida, defende que a função das egressas do MP, embora diferente, é de igual relevância, pois as habilita a solucionar problemas do cotidiano da escola, o que nem sempre é assumido nos programas dos mestrados acadêmicos. Realmente, as justificativas de criação do ProfLetras e os objetivos do curso corroboram com essa explanação do autor. Entretanto, compreendemos que, nada impede os egressos do ProfLetras que tiverem inclinação para a pesquisa científica darem continuidade à formação no doutorado acadêmico e produzir conhecimentos, principalmente no que tange à formação docente, como estamos fazendo nesta tese.

<sup>31</sup> As autoras destacam o pioneirismo do curso criado na primeira década deste século, quando o ensino ocupava o lugar apenas de aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos produzidos pela pesquisa acadêmica.

pesquisas para o ensino de LP e formação de professores. As constatações comprovam “um alinhamento epistemológico com a Linguística Aplicada, no sentido de acolhimento do ensino de Língua e da formação do professor como objetos de investigação.” (Rafael; Araújo, 2019, p. 98).

Os outros estudos apresentados na obra também discorrem sobre a importância dos mestrados voltados para o ensino na formação de professores de língua capaz de refletir sobre sua aprendizagem, sua prática e os desafios da profissão docente.

Um trabalho mais recente que dialoga com o nosso é o de Magalhães (2020), pois aborda especificamente as questões de oralidade nas dissertações do ProfLetras. Nele, a autora, que pesquisou os trabalhos de conclusão do programa que abordaram o eixo da oralidade, no recorte temporal 2015 a 2018, mostra um número significativo de dissertações (59), bem como uma variedade de gêneros da oralidade nesses trabalhos. Além disso, as abordagens trazem inovações em relação ao trabalho pedagógico com os gêneros orais, o tratamento dos aspectos extralinguísticos relacionados à oralidade e o diálogo entre oralidade e letramento nas propostas pedagógicas, em substituição a uma perspectiva dicotômica. Os avanços apresentados nesses trabalhos analisados dialogam com autores contemporâneos da Linguística Aplicada e demonstram a eficiência da relação universidade escola na formação de professores de Língua Portuguesa também no que tange ao trabalho com o eixo da oralidade.

Considerando o foco desta pesquisa, defendemos que um mestrado profissional, cujos objetivos estejam centrados na formação continuada de professores para o melhor exercício profissional pelo viés da pesquisa e, conseqüentemente na transformação do ensino de Língua Portuguesa no ensino básico brasileiro, deve promover nos professores-pesquisadores o desenvolvimento das capacidades listadas por Stutz (2012), Pontara e Cristóvão (2018) capacidades docentes voltadas ao ensino de Língua Inglesa, e Magalhães e Mattos (2021), de forma específica sobre as capacidades docentes relacionadas ao eixo da oralidade no ensino de LP. Verificar os indícios de desenvolvimento dessas capacidades nos egressos do ProfLetras é um dos objetivos deste estudo, como mencionado anteriormente, uma vez que todos os saberes listados preconizam o desenvolvimento adequado de uma intervenção no ensino da língua, conforme exigida pelo ProfLetras.

Desse modo, cotejamos as capacidades docentes propostas por Pontara e Cristóvão (2018) com as capacidades docentes específicas para o ensino da oralidade, de Magalhães e Mattos (2021), reelaboramos algumas e acrescentamos outras que emergiram nas entrevistas

com os professores. Essas capacidades são por nós explicitadas um novo quadro<sup>32</sup> - Capacidades docentes do professor de LP sobre o eixo da oralidade - que nos servirá de base para as análises dos dados desta pesquisa.

---

<sup>32</sup> O quadro mencionado será apresentado Sessão 6: “Análise de Dados”, desta tese.

## 4 O EIXO DA ORALIDADE: CONCEPÇÕES E ENSINO

O delineamento desta pesquisa apresenta como foco, conforme explicitado anteriormente, a formação de professores para o trabalho com o eixo da oralidade. Desse modo, faz-se necessário apresentarmos as concepções de oralidade que circulam no campo acadêmico e no contexto escolar, relacionando oralidade e letramento, assim como as questões de fala e gênero oral, na relação com o seu ensino. Defendemos a concepção do continuum entre fala e escrita, introduzida por Marcuschi (2001) e dialogamos com diferentes autores que abordam o tema da oralidade no ensino de LP, partindo da concepção da língua/linguagem como interação. Iniciamos nossas reflexões propondo uma relação entre oralidade e letramento (Signorini, 2012; Street, 2014; Dolz; Gagnon, 2015); em seguida, abordamos os gêneros orais e as suas dimensões ensináveis (Bueno, 2009; Dolz; Schneuwly; Haller, 2011; Magalhães; Lacerda, 2019).

### 4.1 ORALIDADE E LETRAMENTO

Buscando esclarecer a terminologia utilizada aqui, iniciamos nossa abordagem com as definições de fala e escrita, oralidade e letramento, conforme Marcuschi (2001). Fala e escrita são modalidades de uso da língua e referem-se a formas de produção textual-discursiva para fins comunicativos. Já oralidade e letramento são as práticas sociais com essas modalidades, de forma imbricada, que se apresentam sob diversas formas e gêneros nos mais variados contextos de uso. Vale destacar que fala, escrita, oralidade e letramento são valorizados de forma muito diversificada na nossa sociedade.

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual cada vez mais o domínio das habilidades de leitura e escrita é premissa para que os indivíduos tenham maior acesso aos bens sociais. Nesse contexto, embora usemos na prática cotidiana mais a fala do que a escrita para interagirmos, esta é geralmente mais valorizada socialmente e mais vinculada à expressão de conhecimento do que aquela. Normalmente, os indivíduos que possuem melhores condições econômicas, empregos mais valorizados e que são mais respeitados no meio em que vivem, são aqueles que apresentam maior domínio da tecnologia da escrita. Isso porque, ao longo do tempo, foram difundidos entre pesquisadores e também no senso comum alguns mitos em relação a uma “supremacia” da escrita sobre a fala, como por exemplo: i) a ideia de que o texto escrito se torna independente do seu autor e do seu “consumidor”, como se ganhasse vida própria por estar registrado fora da mente; ii) a noção de que o processo de produção do texto escrito é mais objetivo, racional e complexo do que o processo de produção oral; iii) a crença

de que a concretude gramatical na escrita é maior do que na fala, iv) a defesa de que existiriam falares melhores e piores, sendo mais valorizados aqueles que se aproximam da modalidade escrita, dentre outros. Todos esses preceitos são resultantes da concepção equivocada de que a fala e a escrita seriam ações dicotômicas, havendo entre elas uma relação de inferioridade e superioridade, respectivamente (Marcuschi, 2001). Nesse contexto, algumas concepções dicotômicas concorreram entre si para explicar essa relação (ou falta dela). Tais concepções, às quais Rojo e Schneuwly criticam, compreendiam

[...] a fala como desorganizada, variável, heterogênea e a escrita como lógica, racional, estável, homogênea; a fala seria não-planejada e a escrita, planejada e permanente; a fala seria o espaço do erro e a escrita, o da regra e da norma, enquanto a escrita serviria para comunicar à distância no tempo e no espaço; a fala somente aconteceria face a face; a escrita se inscreveria, a fala seria fugaz; a fala é expressão unicamente sonora; a escrita, unicamente gráfica (Rojo; Schneuwly, 2006, p. 464).

Para melhor compreender o histórico dessa relação fala – escrita, trazemos uma breve compilação do que Marcuschi (2001) explicitou sobre diferentes concepções de oralidade, ao longo do tempo.

a) **as concepções estritas**, que dividiram a língua falada e a língua escrita em dois blocos opostos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 7– Dicotomias estritas

fala	versus	escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normatizada		normatizada
fragmentária		completa

Fonte: Marcuschi (2001, p. 27).

Essa visão dicotômica estrita desconsidera a concepção de língua enquanto prática social e seus usos discursivos, tendo como foco apenas traços distintivos entre fala e escrita que visam a valorizar esta em detrimento daquela. Importante ressaltar que tal concepção tem grande impacto no ensino da Língua Portuguesa, pois se constitui como argumento para muitos manuais escolares e gramáticas pedagógicas que reduzem o ensino da língua ao ensino do código e das regras gramaticais, além de compreenderem a oralidade como intuitiva e a escrita como planejada, portanto foco de ensino. Essa concepção, embora presente, vem sendo rebatida há pelo menos duas décadas, tendo o ensino de LP tido mudanças em relação ao ensino de gramática, leitura, escrita e oralidade.

b) **a visão culturalista**, que focaliza os impactos da tecnologia da escrita, especialmente a alfabética, no desenvolvimento antropológico, cognitivo e social dos povos. Essa concepção, com bases etnocêntricas, globalizantes e de supervalorização da escrita, compreende a escrita como autônoma por, hipoteticamente, permitir que as ideias saíssem da cabeça para o papel, “fazendo assim surgir a descentralização do pensamento que passaria do concreto para o abstrato” (Marcuschi, 2001, p. 30). Como podemos observar no quadro abaixo, muda o foco das dualidades entre fala e escrita, representadas por cultura e cultura letrada, mas permanece a noção de dicotomia, pendendo sempre positivamente para a escrita.

Quadro 8 - Visão culturalista

cultura oral	<i>versus</i>	cultura letrada
pensamento concreto		pensamento abstrato
raciocínio prático		raciocínio lógico
atividade artesanal		atividade tecnológica
cultivo da tradição		inovação constante
ritualismo		analiticidade

Fonte: Marcuschi (2001, p. 29).

Os postulantes dessa corrente supervalorizam o advento da escrita como uma grande revolução no modo de pensar e de registrar esses pensamentos nas sociedades. Não podemos negar (Biber, 1998, *apud* Marcuschi, 2001) a importância da escrita para constituição da língua como objeto de estudo formal, a transposição do mito para história, bem como para a criação

de novas formas de expressão e de registros literários; entretanto também é inegável o caráter excludente dessa visão, uma que desconsidera as diferenças de letramento entre sociedades e entre grupos sociais de um mesmo povo, como o brasileiro, por exemplo. Se a aquisição da escrita é vista como instrumento de poder, aqueles que têm menor acesso a ela são marginalizados na sociedade. Além disso, essa supervalorização da escrita em detrimento da oralidade nessa visão é um fato cultural, uma vez que, embora suas contribuições sejam inegáveis para as sociedades que a adotaram, essa ideia de superioridade se constrói não pelas características dessa forma de produção textual-discursiva, mas a partir “sobretudo do lugar especial que as sociedades ditas letradas reservaram a essa forma de expressão que a tornou tão relevante e quase imprescindível na sociedade contemporânea” (Marcuschi, 2001, p 30).

A partir da década de 80, com os avanços das pesquisas sobre oralidade, esses mitos vêm sendo desconstruídos e, ao invés de uma oposição/ cisão/ concorrência entre a fala e a escrita, o que se identifica é um continuum entre ambas, perpassado pelos gêneros textuais, considerando não mais apenas o código, mas a língua e o texto compreendidos como conjuntos de práticas sociais (Marcuschi, 2001, 2005). Nas palavras do autor:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a realização de raciocínios abstratos e exposições formais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. [...] Em suma, eficácia comunicativa e potencial cognitivo não são vetores relevantes para distinguir oralidade e escrita, de modo que a grande virada cognitiva que a escrita, de modo especial a escrita alfabética, representa com seu surgimento na humanidade, não passa de um mito já superado. (Marcuschi, 2001, p. 17)

**c) a perspectiva variacionista** de certo modo cinde com as duas visões anteriores ao tirar o foco da oposição entre fala e escrita, centrando-se na relação de formalidade e informalidade presente em ambas e na preocupação com o lugar das reflexões sobre as regularidades e as variações linguísticas no ensino da língua. Tal perspectiva traça um paralelo entre língua padrão/ língua não-padrão, língua culta/ língua coloquial, normas padrão/ norma não-padrão, considerando que todas as variantes se constituem a partir de normas, mas elencando aquela que deve ser considerada padrão e culta, conseqüentemente aquela que representa os grupos que detêm um nível de letramento mais valorizado socialmente. Embora essa visão represente um grande avanço em relação às anteriores, por compreender que as variações perpassam tanto a escrita quanto a oralidade, ao nosso ver, ela ainda polariza a questão linguística e não dá conta



de explicar como se dá o processo de uso de textos orais e escritos na sociedade, que compreendemos ocorrer através dos gêneros textuais.

**d) a perspectiva Sociointeracionista** está mais próxima da noção de *continuum* oralidade e letramento proposta por Marcuschi (2001, 2005), ao tratar dessa relação sob o prisma dialógico, fundamentado em elementos como: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, coerência e dinamicidade. Em outras palavras, nessa perspectiva, valoriza-se a língua em uso, como fenômeno interativo e dinâmico, nos mais diversos contextos, independente de se realizar através da fala e da escrita, não desconsiderando que cada uma tem especificidades próprias. Nesse âmbito, “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. (Marcuschi, 2001, p. 37). Sendo assim, as correlações entre fala e escrita ocorrem em diferentes planos, o que gera um conjunto de variações relacionadas aos gêneros através dos quais as práticas de linguagem se realizam e também relacionadas às características específicas de cada modalidade.

Street (2014) expõe que o tratamento dado à oralidade e ao letramento são vinculados às relações de poder estabelecidas em determinada sociedade. Inclusive, o autor usa “letramentos”, no plural, a fim de explicitar que coexistem diferentes tipos de relação com a escrita em uma sociedade. O autor não estabelece relação valorativa, ou níveis de letramento; pelo contrário, combate a ideia de que a escrita ensinada na escola, a qual reproduz a escrita utilizada pelos grupos sociais de classe média, é melhor e mais correta do que as outras formas. Os letramentos (no plural) estão relacionados ao modelo ideológico, enquanto o Letramento (com L maiúsculo e no singular) ao modelo autônomo; este é mais valorizado no campo educacional e na sociedade de modo geral em detrimento daquele. O autor sinaliza as diferenças dos dois modelos da seguinte forma:

[...] grande parte das ideias sobre letramento com “L” maiúsculo e no singular era uma coisa autônoma que tinha consequências para o desenvolvimento pessoal e social. O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental. Uma das razões para nos referirmos a essa postura como modelo autônomo de letramento é que ela representa a si mesma como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural. Uma das razões porque desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para assinalar que aqui não estamos simplesmente falando de aspectos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder. (Street, 2014, p. 146)

De acordo com o autor, essa concepção equivocada de superioridade de um modelo único de escrita sobre os demais gera impactos negativos nas campanhas de alfabetização, uma vez que despreza os letramentos locais e considera quem os detém “analfabetos”. Ou seja, desconsidera o sujeito e o contexto em que está inserido, nas atividades de apropriação da escrita. Tal ideia, à qual ele se opõe, decorre do fato de que “muito do estudo mais antigo sobre letramento se fundamentava em concepções estreitas do que o letramento significava na cultura ocidental”. (Street, 2014, p. 89). De acordo com o autor, no ocidente, desde o Iluminismo, o desenvolvimento científico e o progresso eram atribuídos ao advento da escrita, considerada mais objetiva, clara e coesa do que a oralidade. Essa crença perdura até hoje no senso comum e nas concepções de algumas correntes de estudo da língua, como a tradição gramatical e retórica, as quais, conforme critica Signorini (2012, p.108), consideram que “quanto mais próxima da escrita estiver a fala, mais próxima estará da forma ideal da língua; quanto mais distante, mais diferenciada, porque mais sujeita a mudança e ao estropiamento.”

Esta concepção é desmitificada pelos Novos Estudos de Letramento (NEL) que compreendem a coexistência de diferentes formas de escrita, relacionadas a diversos contextos específicos de uso e combatem a versão amplamente utilizada da “grande divisão” entre oralidade e letramento, preconizada por Walter Ong.

Além disso, os Novos Estudos do Letramento apontam indicações para superar a concepção de “grande divisão” e a valorização do modelo autônomo, que desconsidera o contexto, o meio social: a não separação entre oralidade e letramento com base na coesão, na conectividade, no emprego de recursos paralinguísticos ou lexicais (Street, 2014). Nas palavras do autor:

[...] não existe nenhuma explicação universal sobre “oral” e o “escrito”. As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais são os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa (Street, 2014, p. 17).

Concordamos com essa compreensão dos Novos Estudos do Letramento, compreendendo que, assim como há várias formas de escrita, a fala varia conforme o contexto, os objetivos do falante, dentre outros aspectos, sendo também diversa a relação entre ambas, conforme Shneuwly (2011, p. 114)

Não existe “o oral”, mas “os orais” em 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. Não existe uma essência mítica do oral que permita 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.

Com base nos referenciais abordados nesta seção, consideramos a perspectiva do *continuum*, defendida por Marcuschi, em diálogo com os Novos Estudos do Letramento, a mais adequada para dar base às atividades escolares com o oral no ensino. Isso porque ela define com maior precisão oralidade, letramento, fala e escrita, tomando como base importantes autores, como a perspectiva de Street (2014), assim como situa o gênero como importante constructo dessa compreensão. Nesse sentido, a perspectiva do *continuum* não polariza fala e escrita, mas trata-as sob o ponto de vista da continuidade e da integração, conforme postulam também Dolz e Gagnon (2015). Quando tratamos de gêneros orais ou escritos, estamos querendo dizer que são predominantemente orais ou escritos, bem como são “realizados”, “concretizados” na fala ou na escrita, mas nessa perspectiva teórica, não podemos dizer, segundo o rol de autores anteriormente citados, que existe o oral ou a escrita “puras”, perspectiva amplamente rechaçada. Assim, reforçamos que a fala e a escrita estão sempre imbricadas nas práticas sociais das quais participamos.

Em relação ao uso da língua e da linguagem na esfera escolar, Schneuwly (2005, s. p., *apud* Rojo; Schneuwly, 2006, p. 467-468) reforça a relação entre fala e escrita, afirmando que

[...] A relação entre gêneros orais e gêneros escritos não é uma relação de dicotomia. É antes uma relação de continuidade e de efeito mútuo, isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais. Eles estão em mútua interdependência, cada gênero oral que entra na escola, em geral, pressupõe a escrita, assim como cada gênero escrito trabalhado na escola pressupõe o oral. Então, de uma certa maneira, esta é uma distinção relativamente artificial, pois há um entrelaçamento contínuo. Além disso, cada gênero oral é sempre também sustentado por um outro gênero oral, isto é, há sempre um gênero oral e um gênero oral sobre o gênero oral, um discurso sobre. Cada gênero é sempre também objeto de outros gêneros de alguma maneira.

Os autores ainda reforçam que um gênero é dependente do outros gêneros, que se refere ao fenômeno da intertextualidade, em que há atividades que vão conjugar ações de falar para

escrever, escrever para falar, sendo tais ações presentes no trabalho didático para a inserção de estudantes em práticas sociais de linguagem.

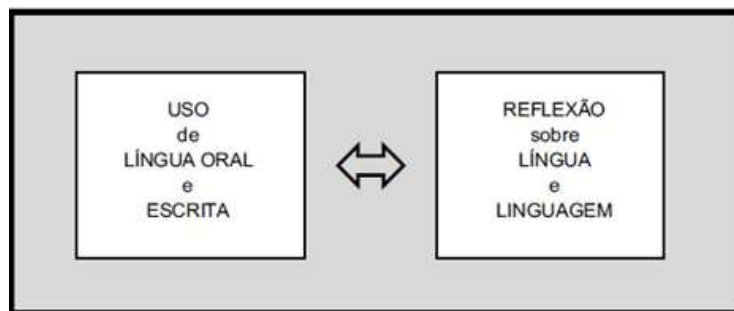
Assim, podemos, também dizer, com base em Marcuschi (2001), Marcuschi e Dionísio (2005), Dolz e Schneuwly (2004), Bueno (2009), Dolz e Bueno (2015), Magalhães (2006), Magalhães e Carvalho (2018), Magalhães e Lacerda (2019) entre outros, que os gêneros orais devem ser objeto de ensino e aprendizagem na escola, na mesma proporção que os gêneros escritos, e compreendidos em toda a sua complexidade, não apenas tratados na perspectiva da fala espontânea, muito menos da oralização do texto escrito. É sobre isso que trataremos em 4.2.

## 4.2 GÊNEROS ORAIS E ENSINO

Para refletirmos sobre o ensino da oralidade (ou das oralidades) na educação básica, apresentamos, inicialmente, o tratamento dispensado a esse eixo nos documentos oficiais orientadores do ensino da Língua Portuguesa, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa breve abordagem histórica é importante porque os documentos têm grande peso na formação docente, nos materiais didáticos e na escola básica, assim como no ProfLetras, nosso foco. Vale destacar ainda que, embora a tese enfoque a formação, ela tematiza o trabalho de ensino do oral desse professor entrevistado, conforme vimos. Nesse sentido, as concepções de ensino da fala, gêneros orais, os documentos usados e os materiais didáticos relacionam-se diretamente à nossa pesquisa.

Os PCNs (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), já em 1998, fruto das reflexões históricas abordadas anteriormente conforme vimos em Marcuschi (2001), traziam as modalidades de fala e escrita lado a lado, em uma proposta de ensino que as integra e não as opõe, ao tratar do ensino com vistas ao desenvolvimento de capacidades de uso da língua em diferentes contextos, a partir de gêneros variados, com objetivo de formar os estudantes para a prática cidadã. Esse tratamento explicita-se através do uso conjunto dos adjetivos oral e escrito(a) para especificar “atividade discursiva” (p. 21), “situações de interlocução” (p. 23), “compreensão” (p. 24), “produção” (p. 24), “língua” (p. 34), “texto” (p. 36), dentre outras ocorrências que demonstram a ideia de relação entre oralidade e escrita presente no documento, como podemos comprovar pela imagem abaixo, representativa da concepção de ensino da língua preconizada pelos PCNs.

Figura 6- Ensino da língua oral e escrita



Fonte: Brasil (1998, p. 34).

Destacamos também no documento as concepções e orientações para o ensino da oralidade, assim resumidas:

- i) as interações dialogais cotidianas nas diferentes aulas são muito importantes, mas insuficientes no que tange a expressão de opiniões, o diálogo, a negociação entre os interlocutores; mas são insuficientes para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias à prática da oralidade em contextos mais formais e monitorados, não dão conta das exigências dos diferentes gêneros do oral;
- ii) é papel da escola promover “a aprendizagem de procedimentos de fala e de escuta, em contextos públicos”, (p. 25), através do trabalho adequado com gêneros dessa esfera, tais como seminários, teatro, entrevistas, debates...;
- iii) o trabalho com a **escuta de gêneros orais** deve ter como objetivos: ampliar os conhecimentos “discursivos, semânticos e gramaticais, envolvidos na construção dos sentidos do texto” (p. 49); levar os alunos a reconhecerem a importância dos elementos não verbais na construção do sentido; promover a utilização da escrita como apoio da fala, quando necessário; e ampliar “a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso” (p. 49);
- iv) a trabalho com a **produção de gêneros orais** deve promover o desenvolvimento do aluno no que tange ao planejamento da fala pública, considerando o contexto de produção e os objetivos; à adequação da variedade linguística aos interlocutores e ao contexto de fala; às potencialidades e à adequação dos elementos não verbais.

A partir dessa breve leitura dos PCNs, é possível compreender o discurso presente no documento como transformador em relação à abordagem da oralidade e dos letramentos no ensino da Língua Portuguesa, propondo um ensino contextualizado, de valorização da língua em uso e do reconhecimento das variedades linguísticas. É a busca por uma superação da concepção de ensino da língua descontextualizado e excludente, baseado em regras e

classificações gramaticais e no reconhecimento de um padrão linguístico como superior aos demais usos, pelo menos no âmbito dos documentos norteadores. Sobre essa concepção de ensino a que se pretende superar, Antunes (2003, p. 16) argumenta que

Apesar de muitas "análises sintáticas", apesar de muitas vezes nos darmos ao insano (e inglório!) trabalho de tentar diferenciar um "adjunto adnominal" de um "complemento nominal", e outros pormenores classificatórios, apesar de tanto quebrar a cabeça com essas irrelevâncias metalinguísticas, faltou tempo - e talvez capacidade - para se descobrir as regularidades do funcionamento interativo da língua, *que somente acontece por meio de textos orais e escritos*, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem.

Especificamente em relação à oralidade, o avanço é ainda maior, pois o documento orienta o seu ensino na sala de aula, em relação às capacidades de escuta, produção e análise linguística dos textos orais, com objetivos interacionais e reflexivos sobre a língua em contexto de uso. Vale ressaltar, entretanto, que o documento não aprofunda as possibilidades de relação entre oralidade e letramento no contexto de sala de aula, como as atividades de retextualização, sobre as quais trataremos mais adiante.

A BNCC do ensino fundamental, retomando aspectos dos PCN em relação a uma concepção de linguagem, aborda o eixo da oralidade, dando a ele o mesmo status dos outros eixos - leitura, produção de textos e análise linguística - e apresentando diferentes práticas de linguagem em que o oral se realiza, seja em interações face a face ou mediada por instrumentos tecnológicos, tais como "aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral [...]" (Brasil, 2018, p. 78-79), dentre outros. Também menciona atividades de oralização de textos escritos, "em situações socialmente significativas." (Brasil, 2018, p. 79)

A partir da "perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem" (Brasil, 2018, p. 69), o documento orienta o que deve ser contemplado no ensino da oralidade, conforme o quadro reproduzido abaixo.

Quadro 9 - Gêneros orais na BNCC

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose.</li> <li>● Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que os geram.</li> </ul>
--	---

Compreensão de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.</li> </ul>
Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.</li> </ul>
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade, etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.</li> </ul>
Relação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea, etc.), as semelhanças e as diferenças entre os modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.</li> <li>● Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais e, que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.</li> <li>● Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.</li> </ul>

Fonte: BRASIL, 2017, p. 79 - 80, adaptado pela autora.

Como pode ser observado, a BNCC no que tange ao trabalho com a oralidade, traz inovações tanto em relação às estratégias de abordagem, como em relação à inclusão de gêneros das novas tecnologias digitais. Além disso, ela propõe um olhar para as relações entre fala e escrita, ainda que de forma resumida, buscando avançar na desconstrução do olhar para a oralidade como dependente do letramento, dependência evidenciada nas seguintes práticas, de acordo com pesquisa realizada por De Pietro e Wirthner (1996) e mencionada por Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 139):

- o oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita;
- os professores analisam o oral a partir da escrita;
- o oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e “normas escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua;
- a leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática. (70% dos professores entrevistados).

Embora a pesquisa mencionada tenha sido realizada ainda no século passado, não houve mudanças significativas no trabalho com a oralidade, de um modo geral. Obviamente, há

docentes que já realizam um ensino da oralidade de forma mais consciente e contextualizada, mas não se pode dizer que isso ocorra na maioria das aulas de língua portuguesa.

Ressalta-se, ainda, o fato de que, ao trazer gêneros orais da esfera da interação remota, o documento promove uma aproximação entre a escola e os textos com os quais os alunos vêm tendo contato através das tecnologias digitais e das mídias sociais na sociedade contemporânea, o que pode tornar as aulas mais significativas para eles, mas também evidencia a necessidade de formação continuada dos docentes de Língua Portuguesa para o trabalho com esses novos gêneros.

Embora, conforme exposto, os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa sejam bastante inovadores em relação à abordagem da oralidade como eixo de ensino na Educação Básica, na realidade da sala de aula o que se observa ainda é a manutenção da oposição entre oralidade e letramento, sendo este mais valorizado na escola. Isso quando não ocorre o total apagamento do trabalho com a oralidade, devido à crença de que os estudantes já dominam a modalidade pelo fato de saberem falar. Ou equívocos dos docentes, tais como: i) concentrar “as atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada” (Antunes, 2003, p. 25), através da conversa, da troca de ideias, da explicação para o colega; ii) confundir oralização com oralidade, acreditando que se trabalha com o eixo da oralidade apenas propondo atividades de leitura oral de textos ou da realização de jograis, dentre outras. Essas abordagens equivocadas e/ou insuficientes da língua falada resultam em:

[...] uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público” (Antunes, 2003, p. 25).

Dialogando com o excerto acima, Dolz, Schneuwly e Haller (2011) denunciam a limitação de espaço do ensino da língua oral, a relativa falta ou insuficiência de materiais didáticos e de indicações metodológicas, além das lacunas na formação docente para o trabalho com a oralidade. Embora os autores estejam se referindo ao ensino da língua francesa (como língua materna), o ensino da língua portuguesa também apresenta realidade semelhante.

Essa realidade foi constatada também por Bueno (2009), ao investigar as razões do desinteresse por gêneros orais por parte de docentes em formação continuada para a elaboração de materiais didáticos. A pesquisadora observa, conforme os próprios professores entrevistados



em sua pesquisa, que o não trabalho com a oralidade se deve a: i) “Poucas informações teóricas ou metodológicas sobre o trabalho com gêneros orais”; ii) “Falta de vontade dos professores em assumirem o trabalho com esses gêneros”; iii) “Privilégio da escrita sobre o oral na cultura brasileira”; iv) “Falta de políticas educacionais e editoriais para efetivar o ensino desse gêneros”; v) “Existência de conteúdos mais importantes a serem cumpridos”; vi) “Falta de um trabalho com gêneros nos cursos de graduação”.

Nessa mesma direção, também na tentativa de compreender como se dá o trabalho docente com os gêneros orais, Costa-Maciel e Barbosa (2016, p. 110) constataam que

No tocante à realização de atividades orais na prática docente, tendo como foco as demandas, os objetivos, a avaliação da realização da proposta e as proposições para a alteração didática da atividade planejada e executada, o panorama observado se volta para as atividades de leitura em voz alta e a conversa sobre determinado tema, as quais foram citadas pelas professoras como tendo o propósito de ensinar o oral. Porém, tais atividades não representavam o oral como objeto de ensino, mas, sim, a oralização da escrita e a conversa sem objetivo de desenvolver competências orais.

Em outra pesquisa realizada com professores sobre o trabalho com a oralidade em sala de aula, Magalhães e Lacerda (2019), embora identifiquem avanços no discurso docente sobre o tema, corroboram com as constatações sobre o déficit no que tange ao trabalho com o texto oral na sala de aula. As pesquisadoras destacam como aspectos que merecem atenção: i) há o reconhecimento das professoras da educação básica da importância do ensino da oralidade, mas elas não propõem situações de uso e se reflexão; ii) os resultados da pesquisa demonstram “que ainda há crenças na supremacia da escrita e práticas calcadas no uso da fala para correção de exercícios e conversas livres” (Magalhães e Lacerda, 2019, p. 20).

Galvão e Azevedo (2015) também identificam a dificuldade de professores de LP da educação básica em relação ao trabalho com os gêneros orais. Em pesquisa realizada com o objetivo de analisar se os textos orais eram utilizados por esses docentes de forma a estimular o desenvolvimento da autonomia dos estudantes em situações de uso da língua, constatam que “os docentes ainda não têm clareza das noções teóricas sobre a oralidade que os possibilitem realizar ações didáticas canalizadas para a formação de alunos linguisticamente competentes.” (Galvão; Azevedo, 2015, p. 269).

Embora atualmente já haja alguma conscientização sobre a necessidade de um trabalho específico com os gêneros orais, ainda existe a crença de que os alunos estariam aptos a falar em quaisquer contextos, pois interagem através da fala em diferentes situações cotidianas (Barbosa; Magalhães, 2023). Isso ratifica a necessidade da continuidade de proposições de

formação docente para um trabalho com a oralidade que seja profícuo no que tange ao desenvolvimento das capacidades de fala dos estudantes em contextos públicos de interação. Ressaltamos que, além dos citados, são diversos os estudos sobre as práticas de ensino de oralidade que vão ao encontro desses dados (Bueno, 2009; Costa-Maciel, 2011; Costa-Hübes; Swiderski, 2015; dentre outros).

Nesse contexto, para que o ensino da oralidade seja eficiente na escola é necessário que os docentes compreendam que o oral não é apenas um, mas vários orais, que apresentam muitas relações com a escrita, pois ao mesmo tempo em que a fala se manifesta nas conversas cotidianas, ela se manifesta articulada à escrita em diferentes práticas de linguagem, algumas mais monitoradas pela escrita, como, por exemplo, o teatro, a exposição oral, dentre outras práticas de linguagem (Schneuwly, 2004). Mais importante ainda é compreender a natureza multimodal da oralidade, que envolve aspectos linguísticos e não-linguísticos, que devem ser descritos, analisados e ensinados, o que geralmente não ocorre. É comum ver entre as práticas docentes os elementos não linguísticos (gestuais, espaciais, entoacionais) sendo ignorados no ensino (Costa-Hübes; Swiderski, 2015), o que nos leva a crer que a formação docente precisa abarcar, explicitamente, tais questões como objeto de ensino e sistematização.

Posto esse breve retrato do ensino da língua no que tange ao eixo da oralidade, e a concepção teórica a que nos filiamos, reproduzimos aqui questões propostas pelos autores em diferentes pesquisas ao longo de toda uma trajetória de investigação na didática do oral, cujas reflexões vêm norteando os estudos sobre o trabalho com a oralidade na escola: “Como tornar o oral ensinável? Que oral tomar como referência para o ensino? Como torná-lo acessível aos alunos? Que dimensões escolher para facilitar suas aprendizagens?” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011, p. 127).

Considerando-se a escola como espaço de formação para a cidadania, como difusora dos conhecimentos socialmente construídos, compreendemos, conforme os autores aqui citados, que a prioridade do trabalho com a oralidade deve ser dada aos gêneros públicos formais, visto que esses são “formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores.” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011, p. 147). Ademais, levamos em conta o fato de os alunos geralmente já serem usuários competentes da fala cotidiana do seu meio. Dessa forma, para que o trabalho com a oralidade se efetive de forma consistente, não basta que o professor motive seus alunos a falarem entre si, a responderem questões em voz alta, a discutirem temas em rodas de conversa (embora consideremos essas práticas fundamentais para a interação em sala de aula); é necessário que a abordagem desse eixo seja planejada, que sejam escolhidos variados gêneros textuais orais para a realização das atividades e que o docente se

debruce sobre textos do gênero para compreender suas especificidades (em relação aos contextos de produção e recepção, à linguagem, à organização, aos recursos não linguísticos, à aproximação e distanciamento de outros gêneros, dentre outras características) antes de levá-lo para a sala de aula.

Tomando como base Bronckart (1997), Dolz & Schneuwly (2004), Bueno (2009) aponta que um texto, para se tornar objeto de ensino, requer uma análise minuciosa que leve em conta

[...] o seu contexto de produção, a sua organização textual, as marcas linguísticas e os meios não linguísticos que o caracterizam, para que assim possamos ensinar o aluno em que situações poderá usar esse gênero, como estruturá-lo, qual linguagem e postura utilizar, ou seja, poderemos levá-lo a desenvolver as capacidades de linguagem e as capacidades não-verbais de que ele precisará para participar plenamente das situações comunicativas. (Bueno, 2009, p. 11)

No que tange ao trabalho com a oralidade, é fundamental que se considerem os meios não linguísticos da comunicação oral, o que caracteriza a fala como multimodal, ou seja, vários modos se integram na construção da significação, conforme quadro abaixo:

Quadro 10 - Meios não linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz melodia elocução e pausas respiração risos suspiros	atitudes corporais movimentos gestos trocas de olhares mímicas faciais	ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contato físico	roupas disfarces penteados óculos limpeza	lugares disposição iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoração

Fonte: (Dolz; Schneuwly; Haller: 2011, p. 134)

Como podemos observar, o trabalho com os gêneros orais na escola também não deve se restringir à oralização de textos escritos. Partindo desse pressuposto, destacamos, de acordo com o referencial teórico em que nos embasamos, que ao compreender o texto oral como objeto de ensino, o professor precisa compreender todos os aspectos que circundam a escuta e a produção de textos do gênero abordado, tanto os linguísticos quanto os não linguísticos. No planejamento de uma sequência didática, procedimento existente dentre outras opções, esses conhecimentos devem ser constituídos a partir da observação de textos dos gêneros, de

reflexões acerca de suas características e da sua sistematização. Para propor a realização de um seminário<sup>33</sup> na escola, por exemplo, um gênero bastante comum na educação básica, mas pouco ensinado, o professor precisa primeiramente mapear as características (em toda a sua amplitude) do gênero em questão, o que pode ser feito a partir da construção de um *modelo didático de gênero* (Machado; Cristovão, 2006), um instrumento do trabalho do professor que se caracteriza por um levantamento profundo de características de um gênero.

Finalizamos esta seção destacando que, embora o foco desta pesquisa seja na formação continuada para o trabalho com a oralidade, os aspectos do ensino aqui evidenciados são fundamentais para compreendermos o trabalho que o professor desenvolve na escola em relação ao ensino dos gêneros orais. Essa compreensão acerca do trabalho docente nesse contexto, por sua vez, mostra-se de suma importância para as reflexões sobre a formação do professor, uma vez que compreendemos serem indissociáveis os conhecimentos disciplinares, profissionais e pedagógicos para o desenvolvimento e a identidade docente.

---

<sup>33</sup> Optamos exemplificar com o seminário, porque foi o “gênero” mais citado na pesquisa realizada por Magalhães e Lacerda (2019). Embora seja uma prática de linguagem do eixo da oralidade bastante utilizada nas aulas, não podemos afirmar que com os cuidados metodológicos necessários e aqui apresentados.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção destina-se à apresentação dos pressupostos metodológicos desta pesquisa. Desse modo, refletimos aqui sobre os critérios e métodos que utilizamos para conferir validade e credibilidade a esta investigação e como os aplicamos. Retomamos, também, em diálogo com os métodos, os nossos objetivos, as questões que movem esta pesquisa e indicamos como foram obtidos os dados analisados, as categorias de análise e os procedimentos que utilizamos. Inicialmente, caracterizamos nossa pesquisa no contexto das diversas metodologias existentes, na sequência apresentamos o contexto da pesquisa e sujeitos participantes. Por fim, os procedimentos de geração e as categorias de análise dos dados.

### 5.1 NATUREZA DA PESQUISA

O campo da Linguística Aplicada (LA) contrapõe-se a uma visão aplicacionista de teorias linguísticas pesquisadas na academia, tendo como foco na ação humana do sujeito em interação no seu contexto social. Embora foque em questões relacionadas à linguagem em uso, a LA prima também pela construção de conhecimentos teóricos (em diferentes áreas), promovendo o desenvolvimento do conhecimento científico (Celani, 1992; Moita-Lopes, 1996). Em outras palavras, o campo da LA permite que o pesquisador promova o diálogo entre os conhecimentos disciplinares e práticos relacionados ao uso da língua oral e/ou escrita nos mais diversos contextos de interação e, a partir desse diálogo, contribua com o conhecimento científico.

Desse modo, esta pesquisa está ancorada na LA, uma vez que busca compreender, através de entrevistas semiestruturadas com três professores de LP, egressos do ProfLetras, as questões que a norteiam, as quais retomamos no Quadro 11 (página 102), no qual apresentamos uma síntese dos procedimentos de pesquisa. A opção pela realização de entrevistas semiestruturadas em ambiente virtual<sup>34</sup> justifica-se pelo fato de os participantes residirem em regiões geograficamente muito distantes, e também pelo fato de as entrevistas terem sido realizadas no período da Pandemia de Covid-19.

A partir do aporte teórico-metodológico do ISD, este estudo busca compreender a influência da formação do ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola. Buscou-se ainda, reconhecer as capacidades docentes desenvolvidas no ProfLetras para o trabalho com a

---

<sup>34</sup> A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFJF e aprovada conforme Parecer Consubstanciado n. 5.985.350.

oralidade na escola, identificadas nas entrevistas com três egressos e compreender as contribuições da formação do ProfLetras na identidade do professor e do pesquisador.

Classificamos esta pesquisa como qualitativa interpretativista, uma vez que buscamos alcançar os objetivos propostos a partir da análise de dados que emergiram nas entrevistas, do “trabalho interpretado” (Bronckart, 2009) pelo próprio docente. Desse modo, não nos preocupamos aqui com generalizações com base em dados estatísticos, mas com a interpretação das reflexões e observações dos professores entrevistados sobre a própria ação, o trabalho com a oralidade e as influências do ProfLetras em todo esse contexto.

Também nessa perspectiva, Chizzotti (2000, p. 80) afirma: “O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais.” Através do olhar direcionado ao trabalho interpretado pelos professores entrevistados, existe a possibilidade de encontrarmos indícios do desenvolvimento de suas capacidades docentes para o trabalho com o eixo da oralidade, da (re)construção de sua identidade enquanto professor e pesquisador. Também, nesse constructo, é possível que eles reflitam sobre todo o processo e o contexto sociocultural em que suas ações se realizam, bem como suas relações com os alunos, os responsáveis, os colegas, os professores do mestrado, e, principalmente, o seu olhar sobre si mesmo, sobre o seu percurso. Em resumo, pretendemos, aqui, pesquisar pesquisadores de sua própria prática docente, de sua própria sala de aula.

No que tange às estratégias de pesquisa, que compreendem “um conjunto de capacidades, pressupostos, pressuposições e práticas que os investigadores aplicam à medida que passam do campo teórico (paradigmático) ao campo empírico” (Aires, 2015, p. 21), optamos pela pesquisa exploratória. Partimos do levantamento de informações sobre o ProfLetras, através da leitura de documentos (resoluções, matriz curricular, ementas das disciplinas, dentre outros), levantamento de dissertações defendidas nas cinco regiões brasileiras, além da leitura de estudos sobre o programa e seus impactos na formação docente.

Com base nesse levantamento inicial, que apresentamos de forma mais detalhada em 5.2; seguimos para i) a seleção dos professores entrevistados, ii) a organização da entrevista semiestruturada, iii) a realização e transcrição das entrevistas; iv) o levantamento dos dados e sua análise.

Sistematizamos a pesquisa e seus critérios no quadro a seguir:

Quadro 11 – Síntese dos procedimentos de pesquisa

Questões	Objetivos	Dados / Corpus	Categorias de análise	Procedimentos
<b>Principal</b> Quais são as contribuições da formação do ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola, de acordo com três egressos do programa?	<b>Geral</b> Compreender a influência da formação do ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola.	Entrevistas online gravadas em vídeo	Saberes e Capacidades Docentes + Identidade docente	SOT-STT
Quais são as capacidades docentes para o trabalho com a oralidade reveladas nas entrevistas com três docentes egressos do ProfLetras?	<b>Específico 1</b> Reconhecer as capacidades docentes desenvolvidas no ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola, identificadas nas entrevistas com três egressos.	Entrevistas online gravadas em vídeo	Saberes e Capacidades Docentes	SOT-STT
Quais as contribuições da formação do ProfLetras na identidade do professor e do pesquisador	<b>Específico 2</b> Compreender as contribuições da formação do ProfLetras na identidade do professor e do pesquisador.	Entrevistas online gravadas em vídeo	Identidade docente	SOT-STT

FONTE: Elaborado pela autora (2024).

Apresentadas as questões e os objetivos que movem esta pesquisa, bem como os caminhos que percorremos para respondê-las/ alcançá-los, julgamos necessário retratar o ProfLetras, seus objetivos, sua abrangência e outros aspectos sobre o programa que contribuíram para o desenvolvimento deste estudo.

## 5.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

O ProfLetras – Programa de Mestrado Profissional em Letras – é uma pós-graduação *stricto sensu* voltada à capacitação de professores efetivos de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental) de escolas públicas brasileiras. Sua organização, que detalhamos em 5.2.1, valoriza o diálogo dos referenciais teóricos das áreas de linguística aplicada, ensino de língua e literatura com a atividade docente, com o objetivo de formar, no âmbito da formação

continuada, professores capazes de mudar o cenário do ensino da língua portuguesa nas diversas regiões do país.

Apresentamos, então, a organização do programa, passando pelo levantamento de dissertações defendidas entre 2015 e 2019. Em seguida, destacamos os seus objetivos, discorreremos sobre as disciplinas ofertadas pelo programa e, por fim, trazemos vozes de outros pesquisadores acerca do ProfLetras.

### 5.2.1 Organização do ProfLetras

A implementação do curso, em 2013, foi resultado de uma parceria entre a UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) a UAB (Universidade Aberta do Brasil) e 42 universidades públicas espalhadas pelas cinco regiões brasileiras, totalizando 49 unidades, uma vez que quatro universidades oferecem o programa em mais de uma unidade. Sua estrutura em rede apresenta o seguinte organograma:

Figura 7- Organograma Rede Nacional ProfLetras



FONTE: [http://www.ProfLetras.ufrn.br/organizacao/estrutura\\_org#.XyAGtFVKipo](http://www.ProfLetras.ufrn.br/organizacao/estrutura_org#.XyAGtFVKipo), acesso em 20/07/2020.

A imagem acima explicita a organização em Rede Nacional do Programa e a subordinação das unidades locais às instâncias nacionais. As deliberações sobre disciplinas, trabalhos finais, dentre outras questões regimentais do curso são definidas em fóruns anuais dos quais participam representantes de cada instância apresentada no organograma.

De acordo com o regimento interno do programa, o ingresso se dá a partir de aprovação no Exame Nacional do ProfLetras, realizado anualmente e a conclusão do mestrado ocorre após o cumprimento dos seguintes requisitos: i. cumprimento de um mínimo de 360 horas, divididas



em 5 disciplinas obrigatórias, 3 optativas e 2 de fundamentação; ii. ser aprovado no exame de proficiência em língua estrangeira (Inglês ou Espanhol) até o 18º mês do curso; iii. Ser aprovado no exame de qualificação até o 12º mês e iv. ser aprovado no trabalho de conclusão.

O trabalho de conclusão, de acordo com resolução nº 001/2018<sup>35</sup>, de 03 de julho de 2018, deve ser produto de uma pesquisa de caráter interventivo e interpretativo, cujo foco de investigação seja um problema da realidade escolar e/ou sala de aula do mestrando referente ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa. Pode ser organizado nos moldes de uma Dissertação (mínimo de 100 páginas) ou de um Relatório (mínimo de 50 páginas) no caso das pesquisas que tiverem como produto materiais didáticos apresentados em suportes como vídeo, *software*, caderno pedagógico, dentre outros.

Em sete anos de implementação, entre 2013 e 2020, o ProfLetras conferiu o título de mestre pelo menos a 2497<sup>36</sup> professores de LP no território brasileiro, buscando propiciar o tão necessário diálogo entre teoria e prática, universidade e escola básica, uma vez que as pesquisas fomentadas pelo estudo de referenciais teóricos significativos das áreas de linguística e literatura foram aplicadas na sala de aula dos professores-pesquisadores.

#### 5.2.1.1 Unidades do ProfLetras, projetos concluídos e trabalhos com foco na oralidade

O mapa abaixo apresenta todas as 49 unidades do programa em suas respectivas regiões. A ilustração nos permite observar de imediato uma maior concentração de oferta do ProfLetras nas Regiões Nordeste e Sudeste, com, respectivamente, 23 e 11 unidades. Importante observar também, que das 27 unidades federativas do Brasil, apenas 7 não contam com a oferta do curso - Amazonas, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Rio Grande do Sul, Rondônia e Roraima. Esses dados iniciais mostram a grandiosidade do ProfLetras enquanto política pública de formação continuada de professores, embora observemos uma maior concentração de adesão de instituições no nordeste e sudeste do país.

---

<sup>35</sup> Disponível em: <http://www.ProfLetras.ufrn.br/documentos/298954975/2018#.XyAWX1VKipo>, acesso em jul. 2020.

<sup>36</sup> Número obtido a partir do somatório de dissertações defendidas em todas as unidades do programa, consulta realizada em 10 de nov. de 2020, no repositório da Rede Nacional do ProfLetras, compreendendo as dissertações defendidas de 2015 até 2019: Disponível em <https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes>, acesso em jul. 2020.

Figura 8 - Mapa do ProfLetras - Rede Nacional



Fonte: <https://profletras.ufsc.br/mapa-rede-nacional-profletras/>, acesso em jul. 2022.

Como podemos observar pelo mapa, as outras três regiões, Norte, Sul e Centro-Oeste contam com 5 unidades do ProfLetras cada uma.

Ainda com o objetivo de analisar a estrutura da Rede Nacional do ProfLetras, estabelecendo um diálogo com esta pesquisa, apresentamos, nos quadros abaixo, separados por região, o número geral de dissertações defendidas em cada unidade, no recorte temporal de 2015 a 2019, bem como o número de trabalhos que abordaram o eixo da oralidade, foco da nossa pesquisa. Os dados foram obtidos em busca no repositório do Profletras Nacional, em cada instituição de ensino, a partir do levantamento das dissertações cujos títulos apresentam um dos termos a seguir: oralidade, oral(is), fala. Os filtros de busca do repositório não permitem, por exemplo, identificar se há menção aos termos no corpo dos trabalhos, o que nos levou a delimitar nosso levantamento aos títulos, mesmo compreendendo que outros estudos podem ter abordado gêneros orais mencionando-os apenas no interior do texto. A figura abaixo nos mostra os filtros mencionados.

Figura 9 - Repositório Nacional de Dissertações do ProfLetras

Dissertações de Mestrado dos alunos do PROFLETRAS.

IES

Título

Aluno

Fonte: <https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes>, acesso em jul. 2022

Após cada quadro, apresentamos um breve levantamento sobre a pesquisa no eixo da oralidade no contexto do programa, a partir da leitura dos resumos e do percurso metodológico de cada trabalho.

Quadro 12 - Dissertações ProfLetras: Região Norte

ESTADO	INSTITUIÇÃO	TOTAL DE DEFESAS	MENÇÃO À ORALIDADE NO TÍTULO
ACRE	Universidade Federal do Acre	51	3
PARÁ	Universidade Federal do Pará	54	2
	Universidade Federal do Oeste do Pará	36	2
	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	29	2
TOCANTINS	Fundação Universidade Federal do Tocantins	49	1
TOTAL		219	10

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Embora representem apenas cerca de 4,5% do total de dissertações defendidas, observamos uma variedade de gêneros orais e formas de abordagem da oralidade nas pesquisas que focalizaram o eixo da oralidade na região norte. As menções sobre o percurso metodológico foram a pesquisa-ação, SD, pesquisa exploratória e pesquisa bibliográfica. No que tange às formas de abordagem, há trabalhos cujo foco está voltado à variação linguística, à fonética e fonologia, à relação entre oralidade e memória e às práticas sociais da linguagem oral (esta última se relaciona mais especificamente aos estudos desta tese). Destaca-se para esta pesquisa um trabalho realizado por uma professora pesquisadora da Universidade Federal do Acre que

desenvolveu uma SD a partir do gênero entrevista de emprego, a partir de uma necessidade manifestada pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 13 - Dissertações ProfLetras: Região Nordeste

ESTADO	INSTITUIÇÃO	TOTAL DE DEFESAS	MENÇÃO À ORALIDADE NO TÍTULO
ALAGOAS	Universidade Federal de Alagoas	45	1
BAHIA	Universidade Federal da Bahia	43	1
	Universidade do Estado da Bahia	66	8
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	63	2
	Universidade Estadual de Feira de Santana	29	4
	Universidade Estadual de Santa Cruz	76	2
CEARÁ	Universidade Federal do Ceará	48	2
	Universidade Estadual do Ceará	31	1
PARAÍBA	Universidade Federal da Paraíba	86	3
	Universidade Federal de Campina Grande	115	5
	Universidade Estadual da Paraíba	73	2
PERNAMBUCO	Universidade Federal Rural de Pernambuco	22	2
	Universidade de Pernambuco	88	7
	Universidade Federal de Pernambuco <sup>37</sup>	-	-
PIAUÍ	Universidade Estadual do Piauí	70	3
RIO GRANDE DO NORTE	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte <sup>38</sup>	162	5
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte <sup>39</sup>	122	8
SERGIPE	Universidade Federal do Sergipe <sup>40</sup>	125	10
TOTAL		1264	66

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Visivelmente, já é possível constatar que na região nordeste está a maior concentração de oferta do ProfLetras, e, conseqüentemente, maior número de trabalhos concluídos entre 2015 e 2019. No que tange às dissertações cujos títulos mencionam os termos de nossa busca, correspondem a pouco mais de 5% do total. Dessas 66, cerca de 30 abordam a oralidade em perspectivas diferentes daquela à qual nos filiamos, havendo pesquisas com foco na influência da fala na escrita (correção de “desvios” ortográficos); com foco na morfossintaxe de textos orais e escritos, com foco na leitura literária e na relação entre oralidade, memória e cultura, dentre outras abordagens. Dentre as dissertações que apresentam um trabalho com o eixo da oralidade na perspectiva do continuum oralidade e escrita e da concepção de linguagem como interação, os percursos metodológicos mais citados são pesquisa-ação e SD, havendo menção

<sup>37</sup> A Universidade Federal de Pernambuco não está listada no Repositório Nacional do ProfLetras.

<sup>38</sup> A Universidade Federal de Pernambuco não está listada no Repositório Nacional do ProfLetras.

<sup>39</sup> A Universidade Federal de Pernambuco não está listada no Repositório Nacional do ProfLetras.

<sup>40</sup> Esta instituição possui duas unidades do ProfLetras (Itabaiana e São Cristóvão).

também à pesquisa documental e bibliográfica e à aplicação e análise de questionário sociocultural.

Quadro 14 - Dissertações ProfLetras: Região Centro-Oeste

ESTADO	INSTITUIÇÃO	TOTAL DE DEFESAS	MENÇÃO À ORALIDADE NO TÍTULO
MATO GROSSO DO SUL	Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	79	7
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	35	2
MATO GROSSO	Universidade do Estado de Mato Grosso <sup>41</sup>	119	9
TOTAL		233	18

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na região centro-oeste, as 5 unidades do ProfLetras estão concentradas nos estados do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul, não havendo oferta do programa no Distrito Federal e em Goiás. Essa região é a que apresenta a maior proporção de pesquisas cujos títulos citam uma das palavras de nossa busca, em comparação ao total de dissertações defendidas, aproximadamente 8%. Em sua maioria, os textos citam como percurso metodológico a pesquisa-ação e a SD, embora o foco das pesquisas tenha sido variado - relação entre memória, identidade e oralidade; multiletramentos; influência da oralidade na escrita (morfofossintaxe); letramento literário; e consciência fonológica. Destacamos, ainda, o relato de utilização de ferramentas, programas e suportes das TDIC, tais como: celulares e gravadores para registro da oralidade dos alunos, *movie maker* para a edição de vídeos, *e-book* e *radioblog* e rádio escolar para registro e divulgação dos textos produzidos. Cabe-nos destacar que o uso desses recursos tecnológicos está em consonância tanto com as orientações da BNCC quanto com os objetivos do ProfLetras.

Quadro 15- Dissertações ProfLetras: Região Sudeste

ESTADO	INSTITUIÇÃO	TOTAL DE DEFESAS	MENÇÃO À ORALIDADE NO TÍTULO
ESPÍRITO SANTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	45	3
MINAS GERAIS	Universidade Federal de Juiz de fora	54	-
	Universidade Federal de Minas Gerais	46	3
	Universidade Federal de Uberlândia	65	2
	Universidade Estadual de Montes Claros	70	2
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	37	4
RIO DE JANEIRO	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	45	2
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	79	3
	Universidade Federal do Rio de Janeiro	68	1

<sup>41</sup> Esta instituição possui duas unidades do ProfLetras (Campo Grande e Dourados).

SÃO PAULO	Universidade de São Paulo	23	-
	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho	62	2
TOTAL		594	22

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na região Sudeste, observamos, além de estudos sobre o eixo da oralidade na perspectiva dos gêneros textuais, a recorrência de pesquisas (cujo título apresenta as palavras de nossa busca) com foco na fonética, fonologia e prosódia, numa perspectiva de “correção” ortográfica e morfossintática, como se os desvios da escrita fossem provocados pelas marcas linguísticas da fala. Há também pesquisas relacionadas à variação linguística, letramento literário, dentre outros focos. Em relação ao percurso metodológico, prevalecem a pesquisa-ação e a SD, havendo menção também à aplicação de questionários, a oficinas de jogos teatrais, ao diário de pesquisa e à pesquisa qualitativa. O número de trabalhos que mencionam os termos - oralidade, oral, orais, fala - também é muito pequeno, corresponde a cerca de 4% do total de dissertações defendidas.

Quadro 16 - Dissertações ProfLetras: Região Sul

ESTADO	INSTITUIÇÃO	TOTAL DE DEFESAS	MENÇÃO À ORALIDADE NO TÍTULO
PARANÁ	Universidade Estadual de Maringá	38	2
	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	55	2
	Universidade Estadual de Londrina	32	1
	Universidade Estadual do Norte do Paraná	27	-
SANTA CATARINA	Universidade Federal de Santa Catarina	35	1
TOTAL		187	6

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As pesquisas defendidas entre 2015 e 2019 na região sul cujos títulos apresentam uma das palavras utilizadas na nossa busca representam aproximadamente 3,5% do total de trabalhos de conclusão do curso. Dentre os seis estudos, três apresentam a oralidade a partir de um viés diferente do nosso, na perspectiva da variação linguística ou com foco em questões fonéticas, fonológicas e ortográficas. Os outros três trabalhos abordam a relação entre oralidade, cultura e memória; a oralidade e a literatura; e as práticas sociais através da fala. Em duas das seis pesquisas, embora os pesquisadores tenham elaborado SD com base em questionários aplicados a professores sobre o ensino dos gêneros orais, não apresenta relato de desenvolvimento da SD nem pelo professor pesquisador, nem por outro docente.

Ao somarmos os dados das cinco regiões, confirmamos que o número de trabalhos que mencionam os termos relativos à oralidade utilizados na busca corresponde a apenas cerca de

5% do universo de pesquisas desenvolvidas no âmbito do ProfLetras no período de 2013 a 2019. Ressaltamos que diversos outros estudos podem ter abordado os gêneros orais no seu desenvolvimento, mas sem mencionar um desses termos no título. Embora tenhamos observado um número reduzido de trabalhos com foco no eixo da oralidade, encontramos uma variedade de gêneros orais citados nos trabalhos mas não com foco em um ensino sistemático da oralidade, desde os mais canônicos (debate, seminário, entrevista, exposição oral) até os mais atuais, relacionados às TDIC, como *podcast*, vídeos editados com o *movie maker*, contação de causo em *audiobook*, *blogs*, dentre outros. Desse modo, compreendemos a princípio, que o ProfLetras pode contribuir de forma abrangente na disseminação de conhecimentos, pesquisas e materiais didático-pedagógicos sobre o ensino da oralidade desde que amplie disciplinas as pesquisas nesta temática, já que em termos do enfoque no ensino sistemático são poucas as contribuições.

### 5.2.2 Objetivos do ProfLetras

Os objetivos do programa, citados a seguir, estão ligados à superação de resultados negativos no ensino básico em relação à leitura e à escrita. A essa questão inicial, mas também relacionada a ela, somam-se outros objetivos voltados à ampliação dos conhecimentos dos professores em relação ao uso de recursos das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) na sua prática de ensino-aprendizagem, bem como à ampliação de conhecimentos sobre as mais recentes teorias de ensino da Língua Portuguesa (os gêneros textuais, as sequências didáticas, dentre outros), embora sua abordagem no ensino já seja sugerida nos documentos oficiais da educação desde o final da década de 1990. Vejamos os objetivos elencados, conforme constam no documento de proposta de criação do curso<sup>42</sup>.

#### **Objetivos do Curso/Perfil do profissional a ser formado:**

A capacitação de docentes em nível de Mestrado Profissional, como pretende o ProfLetras, tem como meta mais ampla:

1. O empoderamento dos docentes de valor pedagógico agregado em linguagem, com vistas ao enriquecimento e à eficácia em práticas profissionais, de tal modo que o ProfLetras, em nível nacional, venha a promover:

- (i) o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do Ensino Fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;
- (ii) o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o percurso do Ensino Fundamental na Escola brasileira;
- (iii) o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da web pressuposta;

---

<sup>42</sup> Disponível em <http://www.ProfLetras.ufrn.br>.

- (iv) uma atitude pró-ativa dos professores em relação aos alunos com graus distintos de atipicidade;
- (v) o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, compatível aos nove anos cursados durante o Ensino Fundamental. (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013, p. 5)

Além desses objetivos, a proposta busca constituir um novo perfil de professor de Língua Portuguesa, mais capacitado a identificar problemas relacionados ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e traçar estratégias, elaborar propostas de atividades, selecionar textos e gêneros textuais de forma mais consciente, dentre outras ações que possam contribuir para a solução das dificuldades apresentadas pelos seus alunos. Em outras palavras, o curso prevê a formação de um professor reflexivo-crítico, que, apoiado em referenciais teóricos importantes para sua prática, saiba refletir sobre ela, considerando as especificidades do seu contexto de atuação e as demandas de seus alunos, bem como planificar suas aulas e transpor didaticamente os conteúdos, como podemos observar nos demais objetivos, citados abaixo:

**O ProfLetras busca, também, concretizar os seguintes objetivos:**

2. qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e off-line;
3. oferecer subsídios para a utilização de estratégias de mediação em enquadres distintos em sala de aula;
4. instrumentalizar os mestrandos/professores de Ensino Fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem;
5. indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais;
6. direcionar adequadamente os docentes quanto aos modos como lidar com as faces homogênea e dinâmica da linguagem humana, levando em conta o fato de que as línguas naturais são sistemas estruturados e sua variabilidade é igualmente sistemática e previsível;
7. salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as assim os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos;
8. aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem;
9. ratificar a importância pedagógica (a) dos processos atinentes aos vários níveis linguísticos, (b) da consciência fonológica e auditiva na alfabetização e letramento, bem como (c) do processamento de construções morfossintáticas em contextos diferenciados com propósitos funcionais distintos;
10. instrumentalizar os docentes de Ensino Fundamental, a fim de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013, p. 5).



Os objetivos postos acima são coerentes com as demandas que os professores de Língua Portuguesa têm encontrado na sua prática cotidiana. Para alcançá-los, julgamos necessário o desenvolvimento de saberes e capacidades docentes, nos moldes definidos por Pontara e Cristovão (2018), conforme apresentados no quadro 4. A diferença mais marcante nessa relação é o fato de os objetivos traçados pelo programa serem muito marcados pelo uso de recursos das TDICs, capacidade não explorada pelas autoras.

### 5.2.3 As linhas de pesquisa e as disciplinas do ProfLetras

A proposta desta seção é apresentar, em linhas gerais a organização curricular do ProfLetras, a fim de refletir sobre o diálogo entre teoria e prática, universidade e escola básica proposto pelo programa, sobre as contribuições para a formação continuada dos professores de LP e sobre o tratamento dispensado à oralidade nesse contexto.

O ProfLetras apresenta uma única área de concentração, *Linguagens e Letamentos*, que se pretende “ampla o suficiente para reunir linhas de pesquisa, e a elas associadas disciplinas, que articulam as modalidades oral e escrita, permeando estudos em diferentes concepções, sejam práticas sejam teóricas, formais ou não formais.” A área de concentração se divide em duas linhas de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino e Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Apresentamos no quadro abaixo a matriz curricular do curso e, em seguida, discorreremos abaixo sobre alguns aspectos do currículo do programa que julgamos importante evidenciar nesta seção.

Quadro 17 - Matriz curricular do ProfLetras

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	DISCIPLINAS OPTATIVAS
Fonologia, Variação e Ensino Texto e Ensino Gramática, Variação e Ensino Literatura e Ensino	Alfabetização e Letramento Elaboração de Projetos Leitura e Ensino - Processo Ensino/Aprendizagem Gêneros Discursivos e/ou Textuais e Práticas Sociais Linguagem, Práticas Sociais e Ensino Literatura Infantil e Juvenil Leitura do Texto Literário Práticas de Análise Linguística e Ensino de Aspectos Fonológicos Práticas de Análise Linguística e Ensino de Aspectos Gramaticais Práticas de Produção Textual e Ensino Práticas de Oralidade e Ensino Tópicos em Linguagem e Ensino

Fonte: <https://profletras.ufrn.br/funcionamento/matrizcurricular>, acesso em jul. 2022, adaptado.

Numa interpretação geral das disciplinas a partir do catálogo disponível no site do ProfLetras Nacional, percebemos certa tendência nos conteúdos de língua e no ensino, deixando de lado uma discussão sobre educação, sujeito, escola, aprendizagem, avaliação, currículo/prescrições oficiais para o trabalho docente. Por outro lado, destacam-se nas ementas alguns aspectos que julgamos fundamentais para a formação continuada do professor de LP, como a abordagem dos gêneros textuais em diferentes disciplinas e em especial na optativa *Gêneros discursivos e/ou textuais e Práticas Sociais*, cujo objetivo é instrumentalizar teórica e metodologicamente o mestrando para realizar pesquisas e para o ensino dos gêneros em sala de aula. Isso demonstra uma preocupação do programa com o foco do ensino na perspectiva da interação, da língua em uso.

Outro aspecto importante é o trabalho com os conhecimentos linguísticos na perspectiva da análise linguística, expressão utilizada no nome de duas disciplinas optativas: *Práticas de análise linguística e ensino de aspectos fonológicos*, *Práticas de análise linguística e ensino de aspectos gramaticais*. Em ambas, o objetivo gira em torno de implementar novas ações de ensino da linguagem, produção de textos orais e escritos e o trabalho com o Português brasileiro. A abordagem da análise linguística denota um olhar significativo para novas práticas de ensino da linguagem.

Destacamos também as propostas de produção de materiais didáticos como atividades avaliativas das disciplinas, o que aproxima os conhecimentos disciplinares desenvolvidos a partir do referencial teórico estudado da ação pedagógica que o professor exerce em sala de aula. Em outras palavras, os conhecimentos desenvolvidos pelo mestrando nas disciplinas são didatizados para a sua prática docente. Outras atividades avaliativas que nos parecem promissoras estão relacionadas à produção de textos acadêmicos orais e escritos, tais como: seminários, relatórios de experiência, *paper*, dentre outros.

Dentre as quatro disciplinas obrigatórias, não encontramos uma que tematize especificamente a oralidade, como vimos no quadro. “Práticas de Oralidade e Ensino” é optativa, o que nos revela, infelizmente, uma tendência a reforçar a perspectiva da supremacia da escrita, possivelmente. Dentre elas, passamos a discorrer sobre o destaque dado à oralidade nas ementas: *Fonologia, Variação e Ensino*, *Texto e ensino*, *Gramática, Variação e Ensino*, *Literatura e Ensino*.

*Fonologia, Variação e Ensino* menciona a oralidade na sua ementa e nos seus objetivos, mas considerando o nome e os tópicos das unidades fica evidente que o foco dessa disciplina está relacionado à emissão de sons pelo aparelho fonador, ao reconhecimento desses sons na leitura e na escrita, à apropriação do sistema alfabético, à ortografia e correção ortográfica.

Desse modo, o enfoque dado à oralidade é diferente do que adotamos aqui, uma vez que é desconectado da noção de gênero textual, de uma perspectiva de *continuum* oralidade e letramento e das práticas sociais de linguagem que enfoquem o ensino sistematizado da fala. Acreditamos que as dissertações que abordam a oralidade com ênfase na influência da fala na escrita, na correção ortográfica etc., sejam resultantes dos estudos dessa disciplina.

*Texto e ensino*, embora se proponha a promover o estudo das “principais abordagens do texto” e de ter uma unidade voltada para o Interacionismo Sociodiscursivo, não trata em momento algum dos textos orais em sua ementa.

Já *Gramática, Variação e Ensino* cita em seus objetivos as expressões: “concepção de língua heterogênea e sócio-historicamente situada”, “língua em uso” e “modalidades oral e escrita”, bem como a consideração da relevância da modalidade oral da língua, o que demonstra correlação com o referencial teórico que embasa esta tese.

A ementa da disciplina *Literatura e Ensino* não menciona o eixo da oralidade, o que compreendemos como uma lacuna, uma vez que circulam diferentes gêneros orais do campo da Literatura na sociedade, gêneros narrativos da tradição oral, como lendas, contos fantásticos, cordéis e causos, dentre outros; e gêneros mais contemporâneos como Slam, Rap, por exemplo. Entretanto, a recorrência de pesquisas sobre o eixo da oralidade com enfoque na literatura, no repositório do Profletras, nos leva a crer que, embora essa relação entre literatura e oralidade não esteja prevista na ementa da disciplina, ela ocorre na prática. Isso pode ocorrer também por influência da disciplina optativa *Literatura Infantil e Juvenil*, que prevê a abordagem de gêneros orais, gestualidade e performance.

A disciplina optativa *Práticas de Oralidade e Ensino* dialoga diretamente com esta pesquisa, apresentando a seguinte ementa:

(Re)conhecimento de aspectos constitutivos do texto falado, considerando-se as interações sociais com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa / discursiva. Correlação fala-escrita, destacando-se seu continuum. Compreensão dos gêneros da oralidade, incluindo-se a mídia digital. Discussão da proposta da Base Nacional Comum Curricular quanto ao ensino da oralidade. (Profletras: catálogo das disciplinas, p. 80).

O trecho acima traz elementos que vimos discutindo nesta tese, como o *continuum* fala-escrita e a compreensão dos gêneros orais e dos elementos que os compõem, o que consideramos um avanço no que tange à formação de professores de LP, uma vez que o eixo da oralidade é, muitas vezes, negligenciado, conforme vimos no decorrer do referencial teórico. Entretanto, outros avanços são necessários, principalmente em uma disciplina específica para o

trabalho com a oralidade, como, por exemplo, tematizar sobre a escuta e sobre a retextualização do falado para o escrito e vice-versa. Além disso, embora várias disciplinas mencionem os gêneros orais, é evidente, ainda, a priorização dos eixos da leitura e da escrita na matriz curricular do programa.

Contudo, mesmo diante dessas dificuldades, compreendemos, pela leitura inicial, que o ProfLetras é capaz de promover uma formação profícua aos docentes, uma vez que difunde concepções de ensino de LP, e de forma geral, coerentes com uma perspectiva discursiva social, que promove o desenvolvimento do aluno para o agir da linguagem. O programa não apenas divulga tais concepções, mas busca instrumentalizar os docentes para a pesquisa aplicada em sua prática, e, conseqüentemente, para uma ação docente mais reflexiva e consciente em relação ao ensino da língua.

### 5.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes<sup>43</sup> desta investigação, além desta pesquisadora, conforme já mencionado no decorrer do texto, são professores de Língua Portuguesa de escolas públicas brasileiras que cursaram o ProfLetras e, portanto, investigaram sua sala de aula, suas próprias práticas, através da implementação de projetos de pesquisa interventiva e interpretativa (uma orientação do programa). Optamos por selecionar docentes que trabalharam explicitamente com o eixo da oralidade, uma vez que, conforme Marcuschi (2001), Leal e Gois (2012), Bueno e Costa-Hübes (2015), Magalhães (2008, 2020), dentre outros autores, a oralidade ainda é menos explorada no ensino de Língua Portuguesa do que a leitura, a escrita e a análise linguística.

Para chegarmos aos sujeitos - professores egressos do ProfLetras que pesquisaram sobre o eixo da oralidade - o primeiro passo foi realizar um levantamento das dissertações do ProfLetras através de uma busca simples no repositório nacional de dissertações do programa<sup>44</sup>. Buscamos por trabalhos cujos títulos explicitam os termos ORALIDADE, ORAL, ORAIS, FALA, entre 2015 e 2019, e encontramos um total de 122 pesquisas. A partir desse levantamento inicial, analisamos os títulos e os resumos das dissertações e identificamos quatro diferentes encaminhamentos de abordagem da oralidade: oralidade como preservação de memória, identidade e cultura; oralidade e literatura; oralidade, fonética e fonologia; e oralidade na perspectiva dos gêneros textuais e do continuum oralidade/ letramento. Conforme os

---

<sup>43</sup> Todos os nomes dos participantes são fictícios, para manter o anonimato.

<sup>44</sup> Disponível em: <https://ProfLetras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#.Y9-moD3MKpo>, acesso em jul. 2020

referenciais teóricos que subsidiam esta tese, optamos por focar nos trabalhos que se inserem nessa última abordagem. A partir desse levantamento filtramos as dissertações cujo aparato teórico dialoga com o nosso estudo, levando em conta também o fato de as pesquisas terem sido desenvolvidas<sup>45</sup> pelos próprios pesquisadores. Consideramos, ainda, a diversidade de trabalhos em relação à região brasileira em que o estudo foi realizado, ao gênero oral escolhido e à etapa/modalidade do ensino básico em que a pesquisa-ação foi desenvolvida. Desse modo, chegamos a um conjunto de dez pesquisas<sup>46</sup>, distribuídas entre as cinco regiões, enviamos e-mails para os professores e recebemos o aceite de apenas três deles. Acreditamos que a não participação dos demais convidados tenha relação com o fato de as entrevistas terem sido realizadas no período da pandemia de Covid-19, momento em que muitas pessoas estiveram ausentes de suas atividades e/ou muito absorvidas pelo Ensino Remoto Emergencial, não se envolvendo em outras ações.

Como as pesquisas realizadas por esses três egressos foram bastante diversas entre si e as entrevistas ricas no que tange aos nossos objetivos de análise, optamos por reduzir o número de entrevistados para três, uma vez que também não tínhamos obtido retorno dos outros egressos com os quais tentamos contato.

Dito isso, passamos a apresentar cada um dos sujeitos de pesquisa e o seu contexto de trabalho, para que os dados e suas análises sejam melhor compreendidos.

A primeira docente entrevistada (Sara) reside na região Sudeste e tem experiência de 18 anos no Ensino de Língua Portuguesa e Produção Textual nos Anos Finais do Ensino Fundamental. É professora efetiva de Língua Portuguesa em uma escola estadual da Polícia Militar de Minas Gerais, especialista em Leitura e Produção de Texto. Ela desenvolveu a pesquisa com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, objetivando promover a ampliação da capacidade discursiva oral dos estudantes, articulando-a ao desenvolvimento da capacidade discursiva escrita, através dos gêneros debate de opinião com fundo controverso e artigo de opinião.

A segunda entrevistada (Marcela), docente na região Norte, desenvolveu sua pesquisa-ação com alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental Final (EJAII) de uma escola estadual do Acre. Ela é graduada em Letras e Pedagogia, especialista em Gestão e Planejamento na Educação Básica e atua como docente há 24 anos. O objetivo principal de sua

---

<sup>45</sup> Embora o desenvolvimento do projeto seja uma das características do ProfLetras, observamos nesse levantamento que alguns docentes não o fizeram diretamente, realizando a pesquisa com outros professores.

<sup>46</sup> Apêndice - A

intervenção pedagógica foi o de levar os alunos a desenvolverem capacidades quanto ao uso da fala planejada em situações de interação formal. O gênero oral escolhido foi a entrevista de emprego.

O terceiro docente entrevistado (Renato) realizou o curso de mestrado na região Centro-Oeste e desenvolveu seu projeto com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais em uma escola municipal da cidade de Santarém (Pará). Ele atua como docente há 25 anos, é graduado em Letras e Informática da Educação e, antes do ProfLetras, cursou uma especialização em Metodologia do Ensino de Português e Literatura. Sua pesquisa se propôs a recuperar causas da tradição oral da região, bem como a promover o desenvolvimento de capacidades da oralidade e da escrita dos estudantes, através do desenvolvimento de uma sequência didática com foco no gênero causa, que culminou na produção de um *audiobook* da turma.

#### 5.4 DADOS: GERAÇÃO E ANÁLISE

As interações entre a pesquisadora e os três egressos do ProfLetras selecionados foram realizadas através de entrevistas semiestruturadas, em ambiente virtual, conforme já mencionado anteriormente. Para o preparo inicial dessas entrevistas, entretanto, foram investigados, através de pesquisa exploratória, os documentos relativos ao programa, as ementas das disciplinas do curso e as dissertações produzidas por esses docentes como trabalho de conclusão do mestrado, buscando conhecer as investigações por eles realizadas. A partir dessa leitura inicial, elaboramos um roteiro das entrevistas com o objetivo de levar os sujeitos participantes a rememorar o processo de desenvolvimento de sua pesquisa aplicada bem como a refletir, sob outro ponto de vista, acerca do seu trabalho com o eixo da oralidade antes, durante e depois do ProfLetras. Compreendemos que a entrevistas, os professores participantes tiveram a oportunidade de se inserir em uma atividade discursiva e de refletirem sobre a sua prática docente e como pesquisador, revelando os saberes, as capacidades, as crenças, os valores relacionados ao seu agir, não apenas em relação ao desenvolvimento da pesquisa do ProfLetras, como também em relação às suas ações docentes no decorrer da vida profissional. Tal roteiro foi composto pelas questões apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 18 - Roteiro das entrevistas semiestruturadas

BLOCO/TEMA	PERGUNTA
------------	----------

<b>BLOCO 1/ TRABALHO COM A ORALIDADE</b>	<p>1) O que motivou você a trabalhar com o eixo da oralidade na pesquisa-ação do mestrado?</p> <p>2) Você já trabalhava com gêneros orais antes do ProfLetras?</p> <p>3) Houve mudanças na forma de organizar o trabalho com gêneros orais durante e após o curso?</p>
<b>BLOCO 2/ METODOLOGIAS E RECURSOS</b>	<p>4) Em relação à metodologia e aos recursos utilizados durante o desenvolvimento do projeto de intervenção, você considera que as disciplinas do ProfLetras foram significativas para a sua abordagem?</p> <p>5) Você passou a usar novos recursos a partir do ProfLetras?</p> <p>6) Essas aprendizagens, caso tenham ocorrido, impactaram nas suas ações após o mestrado?</p>
<b>BLOCO 3/ PLANIFICAÇÃO (PLANEJAMENTO)</b>	<p>7) Em relação à planificação das aulas da intervenção, como você selecionou o material, as atividades para atingir seus objetivos com a intervenção?</p> <p>8) Essas práticas permaneceram nas suas atividades docentes após o mestrado?</p>
<b>BLOCO 4/ REGÊNCIA</b>	<p>9) O fato de estar desenvolvendo um projeto de pesquisa impactou de alguma forma a organização de suas aulas, em relação à regência? Como isso ocorreu no decorrer do processo?</p> <p>10) Você identifica impactos também na regência após o mestrado?</p> <p>11) Nesse sentido, reflita sobre a sua interação com os alunos na sua prática docente antes, durante e depois do ProfLetras..</p>
<b>BLOCO 5/ APRENDIZAGEM</b>	<p>12) Que elementos você considera que foram importantes para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em relação ao gênero oral abordado?</p> <p>13) Você considera que também se desenvolveu enquanto docente nesse processo?</p> <p>14) Fale um pouco sobre como era o seu trabalho com o eixo da oralidade antes, durante e após o ProfLetras.</p>
<b>BLOCO 6/ PESQUISA E ATIVIDADE CIENTÍFICA</b>	<p>15) Em relação à sua inserção na prática de pesquisa, antes do ProfLetras você já havia desenvolvido alguma pesquisa?</p> <p>16) De que atividades científicas você participou no ProfLetras (evento, congresso, publicação, live, etc?)</p> <p>17) Como você avalia seu processo de formação como pesquisador, já que o mestrado visa à formação do pesquisador no campo do ensino de LP na escola básica?</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base em Pontara e Cristovão (2018) e Magalhães e Mattos (2021).

Realizadas as entrevistas, elas foram transcritas<sup>47</sup> e analisadas a fim de identificar quais as capacidades docentes para o trabalho com a oralidade foram reveladas nesses diálogos e compreender quais as possíveis contribuições da formação do ProfLetras na identidade de professor e de pesquisador dos docentes entrevistados.

No que tange ao procedimento de análise, realizamos inicialmente um levantamento dos Segmentos de Orientação Temática (doravante SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (doravante STT), conforme definidos por Bulea (2010, p. 90), respectivamente: “Segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema; segmentos produzidos pelo entrevistador (...)”, e “Segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistado em resposta a uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador, ou, em nossa terminologia, em seguida a um SOT, segmentos em que o tema é efetivamente tratado (...)”. Esse levantamento inicial encontra-se no apêndice E, dado o tamanho de cada quadro, relativo a cada docente entrevistado<sup>48</sup>.

Consideramos cada um dos temas dos blocos das entrevistas como um SOTs e a partir deles, com a sua especificação nas perguntas do roteiro foram constituídos também SUB-SOTs. Já as respostas e reflexões dos entrevistados indicaram os STTs que nos permitiram verificar os indícios de desenvolvimento de capacidades docentes e da identidade do professor e do pesquisador, à medida que relacionamos os STTs que emergiram nas entrevistas às capacidades docentes para o professor de línguas.

Após realizar o primeiro procedimento de levantamento das temáticas, via SOTT – STT, realizamos a análise de dados elencando as categorias a partir das capacidades propostas por Pontara e Cristóvão (2018) com foco na formação continuada do professor de línguas (considerando os diferentes eixos do estudo da língua) e as capacidades docentes específicas para o trabalho com a oralidade, identificadas por Magalhães e Mattos (2021). Além desse cotejamento, reelaboramos cinco categorias propostas por Pontara e Cristóvão (2018) e criamos seis capacidades específicas para esta tese, a partir dos dados analisados em uma primeira etapa nas entrevistas. Desse modo, buscamos contribuir com os estudos sobre a formação continuada do professor de LP para o trabalho com a oralidade, a partir do quadro intitulado “Saberes e capacidades docentes do professor de LP para o trabalho com a oralidade”, apresentado na seção 6.1 desta tese. Cada uma das capacidades elencadas no quadro é analisada com base nos dados obtidos através das entrevistas com os professores, visando o cumprimento do primeiro objetivo

---

<sup>47</sup> Apêndices B, C, D desta tese

<sup>48</sup> Apêndice E desta tese.



específico desta pesquisa: Reconhecer as capacidades docentes desenvolvidas no ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola, identificadas nas entrevistas com três egressos.

As categorias de análise que se referem ao segundo objetivo específico - compreender as contribuições da formação do ProfLetras na identidade do professor e do pesquisador - foram criadas a partir da relação das temáticas recorrentes nas entrevistas (elencadas pelo SOT-STT) com os aspectos teóricos do ISD, considerando ao terceiro nível de desenvolvimento proposto por Bronckart (2013) com base no “mundo subjetivo” de Habermas - o desenvolvimento de pessoas. Assim, criamos algumas categorias para tratar das influências do ProfLetras na identidade do docente, considerando:

- a) reconhecimento/ valorização;
- b) mudanças no agir;
- c) segurança/ confiança no próprio agir docente;
- d) resignificação da formação docente;
- e) reflexão/ crítica;
- f) dificuldades enfrentadas.

Já para abordar as influências da formação apropriada pelos docentes no ProfLetras e seus impactos na identidade de pesquisador, consideramos:

- a) a contribuição social da pesquisa;
- b) as temáticas relevantes de pesquisa;
- c) a construção de conhecimentos teóricos/disciplinares e metodológicos;
- d) a comunicação científica e os eventos acadêmicos.

A partir do referencial teórico e do percurso metodológico apresentados, analisamos na sexta seção os dados que emergiram nas entrevistas com os três professores egressos do ProfLetras.

## 6 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, objetivamos responder às questões que movem esta pesquisa, a partir da interpretação e análise dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas com os docentes egressos do ProfLetras, cujos trabalhos de investigação foram mencionados na seção anterior. Desse modo, objetivamos na seção 6.1 analisar as capacidades docentes desenvolvidas no ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola reveladas nas entrevistas com três egressos. E na seção 6.2 compreender as contribuições da formação do ProfLetras na identidade do professor e do pesquisador

### 6.1 SABERES E CAPACIDADES DOCENTES PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE

Buscando atingir o objetivo I – Reconhecer as capacidades docentes desenvolvidas no ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola, identificadas nas entrevistas com três egressos, apresentamos cada um dos saberes elencados por Pontara e Cristóvão (2018) – saberes relacionados ao contexto, à metodologia, aos recursos, à planificação das aulas, à regência das aulas, à atitude autônoma, à avaliação do processo de ensino e aprendizagem e ao conhecimento teórico-científico. A cada um desses saberes relacionam-se diferentes capacidades docentes, cujos indícios de desenvolvimento serão analisados a partir de excertos de falas dos entrevistados.

As categorias usadas para análise foram estabelecidas a partir do cotejamento entre as que foram propostas Pontara e Cristóvão (2018), com as capacidades elencadas por Magalhães e Mattos (2021), cujo foco se dá no trabalho docente do professor de língua portuguesa, especificamente no eixo da oralidade, conforme mencionado anteriormente.

Apresentamos a seguir o quadro com os saberes e capacidades utilizados como categorias de análise dos dados desta tese.

Destacamos que as linhas das capacidades propostas por Magalhães e Mattos (2021) permanecem sem destaque no quadro; as propostas por Pontara e Cristóvão (2018) são destacadas em amarelo, as sugeridas por nós, com destaque em rosa. Com a cor azul, destacamos as capacidades de Pontara e Cristóvão que reelaboramos com foco nesta pesquisa.

Quadro 19 - Saberes e Capacidades docentes para o ensino da oralidade

SABERES	CAPACIDADES CAPACIDADES DO AGIR DOCENTE / ORALIDADE
1 Relacionados ao contexto	Capacidade de:
	<b>CD1)</b> relacionar as prescrições (nacionais, estaduais ou municipais; ou mesmo do planejamento da escola) sobre oralidade aos conteúdos demandados pelos(as) alunos(as) a partir das aprendizagens ainda não alcançadas;
	<b>CD2)</b> legitimar o aluno como sujeito produtor de textos orais com suas marcas de identidade;
	<b>CD3)</b> respeitar os posicionamentos dos alunos emitidos pela fala;
	<b>CD4)</b> propiciar momentos individuais e coletivos de interação e estudo da oralidade;
	<b>CD5)</b> compreender o papel do professor de LP, considerando:
	I – os recursos da pesquisa sobre o ensino da oralidade no contexto da formação continuada;
	II – o aceite do retorno de informações dos colegas professores, bem como do professor formador no contexto da formação continuada;
	III – avaliação do trabalho dos colegas e contribuição por meio de críticas construtivas;
	IV – a identificação dos problemas didáticos e pedagógicos dos alunos em relação ao ensino da oralidade por meio de procedimentos de pesquisa.
<b>CD6)</b> compreender os recursos e restrições para o trabalho com a oralidade disponíveis nas instituições de ensino;	
2 Relacionados à metodologia	Capacidade de analisar/avaliar, organizar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem com relação:
	<b>CD7)</b> compreender as possíveis etapas do ensino de um gênero oral: reconhecimento da atividade de linguagem e do gênero oral, escuta/compreensão (com ou sem tomada de notas), inserção dos alunos em projeto de interação, estudo das configurações dos gêneros, preparação prévia dos alunos, treinamento prévio à produção, produção oral, escuta, avaliação e reflexão sobre a produção, nova produção, nova avaliação;
	<b>CD8)</b> selecionar temáticas relevantes na criação de projetos didáticos, articuladas aos gêneros orais;
	<b>CD9)</b> (re)elaborar projetos didáticos, sequências didáticas ou outras modalidades de organização, planejando propostas adequadas ao ano, à idade, à modalidade de ensino (EJA, Educação Infantil, etc), à escola, à comunidade, dentre outros aspectos contextuais;
3 Relacionados aos recursos	Capacidade de:
	<b>CD10)</b> avaliar e adaptar materiais e livros didáticos quanto à pertinência das atividades de oralidade;
	<b>CD11)</b> manipular tecnologias que subsidiem o trabalho com a oralidade: instrumentos, aplicativos e programas para gravação de som e de imagem, de edição de texto e de reprodução e divulgação em diferentes redes sociais e plataformas virtuais;
<b>CD12)</b> realizar pesquisas e coleta de exemplares de textos dos gêneros a serem estudados;	
4 Relacionados à planificação das aulas	Capacidade de:
	<b>CD13)</b> estabelecer objetivos para aprendizagem da oralidade;
<b>CD14)</b> Elaborar tarefas de escuta/compreensão do gênero oral, considerando os aspectos linguísticos e não linguísticos como elementos integrados e essenciais para a construção de sentido do texto;	
5 Relacionados à Regência das aulas	Capacidade de:
	<b>CD15)</b> apresentar um conteúdo linguístico com base no gênero de texto foco do estudo da aula;
	<b>CD16)</b> Gerenciar a classe de forma dialógica, explorando a escuta ativa e evitando conflitos, a fim de combater a ideia equivocada de que o trabalho com a oralidade é sinônimo de bagunça;
	<b>CD17)</b> propor situações que permitam ao aluno escutar/compreender e analisar gêneros orais; interagir pela oralidade, monitorar a própria fala em função do contexto; transformar textos orais em escritos e vice-versa; explorar os recursos multimodais da oralidade;
<b>CD18)</b> propor situações de preparação para interagir pela oralidade, concebendo a integração entre fala e escrita nas situações de interação (apresentação oral e banner, seminário e roteiro, debate e relatório, sarau, dentre outros);	

6 Relacionados à atitude autônoma	Capacidade de:
	<b>CD19)</b> contribuir para que o aluno adquira autonomia e segurança na própria fala pública;
	<b>CD20)</b> explorar diferentes ambientes para exercitar as oralidades;
	<b>CD21)</b> assumir-se enquanto ator em seu contexto de trabalho;
7 Relacionados à avaliação do processo de ensino e aprendizagem	Capacidade de:
	<b>CD23)</b> avaliar os conhecimentos da oralidade já apropriados pelos alunos;
	<b>CD24)</b> estabelecer critérios de avaliação das produções, considerando as dimensões multimodais da oralidade, e não apenas o conteúdo temático dos gêneros;
	<b>CD25)</b> propiciar momentos de avaliação, correção e reelaboração das produções dos alunos, proporcionando aprimoramento da fala;
	<b>CD26)</b> confrontar produções de diferentes modos de monitoramentos (mais ou menos monitorados) seja de gêneros próprios da fala pública, institucional, privada, entre outros.
	<b>CD27)</b> reconhecer e analisar equívocos dos alunos como parte do processo de desenvolvimento;
	<b>CD28)</b> realizar sua autoavaliação em relação ao ensino da oralidade;
	<b>CD29)</b> realizar sua autoavaliação em relação à própria oralidade;
8 Relacionados ao conhecimento teórico científico	Capacidade de:
	<b>CD31)</b> conceber oralidade como atividade coletiva de linguagem, e a fala como modalidade de uso da língua;
	<b>CD32)</b> rebater o mito da supremacia da escrita;
	<b>CD33)</b> compreender as variações constitutivas da fala;
	<b>CD34)</b> legitimar o conhecimento transmitido via oralidade;
	<b>CD35)</b> reconhecer a oralidade como elemento cultural e de identidade dos sujeitos;
	<b>CD36)</b> conhecer os diversos gêneros orais das atividades coletivas de linguagem cotidiana, científica, escolar, artístico-literária, jornalística, cinematográfica, religiosa, dentre outras;
	<b>CD37)</b> relacionar conhecimento teórico-conceitual sobre oralidade, gêneros e fala às demandas do agir profissional;
	<b>CD38)</b> reconhecer mídias e suportes de veiculação de gêneros orais: rádio, TV, ambientes virtuais, redes sociais, podcasts, vídeos, etc;
	<b>CD39)</b> compreender o oral como texto e, didaticamente, como unidade de análise;
	<b>CD40)</b> analisar as configurações de um gênero oral, considerando: objetivo comunicativo, caracterização e papel dos participantes, tempo de duração do gênero, o meio/contexto de circulação (interação presencial, virtual síncrona ou assíncrona), elementos linguísticos <sup>49</sup> (marcadores conversacionais, repetições, paráfrases, hesitações, estratégias de polidez); extralinguísticos (número de participantes, grau de institucionalização do evento, organização do ambiente, caracterização do público); paralinguísticos (qualidade da voz, ritmo, altura/intensidade, pausas, risos, clareza da articulação); e cinésicos (expressões faciais, corporais e gestos);
	<b>CD41)</b> reconhecer as sequências textuais predominantes do texto oral, bem como seus mecanismos de coesão, coerência e organização temática típicos da fala;
	<b>CD42)</b> compreender fala e escrita como continuum;

Elaborado pela autora, com base em Pontara e Cristóvão (2018), Magalhães e Mattos (2021).

A organização da análise se dá da seguinte forma: i) introduzimos cada seção com a definição de um dos saberes, na ordem apresentada acima; ii) em seguida, elencamos cada uma das capacidades que a ele se relacionam; iii) a essas capacidades relacionamos excertos<sup>50</sup> das

<sup>49</sup> Para caracterização dos aspectos multimodais da oralidade, consideramos os elementos sistematizados por Cavalcante e Melo (2006): aspectos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos.

<sup>50</sup> Os excertos serão tratados na análise como turnos de fala.

entrevistas que indiquem indícios de desenvolvimento por parte dos professores participantes<sup>51</sup>. Destacamos que as capacidades docentes destacadas no quadro (CD5 I, CD5 II, CD5 IV, CD6, CD16, CD19, CD20, CD22, CD28, CD29, CD42) representam acréscimos e/ou adaptações a partir desta pesquisa. Tais capacidades emergiram das entrevistas realizadas.

### 6.1.1 Saberes de contexto

De acordo com Stutz e Cristóvão (2019), os **saberes sobre contexto** são relacionados aos conhecimentos acerca das prescrições nacionais e locais (por exemplo, BNCC, Currículos, dentre outros); dos objetivos e necessidades dos estudantes; bem como dos recursos e restrições que perpassam a ação docente no cotidiano da escola. Em outras palavras, os saberes do campo do contexto ultrapassam a ação docente em sala de aula, mas a ela estão intrinsecamente ligados, uma vez que perpassam todos os demais saberes, pois para que o docente planeje seu agir de forma adequada, defina os recursos a serem utilizados, os processos de avaliação e outras ações caras ao fazer pedagógico, é fundamental que conheça e compreenda os documentos oficiais que norteiam o processo de ensino e aprendizagem, a realidade socioeconômica e cultural da comunidade escolar na qual atua, dentre outros aspectos.

Desse modo, analisaremos aqui o potencial desenvolvimento dos docentes entrevistados em relação às seguintes capacidades: CD1) relacionar as prescrições (nacionais, estaduais ou municipais; ou mesmo do planejamento da escola) sobre oralidade aos conteúdos demandados pelos(as) alunos(as) a partir das aprendizagens ainda não alcançadas; CD2) legitimar o aluno como sujeito produtor de textos orais com suas marcas de identidade; CD3) respeitar os posicionamentos dos alunos emitidos pela fala; CD4) propiciar momentos individuais e coletivos de interação e estudo da oralidade; CD5) compreender o papel do professor de LP, considerando: I Os recursos da pesquisa sobre o ensino da oralidade no contexto da formação continuada; II - O aceite do retorno de informações dos colegas professores, bem como do professor formador (orientador do ProfLetras); III - A avaliação do trabalho dos colegas e a contribuição por meio de críticas construtivas; IV - A identificação dos problemas didáticos e pedagógicos dos alunos em relação ao eixo da oralidade por meio de procedimentos de pesquisa; CD6) compreender os recursos e restrições para o trabalho com a oralidade disponíveis nas instituições de ensino.

---

<sup>51</sup> O fato de não haver menção a algum dos entrevistados no quadro de análise, significa que não encontramos excertos que indiquem o desenvolvimento daquela capacidade docente analisada.

## Quadro 20 - Saberes de contexto - Capacidade docente 1 (CD1)

Relacionar as prescrições (nacionais, estaduais ou municipais; ou mesmo do planejamento da escola) sobre oralidade aos conteúdos demandados pelos(as) alunos(as) a partir das aprendizagens ainda não alcançadas;	
<b>Sara</b> Turno 24	<i>Olha, eu vou confessar para você que já tinha um tempo que eu não trabalhava, que eu não dava tanta atenção à oralidade. Até porque no (nome da escola) a gente segue realmente um <b>cronograma muito fechado, uma grade curricular bem fechada</b>, da instituição. Então às vezes não vai aparecer o gênero oral... e tem pouco tempo que a gente adotou um positivo, né? Um livro positivo, que não era no momento da aplicação ainda. Então acaba que <b>não tinha tanto privilégio não</b>. Como eu não trabalhava tanto também, porque eu tenho que seguir o livro [...]</i>
<b>Marcela</b> Turno 4	<i>Eu me senti desafiada e já tinha percebido essa questão que os alunos da EJA participavam de entrevistas, né? E às vezes comentavam que ficavam nervosos, inclusive alguns alunos já tinham até participado de entrevistas nesse formato, virtual, nas empresas. Aí foi surgindo a ideia de entrar nessa área de trabalho e propor algo com essa temática de oralidade, né?</i>
<b>Renato</b> Turno 6	<i>[...] Então, quando eu cheguei lá no mestrado e tinha que fazer um projeto de intervenção, eu procurei naquilo que mais me angustiava no momento, que era justamente isso: como trabalhar a oralidade. Porque eu não sabia. Eu sabia que deveria, que tínhamos que trabalhar, eu já tinha visto, lido coisas na época, no <b>PCN</b>. Mas eu nunca tinha trabalhado e nem tinha visto exemplos de trabalho com a oralidade, então foi isso que me motivou, essa carência de trabalhos. Eu queria ter mais oportunidades ou criar algum mecanismo, de como poderia trabalhar daqui para a frente, do mestrado para a frente.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

**Sara** e **Renato** demonstram indícios da capacidade de estabelecer a relação entre o que é prescrito (nos documentos oficiais ou no currículo escolar) e o que a escola demanda no que tange ao trabalho com a oralidade, respectivamente, através de menção explícita de **Sara** à “grade curricular” da instituição em que atua e de **Renato** aos Parâmetros Curriculares Nacionais, embora os PCN tenham sido substituído pela Base Nacional Comum Curricular.

Já **Marcela**, embora não explicita nenhum documento prescritivo ou currículo da escola, parece estabelecer essa relação implicitamente, ao escolher o gênero entrevista de emprego para a pesquisa-ação desenvolvida em uma turma de EJA, partindo das necessidades de seus alunos, que ficavam nervosos em situações reais de entrevistas de emprego. O gênero em questão está diretamente ligado ao mundo do trabalho, tema preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 2013), bem como por resoluções referentes à EJA (Brasil, 2021), visto que é demandado pela realidade dos alunos da modalidade.

Importante destacar que **Renato**, ao denunciar a sua falta de formação para o trabalho com a oralidade, dialoga com os resultados de uma pesquisa realizada por Bueno (2009), na qual identificou-se que, em um grupo composto por 22 profissionais, apenas 2 disseram trabalhar com os gêneros orais. Os demais atribuem o não ensino do eixo da oralidade, dentre

outros fatores, ao desconhecimento, devido a “poucas informações teóricas ou metodológicas sobre o trabalho com gêneros orais” (Bueno, 2009, p 15).

O docente entrevistado aponta, ainda, que, embora não soubesse como trabalhar com a oralidade ao iniciar o ProfLetras, já tinha consciência da necessidade de um ensino planejado dos gêneros orais, devido às orientações dos PCN. Isso nos leva a compreender que não basta o conhecimento dos documentos prescritivos ou orientadores para a realização de um trabalho efetivo com o eixo da oralidade. De acordo com Luna (2017a, p. 21),

O acesso aos PCN, por exemplo, não é suficiente para o redirecionamento de práticas. Isso porque a sua leitura não garante a compreensão de conceitos que podem não ter sido introduzidos ou compreendidos na formação inicial docente, ou não garantem um processo de transposição didática adequado, seguindo os fundamentos do que está posto no documento.

Desse modo, compreendemos que o desenvolvimento de diferentes capacidades para o trabalho com os gêneros orais é fundamental para que os professores de LP coloquem em prática, de forma crítica e não apenas de forma a reproduzir o currículo, as orientações dos documentos oficiais, atualmente a BNCC.

Quadro 21 - Saberes de contexto - Capacidade docente 2 (CD2)

Legitimar o aluno como sujeito produtor de textos orais com suas marcas de identidade	
<b>Sara</b> Turno 105	<i>Então, eles querem falar. Eles estão acostumados a ouvir, mas eles querem falar. Então de início, para eles abrirem a falar, também não foi fácil, para alguns não. [...] [...]teve uma menina que assim, ela foi uma surpresa muito grande, porque ela não falava. A gente não ouvia a voz dela, mas quando foi aplicando as atividades, <b>ela foi se revelando, ela foi falando o que ela pensava, né?</b> E às vezes <b>era diferente do colega mesmo, sabe?</b> Então a primeira coisa é o ouvir e falar, né? Então o professor saiu daquele lugar que só fala e o aluno ouve. Teve esse momento aí, às vezes eu ouvia mais do que falava, né? Então quebrar esse paradigma foi a primeira atitude para que a oralidade pudesse ganhar espaço, né? [...]</i>
<b>Marcela</b> Turno 12	<i>[...]Mas algo mais dinâmico, de participação, né? De dar voz a esse aluno, estimular a participação dele, né? É a prática assim, né? Trabalhar com os alunos para que eles possam estar num grupinho discutindo, né? Apresentar aquela síntese. [...]</i>
<b>Renato</b> Turno 74	<i>[...] E na primeira ela não contou, ela não gostava, não teve meio de ela ir lá para a frente fazer alguma coisa, mas quando eu fui fazer o audiobook ela foi uma das alunas que quis apresentar. E ela foi e ela gravou, ela contando o caso, então eu vi essa menina, e eu acho que foi um dos tesouros mais colhido ali. Porque geralmente um DI<sup>52</sup>, pra ele ir lá para frente e fazer alguma coisa assim, é muito complicado. Ele não quer, ele se intimida, ele se sente pequeno. E ela não, foi, ela mesma que quis se oferecer, falou: Não, dessa vez eu quero ir. Eu quero contar, eu quero ir lá para a frente. E ela contou e fez a <b>oralidade muito bem, contou muito bem, usou todos os recursos ali apresentados.</b></i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

<sup>52</sup> Ao usar o termo DI, o professor se refere à deficiência intelectual.

Os discursos de **Sara e Renato** apresentados no quadro acima, evidenciam a dificuldade inicial dos estudantes em relação ao uso da oralidade no evento aula. Não nos referimos aqui à interação entre pares, com os colegas em conversas paralelas, mas especialmente à fala dirigida ao professor e à turma como um todo, num processo de interação acerca do trabalho desenvolvido no decorrer do evento. Isso decorre, provavelmente, conforme menciona **Sara**, do fato de que a sala de aula historicamente é um espaço no qual o domínio da fala é do professor, cabendo ao aluno o papel de ouvinte, organização criticada por Freire (2001), como marca da Educação bancária. De acordo com o autor, "não é falando com os outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é escutando que aprendemos a *falar com eles*." (Freire, 2001, p. 127).

Desse modo, percebemos nos excertos a reflexão dos egressos acerca da necessidade de dar mais voz aos alunos no processo de interação do evento aula, o que resulta, de acordo com o exemplo citado por **Renato**, em mudanças no comportamento dos próprios discentes em relação à fala pública. Na situação descrita no Turno 74, uma aluna com deficiência intelectual da turma na qual a sequência didática foi desenvolvida não se sentiu à vontade para apresentar um caso oral (produção inicial) diante do professor e dos colegas; no entanto, na produção final, ela se portou de modo diferente, pedindo para participar. Esse exemplo demonstra indícios de um processo de desenvolvimento do docente em relação à capacidade de legitimação dessa aluna enquanto produtora de textos orais, pois no decorrer da sequência didática ela foi encorajada a apresentar a produção oral diante de todos na sala de aula. Além disso, corrobora o papel da "escola como um lugar enunciativo privilegiado para colocar em circulação e em relação às formas discursivas (gêneros)" orais e escritos (Rojo, 2001, p. 65).

A própria escolha do gênero caso por **Renato** para a pesquisa-ação já demonstra, mesmo que subjetivamente, uma valorização das marcas de identidade nos textos orais produzidos pelos alunos, uma vez que esse gênero é marcado pelo uso da linguagem popular, com características regionais típicas das usados pelos alunos, e a coleta dos exemplos foi realizada pelos alunos e pelo professor com moradores da região.

O caso é um gênero textual que tem como função sócio comunicativa materializar a cultura popular brasileira, sendo, assim, importantíssimo instrumento para preservação e disseminação dessa cultura, e por este motivo nossa premissa é a de que o caso deve ser tomado como objeto de ensino nas salas de aula da educação básica. (Striquer; Batista, 2016, p. 147)



Trazemos aqui uma breve consideração sobre os excertos referentes a **Sara e Marcela** exemplificados no Quadro 15: alguns trechos como “dar voz aos alunos” e “eles querem falar”, assim como a ideia de tornar a aula mais dinâmica através da oralidade, poderem nos remeter, de certo modo, à crença ainda difundida entre muitos professores “de que atividades simples de “conversar com seu colega”, “comentar”, “debater”, em atividades escolares em que a fala não é o objeto de análise, mas apenas instrumento de interação para aprendizagem de outros conteúdos, são suficientes para o desenvolvimento dos alunos, “sem sistematização e reflexão sobre aspectos textuais e discursivos dos gêneros” orais (Barbosa, Magalhães, 2021, p. 67). Mas, conforme estudos contemporâneos sobre o ensino da oralidade, a legitimação do aluno como produtor de textos orais passa não apenas pela “concessão” de espaço de fala por parte do professor, mas principalmente pelo domínio do gênero utilizado, pelo planejamento da oralidade, pela reflexão sobre os aspectos extralinguísticos, dentre outros, conforme **Renato** demonstra com o gênero *causo*, e **Sara e Marcela** demonstram em outros trechos das entrevistas, que veremos mais adiante, revelando uma concepção contrária ao “falar livremente”. Essas atividades de fala do tipo responder exercícios oralmente, debater e comentar temas em sala, dentre outros, apesar de não serem suficientes para o desenvolvimento do oral, são também importantes para encorajar os alunos a quebrar uma certa hierarquia ainda existente nas escolas, e vão ao encontro de reflexões acerca da interação em sala de aula estimulada pelos documentos oficiais (Barbosa e Magalhães, 2021).

Ademais, considerando os excertos de **Sara e Marcela** no contexto geral das entrevistas, compreendemos que ampliar o espaço de fala dos alunos na sala de aula e os encorajar a se expressarem oralmente durante as atividades, mesmo na interação típica de sala de aula, é compreendido por elas como pré-requisito para um trabalho com outros gêneros orais, como percebemos em

Sara Turno 105: *Teve esse momento aí, às vezes eu ouvia mais do que falava, né? **quebrar esse paradigma foi a primeira atitude para que a oralidade pudesse ganhar espaço, né?***

No mesmo excerto, a professora relata o processo de desenvolvimento de uma aluna em relação à exposição oral de suas opiniões: “*ela foi se **revelando**”, “**ela foi falando o que pensava**””. Observemos que a noção de processo de desenvolvimento da interação em sala de aula está presente nas escolhas verbais da entrevistada ao utilizar o verbo *ir* seguido de verbos na forma nominal gerúndio, o que dá ideia de movimento.*

Quadro 22 - Saberes de contexto - Capacidade docente 3 (CD3)

Respeitar os posicionamentos dos alunos emitidos pela fala	
<b>Sara</b> Turno 105	<i>Ela foi falando o que pensava, né? E às vezes <b>era diferente do colega mesmo, sabe?</b> [...] Fomos assistir um debate, mas eles poderiam: Ah professora, <b>não concordei não.</b> Ah, eu acho que não é assim não. A gente parava o vídeo, porque a gente queria trazer um gênero, mas também queria formar... queria tentar trazer para eles também, <b>opiniões. Que podem concordar ou não, né?</b></i>
<b>Marcela</b> Turno 20	<i>Essa foi assim a mudança, né? De trabalhar com a oralidade. Porque como eu falei assim, às vezes a gente, como trabalha com grupos grandes, <b>às vezes o aluno falar, né? Incomoda o professor, né? Mas quando a fala é com objetivo, de forma orientada, planejada, em momentos, aí esse que é o diferencial.</b> Do aluno saber como se comportar nesse momento, né? O debate é assim. Às vezes a gente usa o debate dos políticos, né? Em algum momento tem a conturbação, o embate. Aí tem o mediador, né?</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Compreendemos que a capacidade de “respeitar os posicionamentos dos alunos emitidos pela fala” está intrinsecamente relacionada à capacidade anterior – “legitimar o aluno como sujeito produtor de textos orais com suas marcas de identidade” - uma vez que a legitimação do falante pressupõe o respeito pelos discursos por ele produzido. Nesse sentido, identificamos nos excertos acima traços de desenvolvimento dessa capacidade em **Sara** e **Marcela**.

**Sara**, ao relatar a participação de uma aluna que pouco falava nas aulas, menciona o avanço da estudante no que tange à exposição oral de suas opiniões. A docente atribui essa mudança de comportamento da aluna - do silêncio à fala argumentativa - à sua própria mudança de postura (de **Sara**) na sala de aula, uma vez que, para ela, no contexto do desenvolvimento da pesquisa, “[...] o professor<sup>53</sup> saiu daquele lugar que só fala e o aluno ouve.”

O exemplo do turno 105 já foi analisado na capacidade anterior, entretanto o retomamos aqui com o objetivo de estabelecer o diálogo entre as duas capacidades. Parece-nos explícito na reflexão de **Sara** que a abertura de espaço de fala para os alunos na sala de aula nos momentos de realização de atividades do gênero debate aumentou o encorajamento da turma no que tange à expressão de opiniões, bem como à concordância e à discordância das opiniões expressas pelos colegas e pela própria professora.

Além disso, **Sara** demonstra ter agido de forma **consciente** ao propor maior participação oral dos alunos como estratégia de formação dos seus argumentos, ao possibilitar um exercício de análise oral de um debate que assistiram para conhecer as características do gênero. Através do vídeo, além de mostrar um modelo do gênero e de proporcionar a ampliação dos recursos

<sup>53</sup> Embora use o termo genérico “professor”, Sara está se referindo a si mesma.

argumentativos dos alunos sobre o tema<sup>54</sup>, ela objetivou estimular um momento de interação entre os estudantes, no qual puderam expressar seus argumentos em relação ao vídeo, que era pausado de tempo em tempo para essa discussão.

**Marcela** também traz uma reflexão na qual apresenta indícios de desenvolvimento da capacidade de respeitar os posicionamentos dos alunos emitidos pela fala, destacando que a interação oral entre eles na sala de aula é produtiva quando há uma preparação para que ela ocorra de forma organizada.

Ambas as docentes, em suas reflexões, sinalizam que respeitam os posicionamentos dos alunos emitidos pela fala, tomando como ponto de partida que essa fala não é resultado apenas de uma motivação para expressarem o que pensam de forma irrefletida e/ou desorganizada, mas situações contextualizadas, relacionadas ao estudo de um gênero textual oral. Nos dois exemplos elas se referem ao gênero debate para exemplificar, embora **Marcela** não tenha desenvolvido sua pesquisa do ProfLetras com base nesse gênero. Importante observar que o debate, quando bem trabalhado, pode ser um instrumento bastante profícuo para o desenvolvimento de novas ideias, argumentos, conhecimentos e atitudes (Schneuwly; Dolz, 2011). Talvez esse seja um dos motivos pelos quais ele é um gênero oral bastante mencionado, tanto no discurso dos professores quanto nos materiais didáticos que dedicam algum espaço ao eixo da oralidade. Barbosa e Magalhães (2021) confirmam, com base em pesquisas anteriores, a prevalência de gêneros orais canônicos, dentre eles o debate, tanto nos materiais didáticos, quanto nos planos de ensino elaborados pelos professores, embora o corpus de sua pesquisa já sinalize a referência a outros gêneros orais no discurso docente, o que é de suma importância para o trabalho com o eixo da oralidade. Na nossa pesquisa, mesmo havendo menção ao trabalho com outros gêneros orais, o debate aparece como um gênero ainda em destaque.

#### Quadro 23- Saberes de contexto - Capacidade docente 4 (CD4)

Propiciar momentos individuais e coletivos de interação e estudo da oralidade;	
<b>Sara</b> Turno 49	<i>Esses meninos, eles <b>querem falar</b>, vamos mudar. Então em alguns momentos a gente propôs <b>trabalhos em grupo</b> na sala, né? [...] Então como a gente fez um jogo, né? Da controvérsia, ali. Para usar as conjunções adversativas, para usar o que eles sabiam, né? Para contrapor a opinião do outro... então foi muito bom, foi maravilhoso. Porque eu usei folha, caderno e o espaço da quadra.</i>
<b>Marcela</b>	<i>Primeiro eu acredito que o aluno, ele pôde conhecer um pouco o contexto... por exemplo, ao visitar as empresas, né? Na sala de aula você tem a visão teórica ali, o que está envolvido, né?</i>

<sup>54</sup> O tema abordado por Sara no decorrer do projeto foi *Liberdade de expressão*. A professora não o mencionou na entrevista, provavelmente por saber que a pesquisadora já conhecia o trabalho.

Turno 30	<i>Mas quando você chega para conhecer a empresa e você tem que, né? Você <b>tem que se dirigir a um funcionário, a se apresentar...</b> ele já viu que ali tinha uma formalidade. Então essa foi uma aprendizagem que eu acho que fica para eles, que esse momento era diferente do momento que ele estava lá <b>no grupo na sala de aula</b> por exemplo. Porque a gente tinha muita intimidade e às vezes a gente ajudava eles. Mas naquele momento da empresa, da visita, né? Como se comportar, <b>como se dirigir às pessoas</b>, né? Essa formalidade, a questão do uso da linguagem nesse ambiente, eu acho que foi bem marcante.</i>
<b>Renato</b> Turno 83	<i>Eu fiz a primeira contação antes de... só fiz apresentar, que nós íamos trabalhar com causo e disse que era causo. Aí eu pedi que eles trouxessem, <b>coletassem o causo e contassem lá na frente</b>. Então nessa aí eu gravei a apresentação deles, aí eu descrevi como eles se portaram lá, analisei sobre as questões se eles usaram ou não elementos paralinguísticos, elementos cinésicos, o que eles usaram...</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A partir do uso de recursos, de metodologias e da proposição de práticas de linguagem diferentes entre si, cada um dos docentes entrevistados apresenta pistas de desenvolvimento da capacidade de propiciar momentos individuais e coletivos de interação e estudo da oralidade.

**Sara**, dentre outras atividades mencionadas no decorrer da entrevista, promoveu um jogo - o Jogo das Controvérsias - com os alunos. Tal atividade foi realizada na quadra da escola; a turma foi dividida em grupos nos quais os participantes tiveram oportunidade de analisar opiniões contidas no jogo e construir conjuntamente argumentos sobre o tema proposto. Interessante que a atividade parece ter levado não apenas a discussões sobre o tema e à formulação de argumentos, como também a um exercício de análise linguística, ao propor o uso das conjunções adversativas, conforme mencionado por **Sara** no Turno 50. Além da atividade em si, a docente aponta o uso de outros espaços da escola para a interação oral dos alunos como uma ação que potencializa a participação discente no exercício proposto, com mais liberdade de se expressarem oralmente a partir das instruções dadas e de circularem pelo espaço da quadra. Ao propor o jogo, mesmo com objetivos didáticos, **Sara** proporcionou aos estudantes uma situação real de interação, na qual assumiram o papel de jogadores.

Turno 49: *Eles podiam movimentar, discutir, o grupo longe um do outro. Então, são espaços que a escola possui, que às vezes a gente não traz para a sala de aula, para o aprendizado na verdade, né?*

**Marcela**, além de propor atividades de simulação de entrevistas de emprego aos alunos e de levá-los a refletir coletivamente sobre as características e configurações do gênero, proporcionou-lhes o contato com o contexto real de produção do gênero entrevista de emprego, ao visitarem uma empresa e terem a oportunidade de colocar em prática as capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 2011) que estavam desenvolvendo na sala de aula.

**Renato** já iniciou o projeto de pesquisa-ação solicitando que os alunos coletassem causos contados por membros da comunidade e os registrassem para recontá-los na sala de aula para os colegas. Além dessa atividade, conforme discorre no decorrer da entrevista e veremos mais adiante, promoveu momentos de análise com a turma sobre os elementos não linguísticos - paralinguísticos e cinésicos - (Dolz; Schneuwly e Haller, 2011) utilizados (ou não) pelos estudantes nos momentos de contação, dentre outras ações.

Vemos, então, que os docentes, a partir das atividades da pesquisa realizadas no ProfLetras, efetivamente apresentam indícios da capacidade mencionada.

Quadro 24 - Saberes de contexto - Capacidade docente 5 I (CD5 I)

Compreender o papel do professor de LP, considerando	
I - Os recursos da pesquisa sobre o ensino da oralidade no contexto da formação continuada.	
<b>Sara</b> Turno 41	<i>Até porque algumas disciplinas também abordaram, né? A oralidade. E defenderam como <b>objeto de estudo</b>. Então, com certeza o ProfLetras, ele abriu a visão mesmo, né? Da oralidade em sala de aula. E quanto à aplicação, que o ProfLetras me proporcionou, foi que aí sim, eu pude verificar, que realmente é algo que tem muito, muito o que fazer na escola... que é a oralidade. Então o ProfLetras traz essa discussão, eu trouxe para a minha dissertação e aí a gente cresceu, né? Eu cresci com isso, porque <b>não foi só mais teoria, né? Teve a prática. E a prática foi bem relevante.</b></i>
<b>Marcela</b> Turno 10	<i>E assim, <b>as disciplinas do ProfLetras, elas serviram para ancorar a abordagem teórica do trabalho, né?</b> A professora inclusive de fonologia foi que me orientou, essa parte teórica com certeza foi importante, né? Muito importante. Até hoje a gente revisita alguns acervos, algum material que estudamos no ProfLetras, né? [...] E eu acho que o ProfLetras, ele é um divisor, assim, de águas na minha vida, como profissional. Porque ele <b>alia a teoria à prática</b> e faz a gente <b>refletir sobre a prática, fez isso.</b></i>
<b>Renato</b> Turno 14	<i>Porque eu <b>não estudei assim, uma disciplina para isso, né?</b> Eu... nós <b>trabalhamos foi a questão da sequência didática lá</b>, eu fui ter um conhecimento mais profundo dela, mas as questões mesmo da estratégia que eu usei, dos instrumentos que eu utilizei, isso foi mais nas pesquisas, mas não nas disciplinas em si. Não foi trabalhado essa questão, até porque não tinha assim uma... eu não lembro, já faz tempo, né? Se eu tive alguma disciplina que focasse essa questão da oralidade. <b>Eu tive fonética, fonologia, mas não lembro de ter tido nenhuma sobre... realmente sobre gêneros textuais orais.</b> Falamos sobre gêneros textuais, gêneros discursivos, nessa discussão, mas não necessariamente sobre ele.</i>
Turno 16	<i>E até da graduação, né? Pelo menos na época que eu fiz a minha graduação, nem se tocou eu acho nesse assunto, na oralidade, assim... só mesmo a questão de fonética, mas não tinha assim um tino, acho que nem se discutia muito sobre essa questão na época, né? E no mestrado também, realmente eu não vi assim nada que pudesse me dar base para fazer um bom trabalho ali.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Em relação a esta capacidade, **Sara** e **Marcela** apresentam reflexões muito semelhantes. Ambas atribuem o desenvolvimento do seu trabalho com o eixo da oralidade ao fato de o ProfLetras propiciar, de acordo com elas, um diálogo fecundo entre teoria e prática, como pode ser observado nos trechos “Eu cresci com isso, porque **não foi só mais teoria, né? Teve a prática. E a prática foi bem relevante.**” (Sara - Turno 41) e “Porque ele **alia a teoria à prática**

e faz a gente **refletir sobre a prática**, fez isso.” (**Marcela** - turno 10). Algumas disciplinas abordaram a oralidade e “defenderam como objeto de estudo” (**Sara** - Turno 41) e “serviram para ancorar a abordagem teórica do trabalho” (**Marcela** - Turno 10)

Essa percepção das docentes acerca da importância de um processo de formação continuada que promova o diálogo entre “teoria e prática”, que chamamos aqui de conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais, corrobora a tese de Silva (2019) de que os mestrados profissionais têm a função de formar **pesquisadoras práticas**, envolvidas em um processo de reflexão e autoconfrontação cotidiano. Essa relação entre a teoria e a prática é fundamental para o desenvolvimento de capacidades docentes, seja na formação inicial seja na continuada, uma vez que, conforme Nóvoa (2016), o bom professor se constrói a partir de três pilares: saber muito bem o conteúdo (conhecimento disciplinar), conhecer as bases dos saberes pedagógicos (conhecimento pedagógico) e saber como é o conhecimento prático da profissão (conhecimento profissional). Entretanto, tal relação ainda é pouco explorada nas licenciaturas (Calderano, 2014; Gatti; Barreto, 2009), o que torna ainda mais necessário relacionar teoria prática, ou conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais na formação continuada, como forma de suprir essa carência apresentada por muitos cursos de formação inicial e também pela necessidade de continuidade nas reflexões sobre o trabalho docente no decorrer da carreira do professor. Parece-nos que o ProfLetras exerce essa função, devido aos objetivos a que se propõe. Além disso, os discursos de **Sara** e **Marcela** sinalizam que o mestrado permitiu o desenvolvimento desses três aspectos em relação ao trabalho com gêneros orais.

Já, Renato, nos Turnos 14 e 16, apresenta um relato que destoa dos dois anteriores em relação à abordagem sobre a oralidade nas disciplinas do ProfLetras. Ele destaca que não teve, ou não se lembra de ter tido acesso a, um estudo sistematizado sobre o eixo em alguma disciplina do curso, como também não teve na graduação. O docente reconhece que no ProfLetras houve formação em relação às SDs, entretanto não houve elaboração de conhecimentos sobre estratégias e instrumentos a serem trabalhados em uma SD com gêneros orais, algo que ele buscou por conta própria em suas pesquisas.

Essa reflexão de Renato é muito significativa, porque, se o ProfLetras tem o objetivo de qualificar os mestrados/docentes para desenvolver as múltiplas competências comunicativas dos alunos, e se há indicações nas ementas do mestrado para o desenvolvimento “da competência comunicativa dos alunos na **escuta**, na leitura e na produção de textos **orais** e escritos” (Leitura e escrita: processos de ensino, p. 15), bem como para a “construção de propostas de intervenção para o trato com textos **orais** e escritos” (*Gramática, variação e ensino*, p. 41), então vale destacar que o trabalho nas disciplinas do curso precisa se voltar ao

desenvolvimento dos conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais em relação aos gêneros orais. Entretanto, percebemos, ao analisar a ementa do programa e as entrevistas, que a oralidade não se constitui como um dos eixos centrais do ProfLetras, como o são a leitura e a escrita.

Quadro 25 - Saberes de contexto - Capacidade docente 5II (CD5 II)

Compreender o papel do professor de LP, considerando	
II - O aceite do retorno de informações dos colegas professores, bem como do professor formador no contexto da formação continuada;	
Sara Turno 55	<i>E aí a gente sentou, algumas atividades a gente retirou, porque ele falou: olha, nós temos que fazer uma coisa eficaz, vamos buscar a eficiência. Né? um resultado positivo, alcançar o objetivo. Só que está extenso demais, o tempo é curto, né? Mesmo eu sendo a professora regente da turma, porque eu era a professora regente da turma, né? Então, mesmo assim, é um tempo curto. Então, vamos reduzir, vamos tornar o trabalho mais eficiente, mais enxugado, né? Nós vimos o que era mais interessante para os alunos e ele falou muito comigo: vamos sair do tradicional, vamos sair daquilo que já é proposto. Nós temos que pensar em algo diferenciado, que vale a pena e que vai dar certo para o outro professor usar também.</i>
Turno 95	<i>Aí a gente foi discutindo, o professor, a dona (...) também, essa coorientadora, né?</i>
Marcela Turno 46	<i>Apesar de eu ter identificado nessas disciplinas que a oralidade era menos trabalhada, eu achava que o meu trabalho não ia ter relevância. Aí eu ficava até comentando com as colegas, né? [...] Então assim, foi bom para mim, para o ProfLetras, também para os colegas, que passaram a ter uma visão da oralidade. E ainda está servindo também, eu vejo que alguns colegas professores comentam do meu trabalho, né?</i>
Renato Turno 18	<i>Foi. Aí nós fomos indo para esse lado, né? A minha orientadora, ela era um pouco voltada para a área da literatura, né? Não do gênero mesmo. Mas mesmo assim nós fomos caminhando, pesquisando, vendo, descobrindo ali literaturas que poderíamos usar, né? Na época eu fui atrás, fui lendo dissertações que trabalhavam a oralidade de uma certa forma, alguém que já trabalhou, fui procurando trabalhos feitos, né? E isso foi me abrindo caminhos, vamos dizer assim, para poder seguir nesse rumo, né?</i>
Turno 101	<i>Como eu avalio? Eu avalio que houve um grande avanço, como eu até já falei, na questão de... até então eu não tinha essa pesquisa de intervenção. Até então eu não ligava, eu pesquisava assim uma coisinha, mas eu não... vamos dizer assim, eu procurava um colega ali, mas com o ProfLetras eu comecei a ser um pesquisador não só de colegas ali, vamos dizer assim. Eu fui pesquisar na literatura, trabalhos que já foram feitos, então vamos dizer assim, que eu fui buscar mais teorias sobre aquele determinado assunto, para compreender aquele fenômeno ali que está sendo problema no momento. Para poder assim vencer, sanar, pelo menos diminuir, amenizar ali o que está acontecendo. Então foi isso, vamos dizer assim, trouxe isso para mim.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

**Sara** e **Marcela** mencionam interação com outros profissionais da área no decorrer e após o desenvolvimento do projeto de pesquisa-ação com gêneros orais. **Sara** enfoca o diálogo com o orientador e com a coorientadora na elaboração e seleção das atividades da SD, com o objetivo de adequar o trabalho aos interesses e necessidades dos alunos, bem como ao tempo disponível para sua realização. Nesse contexto, o orientador se coloca no papel de “colega” da orientanda **Sara**, segundo o relato desta, ao se colocar como pesquisador junto com ela, dizendo

que aprenderia com essa troca, uma vez que atua na área de Literatura, além de não ter experiência com o ensino fundamental. **Sara** menciona as seguintes declarações do orientador:

**Turno 137:** “eu interessei muito pelo seu trabalho, mas não é a minha área específica, **eu sou mais da literatura, tá?** Mas eu amei a sua proposta, eu gostei demais do que você apresentou e aí **eu quero aprender junto com você.** Aí ele também fez essa pesquisa, né?” [...] Mas isso, olha que interessante. **Eu nunca dei aula para essa idade. Eu vou aprender com você,** você sabe mais dessa idade do que eu, mais do ensino fundamental do que eu. Você pode me ensinar. Então ele mesmo já me ensinou como deve ser um pesquisador, não é? **O pesquisador nunca está pronto não, eu entendi isso.**

Embora o excerto acima seja uma interpretação da docente entrevistada sobre o discurso do orientador, vale destacá-la, pois, ao nosso ver, apresenta indícios de um trabalho colaborativo entre ambos, o que chega a superar o desenvolvimento da capacidade aqui analisada, pois, de acordo com a reflexão de **Sara**, através de um processo dialógico entre ela orientador, houve uma troca mútua de aprendizado, portanto parece ter havido desenvolvimento de ambos através de um trabalho colaborativo, compreendido como ações compartilhadas entre o professor e o pesquisador (no caso, a docente Sara e o orientador), promovendo a construção do profissional auto reflexivo (Cristovão, 2009). Conforme a autora, nessa relação,

[...] as negociações são tidas como ferramentas para a formação do professor, como proposto por Schneuwly (1994). Assim, com essa ferramenta, repensam-se os papéis do professor, dos alunos e do material didático e as transformações começam a ocorrer (Cristovão, 2009, p. 182)

**Marcela** relata que o desenvolvimento da pesquisa sobre o gênero oral entrevista de emprego foi significativo também para os colegas do ProfLetras que, segundo ela, ampliaram sua visão sobre oralidade; assim como também ainda impacta colegas professores que comentam sobre o seu trabalho. Compreendemos aqui que, mesmo a docente entrevistada não tendo mencionado como se deu o retorno desses colegas do mestrado e da escola, o retorno de seus pares foi significativo para sua reflexão sobre o trabalho desenvolvido, uma vez que, de início, ela tinha dúvidas sobre a relevância de sua pesquisa e discutia essa insegurança com os colegas de turma, conforme pode ser observado no início do Turno 46.

**Renato**, por sua vez, demonstra menos indícios de desenvolvimento desta capacidade. Em relação à colaboração entre ele e a orientadora, a reflexão gira em torno apenas do levantamento de referencial teórico, conforme podemos verificar no excerto do Turno 18 “Mas mesmo assim **nós fomos** caminhando, pesquisando, vendo, descobrindo ali literaturas que



poderíamos usar, né?” A ação conjunta no processo de pesquisa bibliográfica é marcada pelo pronome dêitico “nós”. Entretanto, mesmo ao se referir a esse levantamento, **Renato** relata, a seguir, um processo de agir individual, como se estivesse pesquisando de forma solitária, a partir de determinado momento, o que pode observado pela mudança do dêitico “nós” para “eu” na sequência do Turno 18: “Na época **eu fui** atrás, **fui** lendo dissertações que trabalhavam a oralidade de uma certa forma, alguém que já trabalhou, **fui** procurando trabalhos feitos, né? E isso foi **me** abrindo caminhos, vamos dizer assim, para poder seguir nesse rumo, né?” No que tange à relação dialógica com os pares, **Renato** parece ter uma visão equivocada a respeito da relevância do **agir coletivo** (nesse caso, com os demais professores), ao apontar como um ganho o fato de a teoria pesquisada por ele ter, de certo modo, substituído esse diálogo. Pelo relato, parece-nos que **Renato** antes do ProfLetras realizava pequenas pesquisas e intervenções em diálogo com outros professores, conforme o trecho “Eu procurava um colega ali[...]”, sem grande preocupação com o embasamento teórico. Após a entrada no curso, inverteu essa prática, passando a se preocupar mais com o embasamento teórico para a sua prática, orgulhando-se de ser “um pesquisador não só de colegas ali”. Entendemos, de acordo com o ISD, que o desenvolvimento de capacidades se dá na interação com o outro; por isso, compreendemos essa reflexão de **Renato** equivocada. Não estamos desconsiderando, aqui, a importância do desenvolvimento de capacidades relacionadas à pesquisa bibliográfica e aos conhecimentos disciplinares, que são fundamentais para o docente, entretanto isso não exclui a importância do trabalho colaborativo com outros docentes e acadêmicos.

Quadro 26 - Saberes de contexto - Capacidade docente 5 III (CD5III)

Compreender o papel do professor de LP, considerando	
III - A avaliação do trabalho dos colegas e contribuição por meio de críticas construtivas.	
<b>Sara</b> Turno 85	<i>E eu creio que é por isso que muitos professores não fazem, por essa insegurança mesmo. <b>Eu acho que os meninos vão bagunçar</b>, não vai sair nada e eles vão falar alguma coisa comigo. <b>Aí acabam não fazendo, não fazendo mesmo.</b></i>
<b>Marcela</b> Turno 30	<i>Então, a partir dessa vivência, eu me permito mais, né? De estar observando, de estar com um olhar mais atento à prática do aluno, à minha prática, <b>à prática de colegas na escola</b>. E eu vejo que é possível o professor de ensino fundamental, anos finais, anos iniciais, realizar pesquisa com o aluno. E propiciar a ele essa ampliação, de sair do mundo só da sala de aula e fazer relação do que ele estuda na sala de aula com o que está a sua volta, ao que a sociedade está oferecendo a ele. E como ele também pode intervir nessa sociedade.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Em relação a esta capacidade, identificamos apenas as duas reflexões apresentadas no quadro acima. **Sara** infere, utilizando-se da modalização “*eu creio*”, que muitos professores de LP não trabalham com o eixo da oralidade porque se sentem inseguros, principalmente em

relação à disciplina dos alunos, assim como ela se sentia quando começou a desenvolver o projeto com o gênero debate de fundo controverso, conforme relata também no Turno 83 “Mas a gente fica inseguro, porque são propostas novas, sobretudo porque nós estávamos trabalhando com **uma área que não é privilegiada**, não é objeto de estudo na escola... que é a **oralidade**”. Neste último trecho, a professora faz uma reflexão sobre o porquê dessa insegurança, atribuindo-a à “novidade das propostas com oralidade”. Cabe-nos destacar que embora o eixo da oralidade já venha sendo abordado nos documentos oficiais desde a publicação dos PCN, a formação inicial de professores (Marcuschi, 2001; Leal; Gois, 2012; Magalhães; Cristovão 2018) e os livros didáticos não acompanharam a contento a proposição dos gêneros orais públicos como objeto de ensino (Dionísio; Marcuschi, 2007). Por isso, trabalhar com a oralidade no ensino básico pode parecer uma novidade para muitos professores de LP, além de eixo menos privilegiado.

**Marcela**, ao refletir sobre seu desenvolvimento durante a pesquisa do mestrado, embora também não avalie explicitamente o trabalho de colegas, sinaliza que passou a observar atentamente a “prática de seus colegas na escola”, compreendendo a possibilidade de um professor do ensino básico realizar pesquisas com seus alunos de forma a realizar um ensino mais significativo.

Apesar de inserirmos essa capacidade em nossas análises, dada sua relevância ao trabalho coletivo pelo aporte teórico escolhido, compreendemos os limites impostos pela nossa metodologia de pesquisa para discuti-la: entrevistas individuais com docentes após a realização da pesquisa. Para tratar de forma mais detida acerca dessas capacidades relativas ao aceite do retorno dos colegas e da avaliação dos pares sobre nosso trabalho, reconhecemos que é necessária uma pesquisa do tipo colaborativa que faça coleta de dados **durante** a construção de trabalhos coletivos.

Quadro 27- Saberes de contexto - Capacidade docente 5IV (CD5IV)

Compreender o papel do professor de LP, considerando	
IV - a identificação dos problemas didáticos e pedagógicos dos alunos <b>em relação ao eixo da oralidade</b> por meio de procedimentos de pesquisa.	
<b>Marcela</b> Turno 4	<i>Aí foi quando surgiu numa disciplina de alfabetização e letramento, que existia pouco trabalho com oralidade, né? <b>Eu me senti desafiada</b> e já tinha percebido essa questão que os alunos da EJA participavam de entrevistas, né? E às vezes comentavam que ficavam nervosos, inclusive alguns alunos já tinham até participado de entrevistas nesse formato, virtual, nas empresas. Aí foi surgindo a ideia de entrar nessa área de trabalho e propor algo com essa temática de oralidade, né?</i>
<b>Renato</b>	<i>Então ali, vendo problemas... <b>eu acho</b> que o que me fez mais, me levou mais à mudança maior, foi eu ser capaz de olhar assim: <b>Não, tem um problema aqui, agora o que eu vou fazer com</b></i>

Turno 20	<i>esse problema? <b>Que intervenção vou fazer ali?</b> Eu acho que o ProfLetras me fez ter esse olhar, de que tem um problema ali e eu posso fazer algo, tenho que descobrir um caminho, pesquisar ali para melhorar e não pegar algo pronto. Mas, que eu posso fazer uma coisa adequada, partindo do problema ali do aluno, detectado, eu posso prosseguir.</i>
Turno 24	<i>Mas aí, <b>quando eles foram contar, eles não souberam, a maioria não soube contar</b>, alguns fizeram escrito e só leram ali. [...] Porque, na verdade, foi só para eu descobrir o que eles sabiam da questão da oralidade, né? Pra contar.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

**Marcela e Renato** explicitam nos excertos acima o fato de terem partido de dificuldades reais dos estudantes para a elaboração da SD. A primeira identificou que seus alunos, já em idade de trabalho, precisavam se apropriar do gênero oral entrevista de emprego para participarem de situações reais de interação em empresas com a finalidade de serem contratados. Em outras palavras, a docente partiu das “dimensões da vida social” dos estudantes (BRONCKART, 2006a) e buscou promover o desenvolvimento de capacidades relacionadas a uma atividade de linguagem que rege a relação entre o candidato a uma vaga de emprego, e o entrevistador, interação que requer um uso apropriado de uma oralidade mais formal, conforme **Marcela** expõe no seguinte trecho do Turno 30: “Mas quando você chega para conhecer a empresa e você tem que, né? Você tem que se dirigir a um funcionário, a se apresentar... **ele já viu que ali tinha uma formalidade.**” Vale destacar, ainda, que **Marcela** menciona a influência da disciplina Alfabetização e Letramento na sua escolha por trabalhar com oralidade.

**Renato** atribui ao ProfLetras o aguçamento do olhar para as reais necessidades e dificuldades dos alunos, a partir das quais organiza seu agir docente, refletindo sobre como pode intervir de forma adequada no desenvolvimento de capacidades de seus alunos, agindo, nesse contexto, como professor reflexivo. As menções de **Marcela e Renato** nos remetem ao desenvolvimento da capacidade aqui analisada, em que há reflexão explícita que leva, possivelmente o docente a uma nova ação didática.

Quadro 28 - Saberes de contexto - Capacidade docente 6 (CD6)

Compreender os recursos e restrições <b>para o trabalho com a oralidade</b> disponíveis nas instituições de ensino.	
<b>Sara</b> Turno 24	<i>Até porque no (nome da escola) <b>a gente segue realmente um cronograma muito fechado</b>, uma grade curricular bem fechada, da instituição. Então às vezes não vai aparecer o gênero oral. [...] Então acaba que não tinha tanto privilégio não. Como eu não trabalhava tanto também, porque <b>eu tenho que seguir o livro.</b></i>
Turno 99	<i>Eu não falei que nós usamos uma sala diferente. Eu não falei, olha... <b>um recurso</b> que eu usei, como a gente tinha que assistir um debate, a gente saiu da sala e assistiu numa outra sala, que é uma sala reservada para multimídia, né?</i>
<b>Marcela</b>	<i>Assim, a gente usou <b>o celular</b>, porque a gente precisava simular e gravar. [...] Aí a gente fez</i>

Turno 10	<i>uso do recurso celular, que é um instrumento que os alunos possuem, né? Então esse foi o recurso tecnológico.</i>
Turno 12	<i>Claro que de forma ainda rudimentar, que <b>a escola pública não oferece tantos recursos, né?</b></i>
<b>Renato</b> Turno 26	<i>Lá tinha <b>computadores</b>, tinha <b>laboratório</b>, nessa nova agora não tem, então já dificultou bastante, né? E também, como eu disse, a ambientação não ficou mais favorável depois que asfaltaram ao redor ali, porque era muito barulho para poder gravar e para poder usar durante as aulas posteriores.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O relato de **Sara** apresenta uma escola que possui ambientes e recursos adequados ao trabalho com a oralidade, como a sala de multimídia; no entanto a restrição em relação ao ensino dos gêneros orais se dava, de acordo com a professora, na desvalorização e invisibilização da oralidade no cronograma, na grade curricular da escola e no material didático que era adotado. Essa dificuldade apontada pela professora é muito significativa, devido à importância do livro didático enquanto instrumento de ensino que, de acordo com Luna e Gomes (2020, p. 508) deveria contemplar a oralidade “de maneira a contribuir para a formação dos usuários da língua”. Essa constatação da entrevistada em relação às restrições também dialoga com Bueno (2009), que identificou em pesquisa com professores de LP o não trabalho com a oralidade devido a fatores como a falta de políticas educacionais e editoriais para o trabalho efetivo com a oralidade, dentre outros fatores já mencionados.

**Marcela** menciona que optou por utilizar os celulares dos estudantes para gravar as simulações de entrevistas, uma vez que a “escola pública não oferece tantos recursos” (Turno 12). Com foco também nos recursos das TDICs, **Renato** compara a realidade da escola na qual desenvolveu seu projeto de mestrado e a escola em que estava atuando no momento da entrevista. De acordo com o docente, a primeira possuía recursos e ambientes que facilitavam o trabalho com a oralidade; no entanto, a escola para onde se transferiu, além de não ter computadores e laboratório, é cercada de muito barulho externo, o que o atrapalha a gravar as simulações de produções orais dos alunos. Isso não impossibilitou o trabalho com a oralidade, mas restringiu algumas atividades.

Vemos, neste primeiro conjunto de capacidades relacionadas ao contexto, que os três docentes entrevistados, com pequenas exceções, apresentam em seu discurso pistas de que o ProfLetras propicia o desenvolvimento de capacidades de contexto para o trabalho com a oralidade.

### 6.1.2 Saberes relacionados à metodologia

Os saberes relacionados à metodologia, estão relacionados aos “agires” docentes voltados ao desenvolvimento do aluno no que tange ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, como: analisar/avaliar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem com relação à seleção e progressão de gêneros de texto; à produção oral e escrita dos alunos; à interação oral e escrita, à análise linguística, ao léxico e aos elementos culturais (Pontara; Cristovão, 2018, p. 181-182). Estas capacidades docentes estão relacionadas à organização do trabalho de ensino a partir de diferentes modalidades do trabalho pedagógico, como sequências didáticas, projetos de letramento, projetos didáticos de gêneros ou projetos de trabalho que não são nomeados a partir dos estudos de linguagem.

Especificamente no tocante ao trabalho com o eixo da oralidade, Magalhães e Mattos (2021), apontam que, para propiciar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, são necessárias aos docentes as capacidades de: compreender as possíveis etapas do ensino de um gênero oral: reconhecimento da atividade de linguagem e do gênero oral, escuta/compreensão (com ou sem tomada de notas), inserção dos alunos em projeto de interação, estudo das configurações dos gêneros, preparação prévia dos alunos, treinamento prévio à produção, produção oral, escuta, avaliação e reflexão sobre a produção, nova produção, nova avaliação; selecionar temáticas relevantes na criação de projetos didáticos, articuladas aos gêneros orais; (re)elaborar projetos didáticos, sequências didáticas ou outras modalidades de organização, planejando propostas adequadas ao ano, à idade, à modalidade de ensino (EJA, Educação Infantil, etc), à escola, à comunidade, dentre outros aspectos contextuais.

Nesse sentido, é fundamental que o profissional desenvolva capacidades de analisar/avaliar, conduzir o processo de ensino e aprendizagem elencadas e analisadas abaixo, conforme reflexões apresentadas pelos entrevistados.

Quadro 29 - Saberes de metodologia - Capacidade docente 7 (CD7)

Compreender as possíveis etapas do ensino de um gênero oral: reconhecimento da atividade de linguagem e do gênero oral, escuta/compreensão (com ou sem tomada de notas), inserção dos alunos em projeto de interação, estudo das configurações dos gêneros, preparação prévia dos alunos, treinamento prévio à produção, produção oral, escuta, avaliação e reflexão sobre a produção, nova produção, nova avaliação;	
Marcela Turno 10	<i>Então a gente fez a parte teórica, a gente leu, pesquisou, teve os momentos da apresentação... foi usada a <b>sequência didática</b>, né?</i>
Turno 22	<i>Como era uma <b>sequência didática</b>, né? Ela tem uma certa estrutura para realizar, a situação inicial, os desenvolvimentos... Então para chamar atenção dos alunos, no primeiro momento eu usei um texto de humor, que era a entrevista, né? A entrevista de emprego. O personagem não quer trabalhar, né? Então ele age de maneira engraçada. Esse foi o estímulo. Então assim,</i>

	<i>o aluno precisa se repertoriar também, então <b>teve a parte teórica</b>, né? A parte de <b>como é uma entrevista de emprego</b>, o que compõe, que <b>recursos linguísticos</b> fazem parte, o que está mais presente, né? <b>Quais são as perguntas mais comuns?</b> O aluno tinha que conhecer um pouco do campo, então teve um momento teórico. <b>Aí vamos</b> para a primeira simulação... eles vão escolher os cargos que pretendem, né? <b>Que perguntas podem acontecer?</b> O que <b>nós vamos</b> fazer? <b>Quem vai ser o entrevistado</b>, quem vai ser o entrevistador? Teve a primeira. <b>Aí vamos</b> analisar mais um pouco da teoria e rever os vídeos. <b>Aí o que pode melhorar?</b> Agora <b>vamos</b> para o formal, né? <b>Aí o que pode melhorar</b> nesses aspectos? Foi esse o passo a passo, até chegar na produção final.</i>
<b>Renato</b> Turno 83	<i>Isso. <b>Eu fiz a primeira contação</b> antes de... só fiz apresentar, que nós íamos trabalhar com <b>causo</b> e disse que era <b>causo</b>. <b>Aí eu pedi</b> que eles trouxessem, coletassem o <b>causo</b> e <b>contassem lá na frente</b>. Então nessa <b>aí eu gravei</b> a apresentação deles, <b>aí eu descrevi</b> como eles se portaram lá, <b>analisei</b> sobre as questões se eles usaram ou não <b>elementos paralinguísticos</b>, <b>elementos cinésicos</b>, o que eles usaram... então tudo isso eu avaliei ali, né? <b>Aí na última contação</b> eu também... eles foram lá e <b>eu comparei com a primeira</b>.</i>
Turno 70	<i><b>Eu acho</b> que eles perceberam muito bem isso e uma coisa também que houve muito aprendizado deles e muitas vezes a gente deixa ali, é <b>saber escutar</b>. É saber que aquele momento que alguém está usando o texto oral ali, eu como <b>ouvinte</b> ali, eu tenho que parar, é importante, eu tenho que aprender isso, porque muitas vezes o aluno não sabe escutar. Ele <b>ouve</b> ali e tudo, mas ele <b>não sabe prestar atenção</b>. Então, isso eles começaram a perceber, que é importante às vezes anotar uma coisa para não esquecer, se há uma exposição verbal, oral ali sobre o conteúdo, às vezes eu posso anotar aqui para não esquecer, se eu não estiver gravando outra coisa...</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Esta capacidade está diretamente relacionada ao projeto de ensino do professor, elencando as etapas processuais do ensino de um gênero textual oral, desde a compreensão de cada passo e dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos que potencializam a ação docente. **Marcela** destaca que organizou seu projeto de pesquisa-ação através do dispositivo da SD, destacando no Turno 10 a pesquisa, a leitura, o estudo teórico do gênero em conjunto com os alunos (agir coletivo situado, marcado explicitamente por “a gente”), bem como a “apresentação” que, ao nosso ver, ela deveria ter nomeado de interação, uma vez que no Turno 22 ela menciona que houve a simulação da entrevista de emprego entre os alunos.

**Renato** também relata o processo de desenvolvimento da SD, mencionando no Turno 83 a primeira contação do causo; a pesquisa de outros exemplares do gênero pelos alunos; a primeira produção dos alunos; a análise da apresentação com base nos meios não linguísticos e a comparação entre esta e a produção final. Ressaltamos que, diferente de **Marcela**, cujo discurso evoca a participação efetiva dos estudantes nas reflexões sobre as produções, **Renato** parece ter apresentado a análise e a avaliação das produções orais para, e não com, os estudantes, uma vez que seu discurso denota ações realizadas apenas pelo enunciador, marcadas pela primeira pessoa do singular, como, por exemplo em “eu gravei”, “eu descrevi”, “eu comparei” configurando um agir individual do enunciador e, conseqüentemente, um gerenciamento individual da tarefa (Lanferdini; Cristovão, 2017). Entretanto, o uso repetido da

primeira pessoa do singular também pode ser um vício de linguagem do enunciador e não um retrato da realidade.

A nosso ver, somente **Marcela** e **Renato** se aproximam mais da capacidade de “compreender as possíveis etapas do ensino de um gênero oral.” já que se trata de um trabalho minucioso e com muitas fases. Nesse sentido, apenas pela entrevista, compreendemos que os professores **Marcela** e **Renato** se aproximam desses estágios, dando-nos indícios de que a pesquisa desenvolvida propiciou uma reflexão sobre a necessidade de um ensino planejado de um gênero oral.

Importante destacar que **Renato** se refere à importância do desenvolvimento da escuta e da tomada de notas durante a fala do interlocutor. Essa referência se aproxima, em parte, da definição de escuta ativa proposta por Alvim e Magalhães (2019, p.38): “atividade escolar de interação com gêneros orais, proposta por mediação pedagógica pelo professor para análise de uma situação realizada pela fala, que vai além da identificação de temas e participantes [...]”, especialmente no que tange aos objetivos de “aprender a escutar: analisar comportamentos e participações nas interações orais” e de “tomar notas”. Vale destacar ainda que esse ensino da escuta costuma ser raro, segundo as autoras, e feito intuitivamente, e não de forma consciente conforme explicita **Renato**, que buscou ensinar uma prática de “educação da plateia”, ou uma educação da audiência”, ou seja, como os estudantes devem se portar ao ouvir o outro.

Nesse contexto, os relatos de Marcela e Renato apresentam indícios de desenvolvimento desta capacidade, embora os professores não tenham mencionado todos os elementos que a constituem.

Quadro 30 - Saberes de metodologia - Capacidade docente 8 (CD8)

Selecionar temáticas relevantes na criação de projetos didáticos, articuladas aos gêneros orais;	
<b>Sara</b> Turno 105	<i>Trabalhar com <b>um assunto que interessa a eles</b>, isso também foi algo que levou a uma abertura maior da oralidade.</i>
Turno 61	<i>Até para os temas que a gente discutiu, não é? Como <b>a liberdade de expressão</b>.</i>
Turno 63	<i>Alguns momentos a gente escolheu, mas <b>os alunos também optaram</b>. Tinha alguns momentos que eles podiam escolher entre alguns, né?</i>
<b>Marcela</b> Turno 32	<i><b>Não é você chegar e:</b> vou trabalhar essa temática, essa classe gramatical. Mas estar ali mesmo <b>na interação do grupo</b> e ver se é possível mudar, melhorar um aspecto, né? Reconhecer também <b>o valor daquele assunto na vida</b>, porque se eu estudo e não levo nada para a minha vida, vai ser só conhecimento sem eficácia, eu acho.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

**Sara e Marcela**, nos excertos apresentados no quadro acima, explicitam a relevância dos temas em seus projetos. A primeira identifica no Turno 105 que o trabalho com um assunto do interesse dos alunos motivou a participação oral deles nas atividades, o que é previsto por Dolz, Schneuwly e Pietro, (2011, p. 225) como “uma dimensão psicológica, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos”. Além disso, no Turno 63, ela responde que a escolha dos temas, nesse caso relacionados à liberdade de expressão (Turno 61) contou com a participação dos estudantes, o que sinaliza uma preocupação em envolvê-los no processo como um todo. **Marcela**, no Turno 32, faz uma menção ao agir coletivo da profissão docente, utilizando o pronome “você” de forma genérica, em substituição ao substantivo “professor” em uma reflexão sobre o que **não** deve ser feito no ensino de LP: “Não é você chegar e: vou trabalhar essa temática, essa classe gramatical.” E, na sequência, defende a importância da escolha do tema de forma que parece bastante significativa para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos: “Reconhecer também o **valor daquele assunto na vida**, porque se eu estudo e não levo nada para a minha vida, vai ser só conhecimento sem eficácia, eu acho.”. **Marcela**, ao perceber as demandas da turma em relação ao mundo do trabalho, buscou adequar o ensino de LP às reais e imediatas necessidades comunicativas dos estudantes, dimensão identificada por Dolz, Schneuwly e Pietro, (2011, p. 225) como:

[...] uma dimensão social, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola, e ao fato de que possa dar lugar a um projeto de classe que faça sentido para os alunos;

A partir do exposto, compreendemos que os discursos das duas docentes entrevistadas apresentam indícios de desenvolvimento da capacidade de selecionar temáticas relevantes na criação de projetos didáticos, articuladas aos gêneros orais, o que não ocorreu na entrevista de **Renato**.

Quadro 31- Saberes de metodologia - Capacidade docente 9 (CD9)

(Re)elaborar projetos didáticos, sequências didáticas ou outras modalidades de organização, planejando propostas adequadas ao ano, à idade, à modalidade de ensino (EJA, Educação Infantil, etc), à escola, à comunidade, dentre outros aspectos contextuais;	
<b>Sara</b> Turno 45	<i>Mas até como sugestão da dona Laura mesmo, ela achou um pouco complexo a questão do whatsapp pra gente usar, aí ela deu essa sugestão do class room no Google para usar no <b>projeto de ensino</b>.</i>
Turno 50	<i>Eu assentei com o orientador, a gente foi conversando até chegar a essa rota. Foi até uma sugestão dele também, né? O nome. A gente pensou em vários nomes e acabou fechando nessa</i>



Turno 55	<i>rota mesmo. E agora eu venho... realmente é uma palavra que a gente usa muito, no nosso meio mesmo. E aí a gente sentou, algumas atividades a gente retirou, porque ele falou: olha, nós temos que fazer uma coisa eficaz, vamos buscar a eficiência. Né? um resultado positivo, alcançar o objetivo. Só que está extenso demais, o tempo é curto, né? Mesmo eu sendo a professora regente da turma, porque eu era a professora regente da turma, né? Então mesmo assim, é um tempo curto. Então vamos reduzir, vamos tornar o trabalho mais eficiente, mais enxugado, né? <b>nós vimos o que era mais interessante para os alunos</b> e ele falou muito comigo: vamos sair do tradicional, vamos sair daquilo que já é proposto. Nós temos que pensar em algo diferenciado, que vale a pena e que vai dar certo para o outro professor usar também.</i>
Turno 83	<i>Então durante o processo, quando eu cheguei ao <b>debate</b>, aí eu já cheguei um pouco mais <b>empoderada</b>. Sabe?</i>
<b>Marcela</b> Turno 22	<i>Como era uma <b>sequência didática</b>, né? Ela tem uma certa estrutura para realizar, a situação inicial, os desenvolvimentos... Então para chamar atenção dos alunos, no primeiro momento eu usei um texto de humor, que era a entrevista, né? <b>A entrevista de emprego</b>. O personagem não quer trabalhar, né? Então ele age de maneira engraçada. Esse foi o estímulo. Então assim, o aluno precisa se repertoriar também, então teve a parte teórica, né? A parte de como é uma entrevista de emprego, o que compõe, que recursos linguísticos fazem parte, o que está mais presente, né? Quais são as perguntas mais comuns? O aluno tinha que conhecer um pouco do campo, então teve um momento teórico. Aí vamos para a primeira simulação... eles vão escolher os cargos que pretendem, né? Que perguntas podem acontecer? O que nós vamos fazer? Quem vai ser o entrevistado, quem fazer ser o entrevistador? Teve a primeira. Aí vamos analisar mais um pouco da teoria e rever os vídeos. Aí o que pode melhorar? Agora vamos para o formal, né? Aí o que pode melhorar nesses aspectos? Foi esse o passo a passo, até chegar na produção final.</i>
<b>Renato</b> Turno 22  Turno 74	<i>Bem, como eu usei a sequência didática, eu já fiz uma prévia do que eu ia trabalhar em cada aula, né?  Eu fiz a primeira contação antes de... só fiz apresentar, que nós íamos trabalhar com <b>causo</b> e disse que era causo. Aí eu pedi que eles trouxessem, coletassem o causo e contassem lá na frente. Então nessa aí eu gravei a apresentação deles, aí eu descrevi como eles se portaram lá, analisei sobre as questões se eles usaram ou não elementos paralinguísticos, elementos cinésicos, o que eles usaram... então tudo isso eu avaliei ali, né? Aí na última contação eu também... eles foram lá e eu comparei com a primeira. Eu analisei a primeira contação com a última contação, antes de gravar o audiobook.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os três docentes relataram ter trabalhado com sequências de atividades com foco em gêneros textuais orais (respectivamente, debate, entrevista de emprego e causo), cada qual relacionando a escolha do gênero e das atividades ao ano de escolaridade e/ou modalidade de ensino dos alunos. A primeira organizou as atividades em torno de um projeto de ensino, enquanto **Marcela** e **Renato** relataram terem realizada SD. No Turno 55, **Sara** rememora o processo de elaboração do projeto, escolha das atividades, em diálogo com o orientador (agir coletivo situado), buscando adequar o planejamento do processo ao tempo de desenvolvimento, aos interesses dos alunos e ao impacto das ações docentes. No Turno 83, ela reforça a ideia de **processo** ao explicitar o vocábulo com a ideia de “caminho” para chegar até a produção do

debate com a turma, o que culminou com um sentimento de “empoderamento” da docente, conforme sua reflexão.

**Marcela**, no Turno 22, explicita o uso do dispositivo da SD, explorando com os estudantes cada uma das etapas de elaboração do gênero entrevista de emprego. A escolha do gênero, como já dito em outros momentos desta pesquisa, foi muito adequada à realidade e às necessidades dos estudantes. Ainda neste turno, a docente resume o passo-a-passo da SD realizada, passando pela motivação a partir de um texto de humor sobre o gênero; pela sistematização de características do gênero; pela simulação, com análise sobre o contexto de interação em que ocorrem as entrevistas de emprego e escolha dos papéis atores na cena comunicativa. O uso de interrogativas diretas ao relatar o estudo da configuração do gênero entrevista de emprego, assim como o uso do pronome “nós” e a recorrência de marcas implícitas de agentividade na primeira pessoa do plural (vamos) denota que o processo foi dialógico entre a professora e os alunos. Ressaltamos, ainda, que a professora explicita a necessidade de estudo teórico de forma categórica, a partir da modalização deôntica no Turno 22 “Então assim, **o aluno precisa se repertoriar também**, então teve a parte teórica, né?”

O excerto do Turno 74, de **Renato**, também menciona o passo a passo da SD realizada com base no gênero “causo”, enfatizando a coleta de exemplares de textos do gênero pelos alunos, a análise do uso dos recursos não linguísticos na primeira e na última contação, dentre outros aspectos. Destaca-se, ainda, o fato de o professor explicitar o produto do projeto de linguagem: um audiobook com os causos contados pelos alunos.

De acordo com os relatos dos três docentes, compreendemos que há indícios de desenvolvimento da capacidade acima, uma vez que eles parecem ter organizado suas ações em torno de gêneros, temas e propostas de atividades coerente com o contexto, as necessidades e o interesse dos alunos.

### 6.1.3 Saberes relacionados aos recursos

Compreendemos como recursos didáticos/pedagógicos todos os instrumentos utilizados pelo docente para a regência da aula, como o quadro-negro, o giz/caneta, livro didático, textos, jogos, dentre outros vários elementos que fazem parte do *métier* do professor. Desse modo, os saberes docentes relacionados aos recursos são fundamentais para o trabalho docente, uma vez que cotidianamente é necessário utilizá-los, tanto para o planejamento de suas aulas, ao estudar para preparar suas ações, quanto para a interação com o aluno em prol do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, o trabalho docente é permeado pelos recursos em todas as

suas nuances. As capacidades elencadas por Pontara e Cristovão (2018) para a constituição desses saberes são: a) analisar e/ou adaptar livros / materiais didáticos; selecionar textos adequados às situações praxeológicas e linguageiras, produzir atividades / materiais didáticos. No que tange às capacidades especificamente para o trabalho com o eixo da oralidade, Magalhães e Mattos (2021) elencam: a) avaliar e adaptar materiais e livros didáticos quanto à pertinência das atividades de oralidade; b) manipular tecnologias que subsidiem o trabalho com a oralidade: instrumentos, aplicativos e programas para gravação de som e de imagem, de edição de texto e de reprodução e divulgação em diferentes redes sociais e plataformas virtuais; c) realizar pesquisas e coleta de exemplares de textos, dos gêneros a serem estudados.

Quadro 32 - Saberes de recursos - Capacidade docente 10 (CD10)

Avaliar e adaptar materiais e livros didáticos quanto à pertinência das atividades de oralidade;	
Sara Turno 24	<i>Até porque no colégio a gente segue realmente um <b>cronograma muito fechado, uma grade curricular bem fechada</b>, da instituição. [...] e tem pouco tempo que a gente adotou um positivo, né? Um livro positivo, que não era no momento da aplicação ainda. Então acaba que não tinha tanto privilégio não. Como eu não trabalhava tanto também, porque <b>eu tenho que seguir o livro...</b></i>
Turno 37	<i>Até porque <b>agora</b> no colégio a gente tem um livro diferente, que tem uma seção separada para prática oral. Eu achei interessante essa forma como eles trazem no livro, é uma forma interessante de trabalhar a oralidade. Então você tem entrevistas, você tem diálogo entre os alunos, que a gente vai monitorar, tem os debates... então agora, é uma questão para mim mais tranquila de trabalhar. Sabe? <b>Eu sinto mais tranquila, mais preparada... mais preparada mesmo, a palavra é essa.</b></i>
Turno 79	<i><b>A gente troca, né? Faz o livro didático ser o figurante.</b> Porque realmente, a gente que tem essa visão de educação como fora das 4 paredes... o livro, ele acaba te engessando muito. Então às vezes eu deixo ele como figurante, né? <b>Troco as atividades...</b> é uma atividade com o mesmo foco, mas nós vamos trabalhar de outra forma, sabe? Não apenas em oralidade, em outras áreas da língua portuguesa também.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

**Marcela** e **Renato** não mencionam o livro didático em suas entrevistas. Entretanto, **Sara** apresenta reflexões interessantes a respeito desse recurso pedagógico em diferentes momentos da entrevista, levando-nos a entender que ele é presença constante em sua prática docente, assim como na prática de grande parte dos professores no Brasil, uma vez que na “realidade das escolas públicas brasileiras, o livro torna-se fundamental na sala de aula, sendo utilizado como principal suporte para professores e estudantes” (Luna; Gomes, 2020, p. 508).

A docente sinaliza pelos excertos dos Turnos 24, 37 e 79 indícios de um processo de desenvolvimento da capacidade de avaliar e adaptar materiais e livros didáticos quanto à pertinência das atividades de oralidade. No Turno 24, ela expressa uma obrigatoriedade de uso

desse instrumento em seu contexto de trabalho, a partir da modalização deôntica em “porque **eu tenho que** seguir o livro”. Essa obrigatoriedade se deve ao fato de atuar em uma escola da Polícia Militar, bastante rígida em relação ao cumprimento do programa e ao uso do livro didático, cobrança também feita pelos pais e até pelos alunos, segundo a professora em “Os pais, os alunos, né? Eles querem o livro como o protagonista, né?”

No Turno 37, ela afirma se sentir mais tranquila em relação ao trabalho com a oralidade, uma vez que o novo material didático adotado pela escola contempla o eixo de forma satisfatória, conforme a sua opinião, diferente do anterior, o que **Sara** deixa transparecer pelo dêitico temporal “agora” no trecho “Até porque **agora** no colégio a gente tem um livro diferente, que tem uma seção separada para prática oral.” Destacamos que a sinalização de maior tranquilidade para o trabalho com os gêneros orais não é atribuída no discurso de **Sara**, no excerto analisado, ao processo de formação no ProfLetras, mas à troca do material.

Entretanto, no Turno 79, a docente relata uma atuação menos dependente do livro, demonstrando compreender que é possível utilizá-lo como um recurso, de forma refletida, selecionando e substituindo as atividades, conforme seu planejamento. Há, também no excerto do Turno 79 importante reflexão no tocante aos saberes relacionados à atitude autônoma, sobre os quais trataremos em 6.1.6.

Quadro 33- Saberes de recursos - Capacidade docente 11 (CD11)

Manipular tecnologias que subsidiem o trabalho com a oralidade: instrumentos, aplicativos e programas para gravação de som e de imagem, de edição de texto e de reprodução e divulgação em diferentes redes sociais e plataformas virtuais;	
<b>Sara</b> Turno 45	<i>Tudo on-line. Mas na época eu usei o <b>class room</b>, não sabia. Não sabia nem que existia, né? Mas até como sugestão da dona Laura mesmo, ela achou um pouco complexo a questão do whatsapp pra gente usar, aí ela deu essa sugestão do class room no Google para usar no projeto de ensino. A gente abriu a sala, teve o momento deles irem para a informática, que foi um outro recurso que eu pude usar, porque a escola tem. Então eles puderam fazer aquele debate, vamos dizer ao vivo, mas <b>on line</b>, né?</i>
<b>Marcela</b> Turno 10 Turno 16	<i>Assim, a gente usou o <b>celular</b>, porque a gente precisava simular e gravar. É. Projeção com <b>datashow</b> na sala, com <b>recursos multimídia</b>, né? E eles se viam, né?</i>
<b>Renato</b> Turno 44	<i>E também no acréscimo de <b>tecnologias</b>, vamos dizer assim, gravando, porque até então nunca tinha trabalhado isso. Era só aula ali, no quadro e outros recursos assim, mas tecnológico mesmo, de <b>celular gravando ou filmando</b>, alguma coisa assim... não, não usava até então ali. Então com o projeto, durante a aplicação, houve essa alteração de trazer mais equipamentos, vamos dizer assim, tecnológicos, para a sala de aula e mudou a configuração das aulas.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Em seu relato sobre os recursos utilizados, **Sara** demonstra ter conhecido e aprendido a utilizar o *Google Classroom*, plataforma de gerenciamento de atividades de ensino e aprendizagem, por intermédio da coorientadora do mestrado, que sugeriu a utilização dessa plataforma virtual em substituição ao Whatsapp como ambiente de interação dos alunos. Ao lançar mão desse recurso, como quando propõe a realização de um debate virtual na sala de informática, a professora parece ter promovido novas práticas de letramento na hipermídia, conforme Rojo (2013, p. 7),

A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para autoria e para interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais.

**Marcela** relata o uso do celular para simular e gravar a produção oral dos estudantes e o *datashow* para projetar os vídeos visando à autoavaliação dos alunos sobre a própria ação de linguagem. **Renato** reflete sobre o impacto do uso das tecnologias na sua prática docente, indicando que, antes do ProfLetras, “nunca tinha trabalhado isso”, sendo o dêitico “isso” referente às tecnologias e à gravação, mencionados anteriormente. O docente também mencionou a produção de um audiobook ao final da SD com as narrações dos alunos. Segundo ele, o uso de equipamentos tecnológicos durante a aplicação do projeto mudou a configuração das suas aulas.

Diante dos relatos, compreendemos ter havido desenvolvimento dos docentes no que tange à manipulação de tecnologias que subsidiam o seu trabalho com a oralidade, **Sara** parece ter ultrapassado a ação de manipular tecnologias, promovendo a interação em ambiente virtual no decorrer do projeto, enquanto **Marcela** e **Renato** utilizaram as ferramentas para gravar as produções dos estudantes e analisá-las com as turmas a fim de propiciar as correções/adequações na produção final, o que é uma excelente prática de aperfeiçoamento da oralidade visando ao desenvolvimento dos alunos.

Quadro 34 - Saberes de recursos - Capacidade docente 12 (CD12)

Realizar pesquisas e coleta de exemplares de textos dos gêneros a serem estudados;	
<b>Renato</b> Turno 22	<i>Na aula foi mais essa questão de causos... fazer a pesquisa antes, tive que trazer alguns causos, pedir que eles coletassem causos, trabalhassem naquela aula específica, né?</i>

Turno 30	<i>Até porque na literatura, se tu for procurar, não tem muito sobre causo. Você não vê esse gênero. Então o que eu fiz, <b>eu tive que pesquisar</b> quais as características do causo era só dele e não de outros gêneros textuais orais e quais aquelas que poderiam ser ensináveis para o aluno. Então <b>eu tive que fazer esse levantamento todinho</b>. Inclusive tem uma parte da dissertação que eu falo isso, né? Como eu não tinha elementos suficientes, então eu tive que pegar e fazer comparações entre causo e outros gêneros orais, pra verificar o que era característica só dele, para que assim eu pudesse trabalhar na sequência didática, né? Cada módulo dela. Em cada aula, hoje eu vou trabalhar esse elemento dele, esse outro elemento da característica dele. Então eu tive que fazer essa pesquisa antes, verificar.</i>
Turno 83	<i>Levei <b>vários vídeos de contadores</b>, mostrando como o olhar, como a expressão era valiosa para a contação, né?</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O único docente entrevistado que faz menção explícita na entrevista à pesquisa e à coleta de textos do gênero oral estudado é **Renato** que, além de selecionar vídeos de contadores buscando exemplificar também o uso de recursos não linguísticos na contação (Turno 83), solicitou aos estudantes a coleta de “causos” na comunidade (Turno 22), propiciando com esta atividade a interação real dos alunos com outros falantes através da escuta dos textos, embora o objetivo fosse uma atividade escolar. Além disso, o docente relata que, devido à falta de material específico sobre o gênero causo, foi necessário pesquisar as características ensináveis do gênero em comparação com outros gêneros orais e organizá-las nos módulos da SD. Embora o entrevistado não tenha mencionado a expressão "modelização didática", a pesquisa relatada no Turno 30 remete-nos à produção de um modelo didático do gênero causo. De acordo com Dolz, Schneuwly e De Pietro (2011, p. 223), o modelo didático de gênero define “os princípios [...], os mecanismos [...] e as formulações [...] que devem constituir os objetivos de aprendizagem para os alunos.”. Desse modo, compreendemos que há indícios de desenvolvimento desta capacidade pelo docente que, diante da dificuldade em encontrar referenciais sobre o gênero causo, elaborou seu próprio referencial a partir da comparação entre exemplares de textos do mesmo gênero e de gêneros orais distintos entre si.

Embora as outras entrevistadas não tenham expressado explicitamente tais pesquisas e coletas de exemplares dos gêneros, acreditamos, pelo desenrolar dos projetos por elas desenvolvidos, que as tenham realizado também, uma vez que para planejar e realizar um projeto de ensino ou uma SD é necessário um conhecimento aprofundado das características e contextos de produção do(s) gênero(s) abordado(s).

### 6.1.4 Saberes relacionados à planificação das aulas

O planejamento é necessário para realização eficaz de grande parte das intervenções do ser humano no mundo, especialmente nas relações de ensino e aprendizagem, sejam elas formais (na escola) ou não (na família, comunidade). Desse modo, as ações pedagógicas devem ser pensadas previamente, apresentar objetivos claros, dentre outras especificidades que analisaremos aqui em cada uma das capacidades elencadas.

De acordo com Libâneo (1994, p. 222), a ação de planejar não se restringe ao preenchimento de documentos, mas abrange, principalmente, a reflexão sobre as “situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade que integram o processo de ensino)” e a previsão das ações docentes diante delas. Desse modo, o planejamento é fundamental para o trabalho docente no ensino de línguas, uma vez que permite ao professor refletir sobre o que é possível e viável de se realizar no seu contexto de ensino. Entretanto, a ação de planejar pode “exigir bastante esforço e tempo do professor a depender de suas condições de trabalho, formação, objetivos e experiências” (Lanferdini, 2019, p. 147).

Assim, para alcançar o domínio dos saberes relacionados à planificação das aulas, o professor de LP deve desenvolver as capacidades de a) identificar os objetivos de ensino e aprendizagem; b) planificar o conteúdo das aulas, c) organizar o curso (Pontara; Cristóvão, 2018), considerando o seu contexto de ensino e aprendizagem. Especificamente sobre o trabalho com o eixo da oralidade, compreendemos ser necessário que os docentes desenvolvam as capacidades de estabelecer objetivos para a aprendizagem da oralidade e de elaborar tarefas de escuta/compreensão do gênero oral, considerando os aspectos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos como elementos integrados e essenciais para a construção de sentido do texto, conforme Magalhães e Mattos (2021).

Quadro 35 - Saberes de planificação - Capacidade docente 13 (CD13)

Estabelecer objetivos para a aprendizagem da oralidade;	
<b>Sara</b> Turno 55	<i>E aí a gente sentou, algumas atividades a gente retirou, porque ele falou: olha, nós temos que fazer uma coisa eficaz, vamos buscar a eficiência. Né? um resultado positivo, <b>alcançar o objetivo</b>.</i>
Turno 83	<i>No momento que eles chegaram no debate, eles já chegaram <b>mais empoderados para falar, mais empoderados para participar</b>. Sabe? Eles já estavam mais leves, já tinham entendido que <b>a proposta era trabalhar escrita e oralidade juntas</b>.</i>
<b>Marcela</b> Turno 32	<i>Então o ProfLetras veio mesmo para mostrar que é possível, né? Se organizar com os alunos, ter uma sequência, um roteiro... essa questão da estruturalidade, <b>do objetivo</b>, né? De ser</i>

	<i>mais incisivo no que a gente quer. [...] Hoje deu para aprender alguma coisa nova, né? Essa questão da pesquisa, ela permite isso, você se aprofundar no tema de forma mais organizada. E com objetivo a alcançar, né?</i>
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A capacidade de estabelecer objetivos para o ensino da oralidade é fundamental para um trabalho consciente e eficaz com o eixo em questão, principalmente levando-se em conta as orientações da BNCC. De acordo com o documento, cabe ao componente de LP proporcionar experiências de uso da língua aos estudantes, visando à participação significativa e crítica em diferentes práticas sociais constituídas pela fala, pela escrita, dentre outras linguagens (BRASIL, 2018).

Nas entrevistas, **Sara** e **Marcela** mencionam que tinham objetivos definidos, mas não os explicitam de forma específica. Embora isso ocorra, se analisarmos globalmente a conversa, compreendemos que **Sara** tinha como objetivo geral propiciar o desenvolvimento pelos estudantes de capacidades de linguagem para a argumentação oral e escrita, como fica implícito no Turno 95 “*Então o ProfLetras e durante a aplicação da pesquisa, me fez enxergar muitas coisas no âmbito da oralidade, da argumentação na oralidade e na escrita também, né?*”. O mesmo ocorre com **Marcela**; ela menciona que o fato de estar realizando um projeto de pesquisa proporcionou uma maior organização da sua prática, propiciando uma visão de sequência, roteiro, continuidade em prol de objetivos a serem alcançados, entretanto também não especifica esses objetivos, mas dá a entender que a meta do trabalho era propiciar uma familiarização dos estudantes com o gênero entrevista de emprego, possibilitando o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a participação deles nesse tipo de cena comunicativa, ou seja, preparar os alunos para participarem de forma eficiente de uma entrevista no contexto do trabalho, como podemos inferir no Turno 4:

*Mas que fosse também, servisse para o aluno, né? Porque eu ia para sala de aula com esse trabalho, mas eu queria que refletisse na vida deles. Como eu já conhecia, trabalhava com eles, sabia que eles estavam... né? Querendo entrar no mercado de trabalho e participavam, passavam por esse processo, eu decidi trabalhar com esse gênero.*

**Renato** não discorre sobre a importância do objetivo, entretanto, ao considerarmos sua reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho, inferimos que um dos seus objetivos, se não o principal, era levar os alunos a refletirem sobre a importância de recursos não verbais, como gestos, pausas, entonação, dentre outros, para uma contação de caso, como podemos identificar no Turno 74: “Olha, no projeto de intervenção eu vi que eles avançaram muito. Eles



estavam assim, vamos dizer assim... não dominavam nem 5% dos recursos que podem ser usados durante a oralidade.”, e no Turno 70 “Olha, o que eu vi assim, que eles começaram a perceber que a voz pode ser usada como um recurso de expressão, ou seja, que não é só emitir sons. Mas que eu posso usar a minha voz para, vamos dizer assim, até mesmo fazer a pessoa prestar atenção naquilo que eu estou fazendo.”

De acordo com o exposto acima, compreendemos que há indícios de desenvolvimento desta capacidade pelos três professores, visto que eles parecem questionar e investigar as reais necessidades dos alunos e fragilidades no processo educacional para elaborar suas ações a fim de alcançarem seus objetivos (Oliveira, 2019). Entretanto, é importante destacar que aos objetivos relacionados ao ensino e aprendizagem se misturam os objetivos relacionados à conclusão do mestrado, o que não identificamos como um problema, uma vez que os entrevistados realizaram pesquisa aplicada com suas turmas. De certo modo, esses objetivos estão relacionados entre si, uma vez que são motivados pela pesquisa como cumprimento de um requisito para a obtenção do título de mestre; e, ao mesmo tempo, por ser um mestrado profissional exclusivo para professores efetivos de escolas públicas, voltado para o desenvolvimento de ações com foco no “NOVO” ensino de LP, o que podemos perceber nos excertos apresentados no quadro 33, bem como nos excertos abaixo:

**Marcela - Turno 44** *Então o ProfLetras permitiu isso, saber que o meu trabalho de professor, ele é também de cunho científico, que ele pode estar vinculado a uma metodologia de pesquisa. Então, eu posso lançar mão de uma metodologia no meu trabalho, né? De uma estratégia, para alcançar o objetivo. Então o professor tem sim que ter características de pesquisador, né?*

**Sara - Turno 109** *E aí veio a pesquisa, sentar, pensar, raciocinar, passar noites pensando como eu vou fazer para transitar entre o oral e o escrito, sem dar a ideia que eu estou querendo privilegiar uma das duas. Então eu tive que pensar, sentar com o orientador, sentar com os professores, né? Ler muito.*

#### Quadro 36 - Saberes de planificação - Capacidade docente 14 (CD14)

Elaborar tarefas de escuta/compreensão do gênero oral, considerando os aspectos linguísticos e não linguísticos como elementos integrados e essenciais para a construção de sentido do texto;	
<b>Renato</b> Turno 78	<i>Levei vários vídeos de contadores, mostrando como o olhar, como a expressão era valiosa para a contação, né? E já no último vídeo deles, eles já usaram tudo isso. Usavam, sabiam o momento de parar para dar o suspense, as pausas... viram que que pausa não é só aquela parada, mas pausas são intencionais. Eles já usaram as pausas intencionais para dar aquele clima ali, fazer a pessoa ficar pensando.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

De acordo com Magalhães et al (2022, p. 398), “Assim como se trabalha com a leitura e com a produção escrita de textos, também é preciso centrar-se na produção de gêneros orais e na escuta ativa com sua compreensão.”. Entretanto, dentre os três docentes entrevistados, **Renato** é o único que menciona alguma abordagem da escuta/compreensão nas atividades desenvolvidas durante o desenvolvimento da SD. Como explicitado no excerto do Turno 78, ele apresentou vídeos de casos para a turma e propôs reflexões acerca de elementos não linguísticos. Segundo a interpretação do docente os alunos desenvolveram a capacidade de escuta, uma vez que na produção final colocaram em prática o que aprenderam ao longo das atividades, como, por exemplo, as pausas intencionais para gerar suspense no ouvinte.

Não identificamos indícios de desenvolvimento desta capacidade nas entrevistas de **Sara** e **Marcela**, o que demonstra não terem sistematizado estratégias específicas para a compreensão/escuta de textos orais, tendo focado apenas na produção. Essa constatação demonstra a lacuna que ainda existe em relação ao trabalho com atividades relacionadas à escuta/compreensão de textos orais, lacuna essa identificada por Alvim (2015), tanto no ambiente pedagógico quanto nas pesquisas sobre a língua.

### **6.1.5 Saberes relacionados à regência das aulas**

A regência das aulas é o momento em que confluem os outros saberes/capacidades, uma vez que é nessa atividade que se materializam as atividades planejadas com foco em objetivos previamente estabelecidos; na interação professor/aluno; nas possibilidades de avaliação dos conhecimentos desenvolvidos por ambos e do processo como um todo; no uso dos recursos e da metodologia pensados para o processo de ensino e aprendizagem; dentre outros. Não é por acaso que muitos indivíduos, pelo senso comum, compreendem como trabalho docente apenas o momento destinado à interação face a face deste com os alunos, mas esse olhar é equivocado e invisibiliza todo o processo anterior e posterior a esse momento, imprescindíveis para torná-lo possível e qualitativo. Nas palavras de Machado (2007, p. 93),

[...] ao considerarmos que o objeto é, de fato, criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdos específicos das diferentes disciplinas e o desenvolvimento de capacidades específicas, não podemos dizer que o trabalho docente se limita aos limites da sala de aula, pois o processo de planejamento e de avaliação são fases essenciais para essa criação.

Desse modo, compreendemos que a regência não pode ser vista como um momento de mera transmissão dos conhecimentos teóricos historicamente construídos, mas como um exercício de transposição didática. Diante disso, para o desenvolvimento dos saberes relacionados à regência de aula, os docentes precisam desenvolver as seguintes capacidades, de acordo com Pontara e Cristovão (2018): a) elaborar e implementar a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente; b) apresentar um conteúdo linguístico com base no gênero de texto foco do estudo da aula, estabelecendo relações com conteúdos locais/internacionais, bem como as relações entre língua e cultura; c) interagir com os alunos durante a aula; d) gerenciar a classe, e) utilizar língua alvo; f) gerenciar conflitos diversos que emergem durante o processo de ensino e aprendizagem.

No que tange ao trabalho específico com a oralidade em LP, após cotejamento com as capacidades elencadas por Magalhães e Mattos (2021) e aos nossos acréscimos, analisamos os indícios de desenvolvimento dos docentes em relação às seguintes capacidades: apresentar um conteúdo linguístico com base no gênero de texto foco de estudo da aula; gerenciar a classe de forma dialógica, explorando a escuta ativa e evitando conflitos, a fim de combater a ideia equivocada de que o trabalho com a oralidade é sinônimo de bagunça; propor situações que permitam ao aluno escutar/compreender e analisar gêneros orais; interagir pela oralidade; monitorar a própria fala em função do contexto; transformar textos orais em escritos e vice-versa, explorar recursos multimodais da oralidade; propor situações de preparação para interagir pela oralidade, concebendo a integração entre fala e escrita nas situações de interação (apresentação oral e banner, seminário e roteiro, debate e relatório, sarau, dentre outros).

Quadro 37- Saberes de regência de aulas - Capacidade docente 15 (CD15)

Apresentar um conteúdo linguístico com base no gênero de texto foco do estudo da aula;	
<b>Sara</b> Turno 49	<i>Então como a gente fez um jogo, né? Da controvérsia, ali. Para usar as <b>conjunções adversativas</b>, para usar o que eles sabiam, né? Para contrapor a opinião do outro... então foi muito bom, foi maravilhoso.</i>
Turno 95	<i>Quando eu fui fazer aqueles slides falando dos <b>argumentos</b>, das estratégias, que para mim era uma coisa assim, era tipos de argumentos, né? Olha como a mente está tão engessada, né? Não. Ai a gente foi discutindo, o professor, a dona Laura também, essa coorientadora, né? Não, não é apenas tipos. São tipos e fechou aí. São <b>estratégias</b> que a gente usa [...]</i>
<b>Marcela</b> Turno 22	<i>Agora vamos para o <b>formal</b>, né? Ai o que pode melhorar nesses aspectos? Foi esse o passo a passo, até chegar na produção final. A parte de como é uma entrevista de emprego, o que compõe, que <b>recursos linguísticos</b> fazem parte, o que está mais presente, né?</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

**Sara**, conforme mencionado anteriormente, desenvolveu sua SD em torno do gênero debate de opiniões com fundo controverso e explicita no Turno 95 a sistematização de conhecimentos acerca das **estratégias argumentativas** através de slides. Tal conteúdo linguístico é inerente ao gênero, uma vez que, de acordo com Dolz, Schneuwly e Pietro, (2011, p. 213), o debate de fundo controverso

[...] diz respeito a crenças e opiniões, não visando a uma decisão, mas a uma colocação em comum das diversas posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou mesmo modificar a sua própria. [...] Por meio das confrontações e dos deslocamentos de sentido que permite e suscita, o debate representa aqui um poderoso meio de não somente de compreender um assunto controverso por suas diferentes facetas, mas também de forjar uma opinião ou de transformá-la.

Considerando a definição acima, compreendemos que para bem produzir um texto oral do gênero citado é fundamental que o falante desenvolva capacidades de linguagem relacionadas ao argumentar e aprenda a lançar mão de estratégias argumentativas visando à construção de opiniões coerentes e coesas, seja com o objetivo de expor sua posição sobre o tema seja para tentar convencer o interlocutor. Interessante observar que a docente faz uma autocrítica sobre seus conhecimentos acerca do conteúdo antes do ProfLetras ao afirmar que “aprendeu” que são estratégias de argumentação e não tipos de argumentos<sup>55</sup> a partir da correção feita pela coorientadora, durante a planificação da aula. O discurso da professora no Turno 95 demonstra uma autocobrança excessiva em relação ao domínio do conteúdo, característica que fica evidenciada no momento em que ela interrompe a própria fala, com uma reflexão depreciativa sobre si mesma “Olha como a mente está tão engessada, né?”, aparentemente para justificar a troca da palavra “tipos” por “estratégias”. Salientamos, ainda, que o trabalho com estratégias argumentativas parece ter sido tão representativo para **Sara** que ela relata tê-lo adotado também no terceiro ano do Ensino Médio, mas com foco no ENEM, conforme os excertos abaixo:

***Turno 95** Isso eu levei para o meu terceiro ano do ensino médio... essa visão de estratégias argumentativas, que são tantas que nós usamos no nosso dia a dia. Por isso que eu falo muito que foi no ProfLetras que eu aprendi, né? Porque eu não sabia que argumentação estava em tudo, por exemplo.*

***Turno 53** [...] eu trabalho muito com terceiro ano e eles têm esse foco no ENEM.*

---

<sup>55</sup> Vale ressaltar que Dolz, Schneuwly e Pietro, (2011, p. 218) ao citar análises sobre o funcionamento do gênero debate, também utilizaram a expressão “tipos de argumentos”.

No Turno 49, **Sara** cita o trabalho com as **conjunções adversativas** na atividade do Jogo da discórdia, conhecimento também fundamental para o desenvolvimento da capacidade de argumentar, uma vez que tais elementos morfológicos da língua exprimem semanticamente as ideias de “oposição, contraste, ressalva ou compensação” (Cegalla, 1994, p. 267). Dolz, Schneuwly e De Pietro, (2011, p. 218) defendem que o trabalho com o gênero debate deve abarcar capacidades em funcionamento no debate, como a distinção de diversos tipos de argumentos, a definição de diferentes modos de refutação, bem como a compreensão dos papéis desempenhados pelos conectivos, o que dialoga com os objetivos de **Sara** na atividade com o Jogo das Controvérsias.

**Marcela** sinaliza no turno 22 a reflexão com os estudantes a respeito da formalidade do texto no contexto de produção do gênero entrevista de emprego. Embora ela não tenha explicitado se houve sistematização desse conteúdo após a situação de produção, compreendemos que há indícios de desenvolvimento da capacidade de apresentar um conteúdo linguístico com base no gênero de texto foco do estudo da aula, inclusive pelo fato de ela mencionar que foi trabalhando passo a passo com a turma até chegar à produção final.

**Renato** não faz menção a elementos que indiquem o desenvolvimento da capacidade de apresentar conteúdo linguístico sobre o gênero causo, no decorrer da entrevista, provavelmente pelo fato de sua abordagem ter ficado bastante centrada nas estratégias de uso de elementos não-linguísticos na contação do causo, como pode ser observado no trecho apresentado no quadro 34 (Renato, Turno 78).

Quadro 38 - Saberes de regência de aulas - Capacidade docente 16 (CD16)

Gerenciar a classe de forma dialógica, explorando a escuta ativa e evitando conflitos, a fim de combater a ideia equivocada de que o trabalho com a oralidade é sinônimo de bagunça;	
<b>Sara</b>	<i>Eu sinto mais tranquila, mais preparada... mais preparada mesmo, a palavra é essa. É uma coisa que é simples, porque o oral às vezes, ele é tido como uma coisa muito simples... que gera um medo no professor, <b>porque as coisas podem sair um pouco do controle</b>. Até eu creio que na dissertação eu disse isso, às vezes é visto como <b>aula bagunçada</b>, né? Como bagunça. Como <b>não aula</b>, né? Então o livro, ele traz essa proposta, bem interessante. Então agora a gente tem mais autoridade para trabalhar com a oralidade, né?</i>
Turno 37	
Turno 39	
Turno 83	<i>Mas a gente fica inseguro, porque são propostas novas, sobretudo porque nós estávamos trabalhando com uma área que não é privilegiada, não é objeto de estudo na escola... que é a oralidade. Então a gente, eu me senti insegura. À medida que nós fomos trabalhando, como a gente não fez tudo muito junto... a gente levou algum tempo para isso, meses, né? Então durante o processo, quando eu cheguei ao debate, aí eu já cheguei um pouco mais empoderada. Sabe? Eu já cheguei mais empoderada.</i>
	<i><b>O aluno ele está muito acostumado a escutar.</b> É só escutar, escutar, escutar, escutar. E até on line a gente percebe isso, que os alunos, eles querem falar. Apresentar o trabalho que eles</i>

Turno 103	<i>fizeram, eles querem mostrar o texto que eles fizeram, então às vezes eles já têm o costume: Eu fiz um texto e não vai ficar só naquilo ali, né? Eu vou ter que ler, a professora vai querer que eu leia esse texto, que eu mostre para os colegas. Porque às vezes é um texto mais visual, né?</i>
<b>Marcela</b>  Turno 26	<i>Eu percebo uma mudança ao longo do tempo e agora mais do que nunca, com o avanço no estudo e com a maturidade na profissão... <b>a questão de dar mais espaço ao aluno para ele ter autonomia de se expressar e também conhecer um pouco o aluno.</b> Como pessoa, né? Não só a relação de professor e aluno, de bom dia, estar lá, chegar, mas de <b>compartilhar experiências, deixar eles compartilharem alguma emoção, alguma vivência deles e aliar isso ao contexto de sala de aula.</b> É impossível realizar um trabalho onde o aluno vai ser protagonista sem estabelecer uma afetividade ou uma relação harmoniosa com eles, né? Ainda mais que a maioria são jovens, eles precisam dessa interação maior, né? <b>Claro que com respeito, porque às vezes o aluno pode confundir a liberdade e aproveitar para fazer indisciplina, né? Mas se eles conhecem a gente e estabelecem esse vínculo...</b> também tem a questão do respeito, de saber os momentos. Não é fácil, é uma conquista diária, mas no decorrer do tempo vai se ganhando a turma. As turmas, né? Porque não são só uma. E o trabalho flui. Então a interação com eles é importante sim, muito. Dar voz para eles, conhecer como eles vivem, o tipo de comunidade que eles interagem, né? O que eles gostam, os grupos das redes sociais... conhecer um pouco desse mundo deles, né? Dos jovens, dos adolescentes.</i>
<b>Renato</b>  Turno 64   Turno 70	<i>Eu acho que aí não alterou muito não. Geralmente <b>eu sou muito próximo deles</b>, geralmente eu me aproximo deles, por que eu <b>aprendi na prática ali do dia a dia com eles</b>, que quando você <b>conquista a confiança</b> dos seus alunos é muito melhor de você conduzi-los do que você manter assim aquela posição: sou professor, tu ali e eu aqui. Você acaba distanciando, o aluno vai... ele te respeita como professor ali, mas se ele tiver uma carência, se ele não está entendendo, ele fica com medo de chegar perto de ti e te perguntar. Então eu sempre mantive essa aproximação da regência ali perto deles, gosto de estar ali com eles, vendo ali o que eles estiverem fazendo: é assim, vamos caminhar assim... então não houve muito essa alteração assim, né? Nesse sentido não. Continua a mesma, vamos dizer assim.</i>  <i>Eu acho que eles perceberam muito bem isso e uma coisa também que houve muito aprendizado deles e muitas vezes a gente deixa ali, <b>é saber escutar.</b> É saber que aquele momento que alguém está usando o texto oral ali, eu como ouvinte ali, eu tenho que parar, é importante, eu tenho que aprender isso, <b>porque muitas vezes o aluno não sabe escutar.</b> Ele ouve ali e tudo, mas ele não sabe prestar atenção. Então isso eles começaram a perceber, que é <b>importante às vezes anotar uma coisa para não esquecer, se há uma exposição verbal, oral ali sobre o conteúdo</b>, às vezes eu posso anotar aqui para não esquecer, se eu não estiver gravando outra coisa... então eles começaram a perceber isso, então foi uma forma de aprendizagem que eu achei bem interessante. Ali, no uso deles, né? Para eles saberem essa questão de que a oralidade vai muito mais além do que emitir o som, que tem outros elementos envolvidos e que ele pode usar esses elementos a seu favor para... quando estiver usando a oralidade, né? <b>E essa questão deles escutarem</b>, que eu achei muito interessante, aprender a escutar ali.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A capacidade de gerenciar a classe com segurança e sem autoritarismo é fundamental para a realização das atividades, especialmente no contexto do trabalho com gêneros orais que, pela emissão da voz e pelas expressões corporais, gera mais ruído na sala de aula, podendo ser considerado por outros membros da escola como “bagunça”, conforme expressa **Sara**. A própria professora parece ter desenvolvido seu olhar sobre isso, sentindo-se mais segura ao longo da SD, como expressa no Turno 37, mudança de concepção perceptível ao observarmos no mesmo excerto, quando ela se diz “mais tranquila, mais preparada” ao longo do processo.

Vale ressaltar, entretanto, que a docente ainda atribui o desenvolvimento de autoridade

para o trabalho com os gêneros orais ao tratamento dispensado pelo novo livro didático da instituição (adotado após a SD) ao eixo da oralidade, no Turno 39. Ou seja, devido ao fato de o material didático fazer essa abordagem ela se sente autorizada a dar aula sobre gêneros orais, combatendo a ideia do trabalho com oralidade como “não aula”.

**Marcela** menciona o gerenciamento da classe de um modo mais geral, no cotidiano da sala de aula e das relações interpessoais com os alunos. Ela defende que o estabelecimento de uma relação afetiva e respeitosa com eles é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, assim como conhecer a história e a cultura da comunidade escolar. E essa relação pressupõe, segundo ela, o diálogo, a abertura de espaço para que eles expressem suas opiniões e suas vivências, aliando-as ao contexto da sala de aula, concepção que ela relata ter desenvolvido ao longo da carreira, “*com o avanço no estudo e com a maturidade na profissão*”. **Marcela** destaca que, agindo dessa forma, também conquista o respeito das turmas em que atua e, paulatinamente, evita a indisciplina.

Nesse sentido, a prática educativa envolve, além da capacidade científica e do domínio técnico, um gerenciamento da sala com afetividade e alegria, que podem fazer parte do “processo de busca” e não apenas “no encontro do achado” (Freire, 2001).

**Renato** também demonstra em seu discurso priorizar, no gerenciamento da classe, uma aproximação com os alunos, estabelecendo uma relação de confiança para que eles se sintam seguros para expor suas dúvidas e demandas. Entretanto, ele atribui essa forma de gerenciamento da turma ao conhecimento adquirido na prática cotidiana e não à influência da formação.

A capacidade de gerenciamento da classe pressupõe “a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos [...]” (Bronckart, 2006, p. 226). Para o autor a profissionalidade do professor é constituída por essa capacidade, sem desconsiderar o domínio do conteúdo e conhecimento acerca das condições de aprendizagem dos alunos.

Desse modo, os relatos nos levam a inferir que os três professores buscam exercer a sua profissionalidade conduzindo seu projeto didático através de um gerenciamento da classe que considera “múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc), frequentemente subestimados e que, no entanto, constituem o real mais concreto da vida de uma classe.” (Bronckart, 2006, p. 226-227).

Considerando as reflexões feitas por **Marcela** e **Renato** a respeito do desenvolvimento da capacidade de gerenciamento da classe, retomamos o debate da formação docente em relação à teoria e à prática. Enquanto a primeira considera seu desenvolvimento resultante dos anos de

prática e do estudo teórico, o segundo o atribui apenas à prática cotidiana na sala de aula. Mesmo que **Renato** não identifique isto em sua reflexão, compreendemos que suas escolhas e ações são permeadas pelo conhecimento empírico somado aos conhecimentos científicos que desenvolveu ao longo de sua vida como estudante e como profissional.

Quadro 39- Saberes de regência de aulas - Capacidade docente 17 (CD17)

Propor situações que permitam ao aluno escutar/compreender e analisar gêneros orais; interagir pela oralidade; monitorar a própria fala em função do contexto; transformar textos orais em escritos e vice-versa, explorar recursos multimodais da oralidade;	
<b>Marcela</b> Turno 22	<i>A parte de como é uma entrevista de emprego, o que compõe, que <b>recursos linguísticos</b> fazem parte, o que está mais presente, né? Quais são as perguntas mais comuns? O aluno tinha que conhecer um pouco do campo, então teve um momento teórico. Aí vamos para a primeira <b>simulação</b>... eles vão escolher os cargos que pretendem, né? Que perguntas podem acontecer? O que nós vamos fazer? Quem vai ser o entrevistado, quem fazer ser o entrevistador? Teve a primeira. Aí vamos analisar mais um pouco da teoria e rever os <b>vídeos</b>. Aí o que pode melhorar? Agora vamos para o <b>formal</b>, né? Aí o que pode melhorar nesses aspectos? Foi esse o passo a passo, até chegar na produção final.</i>
Turno 30	<i>Como se comportar, como se dirigir às pessoas, né? Essa formalidade, a questão do <b>uso da linguagem nesse ambiente</b> [empresarial], eu acho que foi bem marcante.</i>
<b>Renato</b> Turno 24	<i>Trouxeram, trouxeram. Eles trouxeram bastante. Sempre a gente ouve dos avós, ouve dos pais, uma história de caso que aconteceu, né? Alguma coisa de terror, alguma assombração que apareceu, algo que aconteceu... sempre tem essas histórias, né? E eles trouxeram. [...] Porque na verdade foi só para eu descobrir o que eles sabiam da questão da oralidade, né? Pra contar.</i>
Turno 54	<i>E no final sempre eles <b>produzem um livrinho da turma, de causos, que eles escreveram</b>.</i>
Turno 78	<i>Aí eu pedi que eles <b>trouxessem, coletassem o caso e contassem lá na frente</b>. Então nessa aí eu <b>gravei</b> a apresentação deles, aí eu descrevi como eles se portaram lá, analisei sobre as questões se eles usaram ou não <b>elementos paralinguísticos, elementos cinésicos</b>, o que eles usaram [...] Levei vários vídeos de contadores, mostrando como o olhar, como a expressão era valiosa para a contação, né?</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nos excertos acima, **Marcela** e **Renato** parecem ter desenvolvido a capacidade de propor situações que permitam ao aluno escutar/compreender e analisar gêneros orais; interagir pela oralidade; monitorar a própria fala em função do contexto; explorar recursos multimodais da oralidade.

A primeira docente menciona uma sequência de atividades com foco nos aspectos linguísticos, considerados no contexto da interação de uma entrevista de emprego. As tarefas têm foco nas configurações do gênero, na seleção de perguntas possíveis e nos papéis de interlocução desempenhados pelos alunos na simulação da entrevista. De acordo com **Marcela**, após a primeira simulação houve reflexão com a turma sobre as ações a partir do vídeo, com foco na formalidade da situação comunicativa, o que está relacionado à ideia de “monitorar a



própria fala em função do contexto”. Embora ela não tenha explicitado os termos “extralinguístico”, “paralinguístico” e “cinésico”, o relato nos mostra que a turma analisou os vídeos da primeira produção, refletindo sobre o que poderia ser melhorado para adequar a linguagem e o comportamento a uma situação mais formal de interação como a proposta, sem contudo que saibamos quais elementos ela enfocou. Assim, os estudantes tiveram a oportunidade de escutar, compreender e assistir à sua própria ação comunicativa, num processo que compreendemos como autoconfrontação, o que pode ter lhes proporcionado recursos para o monitoramento da própria fala em outros momentos de interação.

**Renato**, no Turno 78, menciona explicitamente atividades que buscaram desenvolver as capacidades dos alunos no que tange ao uso consciente dos recursos não linguísticos - elementos paralinguísticos e elementos cinésicos - durante a SD, através da análise da primeira contação dos estudantes. Na sequência, o entrevistado também aponta a apresentação de vídeos do gênero causo, demonstrando os recursos linguísticos e não linguísticos utilizados por contadores experientes, como modelos para os estudantes se embasarem na produção. Este professor efetivamente mobilizou a capacidade de “explorar recursos multimodais da oralidade”.

Vale destacar, ainda, que a coleta de causos realizada pelos alunos oportunizou o diálogo com pessoas da família, a fim de que elas lhes contassem causos para serem recontados na escola, o que parece ter promovido a interação e o exercício da escuta. Embora o objetivo do docente com a atividade fosse apenas verificar como eles recontariam as histórias, o causo nesse contexto parece ter desempenhado o papel de gênero a aprender e gênero para comunicar (Schneuwly e Dolz, 2011), ao mesmo tempo. Nessa perspectiva,

Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 69)

O mesmo parece ter ocorrido com **Marcela** ao propor a simulação de entrevistas de emprego pela turma e, mais tarde, promover uma situação bastante próxima da interação real que foi a realização da entrevista na empresa.

Destacamos que a capacidade “transformar textos orais em escritos e vice-versa” não foi citada em nenhum excerto dos docentes. Embora **Renato** tenha mencionado a produção de um livreto de causos escritos com os estudantes (excerto do Turno 54), não está explícito na entrevista que os textos tenham sido escritos com base nos causos orais estudados.

**Sara e Marcela** não apresentam qualquer menção a atividades de retextualização. Provavelmente, isso ocorra devido ao fato de haver poucas pesquisas sobre esse tipo de atividade, bem como poucas prescrições a respeito nos documentos oficiais (a BNCC, por exemplo, cita retextualização apenas duas vezes). Desse modo, propor atividades de transformar textos orais em escritos e vice-versa é uma tarefa difícil, que às vezes o professor faz sem consciência de que se trata de uma atividade de oralidade<sup>56</sup>.

Quadro 40 - Saberes de regência de aulas - Capacidade docente 18 (CD18)

Propor situações de preparação para interagir pela oralidade, concebendo a integração entre fala e escrita nas situações de interação (apresentação oral e banner, seminário e roteiro, debate e relatório, sarau, dentre outros);	
<b>Sara</b> Turno 83	<i>Depois eu fui na sala de informática: gente, como é que vai ser esse negócio? Os meninos <b>digitando</b> respostas, <b>conversando com o outro</b>, fazendo esse <b>debate on line</b>, isso não vai dar certo, esses meninos vão falar coisa que não deve. [...] Eles já estavam mais leves, já tinham entendido que a proposta era trabalhar <b>escrita e oralidade juntas</b>. Como algo que faz parte do estudo mesmo, da língua portuguesa.</i>
Turno 49	<i>Então como a gente fez um jogo, né? Da controvérsia, ali. Para usar as conjunções adversativas, para usar o que eles sabiam, né? Para contrapor a opinião do outro... então foi muito bom, foi maravilhoso. Porque eu <b>usei folha, caderno</b> e o espaço da quadra. Eles podiam movimentar, discutir, o grupo longe um do outro</i>
<b>Renato</b> Turno 78	<i>E no final sempre eles produzem um livrinho da turma, de causos, que eles escreveram. Então, quando eu apresento do ano passado para eles, eles se animam: Ah, nós também queremos produzir um livrinho. Já vão pensando no deles lá. No mestrado eu fiz <b>com áudio book, criação do áudio book</b> e do <b>bookzinho</b>, né? Digital. "</i>
Turno 55	<i>E a exposição oral. Mais voltada para as outras áreas, porque <b>vai explicar lá na frente</b>... então já vou trabalhando com eles sobre essa questão, de até de <b>produzir um cartaz</b>. Como nós não temos computador, é cartaz, não dá para trabalhar um slide para produzir.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

**Sara e Renato** relatam, cada qual em dois momentos diferentes, a proposição de situações de preparação dos alunos para interagir pela oralidade, integrando fala e escrita nas situações de interação. A primeira explicita no Turno 83 que sua proposta foi trabalhar com a fala e a escrita juntas, o que ocorreu de forma concomitante no momento em que os alunos realizaram o debate online na sala de informática “*Os meninos **digitando** respostas, **conversando com o outro**, fazendo esse **debate on line**[...]”.* Além disso, ela relata que na

<sup>56</sup> É o que parece ter acontecido com o Renato. Embora em sua dissertação ele apresente a realização de atividades de retextualização, quando perguntado sobre o trabalho com a oralidade na sala de aula, por mais de uma vez enfocou seu relato nos recursos não linguísticos, não mencionando as atividades de retextualização realizadas. Entretanto, constatamos também que as perguntas da entrevista podem não ter dado margem para a descrição das atividades realizadas pelos professores e, por esse motivo, Renato pode não ter mencionado atividades de retextualização.

atividade do Jogo da discórdia utilizou como recursos **folha** e **caderno** (turno 49), o que nos leva a crer que os grupos puderam fazer registros escritos para organizar sua argumentação oral.

O segundo menciona que integra fala e escrita quando propõe que os alunos escrevam o próprio caso, para ser publicado em um *audiobook* e um “*bookzinho*” (produtos finais de sua pesquisa, respectivamente, uma produção oral e uma escrita). Já na situação descrita no excerto do Turno 55, ao ser perguntado se ainda trabalha com gêneros orais, o docente respondeu que sim, mas sem acesso aos recursos tecnológicos; mas essa carência de recursos não impede que ele integre fala e escrita na perspectiva aqui analisada. De acordo com o professor, ao trabalhar com o gênero **exposição oral**, na falta de computadores para os alunos produzirem **slides**, ele os ensina a confeccionarem **cartazes** que lhes dão suporte na apresentação. As reflexões feitas por ambos nos remetem à relação entre fala e escrita na perspectiva do contínuo, conforme definição abaixo:

[...]a fala e a escrita são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais e por isso não devem ser tratadas de maneira estanque e dicotômica. Trata-se de uma relação complementar em que as diferenças existentes se dão dentro de um contínuo, e não na relação dicotômica de dois polos opostos (Marcuschi; Dionísio, 2007, p 128).

Desse modo, ao estabelecer as relações entre fala e escrita nas atividades supracitadas, os relatos dos professores dão indícios de desenvolvimento desta capacidade.

Destacamos que há indícios de desenvolvimento dos docentes entrevistados no que tange às capacidades relacionadas à Regência das aulas elencadas nos quadros acima, o que revela que o ProFLetras proporciona uma formação de qualidade e específica para o aprimoramento da docência na escola básica. Verificamos, a partir desses dados, o desenvolvimento da capacidade docente de pilotar projetos de ensino voltados ao ensino da oralidade.

### 6.1.6 Saberes relacionados à atitude autônoma

As discussões teóricas sobre o tema da autonomia não são recentes e perpassam diversos campos do saber, como sociologia, política, administração, filosofia, psicologia, educação, dentre outros. No campo da educação, Freire advoga que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Dessa forma, segundo o autor, cabe ao professor respeitar o aluno em relação à sua linguagem, ao seu gosto estético, à sua inquietude e à sua curiosidade; bem como cumprir o seu dever de

ensinar respeitosamente e de propor limites à liberdade do aluno, através do diálogo. Podemos dizer que, para Freire, em Pedagogia da autonomia, a capacidade de atitude autônoma se desenvolve na relação dialógica com o outro, devendo ser a escola um *locus* profícuo para o desenvolvimento das capacidades de tomar decisões responsáveis e éticas e de compreender-se no mundo de forma crítica. Como dialógico, esse processo de ensino e aprendizagem deve resultar na formação do professor e do aluno. As capacidades relacionadas à atitude autônoma também se relacionam intimamente com a capacidade de pilotagem da sala de aula proposta por Bronckart. De acordo com o autor,

O que constitui a **profissionalidade do professor** é a capacidade de *pilotar* um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto é, do quadro das ações das quais ele é o único ator. De forma mais geral ainda, sua profissionalidade está na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constitui o real mais complexo da vida de uma classe. (Bronckart, 2006a, p. 226-227, destaques do autor)

A partir desses pressupostos, passamos a analisar as seguintes capacidades: contribuir para que o aluno adquira autonomia e segurança na própria fala pública; explorar diferentes ambientes para exercitar as oralidades; assumir-se enquanto ator em seu contexto de trabalho; agir como pesquisador a partir da prática docente reflexiva e investigativa; interagir com seus pares na esfera científica (professores-pesquisadores) divulgando os resultados de pesquisas no eixo da oralidade, contribuindo com a ampliação do conhecimento;

Quadro 41 - Saberes de atitude autônoma - Capacidade docente 19 (CD19)

Contribuir para que o aluno adquira autonomia e segurança na própria fala pública;	
<b>Sara</b> Turno 83	<i>No momento que eles chegaram no debate, eles já chegaram mais <b>empoderados para falar</b>, mais empoderados para participar. Sabe? Eles já estavam mais leves, já tinham entendido que a proposta era trabalhar escrita e oralidade juntas. Como algo que faz parte do estudo mesmo, da língua portuguesa. Então eles já chegaram, até <b>a forma de eles se apresentarem para os colegas</b>, deles falarem, foi diferente, no debate ao dia que eles foram na quadra, por exemplo.</i>
<b>Marcela</b> Turno 26	<i>Eu percebo uma mudança ao longo do tempo e agora mais do que nunca, com o avanço no estudo e com a maturidade na profissão... a questão de dar mais espaço ao aluno para ele ter <b>autonomia</b> de se expressar e também conhecer um pouco o aluno.</i>
Turno 30	<i>Primeiro eu acredito que o aluno, ele pôde conhecer um pouco o contexto... por exemplo, ao visitar as empresas, né? Na sala de aula você tem a visão teórica ali, o que está envolvido, né? Mas quando você chega para conhecer a empresa e você tem que, né? Você tem que <b>se dirigir a um funcionário</b>, a <b>se apresentar</b>... ele já viu que ali tinha uma <b>formalidade</b>. Então essa foi uma aprendizagem que eu acho que fica para eles, que esse momento era diferente do momento que ele estava lá no grupo na sala de aula por exemplo. Porque a gente tinha muita intimidade</i>

	<i>e às vezes a gente ajudava eles. Mas naquele momento da empresa, da visita, né? Como se comportar, como se dirigir às pessoas, né? Essa formalidade, a questão do uso da linguagem nesse ambiente, eu acho que foi bem marcante.</i>
<b>Renato</b> Turno 74	<i>Eles cresceram bastante em... eu tive uma aluna, que ela tinha DI, tinha déficit cognitivo, então num primeiro momento ela disse que não ia contar. Ela não contou. Por que eu fiz a primeira contação e a última contação, que era depois de ter feito toda a intervenção, né? E na primeira ela não contou, ela não gostava, não teve meio de ela ir lá para a frente fazer alguma coisa, mas quando eu fui fazer o áudiobook ela foi uma das alunas que quis apresentar. E ela foi e ela gravou, ela contando o caso, então eu vi essa menina, e eu acho que foi um dos tesouros mais colhido ali.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Ao colocar em prática projetos de intervenção que visam ao desenvolvimento de capacidades de linguagem relativas a gêneros orais, propiciando momentos individuais e coletivos de interação e estudo da oralidade (capacidade analisada no quadro 17), os docentes parecem contribuir para a aquisição de autonomia na fala pública pelo aluno. **Sara** considera no Turno 83 que os alunos chegaram à produção final do gênero debate mais “empoderados” para falar diante dos colegas de sala. **Marcela** compara o comportamento linguístico dos estudantes diante das exigências do contexto de produção/ realização do gênero, primeiro na sala de aula e em seguida no contexto real de produção da entrevista de emprego (uma empresa). **Renato**, embora trate de uma aluna em específico, relata um evento marcante no desenvolvimento da autonomia e da segurança por essa aluna (diagnosticada com DI), que sequer participou na primeira produção e pediu para contar o caso na produção final. Esse terceiro exemplo dialoga diretamente com um dos elementos apontados por Freire na obra *Pedagogia da Autonomia*, segundo o qual ensinar pressupõe “a rejeição a qualquer forma de discriminação”. O relato do professor demonstra, além da ação propor atividades que promovem a inclusão de uma aluna com DI, o respeito à recusa da estudante em participar da primeira produção.

Esses exemplos mostram que é possível desenvolver a autonomia, não de forma genérica, mas pela fala com o outro e não apenas para o outro, “aberta à comunicação dialógica, à interação com o outro, com o diferente” (Pontara, 2021, p. 281), conforme os docentes relatam sobre seus projetos que enfocam o oral.

#### Quadro 42 - Saberes de atitude autônoma - Capacidade docente 20 (CD20)

Explorar diferentes ambientes para exercitar as oralidades;	
<b>Sara</b>	<i>Engraçado, nesse momento da <b>quadra</b> eu pensei: não vai fluir tão bem. Porque o meu orientador, ele falou: vamos mudar, <b>vamos sair da sala</b>, vamos fazer outras coisas. Esses meninos, eles querem falar, vamos mudar. Então em alguns momentos a gente propôs trabalhos em grupo na sala, né? Foi bem interessante também, dividir em grupos. O uso da <b>sala de informática</b> foi muito bom, nossa... amaram, né? E o da quadra, como não é da nossa</i>

Turno 49	<i>área, né? Educação física, a quadra já fica ali só para aquilo. Então como a gente fez um jogo, né? Da controvérsia, ali. Para usar as conjunções adversativas, para usar o que eles sabiam, né? Para contrapor a opinião do outro... então foi muito bom, foi maravilhoso. Porque eu usei folha, caderno e o espaço da quadra. Eles podiam movimentar, discutir, o grupo longe um do outro. Então são espaços que a escola possui, que às vezes a gente não traz para a sala de aula, para o aprendizado na verdade, né?</i>
Turno 51	<i>[...] eu passei a usar outros espaços da escola. Porque apesar de ser um colégio militar, ele propõe tudo isso, esse ensino diferenciado para os alunos. Então tem essa proposta mesmo, usar outros espaços da escola. Eu uso o refeitório em outros momentos, né? Para mostrar que a escola é aprendizado em todos os cantos, não apenas na sala. Para tirar aquele mito até dos alunos, de que quando a gente vai trabalhar texto oral, a gente não está estudando.</i>
<b>Marcela</b> Turno 30	<i>Mas naquele momento da empresa, da visita, né? Como se comportar, como se dirigir às pessoas, né? Essa formalidade, a questão do uso da linguagem nesse ambiente, eu acho que foi bem marcante.</i>
<b>Renato</b> Turno 24	<i>Eles trouxeram bastante. Sempre a gente ouve dos avós, ouve dos pais, uma história de caso que aconteceu, né? Alguma coisa de terror, alguma assombração que apareceu, algo que aconteceu... sempre tem essas histórias, né?</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esta capacidade não foi abordada nos estudos de Pontara e Cristovão (2018) nem por Magalhães e Mattos (2021), entretanto chamou-nos a atenção nas entrevistas realizadas com os professores egressos do ProfLetras. Os três docentes mencionaram propostas de atividades com gêneros orais fora da sala de aula. **Marcela** e **Renato** promoveram atividades relacionadas à vida em sociedade, através de situações reais de interação fora dos limites da escola, respectivamente, a entrevista de emprego e a coleta de “causos” na comunidade. No entanto, eles não refletem explicitamente sobre uma possível relação entre a produção oral e a exploração de outros espaços intraescolares, relação estabelecida por **Sara** no turno 51, no qual a entrevistada afirma que fez a escolha por explorar outros ambientes da escola com o objetivo de desmistificar o trabalho com a oralidade. Parece-nos que a professora compreende o ensino dos gêneros orais como algo diferenciado, fora da rotina, portanto, externo à sala de aula; mas, ao mesmo tempo, propõe atividades que colocam os estudantes em situação de interação nesses ambientes, de forma planejada, com o objetivo de levá-los a ampliar suas capacidades argumentativas.

Parece-nos que o desenvolvimento da capacidade de atitude autônoma de **Sara** nesse sentido ocorreu mais em função de se sentir autorizada a sair do espaço da sala de aula com os alunos, compreendendo que a produção oral seria beneficiada. Isso representou para a docente a saída de sua “zona de conforto”, como expresso no Turno 83 “*Mas o momento de ir para a quadra já foi bem inseguro para mim, até porque eu estava fazendo, saindo da minha zona de conforto, que é a sala de aula. Eu fechei a porta, né? Ninguém está me vendo, não é mesmo?*”

Talvez essa insegurança inicial esteja relacionada ao fato de a escola na qual atua ser “*mais fechada, padronizada, engessada em algumas questões*” afirmação que ela atenua no discurso do Turno 51 ao realizar uma ressalva “*Porque apesar de ser um colégio militar, ele propõe tudo isso, esse ensino diferenciado para os alunos.*”

Percebemos que essa exploração de outros espaços é um desafio para a escola; muitas delas não têm auditórios, por exemplo, o que seria importante para o desenvolvimento de uma fala pública mais robusta. Nesse sentido, necessitamos de mais pesquisas que mostrem como os professores utilizam os espaços fora da sala, e quais são eles, para o desenvolvimento da fala pública.

Quadro 43 - Saberes de atitude autônoma - Capacidade docente 21 (CD21)

Assumir-se enquanto ator em seu contexto de trabalho;	
<b>Sara</b>  Turno 79	<i>A gente troca, né? Faz o livro didático ser o figurante. Porque realmente, a gente que tem essa visão de educação como fora das 4 paredes... o livro, ele acaba te engessando muito. Então às vezes eu deixo ele como figurante, né? Troco as atividades... é uma atividade com o mesmo foco, mas nós vamos trabalhar de outra forma, sabe? Não apenas em oralidade, em outras áreas da língua portuguesa também. Tem momentos que ele é o protagonista, mas nem todo momento, às vezes ele vai ser figurante mesmo, tá? Porque eu vejo que a proposta não está interessante, não vai chegar a um resultado bom, então eu acabo trocando mesmo. Mas a vontade é que não fosse mesmo o protagonista, sabe? A minha vontade seria essa, que ele fosse só um figurante, quando eu precisasse eu usaria, né? Mas por enquanto ainda não consigo dessa forma.</i>
<b>Marcela</b>  Turno 12	<i>A questão da <b>interatividade do aluno</b>, assim hoje, né? A gente está procurando colocar o aluno mais com a questão do protagonismo, né? O que estamos vendo aí. Então assim, antes a prática, podia se dizer assim, que se copiava muito texto, era a questão de estar respondendo questões muito no caderno. Então hoje eu priorizo... claro, que não deixou de existir, mas a leitura. <b>Trabalhar com grupos de leitura, que o aluno possa trabalhar com o colega, de apresentar algo, estar sempre participando e fazendo, né?</b> Então propor algumas aulas interativas com eles, que eles <b>produzam</b> alguma coisa a partir do que eles estão estudando, né? Que ao final da aula se possa <b>comentar</b> ou a gente <b>fazer uma síntese</b>, né? E resumir com palavras que estudamos ou com tarjetas ou... então propor alguma coisa que o aluno produza. Que não seja só o professor lá explicando, depois ele tem que copiar, fazer uma atividade, né? E mostrar o caderno. Mas algo mais dinâmico, de participação, né? <b>De dar voz a esse aluno</b>, estimular a participação dele, né? É a prática assim, né? <b>Trabalhar com os alunos para que eles possam estar num grupinho discutindo, né? Apresentar aquela síntese.</b> Claro que de forma ainda rudimentar, que a escola pública não oferece tantos recursos, né? <b>Rotação de estações</b>, a gente propõe para eles metodologias ativas... então a gente está melhorando, né? <b>Dá trabalho. Mas não está mais assim só de... tradicionalmente. De o aluno estar recebendo, a gente explicando e o aluno lá armazenando conteúdo.</b></i>
<b>Renato</b>  Turno 20	<i>Olha, o que mudou mais com ele foi só mesmo eu trabalhar essa questão da oralidade... com recurso mais assim, nesse sentido. Mas assim novos, a partir dele não. <b>Eu fui criando a partir da necessidade que foi surgindo com os alunos.</b> Então ali, vendo problemas... <b>eu acho que o que me fez mais, me levou mais à mudança maior, foi eu ser capaz de olhar assim: Não, tem um problema aqui, agora o que eu vou fazer com esse problema? Que intervenção vou fazer ali?</b> Eu acho que o ProfLetras me fez ter esse olhar, de que tem um problema ali e eu posso fazer algo, tenho que descobrir um caminho, pesquisar ali para melhorar e não pegar algo pronto. Mas que eu posso fazer uma coisa adequada, partindo do problema ali do aluno, detectado, eu posso prosseguir.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os indícios do desenvolvimento da capacidade de assumir-se enquanto ator em seu contexto de trabalho perpassam as entrevistas dos três docentes, que geralmente o atribuem ao processo de desenvolvimento do projeto de pesquisa-ação em suas salas de aula no decorrer do mestrado profissional. Tal capacidade, conforme Bronckart (2006), Lanferdini e Cristovão (2017) e Almeida (2015), é uma característica do actante que atribui suas motivações e intenções para o agir, no nosso caso o agir docente no trabalho representado. Os três excertos selecionados exemplificam essa característica. **Sara**, conforme já analisado na capacidade docente (CD10) - capacidade de avaliar e adaptar materiais e livros didáticos quanto à pertinência das atividades de oralidade - reflete sobre a sua relação com o livro didático através da metáfora “protagonista” / “figurante”. Em um contexto escolar que apresenta um cronograma e uma grade curricular bastante fechadas, de acordo com **Sara Turno 24**, e, conseqüentemente, exige o uso do livro didático (cobrança da escola, dos pais e dos alunos, **Sara Turno 81**), a professora relata ter exercido a sua autoria ao trocar atividades do livro didático de forma consciente, explicitando na entrevista suas motivações, além de demonstrar o desejo de que o livro um dia seja visto apenas como figurante, o que ainda não é possível na sua realidade. Interessante mencionar que, embora a professora pareça ter subvertido a ordem institucional com essa e outras ações, parece, também, ter alcançado reconhecimento positivo de pais e alunos, conforme excerto abaixo:

*Sara (Turno 97): Eu não trabalhei mais com eles, mas ficou registrado que a Sara foi a Sara da pesquisa. Ai é uma coisa nova, que eles nunca tinham feito, ninguém nunca tinha ido lá falar nada com eles, né? Nesse sentido, né? De que vocês vão participar de um projeto, né? Então foi bem interessante, porque ficou marcado mesmo. **Os pais, né? Muitos deles também registraram isso para mim. É interessante. A relação, né? Já era agradável a minha relação com eles, mas com certeza eu vi, eu percebi que eles me viram de outra forma: a professora Sara não é aquela do ano passado não. Porque a do ano passado é aquela mais engessada mesmo. E quando eu fui aplicar a pesquisa, eu saí do engessamento, então eles viram uma professora diferente: esse ano a senhora não vai dar aula para nós não professora? **Porque eles queriam continuar aquele processo, né? Eles queriam continuar o processo que foi a Rota da argumentação, sabe? Eles queriam continuar naquele processo de falar, de poder ouvir o outro, né? de expressar.*****

Destacamos que o excerto acima dialoga explicitamente com a definição de trabalho docente apresentada por Zani, Bueno e Dolz (2020), na qual os autores atribuem ao professor, dentre outras ações, a de propiciar o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos,



considerando também a importância da interação com outros sujeitos, como a sociedade de modo geral, os gestores da escola, os outros profissionais, a comunidade escolar, etc.

**Marcela** estabelece uma comparação entre a dinâmica de sua sala de aula antes e durante/após o mestrado, marcando a temporalidade com os dêiticos “antes” e “hoje”. Antes, a prática era pautada na cópia de textos e resolução de exercícios no caderno, o que podemos interpretar como uma característica de agente, pois a professora atuava como técnica, aplicando o conteúdo (Lanferdini; Cristovão, 2017). Hoje, conforme relato da entrevistada, a dinâmica é outra, pautada em trabalhos em grupos, com uso de metodologias ativas (como a rotação de estações), com foco na leitura e nas produções orais e escritas dos alunos. Assim, quando pensamos em uma formação docente em que ele seja ativo e autor, retomamos o referencial antes mencionado, como Gatti, em que o professor realmente tem formação para o exercício da docência que dialogue com as demandas da sociedade contemporânea.

**Marcela** explicita com clareza seus objetivos com a mudança na ação pedagógica de sair do ensino tradicional, no qual o aluno recebe e armazena o conteúdo explicado pelo professor, modelo denominado como Educação Bancária (Freire, 2005), e promover ações que levem os alunos a assumirem a sua responsabilidade em relação à construção do conhecimento na interação com o outro (professora e colegas de classe) e com o objeto de estudo, relação de ensino e aprendizagem chamada por Freire (2005) de Educação Libertadora ou Problematicadora. Tais definições propostas por Freire são revisitadas e endossadas por Pontara (2021, p. 96), que considera as “as ideias freireanas sobre criticidade e acriticidade, autonomia, dialogismo, educador progressista, práxis” valiosas para o contexto da formação docente. Interessante destacar, ainda, a exemplificação dessa mudança pela autoavaliação da docente em relação a esse movimento de mudança, apresentada no trecho: “...Então, a gente está melhorando, né”.

**Renato**, ao tratar dos recursos e metodologias dos quais lançou mão no desenvolvimento do seu projeto de pesquisa-ação também dá sinais de atorialidade, uma vez que reflete sobre mudanças na sua ação docente ao perceber-se capaz de identificar as dificuldades dos alunos e a partir delas intervir, num processo de (re)construção do seu trabalho. Compreendemos, de acordo com as reflexões apresentadas pelos entrevistados, que as mudanças na prática educativa por eles identificadas dialogam com Bronckart, quando questiona quais são as tarefas das ciências da educação e quais mediações formativas devemos fazer para que os docentes se apropriem dos tipos de saberes que lhes devem ser propostos e como introduzi-los para torná-los capazes de gerir sua atividade, de um modo esclarecido e autônomo” (Bronckart, 2006a, p. 238)

Compreendemos, ainda, que agir como ator em seu contexto de trabalho é uma capacidade que apresenta ligação estreita com a capacidade de agir como pesquisador, a qual analisaremos a seguir.

Quadro 44- Saberes de atitude autônoma - Capacidade docente 22 (CD22)

Agir a partir da prática docente reflexiva e investigativa;	
<b>Sara</b> Turno 109	<i>E aí veio a pesquisa, sentar, pensar, raciocinar, passar noites pensando como eu vou fazer para transitar entre o oral e o escrito, sem dar a ideia que eu estou querendo privilegiar uma das duas. Então eu tive que pensar, sentar com o orientador, sentar com os professores, né? Ler muito. Então com certeza, é muito crescimento. E a aplicação, é como eu falei para você, né? Abriu os meus olhos, foi mudança de pensamento mesmo, sabe? Eu aprendi muito, muito, durante a aplicação. Porque eu tive que ler, eu tive que pesquisar, eu tive que perguntar, eu tive que estudar muito, para fazer essa aplicação. Até para me munir de autoridade diante dos alunos, para ajudá-los.</i>
<b>Marcela</b> Turno 30	<i>Levar o aluno a refletir, você pode propor a ele fazer pesquisa de forma orientada, organizada, né? A gente... eu pelo menos, achava tão distante essa questão do pesquisador, de professor pesquisador, e agora eu me acho capaz de realizar pesquisa e propor pesquisa para os meus alunos. E de certa forma estar orientando eles a já ir ganhando, né? No ensino fundamental. Essa questão de estar se questionando, de estar observando alguns aspectos. Então, a partir dessa vivência, eu me permito mais, né? De estar observando, de estar com um olhar mais atento à prática do aluno, à minha prática, à prática de colegas na escola.</i>
<b>Renato</b> Turno 30	<i>Então o que eu fiz, eu tive que pesquisar quais as características do caso era só dele e não de outros gêneros textuais orais e quais aquelas que poderiam ser ensináveis para o aluno. Então eu tive que fazer esse levantamento todinho. Inclusive tem uma parte da dissertação que eu falo isso, né? Como eu não tinha elementos suficientes, então eu tive que pegar e fazer comparações entre caso e outros gêneros orais, pra verificar o que era característica só dele, para que assim eu pudesse trabalhar na sequência didática, né? Cada módulo dela. Em cada aula, hoje eu vou trabalhar esse elemento dele, esse outro elemento da característica dele. Então eu tive que fazer essa pesquisa antes, verificar.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Embora Freire (2001, p. 32) defenda que a pesquisa é inerente ao trabalho do professor, visto que ela compõe a natureza da prática docente em diálogo com a indagação e com a busca, essa não é a realidade que se observa em boa parte das escolas. O próprio autor aponta a necessidade de que “na sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”.

Partindo desse pressuposto e considerando as reflexões sobre a própria ação docente feitas pelos entrevistados, bem como a realização de investigações na sala de aula em que atuavam, podemos dizer que há indícios de desenvolvimento de sua capacidade de agir como pesquisador a partir da prática docente reflexiva e investigativa, conforme definição de Bortoni-Ricardo (2008, p. 46)

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir

conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma **a melhorar sua prática**. O que mais distingue o professor pesquisador dos demais professores é o compromisso de **refletir sobre a própria prática**, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. (Grifos nossos)

Desse modo, **Sara**, no Turno 109, lança mão de uma sequência de verbos que remetem à reflexão para demonstrar a busca de soluções para um problema metodológico de sua pesquisa-ação “sentar<sup>57</sup>, pensar, passar noites pensando como eu vou fazer para transitar entre o oral e o escrito sem dar a ideia de eu estou querendo privilegiar uma das duas.” Nessa busca de conhecimentos e de ações, em direção a caminhos para a superação de suas dificuldades, dois elementos parecem ter sido fundamentais para o desenvolvimento da professora: a interação com o orientador e com os professores do programa e a dedicação à leitura<sup>58</sup> sobre o tema.

**Marcela**, no Turno 30, reflete sobre a satisfação de se sentir capaz de realizar pesquisa e de orientar os alunos a também pesquisarem, através da reflexão, da partilha de conhecimentos e da inovação de práticas de ensino e aprendizagem. Essa parece ter sido a tônica de **Marcela** ao propor e desenvolver com os seus alunos da EJA uma pesquisa-ação sobre o gênero entrevista de emprego, conforme analisado em outros momentos desta tese.

Renato, no Turno 30, menciona a pesquisa prévia que precisou fazer sobre o gênero causo para elaborar sua sequência didática. O excerto apresenta indícios que o professor produziu conhecimento, uma vez que a partir de um estudo comparativo com outros gêneros orais a fim de isolar as características mais prevalentes nos causos para organizar os módulos a serem trabalhados nas aulas. Em outro momento da entrevista, já analisado na capacidade de assumir-se como ator em seu contexto de trabalho (CD21), o professor explicita que foi reelaborando suas atividades, metodologias e recursos a partir das necessidades dos alunos, o que denota a pesquisa cotidiana na sala de aula.

A partir da análise das capacidades relacionadas aos saberes de atitude autônoma, compreendemos que os três professores entrevistados apresentam indícios de terem construído, construíram, através da reflexão e da pesquisa na e para a sala de aula, conhecimentos sobre oralidade e a relevância do trabalho com os gêneros orais no ensino básico, a partir de ações

---

<sup>57</sup> Consideramos, neste excerto, o verbo “sentar” com sentido de parar para refletir, concentrar-se.

<sup>58</sup> Embora não esteja explícito qual tipo de leitura, parece-nos, a partir do contexto, ter sido um levantamento bibliográfico sobre o trabalho com os eixos da leitura e da escrita.

questionadoras e investigativas e da identificação de fragilidades no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos em relação à fala pública.

### **6.1.7 Saberes relacionados à avaliação do processo de ensino e aprendizagem**

A avaliação é um dos pilares do processo de ensino e aprendizagem e a forma como se processa está diretamente relacionada à concepção de educação dos professores, gestores, dentre outros sujeitos que detêm o “poder de avaliar”. De acordo com Luckesi (2002, p. 28),

[...] a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim direcionada por um modelo teórico de mundo e educação, traduzido em prática pedagógica.

Muitos profissionais da educação ainda compreendem a avaliação apenas como meio de verificação dos conhecimentos acumulados pelos alunos, com viés autoritário e punitivo, vinculado a um modelo teórico de mundo a serviço da manutenção das relações de poder da sociedade capitalista. Entretanto, outras concepções vêm sendo propostas no sentido de tornar o processo avaliativo menos autoritário e mais coerente com concepções de educação que objetivam a construção do conhecimento para a prática cidadã. “Nesse contexto, a avaliação deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.” (Luckesi, 2002, p. 32). Nessa mesma direção, Libâneo (2013) e Rabelo (2010) defendem que o objetivo da avaliação é orientar as decisões do professor em relação às atividades didáticas realizadas no processo de ensino e aprendizagem. Assim, corroboram com a concepção de que a avaliação não pode ter um fim em si mesma, mas ocorrer de forma processual, de modo formativo e não punitivo e excludente. É a essa concepção de avaliação, integrante de uma pedagogia libertadora (Freire, 2005) que levaremos em conta ao analisar as capacidades relacionadas aos saberes docentes de avaliação. Em relação ao contexto do ensino e da aprendizagem de LP no eixo da oralidade, as especificidades da avaliação parecem ainda menos conhecidas e abordadas pelos professores, provavelmente devido à insuficiência da formação inicial e continuada para o trabalho com os gêneros orais, a falta e/ou inadequação de propostas para o trabalho com a oralidade em livros didáticos, além do número reduzido de pesquisas sobre o tema, conforme observado em outros momentos desta tese. Tais especificidades estão relacionadas à concepção da fala como objeto complexo e multifacetado, que extrapola a própria manifestação fonética e fonológica (Araújo;

Suassuna, 2020). Desse modo, tanto para o ensino da fala quanto para a sua avaliação é necessário que sejam considerados os aspectos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, além dos aspectos linguísticos (Araújo; Suassuna, 2020; Mello; Cavalcante, 2007).

Diante do exposto, elencamos as seguintes capacidades relacionadas aos saberes de avaliação: avaliar os conhecimentos da oralidade já apropriados pelos alunos; estabelecer critérios de avaliação das produções, considerando as dimensões multimodais da oralidade, e não apenas o conteúdo temático dos gêneros; propiciar momentos de avaliação, correção e reelaboração das produções dos alunos, proporcionando aprimoramento da fala; confrontar produções de diferentes modos de monitoramentos (mais ou menos monitorados) seja de gêneros próprios da fala pública, institucional, privada, entre outros; reconhecer e analisar equívocos dos alunos como parte do processo de desenvolvimento; realizar sua autoavaliação em relação ao ensino da oralidade; realizar sua autoavaliação em relação à própria oralidade; reconhecer seus próprios equívocos como parte do desenvolvimento profissional;

Quadro 45 - Saberes de Avaliação - Capacidade docente 23 (CD23)

Avaliar os conhecimentos da oralidade já apropriados pelos alunos;	
<b>Renato</b> Turno 22	<i>Como eu fiz primeiro <b>um trabalho para verificar como eles estavam na questão da oralidade</b>, então, usei bastante essa metodologia, pesquisando antes e levando o material.</i>
Turno 24	<i>Porque na verdade <b>foi só para eu descobrir o que eles sabiam da questão da oralidade, né? Pra contar.</b></i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nos excertos dos Turnos 22 e 24, **Renato** relata ter realizado avaliação diagnóstica com os alunos. Embora não mencione o termo, o professor reflete sobre a proposição de atividades para verificar o estágio de aprendizagem em que os alunos se encontravam em relação aos conhecimentos sobre o eixo da oralidade, com o objetivo de tomar decisões em relação à pesquisa do material a ser utilizado nas aulas, atuando conforme a definição dessa modalidade de avaliação cunhada por Luckesi (2002).

Vemos que a avaliação da oralidade ainda não superou o desafio citado por Melo e Cavalcanti (2007) há anos: a falta de parâmetros sobre o que avaliar ainda permanece. Embora o professor busque “descobrir o que eles sabiam da oralidade”, não há detalhamento, mas uma avaliação genérica, nem sempre voltada para o fazer, mas possivelmente para conhecimentos (disciplinares) sobre a fala. Essa lacuna que precisamos superar também é reafirmada pela ausência de trechos referentes a essa capacidade nas duas outras entrevistas.

Quadro 46 - Saberes de Avaliação - Capacidade docente 24 (CD24)

Estabelecer critérios de avaliação das produções, considerando as dimensões multimodais da oralidade, e não apenas o conteúdo temático dos gêneros;	
<b>Marcela</b> Turno 16	<i>É. Projeção com datashow na sala, com recursos multimídia, né? E eles se viam, né? E fizeram essa <b>reflexão da postura</b>, se precisavam melhorar, alguns até ficavam com vergonha do que tinham feito, mas teve reflexão, né? Sobre o ato, né? Da realização do trabalho.</i>
<b>Renato</b>  Turno 78	<i>Então nessa aí eu gravei a apresentação deles, aí eu descrevi como eles se portaram lá, <b>analisei</b> sobre as questões se eles <b>usaram ou não elementos paralinguísticos, elementos cinésicos</b>, o que eles usaram... então tudo isso eu <b>avali</b>ei ali, né? Aí na última contação eu também... eles foram lá e eu <b>comparei</b> com a primeira. <b>Eu analisei a primeira contação com a última contação, antes de gravar o audiobook, né?</b> Então eu vi o <b>avanço</b> aí, nesse sentido, né? Que aqui a maioria não usou... <b>falava baixinho</b>, não entendia, não tinha o conhecimento que se eu estou falando com o público eu tenho que aumentar um pouquinho o <b>timbre da voz</b>, a intensidade, essas coisas... <b>usar o corpo</b>, contar. Eu lembro que eu levei um desenho animado que tem uma contação lá, não lembro direito... Os sem floresta, parece que era o nome e aí nós trabalhamos isso aí. Levei vários vídeos de contadores, mostrando como o <b>olhar</b>, como <b>a expressão era valiosa</b> para a contação, né? <b>E já no último vídeo deles, eles já usaram tudo isso.</b> Usavam, sabiam o <b>momento de parar para dar o suspense</b>, as pausas... viram que que pausa não é só aquela parada, <b>mas pausas são intencionais</b>. Ele eles já usaram as pausas intencionais para dar aquele clima ali, fazer a pessoa ficar pensando.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Não há menção explícita à expressão critérios de avaliação da produção oral dos estudantes. Entretanto, se considerarmos a avaliação como formativa, percebemos indícios de desenvolvimento desta capacidade nos relatos de **Marcela** e **Renato**, ao relatarem ações pedagógicas que objetivaram levar seus alunos a refletirem sobre a sua atuação na produção oral dos gêneros estudados. **Marcela** menciona a reflexão dos alunos, ao assistirem a simulação da entrevista de emprego, sobre a própria postura, o que nos remete a uma preocupação com a adequação dos aspectos cinésicos relacionados ao gênero. **Renato** toca no que identificamos como seus critérios de avaliação ao mencionar a comparação da primeira e da última contação do caso no que tange ao comportamento dos estudantes em relação às dimensões multimodais da oralidade, embora o professor não tenha mencionado esse termo, como, por exemplo, ao avaliar se utilizaram ou não **elementos paralinguísticos**, as pausas, o tom e o timbre de voz, e os elementos **cinésicos**, como o uso do corpo, o olhar e as expressões durante a apresentação (Dolz, Schneuwly, Haller, 2004; Melo, Cavalcante, 2007).

Não houve exemplo desta capacidade em Sara. Não sabemos, ainda, se os dois professores estabeleceram esses critérios de avaliação de elementos multimodais explicitamente com os alunos, e antes das produções. Vale destacar que a clareza de critérios de avaliação, apresentada antes e durante uma produção de linguagem, conforme Melo e Cavalcanti (2007) e Suassuna (2007) são ações necessárias para o professor efetivamente implementar uma prática dialógica de avaliação, e não de apenas diagnóstico e ações. Nesse

sentido, o processo de correção dos equívocos pelo diálogo promove uma interação mais profícua com os alunos.

Quadro 47- Saberes de Avaliação - Capacidade docente 25 (CD25)

C) propiciar momentos de avaliação, correção e reelaboração das produções dos alunos, proporcionando aprimoramento da fala;	
<b>Sara</b> Turno 83	<i>Mas de início, quando a gente vai trazer a proposta para os alunos, eu pensei: <b>nossa, eles vão achar que eu vou avaliar eles o tempo inteiro, né?</b></i>
<b>Marcela</b> Turno 16	<i>É. Projeção com datashow na sala, com recursos multimídia, né? E eles se viam, né? E <b>fizeram essa reflexão da postura, se precisavam melhorar</b>, alguns até ficavam com vergonha do que tinham feito, mas teve reflexão, né? Sobre o ato, né? Da realização do trabalho.</i>
Turno 22	<i>Teve a primeira [entrevista]. <b>Aí vamos analisar mais um pouco da teoria e rever os vídeos. <b>Aí o que pode melhorar?</b></b> Agora vamos para o formal, né? <b>Aí o que pode melhorar nesses aspectos? Foi esse o passo a passo, até chegar na produção final.</b></i>
<b>Renato</b> Turno 78	<i>Então nessa aí eu gravei a apresentação deles, aí eu descrevi como eles se portaram lá, <b>analisei sobre as questões se eles usaram ou não elementos paralinguísticos, elementos cinésicos</b>, o que eles usaram... então tudo isso eu <b>avaliar ali, né?</b> <b>Aí na última contação eu também... eles foram lá e eu comparei com a primeira. <b>Eu analisei a primeira contação com a última contação, antes de gravar o audiobook, né?</b></b> Então eu vi o <b>avanço</b> aí, nesse sentido, né? <b>Que aqui a maioria não usou... <b>falava baixinho</b>, não entendia, não tinha o conhecimento que se eu estou falando com o público eu tenho que aumentar um pouquinho o <b>timbre da voz</b>, a intensidade, essas coisas... <b>usar o corpo</b>, contar. Eu lembro que eu levei um desenho animado que tem uma contação lá, não lembro direito... <b>Os sem floresta, parece que era o nome e aí nós trabalhamos isso aí. Levei vários vídeos de contadores, mostrando como o <b>olhar</b>, como a <b>expressão era valiosa</b> para a contação, né? <b>E já no último vídeo deles, eles já usaram tudo isso. Usavam, sabiam o momento de parar para dar o suspense, as pausas... viram que que pausa não é só aquela parada, <b>mas pausas são intencionais</b>. Ele eles já usaram as pausas intencionais para dar aquele clima ali, fazer a pessoa ficar pensando.</b></b></b></i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

De acordo com Luckesi (2011, p. 263), a avaliação tomada como ato de investigar e intervir no processo de ensino e aprendizagem “é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem sucedidas.”. Suassuna (2007) nesta direção avança ainda mais, mostrando que para além da aprendizagem, a avaliação dialógica busca uma relação de interação que busca a construção de valores e de relações intersubjetivas mais profícuas, em que erro é “parte constitutiva do aprender” (Suassuna, 2007, p. 37)

Desse modo, compreendemos que, ao promover atividades que levem os alunos a assistirem sua performance durante o ato fala e refletirem sobre suas adequações e inadequações com a finalidade de reelaborarem sua produção, o docente envolve a turma num processo autoavaliativo que, segundo avalia Marcela, culminou em aprimoramento na fala dos alunos. Interessante observarmos que nesse processo, a avaliação do docente em relação à primeira

produção dos alunos, levaram-no a tomar decisões pedagógicas com a finalidade de intervir nas dificuldades apresentadas, por exemplo, apresentar vídeos de contadores para a turma, que serviram de modelo para a produção final.

Interessante observar nesta análise, o “peso” que a noção de avaliação parece representar para a entrevistada **Sara**, quando no Turno 83 ela demonstra preocupação com o fato de os alunos se sentirem avaliados. Esse mesmo olhar de avaliação como sinônimo de julgamento pode ser observado no Turno 123, quando ela se compara aos alunos em uma situação de fala pública, na qual seria avaliada/ julgada. “No sentido que em todo momento as pessoas nos avaliam. Então a gente vai apresentar um trabalho, as pessoas estão nos avaliando ali, né? Eu fui fazer uma pesquisa, de certa forma eu avaliei os alunos, né?”. Diante desses exemplos, acreditamos que a professora ainda não superou a ideia de avaliação como julgamento, punição, arraigada no ensino tradicional.

Vemos que os três docentes têm momentos de avaliação, mas a oportunidade de reelaboração é feita apenas por Marcela e Renato.

Quadro 48 - Saberes de Avaliação - Capacidade docente 26 (CD26)

Confrontar produções de diferentes modos de monitoramentos (mais ou menos monitorados) seja de gêneros próprios da fala pública, institucional, privada, entre outros.	
<b>Sara</b> Turno 83	<p><i>A gente fez um <b>jogo</b>, né? <b>Da controvérsia</b>, ali. Para usar as conjunções adversativas, para usar o que eles sabiam, né? Para contrapor a opinião do outro... então foi muito bom, foi maravilhoso. Porque eu usei folha, caderno e o espaço da quadra. Eles podiam <b>movimentar</b>, <b>discutir</b>, o grupo longe um do outro.</i></p> <p><i>Depois eu fui na sala de informática: gente, como é que vai ser esse negócio? Os meninos <b>digitando respostas</b>, <b>conversando com o outro</b>, fazendo esse debate on line, isso não vai dar certo, <b>esses meninos vão falar coisa que não deve</b>. Não é? Mas foi gerando esse empoderamento. Quando nós chegamos ao <b>debate com fundo controverso</b>, a professora já estava mais empoderada, né? Então isso, com certeza eu vi também nos alunos, foi dessa forma também. <b>No momento que eles chegaram no debate, eles já chegaram mais empoderados para falar, mais empoderados para participar</b>. Sabe? Eles já estavam mais leves, já tinham entendido que a proposta <b>era trabalhar escrita e oralidade juntas</b>. Como algo que faz parte do estudo mesmo, da língua portuguesa. Então eles já chegaram, <b>até a forma de eles se apresentarem para os colegas, deles falarem, foi diferente, no debate ao dia que eles foram na quadra, por exemplo</b>.</i></p>
<b>Marcela</b> Turno 30	<p><i>Mas quando você chega para <b>conhecer a empresa</b> e você tem que, né? <b>Você tem que se dirigir a um funcionário, a se apresentar... ele já viu que ali tinha uma formalidade</b>. Então essa foi uma aprendizagem que eu acho que fica para eles, <b>que esse momento era diferente do momento que ele estava lá no grupo na sala de aula por exemplo</b>. Porque a gente tinha muita <b>intimidade e às vezes a gente ajudava eles</b>. Mas naquele momento da empresa, da visita, né? Como se comportar, como se dirigir às pessoas, né? <b>Essa formalidade, a questão do uso da linguagem nesse ambiente, eu acho que foi bem marcante</b>.</i></p>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O falante de uma comunidade deve saber o que dizer e como dizer de forma apropriada a diferentes interlocutores em diversos contextos de interação social. Se ele não aprender/



desenvolver os recursos necessários para exercer o ato de fala, este pode se tornar inviável (Bortoni-Ricardo, 2005). Levando-se em conta que o português brasileiro é muito rico em variações linguísticas, é papel da escola valorizar a linguagem do aluno e ao mesmo tempo promover o ensino da língua formal para que ele possa transitar e agir de forma eficiente em diferentes contextos sociais. Dito isso, observamos que as reflexões de **Sara** e **Marcela** apontam para a compreensão dessa necessidade e para o desenvolvimento da capacidade de confrontar produções de diferentes modos de monitoramentos (mais ou menos monitorados) seja de gêneros próprios da fala pública, institucional, entre outros, possibilitando aos estudantes vivências de diferentes situações de linguagem previamente planejadas por elas. As situações propostas por Sara, embora não variem os interlocutores envolvidos na situação comunicativa, varia o contexto no que tange ao espaço e à dinâmica de realização dos atos de fala. A professora, em sua análise, apresenta uma sequência de três atividades que parecem avançar de uma fala menos monitorada para uma fala mais monitorada, respectivamente: i) o jogo das controvérsias - no qual os alunos tiveram maior liberdade de utilização do espaço da quadra e de interação em grupo para solucionar os problemas apresentados, acreditamos que a comunicação tenha sido mais fluida; ii) o debate online na sala de informática e iii) o debate de fundo controverso, que já exigiu um maior monitoramento da fala pelos estudantes em comparação com os outros eventos, segundo **Sara**.

**Marcela** confronta a simulação da entrevista de emprego na sala de aula, aparentemente menos monitorada devido ao grau de intimidade entre os participantes e o evento de visita à empresa, contexto que exigiu dos alunos maior monitoramento da fala, uma vez que representou uma interação mais formal, exigindo “processos cognitivos de atenção e planejamento de enunciação” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 52) para se dirigir ao funcionário, para se apresentar.

Já Renato não apresentou nenhum relato sobre essa capacidade.

#### Quadro 49 - Saberes de Avaliação - Capacidade docente 27 (CD27)

Reconhecer e analisar equívocos dos alunos como parte do processo de desenvolvimento;	
<b>Renato</b> Turno 28	<i>Ou um aluno tenha dificuldade e eu tenha que pegar um... como se diz? Tenha que trabalhar mais aquele conteúdo, se eu ver que os alunos ainda não captaram, como se diz, a essência dele, então eu sempre planejei, vamos dizer assim. Eu sempre planejei antes, né?</i>
Turno 74	<i>Olha, no projeto de intervenção eu vi que eles avançaram muito. Eles estavam assim, vamos dizer assim... não dominavam nem 5% dos recursos que podem ser usados durante a oralidade.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na análise da capacidade anterior, mencionamos que Renato relata a realização de uma atividade avaliativa diagnóstica com os alunos. Embora ele não tenha explicitado o termo, disse que propôs aos alunos a apresentação dos casos coletados na comunidade para verificar “o que eles sabiam da questão da oralidade... Pra contar.” (Turno 24). A partir dessa primeira produção, o professor identificou as dificuldades dos alunos, que segundo ele foram numerosas em relação ao uso dos recursos necessários à realização do gênero (Turno 74), sem, contudo, detalhar que equívocos eram esses. Ele sugere as dificuldades como genéricas. Podemos dizer que ele identificou uma grande distância entre o que Vigotski (2007, p. 95) nomeou como “o nível de desenvolvimento real” e “nível de desenvolvimento potencial” dos alunos, ou seja, entre a capacidade de solucionar de forma independente os problemas e a capacidade de resolver dificuldades sob a orientação de um adulto. Ao invés de apenas apontar os equívocos cometidos pelos estudantes, o docente se propôs a mediar a relação entre a etapa de construção de conhecimento em que os alunos se encontravam e a etapa possível de produção por eles de um saber enriquecido, agindo “como um avaliador mediador” (Hoffmann, 2017, p. 87). Ele o faz a partir do levantamento de vídeos modelares de contação de caso nos quais contadores experientes utilizam os recursos que ele pretendia levar os alunos a utilizarem. Além disso, a análise dos vídeos da primeira produção com a turma parece ter contribuído para o desenvolvimento quanto ao aprimoramento da ação discursiva (contar casos) constatado por **Renato**, no Turno 78.

Sara e Marcela não apresentam exemplos em que reconhecem e analisam equívocos dos alunos como parte do processo de desenvolvimento.

Para a análise da próxima capacidade – Realizar sua autoavaliação em relação ao ensino da oralidade – optamos por usar, excepcionalmente, excertos das entrevistas referentes a três momentos: Antes do ProfLetras, Durante o ProfLetras e Após o ProfLetras. Desse modo, criamos um quadro para cada entrevistado.

Quadro 50 - Saberes de Avaliação - Capacidade docente 28 (CD28 - Sara)

Realizar sua autoavaliação em relação ao ensino da oralidade;	
	<b>ANTES DO ProfLetras</b>
Turno 33	<i>Então, o trabalho com oralidade, apesar do que muitos acham, né? O contrário. Ele requer um planejamento mesmo, ele requer tempo, Né? Então, o máximo que acontecia era alguma apresentação de trabalho, leitura de textos escritos por eles mesmos, mas esse trabalho efetivo com a oralidade, muito pouco.</i>
Turno 35	<i>Gasta mais tempo. E como a preocupação é vencer o conteúdo, então você vai deixando [a</i>

	<i>oralidade] em segundo plano.</i>
Turno 49	<p style="text-align: center;"><b>DURANTE O ProfLetras</b></p> <p><i>Engraçado, nesse momento da quadra eu pensei: não vai fluir tão bem. Porque o meu orientador, João, ele falou: vamos mudar, vamos sair da sala, vamos fazer outras coisas. Esses meninos, eles querem falar, vamos mudar. Então em alguns momentos a gente propôs trabalhos em grupo na sala, né? Foi bem interessante também, dividir em grupos. O uso da sala de informática foi muito bom, nossa... amaram, né? E o da quadra, como não é da nossa área, né? Educação física, a quadra já fica ali só para aquilo. Então como a gente fez um jogo, né? Da controvérsia, ali. Para usar as conjunções adversativas, para usar o que eles sabiam, né? Para contrapor a opinião do outro... então foi muito bom, foi maravilhoso. Porque eu usei folha, caderno e o espaço da quadra. Eles podiam movimentar, discutir, o grupo longe um do outro.</i></p>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

**Sara** atribui o não ensino de gêneros orais na sua prática antes do mestrado ao “cronograma muito fechado da instituição” e ao fato de o material didático da escola (utilizado na época) não privilegiar o eixo da oralidade. As duas justificativas dialogam com o resultado da investigação de Bueno (2009, p. 15), na qual os profissionais também apontaram “Existência de conteúdos mais importantes a serem cumpridos” e “Falta de políticas educacionais e editoriais para efetivar o ensino desses gêneros”. Conforme a reflexão da professora, quando havia alguma atividade relacionada à oralidade, resumia-se a ações menos planejadas como “apresentação de trabalhos” e “leitura de textos escritos por eles mesmos”, o que denuncia o não reconhecimento da oralidade enquanto objeto didático. Interessante destacar que, ao mencionar uma forma de trabalho que exercia no passado e da qual discorda após a formação, a professora não fala de si diretamente, usa uma estrutura sintática impessoal, apresentando como sujeito o sintagma nominal “o trabalho com oralidade”, como numa tentativa de se justificar.

Ainda no excerto do turno 33, **Sara** menciona a necessidade de planejamento docente para o trabalho efetivo com a oralidade, o que coaduna com a perspectiva de Dolz, Schneuwly e Haller (2011) no que tange à necessidade de um planejamento sistemático para o ensino dos gêneros orais.

Entretanto, embora ela tenha descrito toda a sistematização do projeto de intervenção no trabalho de conclusão de curso, as ações apontadas na entrevistas, ou seja, que denotam a **reflexão** e a **consciência** sobre a própria prática, enfocam mais explicitamente apenas propostas de interação entre os estudantes com base no tema “liberdade de expressão”, com recursos e em ambientes diversificados, mas não houve explicitação na entrevista de uma avaliação consistente das ações de linguagem realizadas pelos estudantes, como, por exemplo a análise do desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico discursivas nem sobre os meios

não linguísticos da comunicação oral entre uma produção e outra. A professora demonstra considerar que desenvolveu sua capacidade docente no que tange ao trabalho com a oralidade, mas não identifica essas lacunas no decorrer da entrevista. Portanto consideramos haver indícios de que **Sara está em processo de desenvolvimento dessa capacidade**, uma vez que o progresso compreendido e explicitado por ela em sua prática está mais voltado para a ampliação do espaço de fala dos alunos, dos estudos da argumentação, do uso de novas metodologias, de novos recursos e espaços na escola do que em relação ao eixo da oralidade propriamente dito.

Quadro 51- Saberes de Avaliação - Capacidade docente 28 (CD28 - Marcela)

Realizar sua autoavaliação em relação ao ensino da oralidade;	
Turno 8	<p style="text-align: center;"><b>ANTES DO ProfLetras</b></p> <p><i>Assim, trabalhava, mas não na prática. Não de praticar, do aluno exercitar, como eu simulei entrevistas, né? A gente trabalhava mais as características do gênero em si, né? O que tem uma entrevista, né? Como se organiza? O que tem um seminário? O debate, quais são as características? Mas <b>pouca prática</b>. Assim, mais as características, mas de executar, de levar o aluno a fazer... esse foi o mais elaborado. Pegar do início, conhecer as características e praticar, foi o mais elaborado. Trabalhava mais de forma superficial, né? A gente vê que a gente realiza debates, mas não prepara o aluno para esse gênero, como se comportar, né? Trabalha o seminário, mas o que envolve um seminário, como eu vou me portar num seminário? Quando eu comecei a me aprofundar no tema, eu percebi a prática do trabalho ainda era superficial. Se estuda, mas para conhecer características, na hora de praticar ainda fica um pouco aquém, né?</i></p>
Turno 20	<p style="text-align: center;"><b>DURANTE O ProfLetras</b></p> <p><i>A parte de como é uma entrevista de emprego, o que compõe, que recursos linguísticos fazem parte, o que está mais presente, né? Quais são as perguntas mais comuns? O aluno tinha que conhecer um pouco do campo, então teve um momento teórico. Aí vamos para a primeira simulação... eles vão escolher os cargos que pretendem, né? Que perguntas podem acontecer? O que nós vamos fazer? Quem vai ser o entrevistado, quem fazer ser o entrevistador? Teve a primeira. Aí vamos analisar mais um pouco da teoria e rever os vídeos. Aí o que pode melhorar? Agora vamos para o formal, né? Aí o que pode melhorar nesses aspectos? Foi esse o passo a passo, até chegar na produção final.</i></p>
Turno 22	<p style="text-align: center;"><b>APÓS O ProfLetras</b></p> <p><i>Quando eu vou realizar um debate com os alunos sempre mostrar... antes preparar eles, né? Eles têm que saber, como se realiza um debate, qual a postura em um debate, né? Como se dá o debate. Então não basta dizer: vamos realizar um debate sobre o tema tal. Ou: vamos fazer um seminário, seu tema é esse, esse e esse. Não. Vamos preparar aí quais são os passos, né? Então nesse momento, como é que a gente vai agir? Essa foi assim a mudança, né? De trabalhar com a oralidade. Porque como eu falei assim, às vezes a gente, como trabalha com grupos grandes, às vezes o aluno falar, né? Incomoda o professor, né? Mas quando a fala é com objetivo, de forma orientada, planejada, em momentos, aí esse que é o diferencial. Do aluno saber como se comportar nesse momento, né? O debate é assim. Às vezes a gente usa o debate dos políticos, né? Em algum momento tem a conturbação, o embate. Aí tem o mediador, né? Que vai lá e... o moderador, que ajudando. Então houve mudança sim, de como abordar a oralidade. É um eixo importante para a gente trabalhar e tem muitas possibilidades de abordagem.</i></p>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Ao refletir sobre o trabalho com o eixo da oralidade antes de cursar o ProfLetras, **Marcela** já traça um paralelo com as mudanças que ocorreram na sua prática docente no decorrer do curso. A professora, no Turno 8, responde que trabalhava com oralidade antes do ProfLetras. Entretanto, essa afirmação é relativizada em seu discurso pelo uso do vocábulo “**Assim**”, em tom de hesitação no início da frase e pela ressalva introduzida pela conjunção “**mas**”, “[...] mas não na prática”, ou seja, “de forma mais superficial”, sem propor situações de produção de textos dos gêneros orais aos alunos e, quando o fazia, sem promover a sua preparação para a produção. Por exemplo, ao sugerir um debate ou um seminário, não se preocupava em refletir com os discentes sobre “como se comportar” no momento da realização do ato de fala. No contexto da entrevista, compreendemos que a expressão “se comportar” faz referência aos meios não linguísticos da comunicação oral.

De acordo com a professora, durante o ProfLetras, houve mudanças em sua prática, uma vez que passou a analisar com a turma de forma mais detalhada o plano textual do gênero entrevista de emprego, bem como seus aspectos linguísticos, refletindo sobre o nível de formalidade exigido pelo gênero. Conforme sinaliza, as atividades parecem ter sido realizadas de forma processual, numa SD, através do movimento de ação-reflexão-ação (Freire, 2001) desde a primeira produção até a produção final, na forma de um agir coletivo situado (Lanferdini, Cristovão, 2017) com os alunos, marcado pelo uso da primeira pessoa do plural “**Aí vamos** analisar mais um pouco da teoria e rever os vídeos. **Aí** o que pode melhorar? **Agora vamos** para o formal, né?”

As reflexões de Marcela sobre o trabalho com os gêneros orais após o ProfLetras também apresentam indícios de desenvolvimento da capacidade aqui analisada, bem como da ação docente em relação ao eixo da oralidade. A entrevistada ratifica as ações realizadas no decorrer do projeto de mestrado, relatando manter a preocupação com a preparação dos alunos para a produção de textos orais, relacionando a essa produção o agir na e pela linguagem “**Vamos** preparar aí quais são os passos, né? Então nesse momento, como é que a gente vai agir?”, de forma planejada e refletida.

Quadro 52 - Saberes de Avaliação - Capacidade docente 28 (CD28 - Renato)

A autoavaliação dos professores <b>em relação ao ensino da oralidade.</b>	
	<b>ANTES DO ProfLetras</b>
Turno 6	<i>[...] o que me motivou foi justamente a carência de trabalhos com a oralidade. No caso, com a oralidade. Eu mesmo não trabalhava tanto como um... o gênero textual oral. Eu trabalhava questões de... de perguntas só, de questionário, mas não me prendia realmente a trabalhar o gênero textual oral. Olhar todo aquele... aquelas nuances da oralidade, como elementos da voz, da paralinguística, elementos linguísticos, cinésico... então isso era deixado de lado. Então, quando eu cheguei lá no mestrado e tinha que fazer um projeto de intervenção, eu procurei naquilo que mais me angustiava no momento, que era justamente isso: como trabalhar a oralidade.</i>
Turno 12	<i>É que eu ia dizer, na verdade eu não trabalhava com a oralidade. Eu trabalhava com oralização, mesmo assim... vamos dizer assim, que eu até pensava que trabalhava, né? Eu pensava que trabalhava. Mas quando eu fui ver realmente, quando eu fui pesquisar, quando eu fui ver, eu vi que não era bem assim que trabalhava com oralidade, né? Não era só fazer o aluno responder uma coisinha aqui ou ler um texto, verbalizar o que está ali... não, é muito mais.</i>
	<b>DURANTE O ProfLetras</b>
Turno 30	<i>Como eu não tinha elementos suficientes, então eu tive que pegar e fazer comparações entre causo e outros gêneros orais, pra verificar o que era característica só dele, para que assim eu pudesse trabalhar na sequência didática, né? Cada módulo dela. Em cada aula, hoje eu vou trabalhar esse elemento dele, esse outro elemento da característica dele.</i>
	<b>APÓS O ProfLetras</b>
Turno 54	<i>Olha, eu só abordei, vamos dizer assim, mais profundamente o causo... que é a contação e o causo. E a exposição, oral, né? [...] E a exposição oral. Mais voltada para as outras áreas, porque vai explicar lá frente... então já vou trabalhando com eles sobre essa questão, de até de produzir um cartaz. Como nós não temos computador, não dá para trabalhar um slide para produzir. Mas produzir um cartaz com toda essa questão de como se comportar com toda essa questão do gênero oral de exposição, né? Também já trabalhei esses dois, geralmente eu trabalho com eles somente, os outros são coisas menores, apropriação do gênero. É a questão de piadas que a gente trabalha, adivinhações, trava língua, essas coisas assim.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

**Renato**, ao ser perguntado sobre o que o motivou a pesquisar sobre o ensino da oralidade no ProfLetras, reflete sobre a carência e inadequação de trabalhos sobre o eixo (Turno 6), apontando para a própria prática docente. O professor relata que, antes do ProfLetras não abordava os gêneros orais em todas as suas dimensões ensináveis, propondo apenas questões de compreensão, através de perguntas e questionários e deixando de lado “aquelas nuances da oralidade, como elementos da voz, da paralinguística, elementos linguísticos, cinésico...” Ele complementa a reflexão, no Turno 12, destacando que trabalhava apenas com atividades de oralização, acreditando estar trabalhando com a oralidade “Eu pensava que trabalhava. Mas quando eu fui ver realmente, quando eu fui pesquisar, quando eu fui ver, eu vi que não era bem assim que trabalhava com oralidade, né?”. Esse equívoco entre oralidade e oralização também

ocorre em manuais didáticos, conforme sinalizam Marcuschi e Dionisio (2007). **Renato** atribui a consciência acerca da sua inadequação no trabalho com a oralidade à pesquisa realizada no ProfLetras, evento que de acordo com suas reflexões impactou na sua prática docente. Ao analisar sua ação durante o mestrado, o professor destaca o estudo e levantamento das características do gênero causou que o diferenciam de outros gêneros narrativos orais para a organização prévia da SD realizada. Isso demonstra a preocupação e necessidade de **Renato** com o próprio domínio do gênero em questão para, então, propor o seu estudo à turma, indicando que a pesquisa e o ensino estão imbricados na sua prática. Após o ProfLetras, o docente permanece trabalhando com gêneros orais, embora admita não ter ampliado os exemplares de gêneros estudados, restringindo-se ao estudo mais planejado do causou e à exposição oral e de forma mais pontual os gêneros piada, trava-línguas e adivinhações. Interessante observar que **Renato** demonstra certa hesitação ao responder sobre o trabalho com a oralidade, ao repetir os nomes dos dois gêneros que permaneceu ensinando. Além disso, relata que não tem acesso às tecnologias digitais na escola em que trabalha atualmente, o que dificulta algumas ações pedagógicas. Sobre esta última constatação, discorreremos na análise da capacidade **CD6**: “Compreender os recursos e restrições para o trabalho com a oralidade disponíveis nas instituições de ensino”.

Os relatos dos professores entrevistados sobre o desenvolvimento desta capacidade confirmam a defesa de Bronckart de que a formação do professor tem que ser contínua, e o debate, ininterrupto, para que realmente a docência se efetive de forma eficaz. Desse modo, não há um único curso que, pontualmente, atenda a todas as necessidades da formação docente, pois o desenvolvimento ocorre de forma processual, na confluência de conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais, promovida pelo diálogo entre a universidade e a escola (Gatti, 2013; Pimenta; Lima, 2005/ 2006).

#### Quadro 53 - Saberes de Avaliação - Capacidade docente 29 (CD29)

Realizar sua autoavaliação em relação à própria oralidade.	
<p><b>Sara</b> Turno 121</p>	<p><i>Com relação aos <b>congressos</b>, eu só queria mencionar, são muito importantes, muito. E essa questão de ter que fazer isso, é muito bom, porque trabalha com o nosso empoderamento mesmo, né? <b>A gente vai e faz um trabalho, vai apresentar esse trabalho, você mesmo tem que trabalhar a sua oralidade</b>, isso é importante demais. Não é? Para o professor.</i></p>
<p>Turno 123</p>	<p><i>Porque aí a gente <b>sai do ouvir falar</b>... para mim foi muito importante, porque eu <b>sai do ouvir falar da oralidade e tive que praticar também</b>, né? Meus alunos nem sabiam disso, né? Que eu estava fazendo uma pesquisa e eu também estava ali no lugar deles, de alunos que estavam participando de aula, né? Que alguém ia me avaliar... avaliar, né? No sentido que em todo momento <b>as pessoas nos avaliam</b>. Então a gente vai apresentar um trabalho, as pessoas estão nos avaliando ali, né? [...] Então para mim foi muito importante. <b>Planejar a fala</b>, sabe? Foi muito</i></p>

	<i>bom, meu orientador me ajudou muito nas apresentações.</i>
<b>Marcela</b> Turno 36	<i>Com relação assim, aos <b>aspectos paralinguísticos</b>, por exemplo, né? Quando a gente está falando e as expressões também... eu <b>faço muitas caras e bocas</b>. <b>Ai às vezes eu fico tentando me corrigir ou de ter a postura às vezes na sala</b>, de não estar fazendo também muitas caras e bocas. Mas que a expressão facial também esteja condizente com o momento. Essa questão acho que passou a vigorar mais... atenta, né? Quando eu falava para eles, a interação face a face, as expressões, né?</i>
Turno 40	<i>E a gente fez essa apresentação [em um congresso]. Inclusive a gente até ultrapassou um pouco o tempo, teve que dar uma resumida no final. Então teve a postura toda, tinha o nosso <b>espaço</b>, tinha o <b>aparelho</b> que ia usar, né? Teve a minha troca com ela, o momento dela estar falando, né? E o momento de eu intervir e dela continuar a fala, então tudo isso houve um <b>planejamento</b>, que eu e essa colega organizamos. Eu e minha colega organizamos o trabalho. Então com certeza <b>a linguagem oral estava lá e precisou ser planejada</b>.</i>
Turno 42	<i>Eu acredito que, não o planejamento ou preocupação com o que eu fosse estar falando ou me expressando, né? No caso da aparência. Então nessa questão de estar refletindo sobre o ato, <b>como é que eu vou me portar, que tipo de roupa eu vou usar nesse dia, né?</b> Como que a gente vai primeiro <b>se dirigir ao público</b> que está lá, né? Então, isso, essa questão toda de refletir, de pensar, eu acho que não estaria tão evidente, né? Antes. Então como já estávamos trabalhando e tendo contato com o gênero oral de forma mais teórica e científica, né? Houve mudanças sim.</i>
<b>Renato</b> Turno 85	<i>Então, <b>houve aprendizado pra minha oralidade também</b>, à medida que a <b>gente vai ensinando, a gente vai aprendendo também</b>.</i>
Turno 93	<i>Olha, até então eu nunca tinha participado de eventos assim, expondo não. Já tinha colocado coisa só para publicar. Então, vamos dizer assim, que melhorou bastante, <b>porque eu não gostava muito de apresentar</b> assim, né? Apresentações orais eu não gostava muito e eu fui a essas apresentações e acredito que houve uma mudança sim.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os entrevistados refletem sobre o desenvolvimento da própria oralidade em duas esferas diferentes: a acadêmica e a do trabalho docente.

No contexto da apresentação de trabalhos acadêmicos, **Sara** (Turnos 121 e 123) relata que teve a oportunidade de trabalhar a própria oralidade, de planejar sua fala pública, destacando o fato de que, assim como os alunos, teria a sua performance avaliada; **Marcela** (turno 40) também menciona o planejamento da fala pública, em conjunto com uma colega, para uma apresentação oral em um congresso; explicita a preocupação com a postura, o espaço e os recursos, as roupas, a interação com os participantes, bem como se autoavalia em relação ao tempo utilizado na apresentação; já **Renato** identifica que houve mudanças na sua produção oral, uma vez que antes não gostava de falar em público em eventos acadêmicos e passou a fazê-lo.

No contexto de trabalho docente, **Marcela** comenta que a partir do trabalho com a oralidade passou a ficar mais atenta às próprias expressões faciais e tenta se corrigir quando está demasiadamente expressiva; **Renato** atribui o processo de desenvolvimento da sua



oralidade ao ensino em sala de aula “[...] à medida gente vai ensinando, a gente vai aprendendo também.” Já Sara não apresenta reflexões sobre a oralidade usada no seu próprio trabalho.

As reflexões dos entrevistados sobre o desenvolvimento da própria fala pública indicam que esse desenvolvimento se deu PELA linguagem (Magalhães, 2020), através do trabalho planejado e realizado com gêneros orais, com seus alunos, bem como através da produção de textos orais em contexto real de interação pública (apresentação de trabalhos acadêmicos). De acordo com Carmin e Guimarães (2018), quando o professor realiza de forma consciente o processo de estudo de um gênero a fim transpô-lo didaticamente em sala de aula, ele também passa por um processo de formação a respeito daquele gênero, como parece ter ocorrido com **Sara, Marcela e Renato**, conforme suas autoavaliações. No caso desses professores, parecem ter ido além da autoformação sobre os gêneros trabalhados, ampliando seus conhecimentos também sobre o eixo da oralidade.

Quadro 54- Saberes de Avaliação - Capacidade docente 30 (CD30)

Reconhecer seus próprios equívocos como parte do desenvolvimento profissional;	
<b>Sara</b> Turno 95	<i>Quando a dona Laura veio e: Sara, mas uma notícia, um título de uma notícia, já tem uma opinião dentro dela. E eu passei a usar isso no oitavo ano, no sexto ano, né? E quando eu apliquei pela primeira vez essa noção de uma opinião num título de notícia, muitos não viram, não é? Como eu também não via, como eu não via antes. [...] Eu aprendi isso no ProfLetras. <b>Porque até então a gente pensa que a oralidade é uma coisa e a escrita é outra. Mas uma pode ajudar a outra, sabe? Uma pode ser benefício para a outra, isso é interessante. Todas essas noções, eu até tenho vergonha às vezes de falar, mas... é um estudo engessado que a gente aprendeu e vai tentando passar, né? Vamos dizer, tentando ensinar. Mas eu abri a mente para essas questões todas de argumentação na oralidade, na escrita, muito. Algumas disciplinas mais, realmente fizeram mais diferença e durante a aplicação isso ficou muito visível. E aí eu passei a aplicar sempre, sempre nas minhas aulas, sempre.</b></i>
<b>Marcela</b> Turno 6	<i>A gente vê que a gente realiza debates, mas não prepara o aluno para esse gênero, como se comportar, né? Trabalha o seminário, mas o que envolve um seminário, como eu vou me portar num seminário? <b>Quando eu comecei a me aprofundar no tema, eu percebi a prática do trabalho ainda era superficial. Se estuda, mas para conhecer características, na hora de praticar ainda fica um pouco aquém, né?</b></i>
<b>Renato</b> Turno 6	<i>Eu mesmo não trabalhava tanto como um... o gênero textual oral. Eu trabalhava questões de... de perguntas só, de questionário, mas não me prendia realmente a trabalhar o gênero textual oral.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nas mais diversas profissões, os profissionais cometem equívocos, o que não seria diferente com o docente, uma vez que, embora o senso comum muitas vezes pense diferente, o professor não é um detentor de todos os saberes. Como profissional da educação, ele passa por um processo de formação inicial e, pelo menos no mundo ideal, permanece em formação continuamente, seja ela acadêmica ou nos afazeres da prática, no contato com seus alunos e

com seus pares. Nesse sentido, Saviani (2008, p. 12) categoriza o trabalho educativo como não material, que trata “da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana.” Essas características corroboram a necessidade de formação constante e com a existência do erro, uma vez que os saberes sofrem ressignificações a todo momento.

Assim, é fundamental que os professores desenvolvam a capacidade de reconhecer seus próprios equívocos como parte do desenvolvimento profissional, algo que é perceptível nos discursos dos três docentes entrevistados. **Sara** reflete sobre alguns equívocos em sua formação e ação docente no Turno 95, dizendo-se envergonhada por só ter percebido no mestrado a relação entre oralidade e escrita, bem como alguns aspectos relacionados ao ensino da argumentação. Mas ressalta que ao se dar conta dessas questões, a partir de algumas disciplinas e principalmente da aplicação da pesquisa em sala de aula, passou a adotar esses conhecimentos na sua prática em diferentes turmas. **Marcela** reflete sobre sua ação antes do ProfLetras também chamando a atenção para os equívocos, através de construções sintáticas adversativas, enfatizando que trabalhava os gêneros orais, mas não abordava os elementos que os constituem. Segundo a docente, quando se aprofundou no trabalho com os gêneros, percebeu que sua abordagem antes era superficial no que tange à análise e produção. **Renato**, assim como **Marcela**, reflete sobre a superficialidade do seu trabalho com a oralidade antes do mestrado, cujas atividades giravam em torno apenas de perguntas e questionários. As reflexões dos três entrevistados dão indícios de desenvolvimento desta capacidade.

### 6.1.8 Saberes relacionados ao conhecimento teórico-científico

Sabemos que a sociedade se modifica a todo tempo e, desse modo, a educação escolar precisa se adaptar permanentemente, a partir das “das novas expectativas decorrentes das evoluções sociais e econômicas” e “dos novos conhecimentos sobre o “conteúdo” das disciplinas escolares, elaborados principalmente no campo científico”. (Bronckart, 2009, p. 204). Esse movimento exige que os profissionais da educação estejam em constante (re)construção dos seus saberes relacionados ao conhecimento teórico-científico e também que sejam capazes de transpor didaticamente tais conhecimentos, uma vez já se comprovou ineficaz a prática de simplesmente transmiti-los da forma como foram aprendidos na Universidade, para os estudantes na sala de aula, porque

[...] necessariamente, os conhecimentos científicos têm de ser selecionados, transformados e simplificados para poderem ser compreendidos pelos alunos... e pelos professores. [...] esses conhecimentos, por princípio, são incompletos e hipotéticos, o que faz, inevitavelmente, com que a escola tenha de suprir essas lacunas e que, pelo menos em parte, tenha de construir um saber cujo estatuto é de natureza propriamente escolar (Bronckart, 2009, p. 205).

Em relação ao professor de LP, especificamente, é fundamental que desenvolvam seus conhecimentos acerca das teorias que envolvem a concepção de linguagem como interação, concepção essa adotada nos documentos prescritivos para o ensino de LP desde a década de 90 pelos PCN e ratificada atualmente pela BNCC, com ainda maior aprofundamento. A perspectiva enunciativa-discursiva assumida pelos dois documentos compreende a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20; Brasil, 2018, p. 67). Nesse contexto atual do ensino LP, o professor deve, então, compreender a centralidade do texto como unidade de trabalho a partir da perspectiva dos gêneros textuais. Isso exige, para muitos, uma quebra de paradigmas, uma vez que na formação inicial não estudaram sob essa perspectiva. Além disso, o ensino de LP consistiu durante décadas em ensinar a gramática de forma descontextualizada, através da aplicação direta de conceitos e exercícios de fixação. Em relação ao trabalho com o eixo da oralidade, então, a dificuldade parece-nos muito maior, uma vez que os gêneros são pouquíssimo abordados como objetos de ensino, tanto na formação docente quanto no meio escolar, conforme discutimos seções teóricas desta tese.

Dessa forma, Pontara e Cristovão (2018, p 194) atribuem como capacidades docentes potencializadoras dos saberes relacionados ao conhecimento teórico-científico: a compreensão e o domínio do conteúdo específico e as abordagens teórico-metodológicas de seu ensino, bem como a compreensão do conteúdo específico de sua disciplina enquanto instrumento simbólico mediador nos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores de seus alunos.

Já, no que tange ao trabalho com a oralidade, especificamente, Magalhães e Mattos (2021) propõem as seguintes capacidades: conceber oralidade como atividade coletiva de linguagem, e a fala como modalidade de uso da língua; rebater o mito da supremacia da escrita; compreender as variações constitutivas da fala; legitimar o conhecimento transmitido via oralidade; reconhecer a oralidade como elemento cultural e de identidade dos sujeitos; conhecer os diversos gêneros orais das atividades coletivas de linguagem cotidiana, científica, escolar,

artístico-literária, jornalística, cinematográfica, religiosa, dentre outras; relacionar conhecimento teórico-conceitual sobre oralidade, gêneros e fala às demandas do agir profissional; reconhecer mídias e suportes de veiculação de gêneros orais: rádio, TV, ambientes virtuais, redes sociais, podcasts, vídeos, etc; compreender o oral como texto e, didaticamente, como unidade de análise; analisar as configurações de um gênero oral, considerando: objetivo comunicativo, caracterização e papel dos participantes, tempo de duração do gênero, o meio/contexto de circulação (interação presencial, virtual síncrona ou assíncrona), elementos linguísticos<sup>59</sup> (marcadores conversacionais, repetições, paráfrases, hesitações, estratégias de polidez); extralinguísticos (número de participantes, grau de institucionalização do evento, organização do ambiente, caracterização do público); paralinguísticos (qualidade da voz, ritmo, altura/intensidade, pausas, risos, clareza da articulação); e cinésicos (expressões faciais, corporais e gestos); reconhecer as sequências textuais predominantes do texto oral, bem como seus mecanismos de coesão, coerência e organização temática típicos da fala. A essas capacidades, acrescentamos uma que julgamos de suma importância: compreender fala e escrita como continuum.

Antecipamos que as capacidades CD31, CD40 e CD41 não serão abordadas nos quadros de análise abaixo, uma vez que não identificamos nas entrevistas indícios de desenvolvimento dos professores em relação a elas. Entretanto, optamos por manter a menção a tais capacidades para marcar a ausência de reflexões sobre elas nos discursos dos professores entrevistados.

#### Quadro 55 - Saberes de Conhecimento Teórico-científico - Capacidade docente 32 (CD32)

Rebater o mito da supremacia da escrita;	
<b>Sara</b> Turno 51	<i>Para mostrar que a escola é aprendizado em todos os cantos, não apenas na sala. Para tirar aquele mito até dos alunos, de que quando a gente vai trabalhar texto oral, a gente não está estudando.</i>
<b>Marcela</b> Turno 46	<i>Que a partir dessa análise, a gente comece a trabalhar com todos os eixos da linguagem, que não seja priorizada só a escrita, só os conhecimentos linguísticos. Mas que a oralidade também seja valorizada e trabalhada de forma planejada, intencional, que os alunos possam adquirir essa habilidade de falar, né? De falar de forma intencional, planejadamente.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nos excertos acima, as entrevistadas Sara e Marcela apresentam a inserção do trabalho com o eixo da oralidade em um suas aulas, argumentando, respectivamente que é necessário

<sup>59</sup> Para caracterização dos aspectos multimodais da oralidade, consideramos os elementos sistematizados por Cavalcante e Melo (2006): aspectos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos.

romper com o mito dos alunos de que a aprendizagem da oralidade não é estudo (Sara - Turno 51) e sobre a necessidade de o ensino de LP “trabalhar com todos os eixos da linguagem” não priorizando apenas a escrita. Marcela ainda menciona o planejamento e a intencionalidade da fala. Essa noção de planejamento já foi utilizada como traço distintivo entre a escrita e a fala, sendo a primeira considerada planejada e a segunda espontânea (sem planejamento), concepção que alimentou a visão dicotômica entre oralidade e letramento e, conseqüentemente, o mito de superioridade da escrita. Marcuschi (2007, p. 67) trata desse equívoco.

Aí está uma fonte para o surgimento das mais diversas dicotomias que nos foram ensinadas ao longo do tempo, como se a escrita fosse padrão, formal, pública, explícita, clara, coesa, planejada, etc., e a fala tudo o contrário disso. Nada é mais equivocador do que essa posição, pois toma toda a produção escrita e falada num único bloco e não observa que ambas têm vários níveis ou graus de realização que se distribuem pelos gêneros em que se concretiza nossa atividade discursiva.

Compreendemos que a reflexão das professoras sobre o trabalho com a oralidade nos excertos acima constituem indícios de superação da compreensão da superioridade da escrita em relação à oralidade, além de representar ações para que seus alunos também o façam.

Quadro 56 - Saberes de Conhecimento Teórico-científico - Capacidade docente 33 (CD33)

Compreender as variações constitutivas da fala;	
Sara Turno 83	<i>Como algo que faz parte do estudo mesmo, da língua portuguesa. Então eles já chegaram, até a forma de eles se apresentarem para os colegas, deles falarem, foi diferente, no debate ao dia que eles foram na quadra, por exemplo.</i>
Marcela Turno 30	<i>Primeiro eu acredito que o aluno, ele pôde conhecer um pouco o contexto... por exemplo, ao visitar as empresas, né? Na sala de aula você tem a visão teórica ali, o que está envolvido, né? Mas quando você chega para conhecer a empresa e você tem que, né? Você tem que se dirigir a um funcionário, a se apresentar... ele já viu que ali tinha uma formalidade. Então essa foi uma aprendizagem que eu acho que fica para eles, que esse momento era diferente do momento que ele estava lá no grupo na sala de aula por exemplo. Porque a gente tinha muita intimidade e às vezes a gente ajudava eles. Mas naquele momento da empresa, da visita, né? Como se comportar, como se dirigir às pessoas, né? Essa formalidade, a questão do uso da linguagem nesse ambiente, eu acho que foi bem marcante.</i>
Turno 42	<i>Então nessa questão de estar refletindo sobre o ato, como é que eu vou me portar, que tipo de roupa eu vou usar nesse dia, né? Como que a gente vai, primeiro se dirigir ao público que está lá, né? Então isso, essa questão toda de refletir, de pensar, eu acho que não estaria tão evidente, né? Antes. Então como já estávamos trabalhando e tendo contato com o gênero oral de forma mais teórica e científica, né? Houve mudanças sim.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As reflexões das professoras Sara e Marcela dão indícios de desenvolvimento da capacidade de compreender as variações constitutivas da fala ao destacarem as diferenças de

comportamento linguístico dos alunos em função do contexto, o que exemplifica a variação estilística, “que normalmente atribuímos à própria situação contextual” identificada através da comparação de graus de formalidade e informalidade (Marcuschi, 2007, p. 63). Sara, embora não mencione termos referentes à variação linguística, e use linguagem informal sem termos técnicos para elaborar sua fala, parece-nos tratar desse tema ao atribuir a mudança de comportamento linguístico dos alunos à mudança de contexto de produção da fala (o jogo na quadra e a realização do debate de fundo controverso). Já **Marcela** aparenta domínio desse conhecimento ao utilizar termos utilizados no campo teórico da variação linguística, como *contexto e formalidade*. Interessante observar que a segunda docente elabora essa reflexão sobre a própria oralidade no contexto de uma apresentação em evento científico, atribuindo mudanças em seu comportamento linguístico ao contato com o estudo teórico da oralidade.

Quadro 57- Saberes de Conhecimento Teórico-científico - Capacidade docente 34 (CD34)

Legitimar o conhecimento transmitido via oralidade;	
Sara <b>Turno 69</b>	<i>O simplesmente ouvi-los falar, é muito importante, não é? Porque eles conseguem raciocinar e <b>defender a sua opinião oralmente</b>, não é? E às vezes tem essa dificuldade para a escrita.</i>
<b>Turno 121</b>	<i>Com relação aos <b>congressos</b>, eu só queria mencionar, são muito importantes, muito. E essa questão de ter que fazer isso, é muito bom, porque trabalha com o nosso empoderamento mesmo, né? <b>A gente vai e faz um trabalho, vai apresentar esse trabalho</b>, você mesmo tem que trabalhar a sua oralidade, isso é importante demais. Não é? Para o professor.</i>
Renato <b>Turno 84</b>	<i>Sempre assim, as disciplinas que nós tínhamos lá, <b>nós tínhamos sempre que pesquisar algo na sala de aula e isso gerava um artigo no final da disciplina, né? Então esse artigo, geralmente nós apresentávamos em congressos</b>, de acordo com a disciplina do professor, né? Algumas era sobre... leitura uma vez nós fizemos uma, uma era sobre fonética e nós fizemos um artigo também e apresentamos, então nós apresentamos muito.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Considerando a análise global das entrevistas, compreendemos que o desenvolvimento dessa capacidade já transparece a partir da escolha dos professores por realizar projetos de intervenção a partir de gêneros orais. Além disso, os três compreendem que tiveram a oportunidade de refletir sobre o desenvolvimento da própria fala ao participarem de comunicações orais, transmitindo para seus pares o conhecimento por eles elaborado nas pesquisas realizadas durante o ProfLetras, eventos explicitados nos excertos de **Sara** - Turno 121 e de **Renato** - Turno 84. Importante mencionar que percebemos uma integração entre a fala e a escrita no relato de **Renato**, ao explicitar que a partir de pesquisas realizadas na sala de aula produziam artigos cujos dados eram apresentados oralmente em eventos.

Já no excerto do Turno 169, **Sara** parece legitimar o conhecimento transmitido via oralidade ao mencionar que através da fala os alunos demonstraram raciocínio e defenderam suas opiniões, ou seja, expressaram seus conhecimentos para os professores e colegas de sala, mesmo aqueles que apresentam alguma dificuldade com a escrita.

Quadro 58 - Saberes de Conhecimento Teórico-científico - Capacidade docente 35 (CD35)

Reconhecer a oralidade como elemento cultural e de identidade dos sujeitos;	
Marcela Turno 26	<i>Dar voz para eles, conhecer como eles vivem, o tipo de comunidade que eles interagem, né? O que eles gostam, os grupos das redes sociais... <b>conhecer um pouco desse mundo deles, né?</b> Dos jovens, dos adolescentes.</i>
Renato Turno 24	<i>Trouxeram, trouxeram. Eles trouxeram bastante. Sempre a gente ouve dos avós, ouve dos pais, uma história de caso que aconteceu, né?</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

**Marcela**, ao refletir sobre a sua interação com os alunos, defende que é fundamental dar voz para eles, a fim de compreender como interagem, seus gostos, dentre outros aspectos culturais e de identidade desses sujeitos.

**Renato**, demonstra reconhecer a oralidade como elemento cultural e de identidade dos sujeitos, ao trabalhar com o gênero oral caso e, inclusive, iniciar a sua SD com uma atividade na qual privilegiou a coleta de casos pelos alunos na comunidade, visto que os exemplares desse gênero são “narrativas populares que fazem parte das tradições difundidas oralmente e possuem grande valor cultural.” (Gedoz; Costa-Hübes, 2011, p. 12).

Embora, em relação a essa capacidade as menções dos entrevistados sejam ainda incipiente, consideramos que os relatos já representam um avanço em termos de trazerem a oralidade como traço de oralidade, uma vez que, há muitos anos, a oralidade nem era compreendida como um tópico da escola.

Quadro 59 - Saberes de Conhecimento Teórico-científico - Capacidade docente 36 (CD36)

Conhecer os diversos gêneros orais das atividades coletivas de linguagem cotidiana, científica, escolar, artístico-literária, jornalística, cinematográfica, religiosa, dentre outras;	
Marcela Turno 20	<i>Quando eu vou realizar um debate com os alunos sempre mostrar... antes preparar eles, né? [...] Ou: vamos fazer um seminário, seu tema é esse, esse e esse. Não. Vamos preparar aí quais são os passos, né?</i>
Renato Turno 50	<i>Olha, eu só abordei, vamos dizer assim, mais profundamente o caso... que é a contação e o caso. E a exposição, oral, né?</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As entrevistas realizadas com os professores tiveram como ponto de partida os trabalhos de conclusão do curso de mestrado por eles desenvolvidos. Desse modo, acreditamos que não houve oportunidade, pelo menos explícita, de demonstrarem conhecimento a respeito da diversidade de gêneros orais. Os que foram mencionados, além daqueles escolhidos por cada professor para a pesquisa ação, respectivamente, debate de fundo controverso, entrevista de emprego e causo; foram os gêneros seminário e exposição oral, “gêneros mais canônicos do contexto escolar, inclusive já presentes em materiais didáticos há algumas edições do Plano Nacional do Livro Didático” (Magalhães, 2020, p. 80).

Nesse sentido, para efetivamente reconhecer o desenvolvimento dessas capacidades, teríamos que acompanhar o trabalho desses professores, seus materiais, planejamentos, o que não foi nosso objetivo. Contudo, vemos a importância dessa capacidade para ampliarmos a práticas de interação oral com os futuros docentes em formação inicial, para que repliquem de forma ressignificada tais práticas na escola básica.

Quadro 60 - Saberes de Conhecimento Teórico-científico - Capacidade docente 37 (CD37)

Relacionar conhecimento teórico-conceitual sobre oralidade, gêneros e fala às demandas do agir profissional;	
Sara Turno 33	<i>Em todo o tempo ele é tolhido, né? Então, o trabalho com oralidade, apesar do que muitos acham, né? O contrário. Ele requer um planejamento mesmo, ele requer tempo, né? Então o máximo que acontecia era alguma apresentação de trabalho, leitura de texto escritos por eles mesmos, mas esse trabalho efetivo com oralidade, muito pouco.</i>
Turno 41	<i>Da oralidade em sala de aula. E quanto à aplicação, que o ProfLetras me proporcionou, foi que aí sim, eu pude verificar, que realmente é algo que tem muito, muito o que fazer na escola... que é a oralidade. Então o ProfLetras traz essa discussão, eu trouxe para a minha dissertação e aí a gente cresceu, né? Eu cresci com isso, porque não foi só mais teoria, né? Teve a prática. E a prática foi bem relevante.</i>
Marcela Turno 36	<i>Com relação assim, aos aspectos paralinguísticos, por exemplo, né? Quando a gente está falando e as expressões também... eu faço muitas caras e bocas. Aí às vezes eu fico tentando me corrigir ou de ter a postura às vezes na sala, de não estar fazendo também muitas caras e bocas. Mas que a expressão facial também esteja condizente com o momento. Essa questão acho que passou a vigorar mais... atenta, né? Quando eu falava para eles, a interação face a face, as expressões, né? Ao contar. Às vezes eu me pego dando aula, às vezes eu olho para mim, então eu... diversas expressões. Para não estar transmitindo pelo rosto o que a boca não está falando. Então essa questão acho que foi a que me chamou mais atenção.</i>



Renato	<p><i>Olhar todo aquele... aquelas nuances da oralidade, como elementos da voz, da paralinguística, elementos linguísticos, cinésico... então <b>isso era deixado de lado</b>. Então, quando eu cheguei lá no mestrado e tinha que fazer um projeto de intervenção, eu procurei naquilo que mais me angustiava no momento, que era justamente isso: <b>como trabalhar a oralidade</b>.</i></p> <p><i>Até porque na literatura, se tu for procurar, não tem muito sobre causo. Você não vê esse gênero. Então o que eu fiz, <b>eu tive que pesquisar quais as características do causo era só dele e não de outros gêneros textuais orais e quais aquelas que poderiam ser ensináveis para o aluno</b>. Então eu tive que fazer esse levantamento todinho.</i></p> <p><i>Olha, o que eu vi assim, que eles começaram a perceber que a voz pode ser usada como um recurso de expressão, ou seja, que não é só emitir sons. Mas que eu posso usar a minha voz para, vamos dizer assim, até mesmo fazer a pessoa prestar atenção naquilo que eu estou fazendo.</i></p>
Turno 6	
Turno 30	
Turno 70	

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As demandas do agir docente são várias e, ao contrário do que pensa o senso comum, o trabalho do professor não está limitado às ações em sala de aula. Dentre as diversas ações que permeiam o trabalho do professor está a busca de conhecimento teórico-conceitual, uma vez que para ensinar, é necessário conhecer em profundidade o objeto de estudo. Contudo, nem sempre isso é possível no cotidiano de todos os docentes, já que cursos de formação continuada não coadunam com uma carga horária alta de trabalho.

Nas entrevistas realizadas, observamos que o conhecimento teórico constituído pelos professores, especialmente no contexto das disciplinas do ProfLetras e no desenvolvimento da pesquisa ação, perpassam as reflexões sobre o seu trabalho, desde o processo de planejamento, as observações sobre o desenvolvimento dos alunos e de si mesmos, dentre outros aspectos do cotidiano da profissão. Não identificamos menções explícitas a teorias da linguagem, definições, autores, o que já era previsto, uma vez que os conhecimentos teóricos/ disciplinares e os conhecimentos pedagógicos dialogam continuamente com as práticas de ensino e aprendizagem, até porque as pesquisas tomadas como base para as entrevistas foram realizadas no “chão da escola”.

Nesse sentido, os excertos selecionados na entrevista de **Sara** tratam da importância do planejamento para o ensino da oralidade, contrapondo-se à ideia muitas vezes difundida de que o estudo do oral é simples e fácil. A professora reflete sobre a importância de relacionar a teoria e a prática sobre o eixo de modo planejado, algo que, segundo ela, aprendeu no ProfLetras, uma vez considera insuficiente o trabalho que realizava antes do mestrado. **Marcela** trata da reflexão e desenvolvimento do próprio comportamento de fala em sala de aula, lançando de uma análise sobre a percepção e readequação de suas expressões faciais e corporais diante dos alunos no momento da regência, demonstrando a internalização e uso de conhecimentos teóricos acerca dos recursos paralinguísticos. Renato utiliza termos do campo teórico da oralidade - “elementos

da voz, da paralinguística, elementos linguísticos, cinésicos...” (Turno 6) - para tecer uma comparação entre seu trabalho com o ensino dos gêneros orais antes e depois do mestrado. De acordo com o professor, no decorrer da SD, os alunos desenvolveram percepções sobre os recursos da voz em situações de interação (Turno 70). Abordando outro aspecto da relação entre o conhecimento teórico-conceitual sobre oralidade e sua prática docente, **Renato** menciona a escassez de referencial teórico sobre o gênero causo e a consequente necessidade de identificar, através da pesquisa, as características específicas desse gênero na fase de planejamento da sequência. Compreendemos, assim, que as entrevistas com os três professores evidenciam indícios de desenvolvimento da capacidade de relacionar conhecimento teórico-conceitual sobre oralidade, gêneros e fala às demandas do agir profissional.

Quadro 61- Quadro 59 - Saberes de Conhecimento Teórico-científico - Capacidade docente 38 (CD38)

Reconhecer mídias e suportes de veiculação de gêneros orais: rádio, TV, ambientes virtuais, redes sociais, podcasts, vídeos, etc;	
Sara Turno 45	<i>Tudo on-line. Mas na época eu usei o class room, não sabia. Não sabia nem que existia, né? Mas até como sugestão da dona Laura mesmo, ela achou um pouco complexo a questão do whatsapp pra gente usar, aí ela deu essa sugestão do class room no Google para usar no projeto de ensino. A gente abriu a sala, teve o momento deles irem para a informática, que foi um outro recurso que eu pude usar, porque a escola tem. Então eles puderam fazer aquele debate, vamos dizer ao vivo, mas on line, né?</i>
Turno 69	<i>Mas eu acabei abrindo um pouco a minha mente, até para trabalhar outros, vamos dizer... de outras formas. Por exemplo, a gente tem <b>vídeo aula</b>, olha que coisa interessante. Então a gente trabalha para agregar.</i>
Turno 105	<i>Fomos assistir um debate, mas eles poderiam: Ah professora, não concordei não. Ah, eu acho que não é assim não. A gente parava o <b>vídeo</b>, porque a gente queria trazer um gênero, mas também queria formar...</i>
Renato Turno 74	<i>E na primeira ela não contou, ela não gostava, não teve meio de ela ir lá para a frente fazer alguma coisa, mas quando eu fui fazer o <b>audiobook</b> ela foi uma das alunas que quis apresentar.</i>
Turno 78	<i>Levei vários <b>vídeos</b> de contadores, mostrando como o olhar, como a expressão era valiosa para a contação, né?</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os excertos destacados no quadro acima, demonstram o uso de tecnologias digitais, mídias e suportes para a realização do trabalho com a oralidade na escola durante o desenvolvimentos dos projetos de pesquisa ação pelos entrevistados: o uso do *classroom*, da vídeo aula e de vídeo modelar do gênero debate (**Sara**); a apresentação de vídeos de contadores e a produção de audiobook para divulgar as produções da turma (**Renato**). Essa constatação

nos leva a compreender que, embora esse uso tenha tido um objetivo pedagógico maior do que o de veiculação da fala, os professores parecem ter desenvolvido a capacidade de reconhecer mídias e suportes de veiculação de gêneros orais: rádio, TV, ambientes virtuais, redes sociais, podcasts, vídeos, etc; uma vez que para utilizar tais recursos de forma produtiva e reflexiva no ensino é fundamental reconhecê-los como veículos de gêneros orais. Destacamos que **Marcela** e **Renato** também utilizaram vídeos das produções orais dos próprios alunos para refletirem com a turma sobre suas apresentações, entretanto o objetivo, nesse caso, é especificamente a análise reflexiva e avaliativa para promover aprendizagens para a nova produção e não com o objetivo de veiculação dos gêneros trabalhados.

Esses resultados dialogam com os de Magalhães e Lacerda (2019) e Costa-Hübes e Swiderski (2015), assim como os de Bueno (2009) que mostram que para realizar um trabalho efetivo de oralidade na escola, é necessário que o professor tenha uma formação própria para o uso de tecnologias relativas aos gêneros da fala pública, uma vez que esse manuseio das tecnologias com objetivos didáticos não pode acontecer de forma intuitiva, mas orientada.

Quadro 62- Saberes de Conhecimento Teórico-científico - Capacidade docente 39 (CD39)

Compreender o oral como texto e, didaticamente, como unidade de análise;	
<b>Sara</b> Turno 51	<i>Para tirar aquele mito até dos alunos, de que quando a gente vai trabalhar <b>texto oral</b>, a gente não está estudando.</i>
<b>Renato</b> Turno 70	<i>É saber que aquele momento que alguém está usando <b>o texto oral</b> ali, eu como ouvinte ali, eu tenho que parar, é importante, eu tenho que aprender isso,</i>
Turno 73	<i>Levei vários vídeos de contadores, mostrando como o olhar, como a expressão era valiosa para a contação, né? E já no último vídeo deles, eles já usaram tudo isso. Usavam, sabiam o momento de parar para dar o suspense, as pausas... viram que que pausa não é só aquela parada, mas pausas são intencionais. Ele eles já usaram as pausas intencionais para dar aquele clima ali, fazer a pessoa ficar pensando.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os entrevistados **Sara** e **Renato** explicitaram a compreensão do oral como texto, respectivamente, nos turnos 51 e 70.

Essa percepção é importante porque no senso comum texto é usado para o escrito. Reconhecer a fala como texto só é possível após os estudos da Sociolinguística Interacional, Análise da Conversação e Linguística Textual. Muitos professores, entretanto, não têm essas disciplinas em sua formação inicial, sendo necessário essa reflexão sobre a análise do texto oral na pós-graduação.

Em relação à capacidade de compreender o oral como unidade de análise, percebemos indícios de desenvolvimento dos três docentes, uma vez que, para abordarem em profundidade os gêneros orais escolhidos, foram necessárias diferentes atividades de compreensão, análise e produção de textos orais, o que **Sara** chama de “trabalhar texto oral” (Turno 51). **Renato**, no turnos 73, ações de trabalho didático, exemplificando análise de textos orais por ele abordados, conforme analisado em outras capacidades.

Quadro 63 - Saberes de Conhecimento Teórico-científico - Capacidade docente 42 (CD42)

Compreender fala e escrita como continuum.	
<b>Sara</b> Turno 70	<i>Eles já estavam mais leves, já tinham entendido que a proposta era trabalhar <b>escrita e oralidade juntas</b>. Como algo que faz parte do estudo mesmo, da língua portuguesa.</i>
Turno 95	<i>Meu orientador, ele deixou claro comigo, que a gente não ia privilegiar ninguém. Não é privilégio da escrita e nem da oralidade, são <b>as duas que se complementam</b>. Uma pode ajudar a outra, não é? Eu aprendi isso no ProfLetras.</i>
Turno 123	<i>Então para mim foi muito importante. Planejar a fala, sabe? Foi muito bom, meu orientador me ajudou muito nas apresentações. Ele teve essa preocupação de me ajudar, não só ali na pesquisa, mas durante o período que ele me orientou. Então, <b>vamos fazer o resumo para apresentar?</b></i>
<b>Renato</b> Turno 54	<i>E no final sempre eles <b>produzem um livrinho da turma, de causos, que eles escreveram</b>. [...] Como nós não temos computador, <b>é cartaz</b>, não dá para trabalhar um <b>slide</b> para produzir. Mas produzir um cartaz com toda essa questão de como se comportar com toda essa questão do gênero oral de exposição, né?</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Através dos excertos acima, identificamos sinais de desenvolvimento de **Sara** e **Renato** em relação à compreensão das relações contínuas entre a fala e escrita, conforme abordadas por Marcuschi e Dionisio (2007).

As relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares. Isso significa que a melhor forma de observar a relação fala-escrita é contemplá-la num contínuo de textos orais e escritos, seja na atividade de leitura, seja na de produção. (Marcuschi; Dionisio, 2007, p. 17)

**Sara** reflete sobre um tratamento não dicotômico entre fala (oralidade) e escrita em três contextos diferentes: no Turno 70, a docente menciona o momento em que os alunos percebem sua proposta de trabalhar “escrita e oralidade juntas”; no Turno 95, ela menciona que aprendeu com seu seu orientador, no decorrer do planejamento das atividades, sobre relação de reciprocidade entre escrita e oralidade, observando que “as duas se complementam”; no Turno **123**, a entrevistada volta sua reflexão para o contexto da participação em eventos acadêmicos,

mencionando a parceria do orientador na produção de resumo (texto escrito) para respaldar uma apresentação oral. Ou seja, a professora relaciona fala e escrita tanto na reflexão sobre sua prática docente quanto na reflexão sobre sua formação acadêmica.

**Renato**, embora não mencione explicitamente a relação contínua entre fala e escrita, exemplifica sua ocorrência em duas situações diferentes: a produção escrita dos causos contados e sua reescrita e publicação de “um livrinho” (na SD do ProfLetras o livrinho escrito foi substituído por um e-book); e o uso de textos escritos (slides, cartazes) como suporte para a apresentação oral.

**Marcela** não apresenta reflexões explícitas sobre essa relação, talvez porque seu foco tenha sido muito específico nas atividades de preparação dos estudantes para a entrevista de emprego.

Magalhães (2020) também notou que as pesquisas do ProfLetras mostraram que a relação de dicotomia entre fala e escrita está bastante minimizada. Esse fato é um ganho para as pesquisas sobre oralidade e ensino, fato comprovado pela maior inserção de pesquisas e práticas de ensino e oralidade no contexto brasileiro.

Finalizamos aqui essa parte da análise, cumprindo o objetivo de analisar as capacidades docentes desenvolvidas na formação do ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola reveladas nas entrevistas com os três egressos. Observamos indícios do desenvolvimento da maior parte das capacidades elencadas no quadro proposto nesta tese. Entretanto, destacamos que em relação aos saberes relacionados ao conhecimento científico não houve indícios de desenvolvimento de três importantes capacidades para o trabalho com a oralidade: **CD31)** conceber oralidade como atividade coletiva de linguagem, e a fala como modalidade de uso da língua; **CD40)** analisar as configurações de um gênero oral, considerando: objetivo comunicativo, caracterização e papel dos participantes, tempo de duração do gênero, o meio/contexto de circulação (interação presencial, virtual síncrona ou assíncrona), elementos linguísticos (marcadores conversacionais, repetições, paráfrases, hesitações, estratégias de polidez) extralinguísticos (número de participantes, grau de institucionalização do evento, organização do ambiente, caracterização do público); paralinguísticos (qualidade da voz, ritmo, altura/intensidade, pausas, risos, clareza da articulação); e cinésicos (expressões faciais, corporais e gestos); **CD41)** reconhecer as sequências textuais predominantes do texto oral, bem como seus mecanismos de coesão, coerência e organização temática típicos da fala. Essa constatação, somada à estrutura curricular do ProfLetras nos leva a considerar que, embora o programa apresente potencial para o desenvolvimento de capacidades docentes para o trabalho com a oralidade, falta uma maior preocupação com essa categoria de saberes. Compreendemos

que uma possível solução para esse déficit seria a inclusão de disciplinas específicas sobre o ensino do oral no ProfLetras.

Em 6.2, apresentamos a análise das contribuições do ProfLetras na identidade do professor e do pesquisador.

## 6.2 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PROFLETRAS NA IDENTIDADE DO PROFESSOR E DO PESQUISADOR

O Profletras, conforme mencionado na quinta seção desta tese, objetiva transformar o cenário do ensino de LP nas diversas regiões brasileiras através da formação continuada de professores de LP que atuam na educação básica, conforme apresentado na proposta de criação do curso (UFRN, 2012, p. 5):

[...] o PROFLETRAS busca formar professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade.

Para tanto, o curso busca, de forma sistemática e aprofundada, relacionar os conhecimentos disciplinares aos pedagógicos e profissionais, todos estudados nas disciplinas e relacionados às ações docentes a partir de pesquisas de caráter interventivo e interpretativo que buscam solucionar problemas do contexto escolar relacionados ao ensino da língua. Compreendemos que esse movimento de aproximação entre universidade e escola, tende a desenvolver a reflexão crítica e a criação de nova significação do professor a respeito do seu próprio trabalho e de sua própria formação.

Desse modo, nesta seção, apresentamos a análise das contribuições do ProfLetras no que tange ao terceiro nível de desenvolvimento proposto por Bronckart (2013) com base no “mundo subjetivo” de Habermas - o desenvolvimento de pessoas. Nossa análise, com base nas entrevistas realizadas com Sara, Renato e Marcela, objetiva discutir os indícios das contribuições do ProfLetras para s) a identidade docente do professor; e b) para a sua identidade como pesquisador, uma vez que pistas de tais elementos emergiram nos discursos dos docentes. Partimos do pressuposto de que a construção das capacidades do professor “está intimamente ligada à construção de sua identidade profissional” (ROSSI, 2004, p. 70). Sendo assim, observamos a relação também intrínseca entre a análise do desenvolvimento das

capacidades docentes de egressos do ProfLetras para o trabalho com a oralidade (6.1) e a que ora realizamos voltada para esta construção de identidade.

### **6.2.1 Contribuições para a identidade do professor**

Conforme mencionado na Seção 5 desta tese, o ProfLetras tem como meta mais ampla empoderar<sup>60</sup> os docentes de valor pedagógico agregado em linguagem, com o objetivo de enriquecer as práticas profissionais. Dialogando com essa meta, Faria e Silva (2021, p. 12) apontam que

[...] o ProfLetras, emergente no quesito formativo, é também o desdobramento das políticas governamentais e tem, como foco centralizador, o realinhamento do “aprender a aprender” igualmente, “a construção da identidade docente” e “o ressignificar do fazer” numa relação dialética.

Com base nesses pressupostos sobre o curso, percebemos, ao analisar as entrevistas, que o ProfLetras contribui para a (re)construção da identidade do professor em relação ao seu trabalho, visto que o discurso dos três professores entrevistados mostram indícios de novas significações em relação aos seguintes aspectos relacionados à docência: a) reconhecimento/valorização, b) mudanças no agir, c) segurança, d) relação teoria e prática, e) ressignificação de formação docente, f) reflexão/crítica, g) identificação de problemas da docência.

A fim de compreender tais contribuições, passamos a analisar cada um desses subtemas no discurso de Sara, Renato e Marcela.

#### **a) Reconhecimento/valorização**

A importância do trabalho docente é tema central nos debates da sociedade sobre a educação brasileira. Entretanto, os desafios enfrentados pelos professores no contexto da profissão muitas vezes não são considerados. Aspectos como formação inicial e continuada de qualidade, estruturação de carreira, valorização salarial, recursos tecnológicos e materiais para a realização do trabalho, dentre outros, ainda estão distantes da realidade de boa parte dos professores brasileiros. Embora sejam variados os aspectos que constituem a profissionalidade docente, neste tópico enfocamos o tema da formação continuada e as possíveis contribuições do ProfLetras para o reconhecimento e a valorização docente, a partir de pistas identificadas no discurso da professora **Sara**.

---

<sup>60</sup> Compreendemos que o termo mais adequado seria formar, ao invés de empoderar. Entretanto colocamos conforme apresentado no documento de criação do ProfLetras.

Vemos, no Turno 97 abaixo, o discurso da professora ao responder a uma pergunta sobre a interação com os alunos antes e durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa do ProfLetras na sala de aula.

*[...] Ai é uma coisa nova, que eles nunca tinham feito, ninguém nunca tinha ido lá falar nada com eles, né? Nesse sentido, né? De que vocês **vão participar de um projeto**, né? Então foi bem interessante, porque ficou marcado mesmo. **Os pais, né? Muitos deles também registraram isso para mim.** É interessante. A relação, né? Já era agradável a minha relação com eles, mas com certeza eu vi, **eu percebi que eles me viram de outra forma: a professora Sara não é aquela do ano passado, não.** Porque a do ano passado é aquela **mais engessada** mesmo. E quando eu fui aplicar a pesquisa, eu saí **do engessamento, então eles viram uma professora diferente: esse ano a senhora não vai dar aula para nós não professora? Porque eles queriam continuar aquele processo, né?** (Entrevista com professora Sara, turno 97, grifos nossos).*

Sara, no excerto acima, traz, além de sua voz, outra, que ela atribui aos alunos, ao relatar como eles reagiram à sua mudança de atuação em sala de aula no decorrer do desenvolvimento do projeto em comparação com o ano anterior. De acordo com a entrevistada, para os alunos “**a professora Sara não é aquela do ano passado, não**”, observação que complementa com a sua autoavaliação de que antes era “**mais engessada**” e saiu “**do engessamento**” mudança aparentemente resultante da necessidade de adequar suas ações e interações com os estudantes ao desenvolvimento do projeto de pesquisa-ação na sala de aula. Destacamos que a professora parece buscar validação de seu discurso de mudança ao mencionar que os pais dos alunos também reconheceram a importância de os filhos participarem de um projeto na escola. Vale ressaltar que, conforme expressado em outros momentos da entrevista, o contexto de atuação de Sara é uma escola da Polícia Militar, onde há rigidez em relação ao cumprimento do currículo e do livro didático, além da cobrança dos responsáveis em relação a isso, conforme dito, respectivamente, nos turnos: 24 “[...] **Até porque no colégio a gente segue realmente um cronograma muito fechado, uma grade curricular bem fechada, da instituição.**[...] **Como eu não trabalhava tanto também, porque eu tenho que seguir o livro.**” e 81 “**Os pais, os alunos, né? Eles querem o livro como o protagonista, né?**”

Ressaltamos de acordo com o turno 81 a influência dos pais e da sociedade de modo geral no contexto escolar, buscando exercer um controle sobre o trabalho do professor exemplifica uma das causas, segundo Nóvoa (2017) de desprofissionalização da profissão docente, somada à burocratização do trabalho, às condições difíceis da escola e aos baixos salários. Desse modo, compreendemos que não basta o professor se autovalorizar e reconhecer



a relevância da profissão, ele precisa ser reconhecido socialmente, reconhecimento que também passa pela valorização salarial.

Diante das pistas apresentadas nos exemplos, podemos inferir que o discurso de Sara demonstra um sentimento de valorização e reconhecimento de seu trabalho, uma vez que, mesmo ao propor atividades fora do planejamento costumeiro da escola, teve o desenvolvimento de seu projeto elogiado por alunos e responsáveis.

Em outro momento da entrevista, ao ser questionada sobre a sua compreensão acerca do próprio desenvolvimento docente no decorrer do processo do ProfLetras, Sara também apresenta de indícios de autorreconhecimento/autovalorização, conforme destacamos no excerto abaixo:

[...] E quando eu entrei já abriu os meus olhos, **porque eu fui estudar numa federal, né?** Isso já abriu meus olhos mesmo, sabe? A minha visão. Depois **eu comecei a estudar com os professores, retomar muitas coisas que eu tinha visto, que já tinha um tempo, na minha formação, né?** E aí veio a **pesquisa**, sentar, pensar, raciocinar, passar noites pensando como eu vou fazer para transitar entre o oral e o escrito, sem dar a ideia que eu estou querendo privilegiar uma das duas. Então eu tive que pensar, sentar com o orientador, sentar com os professores, né? **Ler muito.** Então com certeza, **é muito crescimento.** E a aplicação, é como eu falei para você, né? Abriu os meus olhos, foi mudança de pensamento mesmo, sabe? **Eu aprendi muito, muito, durante a aplicação.** Porque **eu tive que ler, eu tive que pesquisar, eu tive que perguntar, eu tive que estudar muito, para fazer essa aplicação.** Até para me munir de autoridade diante dos alunos, para ajudá-los. **Então cresci muito durante o PROFLETRAS** e durante a aplicação do projeto e isso pode ser visto, tá? **Meus alunos viram. Se tivesse um aluno antes do PROFLETRAS e depois, com certeza ele falaria: nossa, a professora Sara... ela mudou muito, trabalhava desse jeito e agora é outra professora.** Então ampliou e não só na minha área de pesquisa não, nas outras também. Muito, né? A gramática, a própria gramática. **Muito crescimento.** (Entrevista com professora Sara, Turno 109, grifos nossos)

Inicialmente, a professora demonstra um sentimento de orgulho e autovalorização ao ter a oportunidade de cursar o mestrado em uma universidade federal, fato que parece ser muito significativo para ela, uma vez que cursou a licenciatura em Letras e a especialização em uma universidade privada. Em seguida, ela destaca a importância da leitura, do estudo e da pesquisa para o seu “crescimento” (desenvolvimento) docente, demonstrando o reconhecimento da importância da leitura e do estudo contínuos para o alcance dos objetivos pedagógicos e consequente valorização do seu trabalho. Sara busca ratificar mais uma vez as reflexões feitas sobre o reconhecimento dos alunos a partir de uma voz atribuída a eles: **“Se tivesse um aluno**

*antes do PROFLETRAS e depois, com certeza ele falaria: nossa, a professora Sara... ela mudou muito, trabalhava desse jeito e agora é outra professora.*

Compreendemos, a partir das representações apresentadas por Sara acerca do seu trabalho real, que a categoria de valorização e reconhecimento relaciona-se de forma intrínseca a mudanças no agir docente a partir do estudo sistemático, do debate interpretativo e do desenvolvimento de novas significações acerca do trabalho do professor de LP, representado por esse par “antes-depois” explícito em todo o seu discurso. Mas, vale destacar mais uma vez, que o reconhecimento e a valorização social e salarial são fundamentais para a profissionalização docente (Nóvoa, 2017).

Os outros dois professores entrevistados, embora deixem transparecer um sentimento de autorreconhecimento, e dos estudantes, no decorrer das entrevistas, não o fazem explicitamente e de forma tão recorrente como Sara.

#### **b) Mudanças no agir**

Compreendemos o agir docente como o conjunto de tarefas executadas pelos professores na realização do trabalho real. Considerando o aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, defendemos que tais tarefas devem objetivar de forma mais ampla a intervenção, por meio da linguagem, no meio social em diálogo coletivo com os alunos e demais membros da comunidade escolar. Em diálogo com esses pressupostos, retomamos o perfil de professor de LP que o ProfLetras busca formar: um docente que esteja apto a “responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem.” (UFRN, 2012, p. 5). Esse professor almejado precisa promover mudanças no seu agir docente, a fim de alcançar os objetivos relacionados à construção da educação linguística mencionada.

Diante do exposto, passamos a analisar as entrevistas de Sara, Marcela e Renato em relação à interpretação que fazem dos impactos do ProfLetras no seu agir docente.

Em relação à professora Sara, compreendemos que os indícios de mudanças no seu agir docente já foram explicitados na análise da categoria anterior, uma vez que ela relaciona a valorização e o reconhecimento do seu trabalho às mudanças de se sua ação, como resultantes do processo de formação vivenciado no ProfLetras.

Embora não mencionem os aspectos da valorização e reconhecimento do trabalho docente por seus alunos, seus pares e demais membros da comunidade escolar, Marcela e Renato também apresentam em seus discursos pistas sobre mudanças no seu agir docente,

Marcela, quando faz considerações sobre mudanças em sua prática docente em relação aos recursos e metodologias, relata que *“antes a prática, podia se dizer assim, que se copiava muito texto, era a questão de estar respondendo questões muito no caderno”* (Turno 12), ou seja, o seu agir docente era marcado por atividades tradicionais de ensino da língua - cópias e questionários. Justamente práticas que o ProfLetras, em seus objetivos, busca desconstruir ao promover a formação continuada dos professores de LP, cujos objetivos giram em torno da capacitação para o trabalho com a interatividade, com multimodalidade, com a multiplicidade de gêneros textuais orais e escritos, com as reflexões sobre a língua, dentre outros aspectos fundamentais para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Na continuidade do relato, a docente afirma que atualmente prioriza o trabalho *“com grupos de leitura, que o aluno possa trabalhar com o colega, de apresentar algo, estar sempre participando e fazendo* (Turno 12)”. Percebemos neste trecho indícios de um encaminhamento para uma abordagem mais voltada para a interação dialógica entre os alunos na realização das atividades propostas em sala de aula, embora ainda um pouco superficiais, o que se complementa com a fala de Marcela no Turno 26, ao responder perguntas sobre mudanças na sua interação com os estudantes.

Sim. Porque assim, o aluno e o professor... assim, nossa prática inicial, como eu já tenho visto esses anos. **Eu percebo uma mudança ao longo do tempo e agora mais do que nunca, com o avanço no estudo e com a maturidade na profissão...** a questão de dar mais **espaço ao aluno para ele ter autonomia** de se expressar e também conhecer um pouco o aluno. Como pessoa, né? [...] Então a interação com eles é importante sim, muito. **Dar voz para eles, conhecer como eles vivem, o tipo de comunidade que eles interagem, né? O que eles gostam, os grupos das redes sociais... conhecer um pouco desse mundo deles, né?** [...] A gente tem que se importar um pouco com esse mundo deles, né? Para ter essa interação, poder chegar com conhecimento na área até eles. (Entrevista com professora Marcela, Turno 26, grifos nossos)

No excerto, a professora destaca mudanças na sua prática, principalmente em relação à interação com os alunos e à relevância dada à história de vida desses sujeitos, refletindo sobre a necessidade de conhecer seus gostos e hábitos, não de forma gratuita, mas com o objetivo de chegar com os conhecimentos da língua até eles, como aparenta ter feito ao trabalhar com o gênero entrevista de emprego com os alunos da EJA, após identificar as dificuldades que eles enfrentavam ao se verem no contexto dessa prática social. Essa concepção de Sara sobre a relação professor-aluno nos remete à identidade do profissional docente defendida por Gatti (2010, p. 1360), descrito como aquele 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”.

Com base nessas reflexões sobre o trabalho representado pela professora Sara em seu discurso, compreendemos que há indicações de mudanças significativas em seu agir docente ao longo de sua vida profissional e, como ela ressalta, **“agora mais do que nunca, com o avanço no estudo e com a maturidade na profissão”**.

O professor Renato, ao ser indagado se houve mudanças na regência das suas aulas durante e após o ProfLetras, destaca o acréscimo de recursos tecnológicos e a forma de abordagem dos gêneros textuais. O primeiro aspecto pode ser observado através do seguinte excerto:

[...] E também no **acrécimo de tecnologias**, vamos dizer assim, gravando, porque **até então nunca tinha trabalhado isso**. Era só aula ali, **no quadro** e outros recursos assim, mas tecnológico mesmo, **de celular gravando** ou filmando, alguma coisa assim... não, **não usava até então ali**. Então **com o projeto, durante a aplicação**, houve essa alteração de **trazer mais equipamentos**, vamos dizer assim, tecnológicos, para a sala de aula e **mudou a configuração das aulas**.[...] (Entrevista com professor Renato, Turno 44, grifos nossos)

Nas palavras do professor, antes o principal recurso utilizado em suas aulas era o quadro, mas durante o desenvolvimento do projeto inseriu recursos tecnológicos - como o celular - em suas aulas, com o objetivo de gravar/filmar as apresentações dos alunos do gênero oral trabalhado, conforme relata em outros momentos da entrevista. O professor enfatiza essa mudança através da expressão **“mudou a configuração das aulas”**. Destacamos que o acréscimo de recursos tecnológicos na sala de aula dialoga diretamente com os objetivos do ProfLetras, cujo documento de criação defende instrumentalizar os docentes de LP para a inovação, também tecnológica, em projetos de ensino, o que é preconizado também pela BNCC. Sobre esse tema da formação docente com um olhar voltado também para a inovação tecnológica, retomamos Bronckart (2006 a) quando ele sinaliza que, embora as tarefas das Ciências da Educação sejam várias, é fundamental que se olhe para a sala de aula, para o modo como ocorre o ensino e a aprendizagem. Na sociedade contemporânea, imersa em tecnologia, é fundamental que o docente desenvolva também as capacidades de usar esses recursos em suas aulas.

O segundo destaque feito por Renato em relação às mudanças em sua prática docente está relacionado ao trabalho com os gêneros textuais. De acordo com o professor, antes ele apenas apresentava o gênero, sem se aprofundar com a turma na sua constituição e uso social,

ele também não sistematizava os conhecimentos relacionados ao gênero, nem apresentava aos alunos propostas de produção, conforme trecho abaixo, informação enfatizada pelo advérbio “Nunca”:

Eu trabalhava com gênero, mas **só na questão de compreensão e interpretação. Nunca fui de trabalhar sistematicamente com gêneros**, vamos dizer assim... apresentar o gênero para o aluno e trabalhar as características dele até levar ele a uma produção desse gênero. Era fazer ele, vamos dizer assim, se apropriar desse gênero. Eu não trabalhava, vamos dizer assim que eu só apresentava os gêneros. (Entrevista com professor Renato, Turno 46, grifos nossos)

A reflexão de Renato a respeito do seu agir docente apresenta indícios de mudança em relação ao trabalho com os gêneros textuais, conforme pode ser observado no excerto abaixo:

Mas a partir do PROFLETRAS eu fiz isso, eu peguei gêneros e... eu geralmente trabalho dois gêneros por bimestre. Um dia ele vai **ler aquele gênero**, vai **entender**, ele vai **conhecer as características daquele gênero, para chegar à produção**. Continua isso a partir do PROFLETRAS, porque eu não fazia antes. São as mudanças maiores, vamos dizer assim. (Entrevista com o professor Renato, Turno 48, grifos nossos)

Embora o professor não explicita no excerto como é feito esse trabalho com os gêneros textuais, a constatação por parte dele da necessidade de promover o estudo dos gêneros de forma mais detalhada e consciente para culminar em uma produção, com a aparente mudança na sua prática, além de indicar uma possível mudança no agir docente, dialoga com os objetivos do ProfLetras e com as orientações dos documentos oficiais sobre o ensino de LP. A BNCC, por exemplo, preconiza a centralidade do texto como unidade de trabalho, a partir de perspectiva enunciativo-discursiva, baseada em diferentes pesquisas cujos autores já amplamente reconhecidos, há muitas décadas, defendem essa perspectiva interacional de trabalho com a Língua Portuguesa.

Além disso, Renato atribui ao Profletras a mudança do seu olhar em relação às dificuldades enfrentadas pelos alunos. Ele relata que passou a planejar suas intervenções a partir da identificação de problemas e da reflexão sobre como solucioná-los, o que nos dá pistas de que houve uma mudança consciente na sua prática.

Então, ali, vendo **problemas...** eu acho que o que me fez mais, me levou mais à **mudança maior**, foi eu **ser capaz** de olhar assim: Não, tem um problema aqui, agora o que eu vou fazer com esse problema? **Que intervenção vou fazer ali? Eu acho que o PROFLETRAS me fez ter esse olhar**, de que tem um problema ali e eu posso fazer algo, tenho que descobrir um caminho,

pesquisar ali para melhorar e não pegar algo pronto. **Mas que eu posso fazer uma coisa adequada, partindo do problema ali do aluno, detectado, eu posso prosseguir.** (Entrevista com o professor Renato, Turno 20, grifos nossos )

As possíveis mudanças no agir docente que emergem nos discursos de Sara, Marcela e Renato parecem cumprir, pelo menos em parte, o que se objetiva com as redes de formação voltadas a mudanças reais no ensino de LP: uma abordagem contextualizada da língua em uso, com o estudo e produção de diferentes gêneros, com a valorização de múltiplas semioses culturais e das variedades linguísticas e com a integração das novas tecnologias aos projetos de ensino (Faria; Silva, 2021). Para além disso, o reconhecimento dessa mudança leva, como está revelado em seus discursos, a um agir mais consciente sobre questões específicas do ensino de língua, o que certamente gera segurança, que será abordado no item seguinte. Reconhecemos no discurso dos professores, especialmente no trecho do turno 20 da entrevista de Renato, a importância dada ao reconhecimento de problemas e demandas da sala de aula em relação ao ensino da língua e a intervenção nesses problemas com o propósito de solucioná-los através de ações de ensino, concepção relacionada às tarefas de formação para o trabalho educativo propostas por Bronckart (2006 a).

### c) Segurança/ confiança no próprio agir docente

A professora Sara apresenta indícios em seu discurso de que durante o Proletras passou a se sentir mais segura em relação à sua prática educativa cotidiana. Conforme relata, a professora passou a questionar a “soberania” dada ao livro didático na instituição em que atua, passando a substituir as atividades propostas, como ela afirma, fazendo dele um “figurante” e não mais um “protagonista”.

Em um momento da entrevista, a professora reflete sobre o processo de desenvolvimento de sua segurança em relação a uma prática docente diferenciada da que estava acostumada durante anos de atuação docente:

Durante foi: aí gente, **acho que não estou preparada... aí, acho que não vai dar certo.** Mas de início, quando a gente vai trazer a proposta para os alunos, eu pensei: nossa, eles vão achar que eu vou avaliar eles o tempo inteiro, né? Mas foi tão tranquilo da parte dos alunos, muito tranquilo. Eles gostaram demais de saber, quando acabou: não professora, tem que ter mais. Porque eles gostaram muito. Mas **a gente fica inseguro, porque são propostas novas,** sobretudo porque **nós estávamos trabalhando com uma área que não é privilegiada, não é objeto de estudo na escola... que é a oralidade.** Então a

gente, eu me senti insegura. À medida que nós fomos trabalhando, como a gente não fez tudo muito junto... a gente levou algum tempo para isso, meses, né? Então durante o processo, **quando eu cheguei ao debate, aí eu já cheguei um pouco mais empoderada**. Sabe? Eu já cheguei mais empoderada. **Mas o momento de ir para a quadra já foi bem inseguro para mim**, até porque eu estava fazendo, saindo da minha zona de conforto, que é a sala de aula. Eu fechei a porta, né? Ninguém está me vendo, não é mesmo? Agora, eu fui para a quadra, é um lugar aberto. Depois eu fui na sala de informática: gente, como é que vai ser esse negócio? Os meninos digitando respostas, conversando com o outro, fazendo esse debate on-line, isso não vai dar certo, **esses meninos vão falar coisa que não deve**. Não é? **Mas foi gerando esse empoderamento**. Quando nós chegamos ao debate com fundo controverso, a professora já estava mais empoderada, né? (Entrevista com a professora Sara, Turno 83, grifos nossos)

Conforme podemos observar no excerto, Sara se mostra bastante insegura no início do desenvolvimento do projeto, atribuindo esse sentimento à implementação de uma proposta nova de trabalho, à abordagem do eixo da oralidade, ao uso de outros espaços escolares como a quadra e a sala de informática. No decorrer do processo, ela diz ter se empoderando, em outras palavras, desenvolvendo o sentimento de segurança em torno de suas ações docentes. Interessante destacar que a escolha lexical da professora para apontar essa segurança - empoderamento - não nos parece aleatória, uma vez que é destacada na principal meta de criação do ProfLetras “O empoderamento dos docentes de valor pedagógico agregado em linguagem [...]”.

Destacamos, ainda, que o “empoderamento” da professora, conforme ela relata, parece ter impactado os estudantes, que também desenvolveram sua segurança em relação à fala pública, conforme pistas presentes na reflexão de Sara:

Então isso, com certeza eu vi também nos alunos, foi dessa forma também. No momento que eles chegaram no debate, **eles já chegaram mais empoderados para falar, mais empoderados para participar**. Sabe? Eles já estavam mais leves, já tinham entendido que a proposta era trabalhar escrita e oralidade juntas. Como algo que faz parte do estudo mesmo, da língua portuguesa. Então eles já chegaram, **até a forma de eles se apresentarem para os colegas, deles falarem, foi diferente**, no debate ao dia que eles foram na quadra, por exemplo. (Entrevista com a professora Sara, Turno 83, grifos nossos)

Embora a palavra segurança (ou um sinônimo) não esteja explicitada em sua fala, a reflexão da professora Marcela a respeito da pesquisa em sala de aula apresenta pistas do desenvolvimento da sua segurança em relação à sua prática, especialmente no que tange à abordagem de questões sociais nas aulas, bem como à proposição de atividades que levem os

alunos a construírem conhecimento a partir de pesquisas, como podemos observar no trecho abaixo.

A gente... eu pelo menos, **achava tão distante essa questão** do pesquisador, **de professor pesquisador**, e agora eu me acho capaz de realizar pesquisa e propor pesquisa para os meus alunos. [...] Então, a partir dessa vivência, eu me permito mais, né? De estar observando, de estar com um olhar mais atento à prática do aluno, à minha prática, à prática de colegas na escola. E eu vejo que é possível o professor de ensino fundamental, anos finais, anos iniciais, realizar pesquisa com o aluno. E **propiciar a ele essa ampliação**, de sair do mundo só da sala de aula e **fazer relação do que ele estuda na sala de aula com o que está a sua volta**, ao que a sociedade está oferecendo a ele. **E como ele também pode intervir nessa sociedade**. (Entrevista com professora Marcela, Turno 30, grifos nossos).

O discurso de Renato no excerto citado na categoria anterior (Turno 20) apresenta indícios de que a mudança no seu agir docente o levaram a se sentir capaz de ressignificar a própria prática “*Então, ali, vendo **problemas**... eu acho que o que me fez mais, me levou mais à **mudança maior**, foi eu **ser capaz** de olhar assim: Não, tem um problema aqui, agora o que eu vou fazer com esse problema?*”

Compreendemos, desse modo, que há indícios de que o ProfLetras, através dos conhecimentos teóricos desenvolvidos nas disciplinas e, principalmente, do caráter interventivo do trabalho de conclusão, tenha proporcionado aos professores entrevistados maior segurança e confiança no seu agir docente, sentimento manifestado por Sara pelo adjetivo “empoderada” e por Marcela e Renato pelo adjetivo “capaz”, termos bastante significativos nesse processo de ressignificação da identidade docente.

#### d) **Ressignificação da formação docente**

Os discursos dos três professores entrevistados apresentam indícios do reconhecimento de que o ProfLetras inaugurou mudanças nos seus processos de formação, especialmente pelo fato de promover uma relação entre a formação teórica, a pesquisa e a ação docente em sala de aula.

Sara, ao ser indagada sobre seus processos de formação, destaca a relação teoria e prática e a imersão no seu contexto de trabalho como diferenciais do Profletras, conforme o excerto abaixo:

Então é uma coisa que eu aprendi, vim aprendendo, né? Até porque a outra instituição que eu estudei também tem esse caráter pesquisador, né? Mas no



mestrado, ele é foco, é pesquisa. E até as atividades que os professores propõem, são atividades de pesquisa, que você tem que imergir na pesquisa. Não é? **Não é só teoria, você vai ter que ir lá na prática e ver.** Sabe? Então, muito isso, às vezes era pesquisar em trabalhos já feitos, pesquisar teorias, pesquisar livros, né? **Atividades.** E **outros momentos é campo mesmo, é aluno, é o foco do PROFLETRAS, né? Sala de aula.** (Entrevista com a professora Sara, Turno 137, grifos nossos)

O mesmo destaque sobre a relação entre teoria e prática como uma característica positiva do Profletras em relação a outras formações docentes é observado, ainda de forma mais incisiva, na fala de Marcela, que considera o Profletras como “[...] *um divisor assim, de águas na minha vida, como profissional. Porque ele **alia a teoria à prática** e faz a gente **refletir sobre a prática, fez isso***” (Turno 10).

Podemos identificar neste turno, também, como outro aspecto positivo do curso na concepção da professora Marcela, um destaque à reflexão sobre a prática docente, amparada pelo referencial teórico estudado nas disciplinas “*E assim, as disciplinas do ProfLetras, elas **serviram para ancorar a abordagem teórica do trabalho, né?***”

Renato também destaca esse diferencial da formação pelo ProfLetras no que tange ao desenvolvimento de ações de intervenção em sala de aula a partir de um problema, de uma dificuldade dos alunos identificada no cotidiano escolar.

Mas **eu nunca tinha esse olhar voltado** assim, em que eu tenho um... vamos dizer assim, **um problema ali, algo para intervir ali.** Isso eu não fazia antes, né? **Então essa prática de procurar isso veio já com o PROFLETRAS.** (Entrevista com o professor Renato, Turno 82, grifos nossos)

Reafirmamos, aqui, a presença de indícios de ressignificação da formação docente pelos professores entrevistados, especialmente no que tange ao reconhecimento da importância da relação teoria e prática, o que compreendemos como uma concepção muito significativa, uma vez que, ensinar “não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração.” (Nóvoa, 2009, p. 35). Pelo contrário, exige todo um movimento de transposição didática, que compreende uma adequação do conhecimento científico para as atividades de ensino e aprendizagem, jamais um aplicacionismo de teorias (Cristovão, 2009). De acordo com as reflexões dos professores entrevistados sobre seu agir docente e a formação do ProfLetras, percebemos indícios de que, ao desenvolverem projetos de ensino, minuciosamente planejados com base no referencial teórico estudado nas disciplinas e em pesquisas orientadas sobre o tema de pesquisa, os professores entrevistados realizaram esse movimento de transposição didática dos conhecimentos teóricos estudados no ProfLetras

para o seu agir docente, de forma consciente, o que nos remete a uma ressignificação da formação docente por parte de Sara, Marcela e Renato.

#### e) Reflexão/crítica

A reflexão crítica contínua sobre sua ação nas relações de ensino e aprendizagem com base nos conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais é fundamental para que o professor realize a transposição didática. Para tanto, conforme Magalhães (2009) é necessário que o docente descreva suas ações de modo a responder “O que fiz?”; “O que agir desse modo significa?”; “Como cheguei a ser assim?”; “Qual a função desta aula, neste contexto particular de ação”; “Que tipo de aluno estou formando?”; “Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania? e, por fim, “Como posso agir diferentemente?” Pensamos que, ao responder para si mesmo a essas questões, o docente está refletindo de forma crítica sobre sua prática, uma vez que

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (Freire, 2001 p. 42-43)

Compreendemos que essa reflexão perpassa o discurso de Sara, Marcela e Renato no decorrer das entrevistas, com claros sinais de que também tenham refletido sobre essas e outras questões durante o desenvolvimento do projeto de ensino referente ao ProfLetras.

Sara, por exemplo, quando discorreu sobre a permanência das ações de seleção de material, de organização de atividades e de planificação das aulas realizadas durante o desenvolvimento do projeto de ensino do ProfLetras nas suas atividades docentes após o mestrado, ela responde da seguinte forma:

Muitas coisas permanecem. **Por quê? Porque** às vezes eu sou... eu até falo com os alunos: gente, aqui tem uma proposta interessante, mas eu vou substituir. **Porque eu vejo que aquilo não é tão ligado a idade deles**, ao momento que nós estamos vivendo, ao momento que eles estão vivendo. [...] Então realmente, eu **passei a ter uma visão um pouco mais aberta, né?** Apesar de eu estar numa instituição que é mais fechada, padronizada, engessada em algumas questões, passei a abrir mais a mente. **Como eu trabalho há muitos anos também, no colégio**, acaba que a gente tem uma possibilidade maior de trabalho. (Entrevista com a professora Sara, Turno 69, grifos nossos)

Compreendemos que a professora, no excerto acima, expõe reflexões acerca da proposição de atividades diferentes das apresentadas no livro didático, justificando sua ação pela busca de aproximar a ação docente à idade dos alunos, ao momento que estão vivendo. Além disso, ela reflete sobre o fato de ter conquistado certa autonomia de trabalho na escola devido ao fato de lecionar há muitos anos na instituição, embora esta seja “mais fechada, padronizada”.

O discurso de Marcela (no turno 32) também apresenta indícios de reflexão sobre suas escolhas de leitura, “*Agora então eu penso muito assim, se eu vou ler um texto com a temática tal, como isso reflete para mim? Na minha vida.*” e sobre a importância de pautar seu planejamento em temas e atividades que agreguem valor à vida dos estudantes.

Não é você chegar e: Vou trabalhar essa temática, essa classe gramatical. Mas estar ali mesmo na interação do grupo e **ver se é possível mudar, melhorar um aspecto, né?** Reconhecer também o **valor daquele assunto na vida**, porque se eu estudo e não levo nada para a minha vida, vai ser só conhecimento sem eficácia, eu acho. (Entrevista com a professora Marcela, Turno 32, grifos nossos)

De acordo com seu relato, Marcela estende essa reflexão para a sua interação com os alunos, buscando levá-los a pensar sobre sua aprendizagem “*Eu sempre falo com os alunos: o que a gente vai aprender hoje? Hoje deu para aprender alguma coisa nova, né?*” (Turno 32). A própria escolha do gênero “Entrevista de emprego” é justificada pela reflexão da professora sobre a relevância dele para a vida dos estudantes da turma de EJA, algo constatado pela professora em sua interação com o grupo.

Renato, por sua vez, ao justificar a escolha pelo trabalho com o eixo da oralidade, apresenta uma reflexão sobre o fato de ter percebido que, na verdade, não trabalhava com oralidade antes do ProfLetras.

É que eu ia dizer, na verdade **eu não trabalhava com a oralidade**. Eu trabalhava com oralização, mesmo assim... vamos dizer assim, que **eu até pensava que trabalhava, né?** Eu pensava que trabalhava. Mas **quando eu fui ver realmente**, quando eu fui pesquisar, quando eu fui ver, eu vi que **não era bem assim que trabalhava com oralidade, né? Não era só fazer o aluno responder uma coisinha aqui ou ler um texto, verbalizar o que está ali...** não, é muito mais. Muito maior que aquilo e muito mais benéfico vamos dizer, trabalhando a oralidade realmente. (Entrevista com a professora Marcela, Turno 12, grifos nossos)

Diante dos trechos analisados, bem como do contexto global das entrevistas, reiteramos que os professores refletem sobre o seu trabalho docente ao relatar os eventos relativos ao desenvolvimento do projeto de ensino relacionado ao ProfLetras e os impactos na sua prática docente, o que nos leva a inferir que também tenham refletido no decorrer do desenvolvimento de suas ações.

#### **f) Dificuldades enfrentadas**

De forma geral, ao pensarmos na ressignificação do trabalho docente, com todas as mudanças que isso acarreta, compreendemos que é um processo longo, de estudo, muita reflexão, e boa parte das vezes as condições de trabalho do professor, os recursos disponíveis na escola, bem como outros aspectos são desfavoráveis a essa mudança de concepção e de ação. Nesse sentido, identificamos nos discursos de Sara e de Renato o apontamento de dificuldades enfrentadas no decorrer e/ou após o ProfLetras para ressignificar sua ação docente com base nos estudos realizados no mestrado e na realidade de seu contexto escolar.

As reflexões de Sara nos dão pistas de que ela enfrentou dificuldades de cunho mais subjetivo, como fazer um autojulgamento rígido sobre si mesma, sobre seus conhecimentos, sua prática, sua formação inicial. Por diversas vezes na entrevista, ela se autoclassifica como uma docente “engessada”, insegura, com dificuldades referentes aos conhecimentos disciplinares, antes do ProfLetras e no início do desenvolvimento do projeto de ensino. Em relação a mudanças na sua regência a partir do mestrado, ela afirma:

Ah, com certeza. Muito, muito. Não somente na oralidade, né? Porque o PROFLETRAS, ele vem buscar essa capacitação do professor, sala de aula mesmo, né? Vamos dizer. Na sua prática, na sua regência. Então **a Sara que começou o mestrado, era muito mais insegura em todas as áreas da língua portuguesa**. Quando eu fui fazer aqueles slides falando dos argumentos, das estratégias, que para mim era uma coisa assim, era tipos de argumentos, né? **Olha como a mente está tão engessada, né?** (Entrevista com a professora Sara, Turno 95, grifos nossos).

Sara reforça essa insegurança ao mencionar como se sentiu ao realizar atividades em ambientes diversos da escola com a turma. Ela diz: “Mas o momento de ir para a quadra já foi bem inseguro para mim, até porque eu estava fazendo, **saindo da minha zona de conforto**, que é a sala de aula. Eu fechei a porta, né? Ninguém está me vendo, não é mesmo?” (turno 83).

Entretanto, Sara aparentemente superou tais dificuldades no decorrer do processo, dando indícios de ter se tornado mais segura, conforme ela destaca algumas vezes através do

adjetivo empoderada: “*Quando nós chegamos ao debate com fundo controverso, a professora já estava mais empoderada, né?*” (Turno 83) / “*Mas você imerge naquele tema, naquele assunto, como foi com a liberdade de expressão, e aí sim você começa a entender: olha, agora eu estou um pouco empoderada.*” (Turno 137).

A superação dessas dificuldades, entretanto, não ocorre de uma hora para outra, mas é consequência do estudo sistemático (nesse caso, nas disciplinas do ProfLetras) com vistas a desenvolver os conhecimentos disciplinares, à prática de selecionar e elaborar materiais, atividades e recursos que atendam aos objetivos das aulas, dentre outras ações. Nas palavras de Sara, “*Eu aprendi muito, muito, durante a aplicação. Porque eu tive que ler, eu tive que pesquisar, eu tive que perguntar, eu tive que estudar muito, para fazer essa aplicação. Até para me munir de autoridade diante dos alunos, para ajudá-los.*” (Turno 109).

Outra dificuldade mencionada por Sara está relacionada ao fato de a escola ser rígida em relação planejamento das disciplinas e em relação ao uso obrigatório do livro didático, bem como em relação ao comportamento dos estudantes, aspectos que a deixaram insegura de trabalhar com o eixo da oralidade. Entretanto, como já observamos em outros momentos desta análise, há indícios de que a professora foi paulatinamente vencendo esses obstáculos na medida em que foi desenvolvendo o projeto e identificando a satisfação, o interesse, a participação e o desenvolvimento da oralidade dos alunos.

No momento que eles chegaram no debate, eles já chegaram mais **empoderados para falar**, mais empoderados para participar. Sabe? Eles já estavam mais leves, **já tinham entendido que a proposta era trabalhar escrita e oralidade juntas. Como algo que faz parte do estudo mesmo**, da língua portuguesa. Então eles já chegaram, até a forma de eles se apresentarem para os colegas, deles falarem, foi diferente, no debate ao dia que eles foram na quadra, por exemplo. (Entrevista com professora Sara, Turno 83, grifos nossos)

Renato relata ter enfrentado dificuldades no início do planejamento do projeto de ensino, ao constatar que havia poucas informações específicas sobre o gênero causo. “*Até porque na literatura, se tu for procurar, não tem muito sobre causo. Você não vê esse gênero.*” (Turno 30, grifos nossos). Entretanto, ele afirma ter superado tal dificuldade através da pesquisa e levantamento das características do gênero a partir da comparação com outros gêneros do narrar.

Então o que eu fiz, **eu tive que pesquisar quais as características do causo era só dele** e não de outros gêneros textuais orais e **quais aquelas que poderiam ser ensináveis para o aluno**. Então eu tive que fazer esse

levantamento todinho. Inclusive tem uma parte da dissertação que eu falo isso, né? (Entrevista com o professor Renato, Turno 30, grifos nossos)

Além dessa dificuldade, ao ser questionado sobre a continuidade do trabalho com o eixo da oralidade em sua prática docente após a conclusão do ProfLetras, o professor relatou que, ao mudar de escola, enfrentou muitas dificuldades em relação aos recursos e ao ambiente:

Lá tinha computadores, tinha laboratório, **nessa nova agora não tem, então já dificultou bastante**, né? E também, como eu disse, a **ambientação não ficou mais favorável depois que asfaltaram ao redor ali**, porque era muito barulho para poder gravar e para poder usar, vamos dizer assim, durante as aulas posteriores. (Entrevista com o professor Renato, Turno 26, grifos nossos)

De acordo com Renato, ele tenta superar essas dificuldades relacionadas à ausência de recursos tecnológicos e ao barulho no entorno da escola, promovendo a substituição de tais recursos, como, por exemplo, orientar os estudantes a produzirem cartazes para utilizarem como suporte em exposições orais, uma vez que não é possível produzirem e apresentarem slides, *“Como nós não temos computador é cartaz, não dá para trabalhar um slide para produzir.”* Embora o ideal não seja que ainda existam escolas sem acesso a recursos das Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS), identificamos indícios de que o professor tenha superado, pelo menos em parte, esse entrave.

Desse modo, considerando os discursos dos professores Sara e Renato, compreendemos que há indícios de terem enfrentado e buscado soluções de forma consciente para as dificuldades que surgiram no cotidiano de sua prática docente durante e após o ProfLetras.

Os três professores foram além do debate e, com suas pesquisas, mudaram a prática, com novas significações, ou seja, mudaram seu agir docente a partir das tomadas de consciência que geraram uma reestruturação psíquica positiva, conforme abordado por Bronckart (2013).

A partir desta análise com base na representação que Sara, Marcela e Renato fazem da ressignificação do seu trabalho docente, inferimos que o ProfLetras, proporcionou reflexão pela formação sistemática, longa, aprofundada, densa. Essa formação sócio histórica, dialógica e no contexto de trabalho é que permite os sentimentos de reconhecimento e valorização do trabalho docente; a segurança e a confiança no seu agir; as condições necessárias para compreender e enfrentar as dificuldades inerentes à natureza do trabalho docente; e, como consequência a construção de uma nova identidade, desse “novo” professor. Compreendemos, desse modo, que a formação desenvolvida pelo ProfLetras contribui para a (re)construção da identidade docente

dos professores, conforme as pistas identificadas e analisadas nos discursos de Sara, Marcela e Renato.

Além disso, também identificamos indícios de que o programa influenciou no desenvolvimento desses três docentes no que tange à sua identidade enquanto pesquisadores, conforme analisaremos em 6.2.2.

### **6.2.2 Contribuições para a identidade de pesquisador**

Com base em Nóvoa (2001, p. 4), compreendemos que o professor pesquisador “[...] é um professor indagador, [...] um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise. Entretanto, a formação desse professor pesquisador não se restringe à experiência, o que forma, segundo o autor, é a reflexão e a pesquisa sobre a experiência. Agregamos, aqui, a essa identidade de professor pesquisador ações de cunho científico e acadêmico, uma vez que nossa pesquisa se relaciona ao contexto do ProfLetras.

Nesta seção, buscamos identificar se há indícios de que o ProfLetras tenha promovido o desenvolvimento da identidade de pesquisador nos professores entrevistados e analisar como isso ocorre através dos discursos de Sara, Marcela e Renato. Para tanto, tratamos dos seguintes subtemas que emergiram nas entrevistas: a) contribuição social da pesquisa, b) temáticas relevantes de pesquisa, c) construção de conhecimentos teóricos e metodológicos; d) comunicação científica e eventos acadêmicos.

#### **a) Contribuição social da pesquisa**

Compreendemos como importante contribuição social da pesquisa a exigência de ser uma investigação aplicada, realizada através de uma intervenção com base em problemas relacionados ao ensino de LP na Educação Básica, especificamente no contexto de atuação do professor mestrando. Além disso, a divulgação do projeto de ensino por meio de cadernos pedagógicos, ou outros produtos didáticos, permite que outros professores de LP acessem o passo-a-passo das atividades realizadas, avaliem como foi a participação dos alunos, os resultados alcançados e as dificuldades no desenvolvimento do projeto. Tendo acesso a esse material, outros docentes de LP podem realizar as adaptações necessárias para desenvolver projeto semelhante com seus alunos, considerando seu contexto de atuação e as condições de aprendizagem da turma. No caso específico dos trabalhos realizados por Sara, Marcela e Renato, o fato de chegarem a outros profissionais através de publicações e repositórios de

atividades sobre gêneros orais é ainda mais significativo, uma vez que, conforme já discutido nesta tese, o eixo da oralidade é menos explorado nas escolas e nos materiais didáticos do que as práticas de leitura e escrita.

Nesse sentido, Sara explicita esse objetivo de elaborar um material que possa ser utilizado por outros docentes, ao descrever o processo de construção e escolha das atividades juntamente com o orientador: *“Nós vimos o que era mais interessante para os alunos e ele falou muito comigo: vamos sair do tradicional, vamos sair daquilo que já é proposto. Nós temos que pensar em algo diferenciado, que vale à pena e que vai dar certo para o outro professor usar também.”* (Turno 55, grifos nossos). Ela reafirma esse objetivo de contribuir com o trabalho de outros professores de LP através da divulgação de um material que, desde o planejamento, se constituiu também com esse propósito, especialmente de motivar o trabalho com o eixo da oralidade: *“... a ideia era propor algo diferenciado, que o outro professor **pudesse aplicar ou sentir-se motivado a trabalhar com a oralidade.*** (Turno 57, grifos nossos).

Marcela também reflete sobre a importância de divulgar a sua pesquisa-ação sobre o gênero oral entrevista de emprego como forma de ampliar o conhecimento acerca do eixo da oralidade entre professores da Educação Básica.

Então assim, foi bom para mim, para o ProfLetras, **também para os colegas, que passaram a ter uma visão da oralidade.** E ainda está servindo também, eu vejo que **alguns colegas professores comentam do meu trabalho,** né? Até uma revista da Claro quis fazer uma entrevista e **divulgou esse trabalho** lá. Conforme uma entrevista de emprego, né? Voltada para essa temática. E eu fiquei feliz de ter feito esse trabalho e ainda estar repercutindo, né? (Entrevista com a professora Marcela, Turno 46, grifos nossos)

Com base nos excertos analisados, compreendemos que há indícios de que o ProfLetras tende a formar o pesquisador considerando que as práticas já existentes (de leitura e escrita predominantemente) precisam ser superadas (escolha pelo eixo do oral), concretizando um dos mais importantes papéis da ciência, que é seu impacto na vida cotidiana, no caso da Educação básica. Isso, como consequência, estimula a divulgação dos conhecimentos e dos materiais didáticos construídos pelos professores no decorrer da formação, constituindo-se possivelmente como uma das principais contribuições sociais do programa, uma vez que as pesquisas realizadas e os materiais elaborados são construídos a partir na relação entre conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais, tendo como base a realidade de uma turma, a partir da concepção linguístico discursiva da linguagem. Desse modo, compreendemos que esses materiais tendem a ser modelares para o “novo” ensino de LP, uma vez que devem seguir o que preconizado pelos documentos orientadores do ensino da língua, a exemplo da BNCC.



## b) Temáticas relevantes de pesquisa

Conforme já mencionado no decorrer desta tese, o eixo da oralidade é menos explorado no ensino LP do que os eixos da leitura, da escrita e da análise linguística, figurando menos também nas abordagens dos livros didáticos. Diante dessa realidade, identificada na prática pelos professores entrevistados - Sara, Marcela e Renato - os três optaram por desenvolverem suas pesquisas aplicadas a partir do trabalho com gêneros orais.

Podemos identificar indícios das motivações de Sara para o trabalho na perspectiva da relação entre oralidade e escrita, no trecho:

Mas a gente pensou em fazer uma coisa assim, **que não privilegiasse somente a escrita**. Porque já por vivência em escola, em saber que **a oralidade não é muito... não é um objeto de estudo muito foco da escola**, da disciplina de língua portuguesa, né? Decidimos transitar nos dois meios, **na escrita e na oralidade**. (Entrevista com a professora Sara, Turno 22, grifos nossos)

Em outro momento da entrevista, Sara explicita de forma mais detalhada a noção de fala e escrita como *continuum* e não como oposição, e enfatiza que foi no ProfLetras, através das disciplinas e da orientação, que aprendeu sobre essa relação entre fala e escrita, conforme observamos no trecho abaixo:

[...] Meu orientador, ele deixou claro comigo, que a gente não ia privilegiar ninguém. **Não é privilégio da escrita e nem da oralidade**, são as duas que **se complementam**. Uma pode ajudar a outra, não é? Eu **aprendi isso no PROFLETRAS**. Porque **até então a gente pensa que a oralidade é uma coisa e a escrita é outra**. Mas uma pode ajudar a outra, sabe? Uma pode ser benefício para a outra, isso é interessante. (Entrevista com a professora Sara, Turno 95, grifos nossos)

Marcela também justifica a escolha pelo eixo da oralidade pelo fato de ser relevante e menos abordado na escola: “*Aí eu fiquei me desafiando o que seria **mais relevante**, né? Na nossa área, para trabalhar. *Aí foi quando surgiu numa disciplina de alfabetização e letramento, que existia **pouco trabalho com oralidade**, né?*”*

Renato reforça que a escolha pelo eixo da oralidade para o desenvolvimento de sua pesquisa aplicada foi motivado pela carência de trabalhos na área, bem como pela dificuldade pessoal de realizar o estudo de gêneros orais conforme preconizado pelos documentos oficiais. Ele sabia que precisava incluí-los nas suas ações pedagógicas, mas não compreendia como fazê-

lo. Então, aproveitou a necessidade de realizar um projeto de intervenção no contexto do ProfLetras para se instrumentalizar para o trabalho com a oralidade, conforme o trecho abaixo.

Olhar todo aquele... aquelas nuances da oralidade, como **elementos da voz, da paralinguística, elementos linguísticos, cinésico...** então isso era deixado de lado. Então, quando eu cheguei lá **no mestrado e tinha que fazer um projeto de intervenção, eu procurei naquilo que mais me angustiava no momento, que era justamente isso: como trabalhar a oralidade.** Porque eu não sabia. Eu sabia que deveria, que tínhamos que trabalhar, eu já tinha visto, lido coisas na época, no PCN. Mas **eu nunca tinha trabalhado e nem tinha visto exemplos** de trabalho com a oralidade, então foi isso que me motivou. (Entrevista com o professor Renato, Turno 6, grifos nossos)

Destacamos que Renato menciona no trecho acima aspectos importantes do trabalho com gêneros orais muitas vezes ignorados pelos materiais didáticos e nas atividades em sala de aula, tais como: elementos da voz, paralinguísticos, linguísticos e cinésicos. Essa reflexão do professor Renato coaduna com as constatações feitas por Costa-Maciel (2011) que identificou em sua pesquisa de doutorado a ausência ou incipiência da formação docente inicial para o trabalho com a oralidade em diferentes instâncias formativas.

Considerando o discurso dos professores entrevistados, compreendemos que há indícios de que selecionaram temáticas relevantes para suas pesquisas aplicadas, considerando a escassez de trabalhos sobre o ensino do eixo da oralidade na educação básica, a falta ou inadequação da formação docente acerca do tema, bem como a compreensão equivocada de que oralidade e escrita são opostas. Compreendemos, a partir dessas constatações, que o ProfLetras contribui para a escolha de temas relevantes para a realização das pesquisas aplicadas em sala de aula.

### **c) Construção de conhecimentos teóricos/disciplinares e metodológicos**

Este tópico se relaciona intimamente com o tópico anterior, uma vez que a escolha de temáticas relevantes para as pesquisas aplicadas no contexto do ProfLetras pressupõem a intenção de se construir conhecimento teórico/disciplinar. Há indícios, por exemplo, no discurso de Sara, apresentado no trecho do turno 95, que ela aprendeu sobre oralidade e sua relação não dicotômica com a escrita no decorrer do mestrado, através da orientação para a elaboração das atividades utilizadas no projeto de ensino. Renato também sinaliza ter se aprofundado nos conhecimentos acerca da oralidade, destacando os elementos linguísticos e não linguísticos, no trecho do turno 6. Entretanto, a construção de outros conhecimentos

teóricos/disciplinares e metodológicos durante o curso de mestrado é mencionada em outros momentos das entrevistas, conforme apresentaremos a seguir.

Sara declara que era muito mais insegura no início do mestrado, o que nos dá indícios de que os conhecimentos teóricos/disciplinares desenvolvidos no decorrer do ProfLetras, especialmente nos encontros de orientação, contribuíram para que ganhasse segurança em relação não só à oralidade, como também aos outros eixos de pesquisa e ensino de LP.

Então, a Sara que começou o mestrado era muito mais insegura em todos as áreas da língua portuguesa. Quando eu fui fazer aqueles slides falando dos argumentos, das estratégias, que para mim era uma coisa assim, era tipos de argumentos, né? Olha como a mente está tão engessada, né? Não. Aí a gente foi discutindo, o professor, a dona Laura também, essa coorientadora, né? Não, **não é apenas tipos**. São tipos e fechou aí. **São estratégias que a gente usa, tem outras e você vai descobrir outras também**. (Entrevista com a professora Sara, Turno 95, grifos nossos).

No trecho acima, a professora relata o desenvolvimento de conhecimentos sobre estratégias argumentativas, a partir de um diálogo com a coorientadora, que lhe fez uma correção em um momento de elaboração de material didático.

Na continuidade do mesmo turno 95, Sara atribui ao ProfLetras outro aprendizado teórico/disciplinar em relação aos estudos da língua, mais uma vez pela mediação da coorientadora em momento de produção de material didático a ser utilizado na pesquisa aplicada:

Outra questão que o PROFLETRAS me abriu a mente mesmo, durante o período que eu estava aplicando a dissertação, a pesquisa. Foi para a questão da opinião, porque **a opinião, ela está em todos os lugares**, em todos os momentos. E como a gente veio naquele processo de formação: não, a notícia, ela é narrativa. A resenha, ela é argumentativa expositiva... tem esse engessamento. **Quando a dona Laura veio e: Sara, mas uma notícia, um título de uma notícia, já tem uma opinião dentro dela**. (Entrevista com a professora Sara, Turno 95, grifos nossos)

Importante destacar que Sara sinaliza ter transposto didaticamente os conhecimentos teóricos/disciplinares dos quais se apropriou no decorrer do ProfLetras aos estudantes com os quais atuava. Conforme ela relata, os conhecimentos acerca das estratégias argumentativas foram levados para o trabalho com o terceiro ano do EM: *Isso eu levei para o meu terceiro ano do ensino médio... essa visão de estratégias argumentativas* (turno 95). Já os conhecimentos relacionados à presença de opinião em títulos de notícias (também do campo das estratégias argumentativas), Sara relata ter abordado com as turmas do sexto e do oitavo anos.

Embora estejamos tratando aqui da análise dos conhecimentos construídos pela professora no campo da pesquisa, consideramos relevantes as pistas de que ela não tenha guardado tais conhecimentos para si, mas os transposto para a sua prática docente. Isso exemplifica a relação entre teoria e prática na realização de pesquisa aplicada no contexto da formação continuada.

Nos dois trechos abaixo, Sara evidencia a sua visão do ProfLetras como uma formação que lhe proporcionou muito aprendizado, através da leitura e do estudo que subsidiaram a elaboração do seu projeto de ensino e ampliaram seus conhecimentos inclusive em relação à gramática.

**Eu aprendi muito, muito, durante a aplicação.** Porque eu tive que ler, eu tive que pesquisar, eu tive que perguntar, eu tive que estudar muito, para fazer essa aplicação. Até para me munir de autoridade diante dos alunos, para ajudá-los. [...] **A gramática**, a própria gramática. Muito crescimento. (Entrevista com a professora Sara, Turno 109, grifos nossos)

Entretanto, cabe-nos destacar que o discurso da professora demonstra certo maravilhamento em relação ao curso, uma vez que ela desconsidera, em alguns momentos, os conhecimentos desenvolvidos na formação inicial, na especialização e ao longo da carreira, como se ela não soubesse “nada” antes do ProfLetras, o que compreendemos ser um olhar equivocado.

Quando eu fiz o PROFLETRAS, quando eu entrei, falei: gente, o que é isso? **Eu não sei nada mesmo.** Meu irmão tem a mesma visão que eu, ele pensa da mesma forma: **como eu não sabia as coisas, quanta coisa eu aprendi.** Você já ouviu falar disso? [...] **Você já ouviu falar dessa palavra, desse estudo?** Gente, **eu nunca ouvi falar, que vergonha.** (Entrevista com a professora Sara, Turno 133, grifos nossos)

Mas, em outro momento da entrevista, a professora dá indícios de que compreende que os conhecimentos do pesquisador são constantemente ampliados e ressignificados, à medida em que ele vai se aprofundando no tema pesquisado, ensinamento creditado ao orientador:

Então ele mesmo **já me ensinou como deve ser um pesquisador**, não é? **O pesquisador nunca está pronto** não, eu entendi isso. E daqui para a frente, depois, né? Dessa imersão na pesquisa. Você entende: olha, **não sei muito ainda não, vou pesquisar.** **Aí você imerge naquilo**, naquele conteúdo, [...] (Entrevista com a professora Sara, Turno 137, grifos nossos).

Em relação aos conhecimentos metodológicos, as menções feitas por Sara são menos frequentes e estão mais relacionadas à prática docente no desenvolvimento do projeto, como o planejamento da pesquisa conjuntamente com o orientador e a coorientadora, o uso de recursos

tecnológicos, do “jogo das controvérsias” e à ampliação e variação dos espaços utilizados durante a realização das atividades propostas. A professora não menciona na entrevista, a metodologia utilizada para compreender as especificidades da pesquisa por ela aplicada em relação à análise do cumprimento (ou não) dos objetivos, como o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos no que tange à argumentação no gênero debate de fundo controverso. O que ela menciona são suas impressões bastante subjetivas, baseadas no comportamento linguístico discursivo dos alunos durante as aulas.

Já a professora Marcela não menciona na entrevista detalhes sobre o desenvolvimento de conhecimentos teóricos/ disciplinares, apresentando indícios de que já havia desenvolvido maior segurança em relação a tais conhecimentos antes de ingressar no ProfLetras. Ela apenas menciona, de forma geral, a importância dos conhecimentos teóricos desenvolvidos através das disciplinas.

E assim, **as disciplinas do PROFLETRAS, elas serviram para ancorar a abordagem teórica do trabalho, né?** A professora inclusive de fonologia foi que me orientou, **essa parte teórica com certeza foi importante, né?** Muito importante. **Até hoje a gente revisita alguns acervos**, algum material que estudamos no PROFLETRAS, né? (Entrevista com a professora Marcela, Turno 10, grifos nossos)

Marcela destaca também a contribuição da disciplina de Metodologia Científica para a construção da sua identidade como pesquisadora, também sem especificar de que modo essa contribuição ocorreu na análise dos seus resultados. Ela relaciona a metodologia à prática desenvolvida com os alunos em sala de aula, o que faz sentido se pensarmos no contexto da pesquisa aplicada.

Quando a gente teve a disciplina de **metodologia científica**, essa era uma **grande preocupação minha. Como eu vou me tornar um pesquisador?** Eu sabia fazer **sequência de atividades, sequência didática, né?** Fazer o planejamento. E **que metodologia usar**, o que é isso, como isso vai interferir no meu trabalho? Então era um desafio para gente, para mim e para as minhas colegas também, [...] **Então a questão da metodologia científica, né?** De estar colocando seu trabalho, sua ideia dentro dessa questão da metodologia científica, **era um desafio**. Então o PROFLETRAS permitiu isso, saber que o meu trabalho de professor, ele é também de cunho científico, que ele pode estar vinculado a uma metodologia de pesquisa. Então, eu posso lançar mão de uma metodologia no meu trabalho, né? **De uma estratégia, para alcançar o objetivo**. (Entrevista com a professora Marcela, turno 44, grifos nossos)

Renato, no excerto acima, apresenta o desenvolvimento de conhecimentos científicos e metodológicos que dialogam diretamente com as DCN, uma vez as diretrizes postulam que o percurso formativo do professor deve permitir: “a pesquisa, a análise e a aplicação dos

resultados de investigações de interesse da área educacional e específica” e “planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação”(Brasil, 2015, p. 07); dentre outras ações.

Renato associa a construção de conhecimento teórico e metodológico enquanto pesquisador aos estudos que embasaram sua prática. Nas palavras dele: *“A partir do momento que eu ia pesquisando, que eu ia planejando, eu fui aprendendo como planejar, como trabalhar e aprendendo mais sobre aquele gênero, né?”* (Turno 80, grifos nossos). Ele também menciona o levantamento que realizou, junto com a orientadora, de textos acadêmicos sobre oralidade para poder encaminhar sua pesquisa, conforme trecho abaixo:

Aí nós fomos indo para esse lado, né? A minha orientadora, ela era um pouco voltada para a área da literatura, né? Não do gênero mesmo. Mas mesmo assim nós **fomos** caminhando, **pesquisando**, vendo, descobrindo ali literaturas que poderíamos usar, né? Na época eu fui atrás, **fui lendo dissertações que trabalhavam a oralidade** de uma certa forma, alguém que já trabalhou, fui procurando trabalhos feitos, né? **E isso foi me abrindo caminhos, vamos dizer assim, para poder seguir nesse rumo**, né? (Entrevista com o professor Renato, Turno 18, grifos nossos)

Embora Renato pareça reconhecer que aprendeu sobre oralidade e sobre pesquisa no decorrer do ProfLetras, ele, diferentemente das outras entrevistadas, não atribui o desenvolvimento desses conhecimentos a qualquer disciplina. Pelo contrário, ao ser indagado se as disciplinas do curso foram significativas para sua abordagem, em relação à metodologia e aos recursos, ele afirma:

Olha, não foram as... eu acredito que para a metodologia em si da pesquisa, para a realização, não foram tantos. Porque **eu não estudei assim, uma disciplina para isso, né?** Eu... **nós trabalhamos foi a questão da sequência didática** lá, eu fui ter um conhecimento mais profundo dela, mas as questões mesmo da **estratégia** que eu usei, dos **instrumentos** que eu utilizei, isso **foi mais nas pesquisas, mas não nas disciplinas em si**. (Entrevista com o professor Renato, Turno 14, grifos nossos)

Destacamos, por fim, que o professor foi o único dos três entrevistados que mencionou de forma mais detalhada em seu discurso, o uso de estratégias para avaliar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos no decorrer do processo e, em linhas gerais, a organização da SD trabalhada. Ele iniciou com uma atividade diagnóstica; na sequência, propôs

a primeira produção oral, a qual filmou e analisou com a turma. Em seguida, elaborou e realizou as atividades dos módulos e propôs a produção final, que também foi gravada e comparada com a primeira, o que parece ter trazido informações para sua análise. Embora ele afirme no trecho anterior que não aprendeu sobre metodologia em nenhuma disciplina, a organização da SD e os instrumentos de avaliação parecem-nos adequados à proposta de pesquisa aplicada e indicam pistas de que o professor, ao estudar sobre SD no mestrado, apropriou-se de conhecimento metodológico, do qual lançou mão em sua pesquisa.

Eu fiz a **primeira contação** antes de... só fiz apresentar, que nós íamos trabalhar com causo e disse que era causo. Aí eu pedi que eles trouxessem, coletassem o causo e contassem lá na frente. **Então nessa aí eu gravei a apresentação deles, aí eu descrevi como eles se portaram lá, analisei sobre as questões** se eles usaram ou não elementos paralinguísticos, elementos cinésicos, o que eles usaram... então tudo isso eu avaliei ali, né? **Aí na última contação eu também...** eles foram lá e eu comparei com a primeira. Eu analisei a primeira contação com a última contação, antes de gravar o áudio book, né? **Então eu vi o avanço aí, nesse sentido, né?** (Entrevista com o professor Renato, Turno 78, grifos nossos)

Conforme analisado a partir dos discursos dos professores entrevistados, compreendemos que há indícios de que o ProfLetras volta-se para a formação de um pesquisador do campo do ensino, estimula a construção de conhecimentos teóricos/disciplinares e metodológicos pelos professores mestrados, seja através das disciplinas, seja através de orientações e estudos para a elaboração e o desenvolvimento da pesquisa-ação.

#### **d) Comunicação científica e os eventos acadêmicos**

Uma das ações importantes para que o professor se compreenda como pesquisador é a interação com outros pesquisadores através de uma inserção em uma comunidade de prática<sup>61</sup>, por exemplo a participação em eventos acadêmicos, nos quais, além de se atualizar sobre as pesquisas que estão sendo realizadas na sua área de atuação, também têm a oportunidade de divulgar seus estudos. É através da vivência como integrante de uma comunidade de prática, no caso a atividade acadêmico-científica, que os professores se apropriam de gêneros textuais orais e escritos e práticas próprias dessa atividade.

---

<sup>61</sup> Comunidades de práticas são constituídas por grupos de pessoas que interagem entre si na busca de soluções de problemas em comum, através de ferramentas conhecida pelos participantes, sendo a escrita uma ferramenta de destaque nesse contexto. (Motta-Roth, et al, 2016)

Os três professores entrevistados relataram terem tido a oportunidade de participar de eventos acadêmicos a partir do ProfLetras, inclusive apresentando seus trabalhos de pesquisa.

Sara relata a participação em congressos e a publicação em periódico como meios de divulgação de sua pesquisa:

Particpei de congresso, né? Agora, exatamente de nome eu não vou lembrar, mas **particpei de congresso da Federal de Uberaba**, na própria UFMG também. Particpei de uma... **publiquei um texto** em uma revista on-line, da UFMG também. (Entrevista com a professora Sara, Turno 119, grifos nossos)

Na sequência ela fala sobre o que representou para ela tais experiências, o que parece ter contribuído para a sua identidade como pesquisadora, inclusive no que tange ao desenvolvimento da própria oralidade:

Com relação aos **congressos**, eu só queria mencionar, **são muito importantes**, muito. E essa questão de ter que fazer isso, é muito bom, porque trabalha com o **nosso empoderamento** mesmo, né? A gente vai e faz um trabalho, vai **apresentar esse trabalho, você mesmo tem que trabalhar a sua oralidade**, isso é importante demais. Não é? Para o professor. (Entrevista com a professora Sara, Turno 121, grifos nossos)

Porque aí a gente **sai do ouvir falar...** para mim foi muito importante, porque **eu saí do ouvir falar da oralidade e tive que praticar** também, né? (Entrevista com a professora Sara, Turno 123, grifos nossos)

Ao usar a expressão “sair do ouvir falar da oralidade” compreendemos que Sara quis enfatizar o fato estar exposta a uma situação de produção real de um gênero oral público, em uma situação a qual não dominava antes de produzir uma comunicação oral em um evento científico. Diante de todo o relato e reflexões feitas pela professora acerca da pesquisa realizada no decorrer do ProfLetras, há indícios de que ela já havia desenvolvido seus conhecimentos acerca da oralidade, portanto a expressão deve, ao nosso ver, ser lida dentro desse contexto, de vivenciar a experiência de apresentar-se oralmente em um evento.

Marcela também relata a participação em eventos e a publicação de texto acadêmico sobre o trabalho realizado no ProfLetras:

Particpei de **Comunicação Oral em Rondônia**, que é o estado vizinho, né? Particpamos de trabalhos lá. **Publiquei um artigo também**, tipo um recorte desse trabalho numa revista aqui da própria universidade, da UFAC. Um recorte já falando um pouco sobre essa entrevista de emprego, né? Fiz esses trabalhos. (Entrevista com professora Marcela, Turno 34, grifos nossos)



A professora reflete sobre o planejamento de sua fala, que foi dividida com uma colega, sobre o espaço, a utilização do tempo e a interação com a outra pesquisadora com quem dividiu a apresentação:

E a gente fez essa apresentação. **Inclusive a gente até ultrapassou um pouco o tempo**, teve que dar uma resumida no final. Então **teve a postura** toda, tinha o nosso **espaço**, tinha **o aparelho** que ia usar, né? Teve a minha **troca** com ela, **o momento dela estar falando**, né? E **o momento de eu intervir e dela continuar a fala**, então tudo isso **houve um planejamento**, que eu e essa colega organizamos. Eu e minha colega organizamos o trabalho. Então, com certeza, **a linguagem oral estava lá e precisou ser planejada**. (Entrevista com a professora Marcela, Turno 40, grifos nossos)

Renato também informa na entrevista que participou de eventos científicos e como as demais entrevistadas reflete sobre sua experiência e a importância de interagir nesse contexto acadêmico com outros pesquisadores.

Mas **nós participamos de congressos, vários seminários**, nós participamos de **seminários na instituição**, que nós fazíamos, né? Nós fomos para Londrina em congresso, fomos para São Paulo, nós **publicamos** lá algumas coisas, né? Sempre assim, **as disciplinas que nós tínhamos lá, nós tínhamos sempre que pesquisar algo na sala de aula e isso gerava um artigo no final da disciplina, né?** Então esse artigo, geralmente nós apresentávamos em congressos, de acordo com a disciplina do professor, né? (Entrevista com o professor Renato, Turno 84, grifos nossos)

O professor traz uma informação interessante sobre o desenvolvimento de pesquisas pontuais nas disciplinas cursadas no ProfLetras, aplicadas em sala de aula e gerando um artigo no final da disciplina que, segundo ele, era apresentado em eventos. Consideramos que tais experiências contribuem para o desenvolvimento da identidade do professor como pesquisador. O discurso do próprio Renato dá a entender que ele se sentiu mais autorizado a apresentar suas pesquisas a partir do momento em que passou a participar desses eventos, reconhecendo também o desenvolvimento de sua fala pública, uma vez que, segundo ele, antes dessas experiências enfrentava dificuldades de falar diante de muitas pessoas nesse tipo de evento: *“Até então me sentia pequeno para ir para lá. No meio de gente que às vezes está bem mais a frente nas pesquisas, né? Mas houve sim, bastante avanço comigo também na questão dessas apresentações.”* (Turno 92, grifos nossos)

A apropriação do discurso acadêmico por meio da participação em eventos e publicações dialoga com os preceitos do ISD, quando Bronckart afirma que os sujeitos lidam com os pré-construídos históricos e precisam se inserir em “atividades de linguagem”. Quando imersos em eventos científicos, os mestrados estão, efetivamente, vivenciando um processo

de mediação formativa, em que os de os membros de uma comunidade “integram os ‘recém-chegados’ ao conjunto dos pré-construídos disponíveis no seu ambiente sociocultural” (Bronckart, 2006a, p. 129) Assim, a construção da identidade do pesquisador, e seu reconhecimento pelo próprio docente, se dá, entre outras questões, pela apropriação dos gêneros típicos e valorizados dessa atividade científica: o artigo, a comunicação oral, a dissertação, dentre outros. Tanto a professora Marcela, Turno 34, quanto o professor Renato, Turno 84, mencionam terem escrito e apresentado/ publicado artigos sobre suas pesquisas desenvolvidas no mestrado, o que demonstra a apropriação de um dos gêneros mais importantes e mais valorizados do letramento acadêmico, a ponto de ser o gênero que efetivamente “conta” e pontua para os programas de pós graduação.

Toda a análise feita em relação às contribuições da formação do ProfLetras na identidade do professor e do pesquisador nos leva a compreender, através de pistas levantadas nas entrevistas com Sara, Marcela e Renato, que o programa tem o potencial de desenvolvimento de aspectos fundamentais dessa identidade. Concluímos esta análise com a citação de um trecho da entrevista com professor Renato, o qual traz uma reflexão que consideramos sintetizar a identidade construída a partir da experiência como professor pesquisador da sua própria ação docente:

Eu avalio que houve um grande avanço, como eu até já falei, na questão de... até então eu não tinha essa pesquisa de intervenção. Até então eu não ligava, eu pesquisava assim uma coisinha, mas eu não... vamos dizer assim, eu procurava um colega ali, mas com o PROFLETRAS eu comecei a ser um pesquisador não só de colegas ali, vamos dizer assim. Eu fui pesquisar na literatura, trabalhos que já foram feitos, então vamos dizer assim, que eu fui buscar mais teorias sobre aquele determinado assunto, para compreender aquele fenômeno ali que está sendo problema no momento. Para poder assim vencer, sanar, pelo menos diminuir, amenizar ali o que está acontecendo. Então foi isso, vamos dizer assim, trouxe isso para mim. (Entrevista com o professor Renato, Turno 96)

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos esta pesquisa cientes de que as questões que motivaram nossos estudos não se esgotam aqui e compreendendo que muitos outros aspectos do ProfLetras, bem como de outros projetos de formação docente continuada merecem ser analisados a partir de diferentes olhares e recortes. Desse modo, este estudo se faz necessário e importante principalmente por dois motivos: i) tematizar um projeto de política pública nacional para a formação de professores de LP (ProfLetras), cuja ênfase está na realização de pesquisas aplicadas em suas salas de aula, a partir dos estudos teóricos e metodológicos realizados nas disciplinas; ii) refletir especificamente sobre o trabalho com o eixo da oralidade realizado por egressos do programa, considerando-se que esse eixo muitas vezes não é abordado nem na escola básica nem na formação de professores de LP. Compreendendo que este trabalho apresenta contribuições em relação a esses dois aspectos, no decorrer destas considerações finais, retomamos nossos objetivos e os resultados encontrados, analisamos as limitações deste estudo e, por fim, apresentamos sugestões de novos encaminhamentos sobre o tema.

Nossa proposta, desde o início, foi lançar luz sobre esse projeto política pública nacional de formação, especialmente no que tange ao desenvolvimento de capacidades docentes para o trabalho com a oralidade e, de modo mais geral, em relação à possibilidade de (re)construção da identidade docente dos professores, numa perspectiva reflexiva e crítica. A escolha do tema desta pesquisa justifica-se pela necessidade de repensarmos a formação docente, seja ela inicial ou continuada, sob o prisma de um diálogo entre os conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais, de uma aproximação entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática docente. Tal necessidade, além de apontada por diferentes pesquisadores da área de Educação (Gatti, 2013; Pimenta, Lima, 2005; 2006, dentre outros) também foi sentida no meu próprio percurso formativo enquanto professora de LP, uma vez que na licenciatura em Letras tive um aprendizado voltado quase exclusivamente para os conhecimentos teóricos, tanto das disciplinas relacionadas à linguagem quanto àquelas relacionadas aos conhecimentos pedagógicos. Dizendo em outras palavras, na graduação, a única experiência que tive em relação ao cotidiano escolar e à ação docente foi na disciplina de estágio ao final do curso, o que ainda hoje acontece em grande parte dos cursos. Assim também foi na especialização, estudos teóricos sobre Currículo e Prática Educativa, sem relação real com o espaço escolar e todo o contexto que o envolve.

Em relação aos eixos que compõem os estudos da linguagem, não foi diferente; houve grande defasagem na minha formação inicial em relação ao eixo da oralidade, havendo ainda a

crença da supremacia da escrita. Inclusive, o pouco que estudei sobre oralidade não foi na perspectiva do continuum oralidade e escrita, mas com base em perspectivas dicotômicas. Essa discrepância entre os eixos da fala e da escrita na formação docente, fato que se comprova também nas reflexões dos professores entrevistados sobre o seu percurso formativo, ainda é um problema não solucionado nos dias atuais (Marcuschi, 2001; Magalhães, 2008; Leal; Gois, 2012; Magalhães; Cristovão, 2018). Tudo isso justifica o foco dessa investigação na formação docente do ProfLetras para o trabalho com gêneros orais.

Com a finalidade de alcançarmos os objetivos estabelecidos, esta pesquisa foi fundamentada teórico-metodologicamente em discussões sobre: i) os pressupostos do ISD; ii) o histórico da formação e do desenvolvimento docente no Brasil, com destaque à formação dos professores de LP, em especial sobre o trabalho com o eixo da oralidade; iii) as concepções sobre oralidade e o seu ensino; iv) o levantamento dos saberes e capacidades docentes para o trabalho com a oralidade; v) as reflexões sobre as contribuições do ProfLetras na identidade do professor e do pesquisador.

Cronologicamente, realizamos os estudos teóricos sobre os aspectos mencionados acima, levantamos informações acerca do ProfLetras, tais como objetivos, distribuição no território nacional, ementas das disciplinas, busca de pesquisas cujo título menciona oralidade e termos afins. A partir desse levantamento, filtramos as pesquisas, conforme descrito na sexta seção, selecionamos 10 estudos, realizamos as entrevistas com três professores egressos do ProfLetras autores de estudos selecionados, transcrevemos os diálogos e partimos para o levantamento e análise dos dados.

Com base nesse percurso, buscamos responder à nossa principal questão: Quais são as contribuições da formação do ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola, de acordo com três egressos do programa? Para tanto, recorremos a duas outras indagações: Quais são as capacidades docentes para o trabalho com a oralidade reveladas nas entrevistas com três docentes egressos do ProfLetras? e Quais as contribuições da formação do ProfLetras na identidade do professor e do pesquisador?

Em relação à questão que aborda as capacidades docentes para o trabalho com a oralidade reveladas nas entrevistas com os três docentes, identificamos indícios nas reflexões de Sara, Marcela e Renato de mobilização de grande parte das capacidades do quadro que propusemos para a formação continuada de professores de LP, a partir do cotejamento dos itens propostos por Stutz (2012) para a formação inicial de professores de LI, por Pontara e Cristovão (2018) para a formação continuada de docentes de LI e por Magalhães e Mattos (2021). Destacamos os indícios de desenvolvimento das capacidades relacionadas aos saberes de

contexto, aos saberes de atitude autônoma e às capacidades de autoavaliação como os mais evidentes nas entrevistas, havendo menos explicitação nas reflexões dos professores a respeito das capacidades relacionadas aos conhecimentos teórico-científicos sobre a oralidade.

Nas ementas do Profletras, vemos que não há disciplina obrigatória de oralidade. A aprendizagem desses professores sobre ensino de oralidade foi via pesquisa, o que é um excelente indicativo para a formação, inicial ou continuada. Essa constatação nos mostra caminhos para buscar inserir a oralidade na formação do professor de LP, buscando ultrapassar a ausência do trabalho com esse eixo tão atestada nas pesquisas e, possivelmente, transpor a oralidade para a escola, em prol do desenvolvimento dos alunos. É preciso investir forte na formação, e um resultado como o que apresentamos nesta tese, de um programa nacional, com essa robustez, mostrou isso. É justamente na relação entre pesquisa e ensino que está o “segredo” para superar as deficiências educacionais.

Em relação às possíveis contribuições do ProfLetras para a identidade do professor, observamos nas reflexões de Sara, Marcela e Renato indícios de novas significações sobre os seguintes aspectos: a) reconhecimento/ valorização, b) mudanças no agir, c) segurança, d) relação teoria e prática, e) ressignificação da formação docente, f) reflexão crítica, g) identificação dos problemas de docência. Sobre as contribuições para a identidade de pesquisador, emergiram indícios nos discursos dos professores os temas: a) contribuição social da pesquisa, b) temáticas relevantes, c) construção de conhecimentos teóricos e metodológicos, d) comunicação científica e eventos acadêmicos.

As novas significações dos professores entrevistados, a partir da reflexão sobre o seu agir docente em diálogo com a formação acadêmica e com a pesquisa, foram possibilitadas pelo fato de terem tido a oportunidade de se formar em um curso longo, profundo, competente, cuja estrutura foi pensada para atender às especificidades do ensino de LP. Desse modo, compreendemos que a criação e o desenvolvimento do ProfLetras e, conseqüente, a titulação de mestre, promovem o reconhecimento, a valorização e a ascensão na carreira de professores de todas as regiões do país.

A partir das análises dessas questões, é possível responder à nossa questão principal, cumprindo, assim, os objetivos desta pesquisa, que tem como objetivo geral: Compreender a influência da formação do ProfLetras para o trabalho com a oralidade na escola. Com base no percurso realizado neste estudo, principalmente nos dados que emergiram nas entrevistas com os três professores, compreendemos que o ProfLetras possui grande potencial em relação à promoção do trabalho com o eixo da oralidade na escola. Essa constatação se dá através da identificação de indícios do desenvolvimento de capacidades docentes para o trabalho com a

oralidade e de (re)construção da identidade docente, nas entrevistas com três professores que cursaram o mestrado profissional em três regiões do país - sudeste, norte e centro-oeste - desenvolvendo suas pesquisas com foco em gêneros orais diferentes - debate com fundo controverso, entrevista de emprego e caso - e com estudantes que cursam etapas/modalidades também distintas - anos finais do EF, EJA e anos iniciais do EF.

Embora inicialmente pretendêssemos entrevistar pelo menos um professor egresso do ProfLetras de cada região brasileira, não obtivemos êxito nas tentativas de contato com os professores responsáveis pelos estudos selecionados das regiões nordeste e sul. Entretanto, ao transcrevermos as entrevistas que realizamos com Sara, Marcela e Renato, entendemos que os dados obtidos eram suficientes para a análise pretendida. Além disso, como pudemos analisar o discurso docente relacionando-o às capacidades docentes específicas de oralidade, este trabalho contribui com uma especificação em relação aos estudos de capacidades docentes que poderá guiar futuras intervenções em licenciaturas, já que o detalhamento sobre os saberes que devem ser discutidos com os professores ficou em evidência na pesquisa.

Longe de querermos generalizar nossos resultados, visto que esta é uma pesquisa qualitativa interpretativista sobre o trabalho interpretado pelos entrevistados, destacamos que chamou-nos atenção o fato de as reflexões de Sara, Marcela e Renato serem semelhantes, apesar de atuarem como docentes e pesquisadores em contextos tão distintos, o que ao nosso ver reforça a credibilidade dos resultados deste estudo. Destacamos o fato de os próprios docentes se atentarem para o ensino da oralidade apenas na pós-graduação, o que coincide com pesquisas anteriores, que mostram pouca inserção deste eixo na formação, conforme já mostrado. Nesse sentido, a contribuição se dá a partir de universos singulares e particulares, ao informar nossas futuras intervenções, reforçando a necessidade de analisar o discurso de alguns docentes, em situações específicas, mas de forma aprofundada, buscando colocar em relevância o detalhamento e as situações particulares em diálogo com os estudos anteriores.

Destacamos que, embora nossas análises tenham apontado para a potencialidade do ProfLetras em contribuir para o ensino da oralidade na escola básica, identificamos também lacunas em relação ao programa no que tange o trabalho nesse eixo da língua: de acordo com os professores entrevistados, eles não cursaram disciplinas específicas sobre o ensino de gêneros orais, tendo aprofundado seus conhecimentos teóricos sobre oralidade através de estudos individuais e/ou do diálogo com os orientadores no desenvolvimento das pesquisas. A desproporção entre o foco no letramento e na oralidade é explícita tanto nos objetivos do ProfLetras quanto no quadro das disciplinas, não há objetivo específico sobre o ensino de gêneros orais, nem uma disciplina de oralidade dentre as obrigatórias, apenas uma dentre as

optativas. Isso pode explicar o fato de a quantidade de pesquisas aplicadas com foco na oralidade ser pouco significativa se comparada com o número total de estudos do ProfLetras, no recorte temporal que fizemos. Além disso, dentre as pesquisas cujos títulos abordam o termo oralidade e afins, muitas assumem perspectivas diferentes, e algumas vezes divergentes da concepção de linguagem como interação. Não encontramos indícios, também, de estudos sobre a escuta ativa e a retextualização do oral para o escrito e vice-versa nas ementas das disciplinas do ProfLetras, o que também compreendemos como uma lacuna em relação à formação docente.

Destacamos ainda que, frente a essa ausência de disciplinas de oralidade obrigatórias e à constatação de que os professores apresentam domínio de questões sobre o ensino de oralidade oriundo de sua pesquisa aplicada, este indicativo pode ser fortemente defendido e adensado em termos de práticas na graduação, no sentido de que os estágios, as atividades práticas e aplicadas podem de fato trazer a formação docente que tanto desejamos para o ensino de oralidade na escola. Fazemos essa afirmação com certa ressalva, indicando que essa é uma temática a ser investigada, visto que não entrevistamos professores que fizeram suas pesquisas em outros eixos, como leitura, escrita, análise linguística, leitura literária, etc.

Apesar das lacunas identificadas, reafirmamos que, diante das análises aqui realizadas, o ProfLetras representa uma importante política de formação docente continuada, que demonstra potencial para contribuir com o desenvolvimento de capacidades docentes para o trabalho com a oralidade e com a (re)construção da identidade docente e do pesquisador, numa perspectiva crítica e reflexiva. Desse modo, compreendemos que o programa, que está distribuído em todas as regiões do país, visando à formação de professores de LP em efetivo exercício em escolas públicas, e ao conseqüente impacto em melhorias no ensino da língua na educação básica, apresenta o potencial de ser pesquisado sob diferentes olhares e perspectivas, com vistas a manter e ampliar sua qualidade. Defendemos e sugerimos novas pesquisas sobre o programa em relação ao trabalho com a oralidade, especialmente estudos que permitam ao pesquisador a participação enquanto observador do desenvolvimento de projetos com foco nos gêneros orais. Outros temas importantes para serem abordados são a escuta e a retextualização do oral para o escrito e vice-versa.

Concluimos esta tese, cientes de que muito ainda precisa ser pesquisado sobre a formação docente para o trabalho com a oralidade, mas felizes por estarmos contribuindo com as pesquisas da área, especialmente pelo fato de essa contribuição aliar os estudos teóricos ao trabalho interpretado por professores cujos discursos demonstram uma ressignificação da sua ação docente, em especial, em relação ao trabalho com os gêneros orais.

## REFERÊNCIAS

- AIRES, L. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 2015. E-book. Disponível online em <https://goo.gl/c2h41p>. Acesso em: 05 de mai. de 2020
- ALMEIDA, A. P. **Docência de Língua Materna: o Professor como ator do seu Próprio Agir**. 173 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS, 2015.
- ALVIM, V. T. **Práticas de oralidade no ensino fundamental: características e funções das atividades de escuta**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006a. p. 55-69.
- ANDRÉ, M. Formar um professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-34.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro & interação**. São Paulo. Editora Parábola. Ed. 3. 2003.
- ARAÚJO, C. M. **Intertextualidade como traço constitutivo da identidade acadêmica de mestrandos em letras: a produção de artigos científicos**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- ÁVILA, E. NASCIMENTO, G. GOIS, S. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: GOIS, S.; LEAL, T. F. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 37-56.
- BALTAR, M. A. R.; DE NARDI, F. S.; FERREIRA, L. T.; GASTALDELLO, M. E. O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros. **Signum**, Londrina-PR, v. 8, n. 1, 2005. p. 159-172.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, G. O.; MAGALHÃES, T. G. Conhecimentos necessários para a prática de oralidade na escola: avanços e perspectivas. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v.17, n. 42, p. 63–77, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/27273>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- BARROS, E. M. D.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. In: **Revista Linguagem em (Dis)Curso**, v. 7, n. 2, maio/set. 2007.



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.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. **Estabelece as normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 23 de abr. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB/1/2021** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em:  
[https://www.gov.br/mec/ptbr/media/aceso\\_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf](https://www.gov.br/mec/ptbr/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf)  
Acesso em 22 de julho de 2021.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006a.

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 2006b. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].

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

BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, jan./jun. 2010, p. 163–176.

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. *In: BUENO, L.; LOPES, M. A. T.; CRISTÓVÃO, V. L. (Org.) Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 85-107.

- BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Revista Instrumento**. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. p. 9 - 18, 2009.
- BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- CALDERANO, M. A. **Docência compartilhada entre universidade e escola: formação no estágio curricular**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- CAPES. **Edital CAPES 1/2020**. Programa de residência pedagógica. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em: 20 de set. de 2020.
- CARMIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. Formação de professores de língua portuguesa e a importância de conceitos-chave para seu desenvolvimento: genericidade e textualidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.21, n.1, p. 69-98, jan./jun. 2018.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. (Org.). **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC-PUCSP, p. 15-23. 1992.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. Ed – São Paulo: Cortez, 2000 – Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16.
- CORALINA, C. **Vintém de cobre: Meias confissões de Aninha**. São Paulo: Global Editora, 1997.
- COSTA-HÜBES, T. C.; SWIDERSKI, R. M. S. Gêneros Orais e Ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. In: BUENO, L; COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Gêneros orais no Ensino**. 1ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, v., p. 139-168.
- COSTA-MACIEL, D. A. G. **Os saberes docentes para o ensino do oral: o que sabem os docentes e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua portuguesa?** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. 2011.
- COSTA-MACIEL, D. A. G. ; BARBOSA, L. Oralidade na prática docente: entre a ausência e a emergência de um ensino do oral. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)** , v. 11, p. 92-113-113, 2016.
- CRISTOVÃO, V. L. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 179 - 190.
- FARIA, H. J. R. **Políticas públicas de formação no norte de Mato Grosso: PIBID e ProfLetras**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRANCESCON, P. K. **Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de Língua Inglesa**: experiência de uma sequência de formação. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotksi**: Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

GALVÃO, M. A. M.; AZEVEDO, J. A. M. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. **Revista Filologia E Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 249-272, jan./jun. 2015.

GAMERO, R. Identidade profissional do professor de inglês: um levantamento de dissertações e teses de 1985 a 2009. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidades do professor de línguas**. Londrina: Eduel, 2011, p. 83-103.

GAMERO, R.; CRISTOVÃO, V. L. A construção da identidade profissional no estágio da regência de inglês. **Revista Eletrônica Pro-docência/ UEL**. Londrina, ed. nº 3, v. 1, jan./jun. 2013.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. As experiências de escrita na formação de professores de língua portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. In: GARCIA, A. R.; MAGALHÃES, T. G. (org.). *Letramentos e práticas de ensino*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 35-52.

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, Andressa Barcellos Correia da. As significações de trabalho de formadores de professores. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, 2020.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010.  
<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 de fev. de 2020

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; et al. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T. C. O gênero discursivo causo: reflexões sobre sua caracterização a partir da teoria bakhtiniana. **Travessias**, Cascavel, v. 5, n. 1, 2011. Disponível em:

<https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4353>. Acesso em: 1 abr. 2023.

GONÇALVES, A.V.; FERRAZ, M. R. R. Teoria acadêmica e prática profissional na licenciatura em Letras. In: SILVA, W. R. **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 109-138.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In: GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 81-101.

GUIMARÃES, A. M. M. O professor de Língua Portuguesa em processo de formação continuada: conjugando reflexão e ação. **Calidoscópio**. v. 14, n. 1, p. 35-45, jan./abr. 2016.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. Uma perspectiva construtivista. 45ª.ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LANFERDINI, P. A. da F. **O planejamento de sequências didáticas no PIBID: espaços para o desenvolvimento do aluno-professor de língua inglesa**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; NASCIMENTO, B. E. S. Basta conversar? A prática de ensino da oralidade no segundo ciclo. In: HEINIG, O.; FRONZA, C.A. (orgs) **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau, Edifurb,2010, p. 91-114.

LEAL, T. F.; GOIS, S. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEAL, T. F.; SANTANA, J. S. Reflexões sobre documentos curriculares brasileiros acerca do trabalho com gêneros discursivos. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**. Vitória, ES, v.1, n.1, p. 2014-226, jan/jun, 2015.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LOPES, R. G. S. **Mudanças no letramento acadêmico de cursistas do ProfLetras: questões de linguagem e identidade**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUNA, E. A. A. Formadores sobre o ensino de textos orais: por quê? O quê? Como? **Revista Leia Escola**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 20-31, set. 2017a. ISSN 2358-5870. Campina Grande. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/847>. Acesso em: 11 out. 2020.

LUNA, E. A. Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português. **Indagatio Didactica**, v. 9, p. 81-96, 2017b.

LUNA, E. A.; GOMES, R. F. Oralidade e ensino: uma análise das atividades nos livros didáticos. **Revista (Con)textos Linguísticos**, Vitória, v.14, n. 29, p.507-523.

MACHADO, A. R. A perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.F; BONINI, A; Motta Ruth, D. (org.). **Gêneros: Teorias, Métodos, Debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. A Construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: \_\_\_\_\_ . **Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais**. (Orgs) ABREU-TARDELLI, L. A.; CRISTÓVÃO, V. L. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 123-151.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Veredas. Revista de Estudos Linguísticos**, v. 11, n. 2, p. 22- 40, 2007. Disponível: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/>>. Acesso em: 24 de set. de 2020.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-) configurações do trabalho do professor construídas nos textos: uma perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. (Ed.). **Linguagem e Educação**. O trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, p. 31-77. 2009.

MACHADO, M. G. F. K. Um olhar sobre o cotidiano escolar: o eixo da oralidade nas práticas do(a) professor(a) alfabetizador(a) participante da formação do PNAIC em Santa Catarina. **Revista Práticas de Linguagem**. Vol. 7, n.1 – Especial Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, p. 103 - 116, 2017.

MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia do oral. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 11, n. 2, dez. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3053/4671>>. Acesso em: 29 set. 2020.

MAGALHÃES, T. G.; CORDEIRO, A. A.; CRESPO, B. A. C. Gêneros textuais: entraves e perspectivas no trabalho escolar com a língua materna. **Linhas Críticas**, 2014, v. 20, n. 41, p. 209-227.

MAGALHÃES, T. G.; BARBOSA, G. O. A elaboração de materiais didáticos como prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores. In: CADILHE, A. J; GARCIA-REIS, A. R; MAGALHÃES T. G. (Orgs.). **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. 1ed. Campinas: Editora Pontes, 2018, v. 1, p. 181-210.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura.** Campinas, SP: Pontes, 2018.

MAGALHÃES, T. G.; CARVALHO, T. B. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora (MG). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** v. 99, n. 251, p.111-131, 2018.

MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Orgs.). **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa.** Araraquara: Editora Letraria, 2019.

MAGALHÃES, T. G.; LACERDA, A. P. O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Horizontes,** v. 37, p. 1-23, 2019.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. **Revista da Anpoll.** v. 51, n. 2, p. 71-88, 2020.

MAGALHÃES, T. G.; MATTOS, P. S. Oralidade e formação de professores(as): propostas e desafios na mobilização de capacidades docentes para o agir profissional. In: Tânia G. Magalhães; Luzia Bueno, Débora A. G. Costa-Maciel (orgs). **Oralidade e gêneros orais: experiências de formação.** Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2021.

MAGALHÃES, T. G.; CASTRO, J. J. S.; NEVES, C. L. L. Revisão sobre oralidade no contexto inicial de formação docente: quais práticas e quais gêneros? In: FERREIRA, R. V. J; MICARELLO, H. A. L. S. (Orgs.). **Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados: linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas.** São Paulo: Pimenta cultural, 2022, p.162-189.

MAGALHAES, T. ; BUENO, L. ; STORTO, L. J. ; COSTA-MACIEL, D. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Veredas. Revista de Estudos Linguísticos,** v. 26, p. 384-413, 2022. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/>>, acesso em 01 de jun. de 2023.

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

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em linguística aplicada,** Campinas, n. 30, p. 39-79, jul./dez. 1997.

MATTOS, P. S. **Oralidade e formação de professores: O desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial de letras da UFJF.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.

MIRANDA, F. Análise interlinguística de gêneros textuais: contribuições para o ensino e a tradução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada,** [S.l.], v. 33, n. 3, nov. 2017. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/delta/article/view/35234>>. Acesso em: 15 set. 2020.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada Campinas:** Mercado de Letras, 1996.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 495-518, set./dez. 2006 Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/347](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/347)>. Acesso em: 20 set. 2020.

NASCIMENTO, E. L.; GRANDE, P. B. de. Identidades docentes entre mundos discursivos em disputa: Formação do professor, letramentos e desenvolvimento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 1, p. 579-599, 2018.

NÓVOA, A. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em [https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor\\_Pesquisador\\_Reflexivo.pdf](https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf). Acesso em: 02 de julho de 2023.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, ES, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf) Acesso em: 02 de julho de 2023.

NÓVOA, A. O lugar da licenciatura. **Revista Educação**. 2016. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/11/08/o-lugar-da-licenciatura/>. Acesso em: 02 de julho de 2023.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2017, vol.47, n.166, p.1106-1133. ISSN 1980-5314. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144843>>. Acesso em: 02 de julho de 2023.

NUNES, B. T. **O mestrado profissional em ensino na formação continuada: da motivação docente à escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2017.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, L. C. de. As diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores: linguagem, pesquisa e imersão. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Orgs.) **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara: Editora Letraria, 2019. p. 191-214.

PALMIERI, D. T. L. Concepções sobre o oral e seu ensino junto a professores em formação. In: **Anais do Congresso de Leitura de Brasil**. 2005. Disponível em: [http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss02\\_03.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss02_03.pdf) Acesso em: junho de 2016.

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)

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. N 3 e 4, v. 3, 2005/2006.

PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. Sequência de Formação para professores de Língua Inglesa: estabelecendo relações com os saberes e as capacidades docentes. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 172-198, nov. 2018.

PONTARA, C. L. **Formação continuada crítico-transformadora**: inter-relações com saberes e capacidades docentes. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

PROFLETRAS. Profletras - Mestrado Profissional. **Site**. Disponível em: <<https://profletras.ufrn.br/>>. Acesso em 11 de out. de 2020.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma a coisa** – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAFAEL, E. L.; ARAÚJO, D. L. Formação de Professores de Português num Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. In: SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. M. (Orgs.). **Formação de professores de língua na pós-graduação**. Campinas: Editora Pontes, 2019.

REZENDE, R. Técnica de Investigação Qualitativa: ETCl. **Journal of Sport Pedagogy & Research**, nº2-1, p.50-57, 2016.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2014.

ROJO, 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. 51-74.

ROJO, R.. (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. **As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos**: o caso da conferência acadêmica. 3. ed. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2006. 31 p. v. 6.

ROSSI, E. C. S. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem e Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

SANTOS, Z. C. **Mestrado profissional em letras: Contribuições à formação docente no discurso dos egressos da Universidade Federal do Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.



SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHNEIDER, L. J. Oralidade e ensino na formação de professores: resultados de um percurso formativo. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Orgs.). **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara: Editora Letraria, 2019.

SCHNEUWLY, B, Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogênicas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, p. 97-134, 2001.

SILVA, C. M. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

SILVA, W. R. Fortalecimento de letramentos de professoras: um estudo no Mestrado Profissional em Letras. **Letras & Letras**, v. 32, n. 2, p. 314-337, 15 mar. 2017.

SILVA, W. R. Construção de práticas de pesquisa no Mestrado Profissional em Letras. In: SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. M. (Orgs.). **Formação de professores de língua na pós-graduação**. Campinas: Editora Pontes, 2019.

SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. M. (Orgs.). **Formação de professores de língua na pós-graduação**. Campinas: Editora Pontes, 2019.

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

STRIQUER, M. S. D.; BATISTA, P. C. O gênero textual causo: um modelo didático de escrita. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v.7, n.1. Nilópolis/RJ, janeiro-abril, p.147-161, 2014.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. 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.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, jun. de 2011, p. 569-589.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. Socialização de diários: um instrumento para reflexividade no estágio supervisionado em língua inglesa. In: REICHMANN, C. **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer(se). Campinas, Pontes Editores, 2013.

SZUNDY, P. T. C; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação preservação 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.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.

ZANI, J. B.; BUENO, L.; DOLZ, J. A atividade docente e uma proposta de formação para as vídeo-aulas. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 91-115, 2020. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v33i2p91-115. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/166801>. Acesso em: 15 out. 2020.

## APÊNDICE A – QUADRO DE PESQUISAS DO PROFLETRAS

### Pesquisas do ProfLetras Seleccionadas

REGIÃO	UNIVERSIDADE	TÍTULO/ ANO	GÊNEROS	FASE ESCOLAR	PRODUTOS/ DESTAQUE
NORDESTE	UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO EM FOCO: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL JÚRI SIMULADO <b>2015</b>	Júri simulado	Fundamental 2	Situação de produção textual muito próxima do real, com tema da realidade dos alunos: “trabalho infantil”
	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	A EXPOSIÇÃO ORAL NA APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO FUNDAMENTAL (TCF): O SLIDE COMO APOIO À ORALIDADE <b>2018</b>	Exposição oral Slide (como suporte da apresentação)	Fundamental 2	Situação real de produção Trabalho de conclusão do ensino fundamental baseado na investigação científica
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	PRÁTICAS DE ORALIDADE COMO PERSPECTIVA DE LETRAMENTO, MEDIADAS PELA RÁDIO ESCOLAR <b>2016</b>	Exposição oral Entrevista Locução Declamação Notícia Piada	Fundamental 2	A pesquisadora analisa os programas da rádio realizados pelos alunos, considerando vários aspectos: linguagem formal e informal, componentes extralinguísticos, componentes paralinguísticos, atitudinais, a adequação aos gêneros apresentados, dentre outros.
SUL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	RETEXTUALIZANDO DA FALA PARA A ESCRITA: TRAJETÓRIA HISTÓRICO-BIOGRÁFICA E ESCOLAR <b>2018</b>	Biografia Poema Música Entrevista Cordel	Fundamental 2	Material didático para professores  Revista online produzida com os alunos
SUDESTE	INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	ENSINAR ARGUMENTAÇÃO ORAL POR MEIO DE TEMAS DE NOVELA <b>2019</b>	Debate Novela Música Notícia Reportagem	Fundamental 2	
	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO MESQUITA FILHO	LENDA URBANA: uma proposta de ensino da oralidade <b>2018</b>	Lenda Urbana	Fundamental 2	Dissertação bem estruturada teórico e metodologicamente. Sequência com todos os pas-

					sos e relato da aplicação com análise.
REGIÃO	UNIVERSIDADE	TÍTULO/ ANO	GÊNEROS	FASE ESCOLAR	PRODUTO/ DESTAQUE
SUDESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	A VEZ E A VOZ DOS ADOLESCENTES: ARTICULANDO A CAPACIDADE DISCURSIVA ORAL COM A CAPACIDADE DISCURSIVA ESCRITA <b>2018</b>	Debate de opinião com fundo controverso	Fundamental 2	Proposta didática “Rota da argumentação”, com descrição de todas as etapas (atividades e aplicação), com destaque para o “Jogo das Controvérsias”. Análise dos dados
NORTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	PRÁTICA DA ORALIDADE NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE USO DA FALA PLANEJADA A PARTIR DO GÊNERO ORAL ENTREVISTA DE EMPREGO <b>2019</b>	Entrevista de emprego	EJA	Situação de produção do gênero em contexto muito próximo do real
CENTRO-ESTE	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO	RADIOFACE E MULTILETRAMENTOS: FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL E ESCRITA <b>2015</b>	Entrevista radiofônica	Fundamental 2	Contexto de produção bem definido e circulação das produções. Multiletramentos Projeto de rádio escolar multisseriado (ensino fundamental final)
	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO	NARRATIVAS ORAIS: COLETA, REESCRITA E CONTAÇÃO DE CAUSOS <b>2016</b>	Causos	Fundamental 1 – 5º ano	Trabalha com leitura mediada, comparação dos recursos linguísticos e estilísticos utilizados no caso escrito e no caso oral (de forma dialógica com os alunos). SD de produção oral de caso Circulação através do blog “Causos da minha terra”.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

**APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA SARA**

C – Caroline

S – Sara

1 - C – Tudo bem?

2 - S – Tudo.

3 - C – Vocês já retornaram às aulas aí?

4 - S – Você também né?

5 - C – Sim.

6 - S – Presencial algumas turmas.

7 - C – Ah, tá. Na verdade eu estou com uma supervisão na Secretaria de Educação daqui, comecei a semana passada. Aí estou com a supervisão na EJA, trabalhando dentro da Secretaria de Educação. Mas as escolas estão retornando também, fundamental 2 retorna dia 11.

8 - S – Aqui o fundamental 2 começa semana que vem.

9 - C – Essa entrevista é para o meu doutorado, a gente na verdade... eu fiz mestrado PROFLETRAS, eu sou egressa do PROFLETRAS também, da segunda turma aqui na UFJF. Não sei se você conhece Juiz de Fora, eu já morei em Belo Horizonte.

10 - S – Conheço, já fui algumas vezes.

11 - C – Eu fiz na UFJF, na segunda turma. E aí no doutorado vou estar trabalhando...

12 - S – Travou. Deixa eu ver aqui se é a minha.

13 - C – É sobre os trabalhos do PROFLETRAS, né? E trabalhos que envolvem a oralidade. E de certa forma delimitar, né? E como a minha orientadora trabalha muito com oralidade e a gente percebeu também, que existia pouca abordagem da oralidade, né? Nas disciplinas do PROFLETRAS... então era mais escrita, leitura, análise linguística, Aí a gente resolveu fazer um trabalho com oralidade. Pesquisar dissertações já defendidas sobre oralidade, aí eu fiz um levantamento, tem um banco de dados do PROFLETRAS nacional. Eu fiz um levantamento e selecionei... a gente foi selecionando, selecionando até chegar a 10 dissertações que dialogavam de alguma forma com o que a gente estuda. Porque a gente estuda interacionismo sociodiscursivo, do \_\_\_\_\_ (03:03) E aí a gente foi selecionando e uma das premissas é que tinha que ter sido desenvolvida, né? Nessa perspectiva do interacionismo. Mas que fosse uma proposta que se baseasse nos gêneros textuais, né? Nessas questões. E aí a gente chegou a 10 e a sua foi uma delas. Temos dissertações do Brasil inteiro, do PROFLETRAS, e a primeira entrevista é com você, tá? Então assim, muito obrigada, por ter se disponibilizado a participar. É sempre muito importante.

14 - S – Eu que agradeço.

15 - C – A entrevista, ela está dividida em 6 blocos de perguntas, tá? Mas é tudo mais um bate papo mesmo. O que você perguntou?

16 - S – Não. Eu que agradeço, a oportunidade, viu?

17 - C – Ah, sim. Aliás o seu trabalho é excelente. Eu achei muito interessante a questão de trabalhar o debate de opinião de fundo controverso, né? Existem outros trabalhos com debate de opinião e eu gostei muito do tema. Você colocou a proposta didática Rota da argumentação, né? O título da sua proposta didática. E me chamou

atenção até, porque eu relacionei a questão da rota da argumentação quando eu estava lendo, ao seu local de trabalho, porque você realizou no colégio da Polícia Militar, não foi?

18 - S – Sim. O colégio de Betim.

19 - C – É no colégio que você desenvolveu, né?

20 - S – Isso.

21 - C – Só uma curiosidade. Essa rota da argumentação, o que sugeriu esse nome foi o local onde você estava? Porque eu fiz uma associação do lugar... a questão rotas, é uma palavra muito do universo militar, da polícia e tal. E aí eu achei que tinha a ver com essa questão do local ou fosse mesmo já uma palavra seu cotidiano, por causa do local, né? Então a gente vai começar. De certa forma, a nossa interação, as questões, os blocos, eles foram organizados pensando nas capacidades docentes desenvolvidas, né? Na formação continuada, tá? Por isso, eu dividi nesses blocos, e também o desenvolvimento docente de acordo com \_\_\_\_\_ (06:22) Então são os elementos que eu vou analisar na minha pesquisa de doutorado, tá? Então, no primeiro bloco, (06:52) \_\_\_\_\_ do mestrado? Porque você escolheu esse eixo?

22 - S – Porque quando a gente foi pensar junto com o orientador... eu não mudei muito não, era essa proposta mesmo desde o início, sabe? Mas a gente pensou em fazer uma coisa assim, que não privilegiasse somente a escrita. Porque já por vivência em escola, em saber que a oralidade não é muito... não é um objeto de estudo muito foco da escola, da disciplina de língua portuguesa, né? Decidimos transitar nos dois meios, na escrita e na oralidade. Para mostrar que às vezes o aluno, ele não está indo bem na escrita, mas na oralidade ele consegue desenvolver bem. E não é considerado.

23 - C – Ótimo. E aí, antes, você já trabalhava com os gêneros orais em suas aulas ou foi uma reflexão, um interesse que surgiu durante o mestrado?

24 - S – Olha, eu vou confessar para você que já tinha um tempo que eu não trabalhava, que eu não dava tanta atenção a oralidade. Até porque no colégio a gente segue realmente um cronograma muito fechado, uma grade curricular bem fechada, da instituição. Então às vezes não vai aparecer o gênero oral... e tem pouco tempo que a gente adotou um positivo, né? Um livro positivo, que não era no momento da aplicação ainda. Então acaba que não tinha tanto privilégio não. Como eu não trabalhava tanto também, porque eu tenho que seguir o livro...

25 - C – Espera aí que picou. Só um minutinho que está picando.

26 - S – Sim. Se você preferir eu entro pelo celular, porque as vezes fica melhor. Agora eu estou no computador.

27 - C – Vamos ver se a gente vai agora. Você falou que trabalhava pouco com a oralidade, porque no colégio é muito fechado, né? O conteúdo e tal, o programa.

28 - S – Isso.

29 - C – Tem uma preocupação muito grande com o vencer o conteúdo.

30 - C – Sim.

31 - S – E quando você vai trabalhar a oralidade, o tempo que você disponibiliza para isso, às vezes ele é pouco. Porque os alunos querem falar, eles sentem muita vontade de falar.

32 - C – Uhum.

33 - S – Em todo o tempo ele é tolhido, né? Então, o trabalho com oralidade, apesar do que muitos acham, né? O contrário. Ele requer um planejamento mesmo, ele requer tempo, né? Então o máximo que acontecia era alguma apresentação de trabalho, leitura de texto escritos por eles mesmos, mas esse trabalho efetivo com oralidade, muito pouco.

34 - C – Sim, requer mais tempo e planejamento. Aí você acabava trabalhando menos com oralidade.

35 - S – Gasta mais tempo. E como a preocupação é vencer o conteúdo, então você vai deixando em segundo plano.

36 - C – E aí no caso, você acha que houve mudanças, no decorrer do PROFLETRAS, né? No desenvolvimento do projeto. Você percebe que houve mudanças na forma de organizar o trabalho com os gêneros orais, no decorrer do curso? E após? Vamos primeiro pensar no decorrer do curso. Você percebe mudanças na sua prática docente, com a oralidade, na organização do trabalho, no planejamento, essas questões?

37 - S – Sim. Até porque agora no colégio a gente tem um livro diferente, que tem uma seção separada até para prática oral. Eu achei interessante essa forma como eles trazem no livro, é uma forma interessante de trabalhar a oralidade. Então você tem entrevistas, você tem diálogo entre os alunos, que a gente vai monitorar, tem os debates... então agora, é uma questão para mim mais tranquila de trabalhar. Sabe? Eu sinto mais tranquila, mais preparada... mais preparada mesmo, a palavra é essa. É uma coisa que é simples, porque o oral às vezes, ele é tido como uma coisa muito simples... que gera um medo no professor, porque as coisas podem sair um pouco do controle. Até eu creio que na dissertação eu disse isso, às vezes é visto como aula bagunçada, né? Como bagunça.

38 - C – Isso.

39 - S – Como não aula, né? Então o livro, ele traz essa proposta, bem interessante. Então agora a gente tem mais autoridade para trabalhar com a oralidade, né?

40 - C – Com a oralidade. E no decorrer do seu projeto, por exemplo, você acha que você teve aprendizados... por exemplo, desenvolveu enquanto docente, no trato com a oralidade, no desenvolvimento do projeto, no decorrer do PROFLETRAS. Assim, você pode dizer que o PROFLETRAS te trouxe um desenvolvimento em relação ao trabalho com a oralidade?

41 - S – Muito grande. Até porque algumas disciplinas também abordaram, né? A oralidade. E defenderam como objeto de estudo. Então com certeza o PROFLETRAS, ele abriu a visão mesmo, né? Da oralidade em sala de aula. E quanto à aplicação, que o PROFLETRAS me proporcionou, foi que aí sim, eu pude verificar, que realmente é algo que tem muito, muito o que fazer na escola... que é a oralidade. Então o PROFLETRAS traz essa discussão, eu trouxe para a minha dissertação e aí a gente cresceu, né? Eu cresci com isso, porque não foi só mais teoria, né? Teve a prática. E a prática foi bem relevante.

42 - C – Com relação a isso em relação à metodologia e aos recursos usados durante o desenvolvimento do projeto de intervenção, você considera que as disciplinas do PROFLETRAS foram significativas para a sua abordagem? Você aprendeu a usar outros recursos, outras metodologias ou você já usava esses recursos e metodologias antes?

43 - S – Algumas eu já usava, algumas metodologias, né? Mas eu usei um jogo, eu creio que você deve ter observado, da dona ---, ela me cedeu esse jogo, foi bem interessante, então foi uma metodologia, um recurso, né? que nós usamos também para trabalhar ali, para gerar mais fundamentos, né? Para o aluno discutir no debate. Então foi bem interessante a forma. Outros recursos é o próprio questionário, que a gente não usa muito, né? Fazer questionário com os alunos. É uma coisa muito simples, mas que no PROFLETRAS a gente acaba tendo outros propósitos e outros colegas... e acaba trazendo para aula também. E no momento eu usei, claro, né? Recursos tecnológicos. Eu pretendia usar o whatsapp app, não usei, mas eu usei outro recurso, que foi o class room, né? Hoje isso está bem em alta, né? Porque a gente teve essa...

44 - C – Por causa da pandemia, né?

45 - S – Tudo on-line. Mas na época eu usei o class room, não sabia. Não sabia nem que existia, né? Mas até como sugestão da dona Laura mesmo, ela achou um pouco complexo a questão do whatsapp pra gente usar, aí ela deu essa sugestão do class room no Google para usar no projeto de ensino. A gente abriu a sala, teve o momento deles irem para a informática, que foi um outro recurso que eu pude usar, porque a escola tem. Então eles puderam fazer aquele debate, vamos dizer ao vivo, mas on line, né?

46 - C – Sim.

47 - S – Então foi um recurso tecnológico que eu usei. Datashow, né? A gente usou também. Eu usei um recurso também, que assim, para mim, foi a única vez que eu usei, foi a quadra, para a gente fazer uma das etapas, né? Um dos momentos dos encontros, eu usei a quadra esportiva, né? Porque a gente queria mostrar assim, que o aprender,

ele pode sair das 4 paredes. Então a gente acabou em alguns momentos usando esses recursos diferenciados mesmo... para mim foi diferenciado.

48 - C – Com certeza. Deixa só eu anotar aqui esse: o aprender pode sair das 4 paredes.

49 - S – Engraçado, nesse momento da quadra eu pensei: não vai fluir tão bem. Porque o meu orientador, Jorge, ele falou: vamos mudar, vamos sair da sala, vamos fazer outras coisas. Esses meninos, eles querem falar, vamos mudar. Então em alguns momentos a gente propôs trabalhos em grupo na sala, né? Foi bem interessante também, dividir em grupos. O uso da sala de informática foi muito bom, nossa... amaram, né? E o da quadra, como não é da nossa área, né? Educação física, a quadra já fica ali só para aquilo. Então como a gente fez um jogo, né? Da controvérsia, ali. Para usar as conjunções adversativas, para usar o que eles sabiam, né? Para contrapor a opinião do outro... então foi muito bom, foi maravilhoso. Porque eu usei folha, caderno e o espaço da quadra. Eles podiam movimentar, discutir, o grupo longe um do outro. Então são espaços que a escola possui, que às vezes a gente não traz para a sala de aula, para o aprendizado na verdade, né?

50 - C – É verdade. Bacana. Ainda em relação a metodologia e recursos... aí você até já colocou, né? Você passou a usar novos recursos a partir do PROFLETRAS? Mencionou, né? Durante. E a próxima seria: essas aprendizagens, né? Com relação aos recursos e metodologias, impactaram nas suas ações após o mestrado? Você continuou fugindo um pouco das 4 paredes, usando outros espaços, outros recursos?

51 - S – Sim, continuei usando. Então a gente passou a trabalhar mais em grupo, os alunos... eu passei a usar outros espaços da escola. Porque apesar de ser um colégio militar, ele propõe tudo isso, esse ensino diferenciado para os alunos. Então tem essa proposta mesmo, usar outros espaços da escola. Eu uso o refeitório em outros momentos, né? Para mostrar que a escola é aprendizado em todos os cantos, não apenas na sala. Para tirar aquele mito até dos alunos, de que quando a gente vai trabalhar texto oral, a gente não está estudando.

52 - C – Sim.

53 - S – Porque o próprio aluno, ele vem com esse mito, né? Ele vem com esse pensamento aí, que agora a gente vai para a quadra não vai estudar, né? Na verdade a gente está aprendendo, a gente está usando o que sabe. Então eu passei a mudar, a informática eu passei a usar mais. Até para pesquisa, coisa simples, vamos pesquisar ali um assunto para a gente escrever um texto dissertativo, argumentativo, vamos lá na sala de informática. Então eu passei a usar até em outras séries, eu trabalho muito com terceiro ano e eles tem esse foco no ENEM. Então eu passei a usar mais a informática para pesquisa, para eles entrarem em sites diferentes, né? É algo que só agrega para a educação, né? Só agrega para a nossa aula.

54 - C – Sim. Ótimo. Bloco 3, tá? Ele tem a ver com a questão da planificação das aulas. A planificação. A questão do planejamento, né? Organização, tá? Do que você está trabalhando em sala. Então, em relação a planificação das aulas da intervenção do projeto, durante o projeto, como você selecionou o material, as atividades, para atingir seus objetivos com a intervenção?

55 - S – Sim. Eu assentei com o orientador, a gente foi conversando até chegar a essa rota. Foi até uma sugestão dele também, né? O nome. A gente pensou em vários nomes e acabou fechando nessa rota mesmo. E agora eu venho... realmente é uma palavra que a gente usa muito, no nosso meio mesmo. E aí a gente sentou, algumas atividades a gente retirou, porque ele falou: olha, nós temos que fazer uma coisa eficaz, vamos buscar a eficiência. Né? um resultado positivo, alcançar o objetivo. Só que está extenso demais, o tempo é curto, né? Mesmo eu sendo a professora regente da turma, porque eu era a professora regente da turma, né? Então mesmo assim, é um tempo curto. Então vamos reduzir, vamos tornar o trabalho mais eficiente, mais enxugado, né? Nós vimos o que era mais interessante para os alunos e ele falou muito comigo: vamos sair do tradicional, vamos sair daquilo que já é proposto. Nós temos que pensar em algo diferenciado, que vale a pena e que vai dar certo para o outro professor usar também.

56 - C – Sim.

57 - S – Vamos pensar em atividades assim. Então nós fomos conversando, algumas propostas a gente tirou, né? E chegamos nessa rota. Então foram necessários vários encontros, conhecer a turma, conhecer a idade deles, tudo isso. Para propor mesmo... a ideia era propor algo diferenciado, que o outro professor pudesse aplicar ou sentir-se motivado a trabalhar com a oralidade.

58 - C – Sim. Ótimo. Então vocês levaram em conta as características dos alunos, os interesses, né?



59 - S – Exato.

60 - C – Interessante isso.

61 - S – Muito. Até para os temas que a gente discutiu, não é? Como a liberdade de expressão.

62 - C – Certo. E aí os temas, os alunos opinaram sobre eles, na escolha ou a escolha foi definida por vocês, você e o orientador?

63 - S – Alguns momentos a gente escolheu, mas os alunos também optaram. Tinha alguns momentos que eles podiam escolher entre alguns, né?

64 - C – Sim.

65 - S – Então teve a escolha deles também.

66 - C – Ótimo. Até porque também tem que... de certa forma é importante delimitar, porque senão fica até difícil avançar, né? Se não usar uma delimitação para eles escolherem, né?

67 - S – Até porque como a gente falou muito nessa questão de se expressar, a gente não poderia também levar para um lado que... que não fosse benefício até para a idade deles também, né?

68 - C – Com certeza. Essas práticas de seleção de material, de organização de atividades, da planificação das aulas, permanecem nas suas atividades docentes após o mestrado?

69 - S – Muitas coisas permanecem. Por quê? Porque às vezes eu sou... eu até falo com os alunos: gente, aqui tem uma proposta interessante, mas eu vou substituir. Porque eu vejo que aquilo não é tão ligado a idade deles, ao momento que nós estamos vivendo, ao momento que eles estão vivendo. Então, eu às vezes até substituo, eu faço uma outra atividade, eu faço um outro momento com eles. Então realmente, eu passei a ter uma visão um pouco mais aberta, né? Apesar de eu estar numa instituição que é mais fechada, padronizada, engessada em algumas questões, passei a abrir mais a mente. Como eu trabalho há muitos anos também, no colégio, acaba que a gente tem uma possibilidade maior de trabalho. Mas eu acabei abrindo um pouco a minha mente, até para trabalhar outros, vamos dizer... de outras formas. Por exemplo, a gente tem vídeo aula, olha que coisa interessante. Então a gente trabalha para agregar. Eu estou falando de outros temas também, né? Então eu passei a ter essa percepção, que essas questões podem me ajudar. Esses recursos tecnológicos podem me ajudar, né? O simplesmente ouvi-los falar, é muito importante, não é? Porque eles conseguem raciocinar e defender a sua opinião oralmente, não é? E às vezes tem essa dificuldade para a escrita.

70 - C – A escrita.

71 - S – Então quando você já tem esse olhar, né? Você consegue valorizar um pouco mais as outras formas de trabalhar, né? Então realmente teve essa mudança mesmo.

72 - C – Ótimo. Interessante.

73 - S – É uma antes do PROFLETRAS e depois do PROFLETRAS, com certeza. Uma Sara antes e uma depois, né?

74 - C – Ótimo, deixa eu anotar isso.

75 - S – É. É uma Sara antes do PROFLETRAS e uma depois do PROFLETRAS.

76 - C – É interessante porque mesmo você considerando que tem um material bom em mãos, né? Que trabalha, que propõe atividades com oralidade interessantes, bem organizadas e tal, você ainda tem essa necessidade de protagonizar, né? De certa forma. As suas aulas.

77 - S – Ah, sim. Com certeza.

78 - C – Buscando planificar. Porque muita gente tende, quando tem um material bacana, né? Tende a seguir o material, sem refletir muito sobre ele, sem substituir. Interessante.

79 - S – Sim. A gente troca, né? Faz o livro didático ser o figurante. Porque realmente, a gente que tem essa visão de educação como fora das 4 paredes... o livro, ele acaba te engessando muito. Então às vezes eu deixo ele como figurante, né? Troco as atividades... é uma atividade com o mesmo foco, mas nós vamos trabalhar de outra forma, sabe? Não apenas em oralidade, em outras áreas da língua portuguesa também. Tem momentos que ele é o protagonista, mas nem todo momento, às vezes ele vai ser figurante mesmo, tá? Porque eu vejo que a proposta não está interessante, não vai chegar a um resultado bom, então eu acabo trocando mesmo. Mas a vontade é que não fosse mesmo o protagonista, sabe? A minha vontade seria essa, que ele fosse só um figurante, quando eu precisasse eu usaria, né? Mas por enquanto ainda não consigo dessa forma.

80 - C – A instituição que você está inclusive não permite, né?

81 - S – Não, não. Os pais, os alunos, né? Eles querem o livro como o protagonista, né?

82 - C – É eu acho que só de você conseguir fazer essas mudanças, imprimir, né? A sua formação. E planejar as suas aulas, substituir questões do material, atividades do material e em alguns momentos colocá-lo como figurante... dentro de uma instituição da Polícia Militar, né? Já é com certeza um avanço significativo, né? Com relação a regência das aulas, o fato de estar desenvolvendo um projeto de pesquisa... na época do desenvolvimento do seu projeto. Impactou de alguma forma a organização das aulas em relação a regência? Como isso ocorreu no decorrer do processo? Na Sara iniciando o mestrado, durante o processo até a Sara que terminou o mestrado. Já sei que é uma Sara antes e outra Sara depois, né? mas esse durante, como é que foi?

83 - S – Durante foi: ai gente, acho que não estou preparada... aí, acho que não vai dar certo. Mas de início, quando a gente vai trazer a proposta para os alunos, eu pensei: nossa, eles vão achar que eu vou avaliar eles o tempo inteiro, né? Mas foi tão tranquilo da parte dos alunos, muito tranquilo. Eles gostaram demais de saber, quando acabou: não professora, tem que ter mais. Porque eles gostaram muito. Mas a gente fica inseguro, porque são propostas novas, sobretudo porque nós estávamos trabalhando com uma área que não é privilegiada, não é objeto de estudo na escola... que é a oralidade. Então a gente, eu me senti insegura. À medida que nós fomos trabalhando, como a gente não fez tudo muito junto... a gente levou algum tempo para isso, meses, né? Então durante o processo, quando eu cheguei ao debate, aí eu já cheguei um pouco mais empoderada. Sabe? Eu já cheguei mais empoderada. Mas o momento de ir para a quadra já foi bem inseguro para mim, até porque eu estava fazendo, saindo da minha zona de conforto, que é a sala de aula. Eu fechei a porta, né? Ninguém está me vendo, não é mesmo? Agora, eu fui para a quadra, é um lugar aberto. Depois eu fui na sala de informática: gente, como é que vai ser esse negócio? Os meninos digitando respostas, conversando com o outro, fazendo esse debate on line, isso não vai dar certo, esses meninos vão falar coisa que não deve. Não é? Mas foi gerando esse empoderamento. Quando nós chegamos ao debate com fundo controverso, a professora já estava mais empoderada, né? Então isso, com certeza eu vi também nos alunos, foi dessa forma também. No momento que eles chegaram no debate, eles já chegaram mais empoderados para falar, mais empoderados para participar. Sabe? Eles já estavam mais leves, já tinham entendido que a proposta era trabalhar escrita e oralidade juntas. Como algo que faz parte do estudo mesmo, da língua portuguesa. Então eles já chegaram, até a forma de eles se apresentarem para os colegas, deles falarem, foi diferente, no debate ao dia que eles foram na quadra, por exemplo.

84 - C – Ótimo.

85 - S – E eu creio que é por isso que muitos professores não fazem, por essa insegurança mesmo. Eu acho que os meninos vão bagunçar, não vai sair nada e eles vão falar alguma coisa comigo. Aí acabam não fazendo, não fazendo mesmo.

86 - C – Bacana. Espera aí, deixa só eu anotar aqui.

87 - S – Aí continua sendo lindo no papel, na prática...

88 - C – Uhum.

89 - S – Eu creio que muitos não fazem por insegurança mesmo.

90 - C – Por insegurança, né? Acho que pela insegurança, pela falta de formação as vezes, para o trabalho com oralidade.

91 - S – Também.

92 - C – Essas questões.

93 - S – Com certeza.

94 - C – Você identifica impactos na regência, também após o mestrado?

95 - S – Ah, com certeza. Muito, muito. Não somente na oralidade, né? Porque o PROFLETRAS, ele vem buscar essa capacitação do professor, sala de aula mesmo, né? Vamos dizer. Na sua prática, na sua regência. Então a Sara que começou o mestrado, era muito mais insegura em todos as áreas da língua portuguesa. Quando eu fui fazer aqueles slides falando dos argumentos, das estratégias, que para mim era uma coisa assim, era tipos de argumentos, né? Olha como a mente está tão engessada, né? Não. Aí a gente foi discutindo, o professor, a dona Laura também, essa coorientadora, né? Não, não é apenas tipos. São tipos e fechou aí. São estratégias que a gente usa, tem outras e você vai descobrir outras também. Isso eu levei para o meu terceiro ano do ensino médio... essa visão de estratégias argumentativas, que são tantas que nós usamos no nosso dia a dia. Por isso que eu falo muito que foi no PROFLETRAS que eu aprendi, né? Porque eu não sabia que argumentação estava em tudo, por exemplo. Não sabia. Não sabia. E principalmente na oralidade, que no tempo inteiro a gente quer convencer o outro, que argumentar, quer colocar o nosso ponto de vista o meu ponto de vista o tempo inteiro. Então essa visão mudou totalmente, porque eu trabalho no colégio com a matéria mesmo redação. Que ainda chama redação, tá? Mas é produção de texto, né? Então eu trabalho com essa disciplina separadamente e isso trouxe muito ganho para mim na minha regência e para o aluno, para ele entender que a nossa língua... principalmente no que tange a oralidade, ela é argumentativa. Outra questão que o PROFLETRAS me abriu a mente mesmo, durante o período que eu estava aplicando a dissertação, a pesquisa. Foi para a questão da opinião, porque a opinião, ela está em todos os lugares, em todos os momentos. E como a gente veio naquele processo de formação: não, a notícia, ela é narrativa. A resenha, ela é argumentativa expositiva... tem esse engessamento. Quando a dona Laura veio e: Sara, mas uma notícia, um título de uma notícia, já tem uma opinião dentro dela. E eu passei a usar isso no oitavo ano, no sexto ano, né? E quando eu apliquei pela primeira vez essa noção de uma opinião num título de notícia, muitos não viram, não é? Como eu também não via, como eu não via antes. Então o PROFLETRAS e durante a aplicação da pesquisa, me fez enxergar muitas coisas no âmbito da oralidade, da argumentação na oralidade e na escrita também, né? Porque a gente quis transitar. Meu orientador, ele deixou claro comigo, que a gente não ia privilegiar ninguém. Não é privilégio da escrita e nem da oralidade, são as duas que se complementam. Uma pode ajudar a outra, não é? Eu aprendi isso no PROFLETRAS. Porque até então a gente pensa que a oralidade é uma coisa e a escrita é outra. Mas uma pode ajudar a outra, sabe? Uma pode ser benefício para a outra, isso é interessante. Todas essas noções, eu até tenho vergonha às vezes de falar, mas... é um estudo engessado que a gente aprendeu e vai tentando passar, né? Vamos dizer, tentando ensinar. Mas eu abri a mente para essas questões todas de argumentação na oralidade, na escrita, muito. Algumas disciplinas mais, realmente fizeram mais diferença e durante a aplicação isso ficou muito visível. E aí eu passei a aplicar sempre, sempre nas minhas aulas, sempre. Não tem como falar Sara sem argumentação, Sara é sinônimo de argumentação hoje. Oral e escrita.

96 - C – Só vou registrar esse Sara é Sara de argumentação, que eu estou amando essas frases. Ai, ai, espera aí. Vamos lá então, deixa só eu olhar a próxima questão. Sobre a sua interação com os alunos na sua prática, antes, durante e depois do PROFLETRAS. Como era a Sara interagindo com os meninos antes, né? Como foi a Sara interagindo com os meninos durante a após o PROFLETRAS?

97 - S – Retificando, eu falei que eu era regente da turma, mas se não me engano, no ano da aplicação eu não era mais regente. Eu tinha sido regente no ano anterior. No ano anterior eu tinha sido regente, aí mudou, isso mudava de ano e aí eu não era mais regente deles, mas eles já me conheciam. Então era minha professora do ano passado, né? A minha relação com eles com eles. Eu já tinha uma relação com eles de sala mesmo, né? E depois era outra regente, era outra professora de língua portuguesa e aí eu era a professora da pesquisa. E depois... é engraçado porque eles tinham com certeza e demonstravam isso: Nossa é a professora, será que ela vai vir mais na nossa turma? Tanto que a gente tinha duas turmas do mesmo ano e eles pediram para eu aplicar na sala deles: Ô professora, eles estão falando, a senhora não vai fazer na nossa sala não? Eu falei: Não. É só nessa aqui. Porque a senhora escolheu eles e não escolheu a gente, né? Depois eles tiveram: Professora, vamos fazer... eu não trabalhei mais com eles, né? Hoje eles estão... se formaram no ano passado. Eu não trabalhei mais com eles, mas ficou registrado que a Sara foi a Sara da pesquisa. Aí é uma coisa nova, que eles nunca tinham feito, ninguém nunca tinha ido lá falar nada com eles, né? Nesse sentido, né? De que vocês vão participar de um projeto, né? Então foi bem interessante, porque ficou marcado mesmo. Os pais, né? Muitos deles também registraram isso para mim. É interessante. A relação, né? Já era agradável a minha relação com eles, mas com certeza eu vi, eu percebi que eles me viram de

outra forma: a professora Sara não é aquela do ano passado não. Porque a do ano passado é aquela mais engessada mesmo. E quando eu fui aplicar a pesquisa, eu saí do engessamento, então eles viram uma professora diferente: esse ano a senhora não vai dar aula para nós não professora? Porque eles queriam continuar aquele processo, né? Eles queriam continuar o processo que foi a Rota da argumentação, sabe? Eles queriam continuar naquele processo de falar, de poder ouvir o outro, né? de expressar.

98 - C – Excelente.

99 - S – Eu não falei que nós usamos uma sala diferente. Eu não falei, olha... um recurso que eu usei, como a gente tinha que assistir um debate, a gente saiu da sala e assistiu numa outra sala, que é uma sala reservada para multimídia, né? Então você tem televisão grande... a gente pôde ir nesse espaço também. Eles acabaram que saíram da sala, então a visão da professora anterior mudou muito, porque eu não tinha esse hábito de sair de sala. Não, não tinha esse hábito. A maioria das atividades, poucas foram sala de aula.

100 - C – Perfeito. Espera aí, deixa só ver onde eu estou. Bloco 5, aprendizagem discente e docente. Que elementos você considera que foram importantes para o desenvolvimento da relação do ensino e aprendizagem, em relação ao gênero oral abordado?

101 - S – Essa você pode me explicar melhor?

102 - C – Tá. O que na verdade, que você acha que foi importante para desenvolver essa aprendizagem dos alunos, por exemplo, em relação ao gênero que você abordou? O que você utilizou, na sua opinião, que contribuiu para essa aprendizagem deles?

103 - S – Entendi. Tá. Primeiro eu ouvi. O aluno ele está muito acostumado a escutar. É só escutar, escutar, escutar, escutar. E até on line a gente percebe isso, que os alunos, eles querem falar. Apresentar o trabalho que eles fizeram, eles querem mostrar o texto que eles fizeram, então às vezes eles já têm o costume: Eu fiz um texto e não vai ficar só naquilo ali, né? Eu vou ter que ler, a professora vai querer que eu leia esse texto, que eu mostre para os colegas. Porque as vezes é um texto mais visual, né?

104 - C – Uhum.

105 - S – Então eles querem falar. Eles estão acostumados a ouvir, mas eles querem falar. Então de início, para eles abrirem a falar, também não foi fácil, para alguns não. Tanto que tiveram meninos... teve uma menina que assim, ela foi uma surpresa muito grande, porque ela não falava. A gente não ouvia a voz dela, mas quando foi aplicando as atividades, ela foi se revelando, ela foi falando o que ela pensava, né? E às vezes era diferente do colega mesmo, sabe? Então, a primeira coisa é o ouvir e falar, né? Então o professor saiu daquele lugar que só fala e o aluno ouve. Teve esse momento aí, às vezes eu ouvia mais do que falava, né? Então quebrar esse paradigma foi a primeira atitude para que a oralidade pudesse ganhar espaço, né? Depois, mudança de ambiente, porque quando eu mudei de ambiente, quando eu fui para uma sala assistir um debate e eles podiam falar também, não fomos lá só para assistir um debate. Fomos assistir um debate, mas eles poderiam: Ah professora, não concordei não. Ah, eu acho que não é assim não. A gente parava o vídeo, porque a gente queria trazer um gênero, mas também queria formar... queria tentar trazer para eles também, opiniões. Que podem concordar ou não, né? Então sair do ambiente tradicional de sala de aula, isso foi realmente algo que nós buscamos muito mesmo no projeto, na pesquisa. E claro, né? Trabalhar com um assunto que interessa a eles, isso também foi algo que levou a uma abertura maior da oralidade. E outra coisa, um recurso que a gente usou e abriu mais espaço para a oralidade, foi o jogo né? Que era um jogo de leitura. Só que esse jogo de leitura, ele trouxe aparato, ele trouxe fundamentações para os alunos, então eles tiveram ali exemplos, eles tiveram ali citações, né? Que eles puderam usar no debate. Então a gente não trouxe só um assunto e agora se vira com esse assunto. A gente também trouxe várias visões, porque o jogo é o jogo das controvérsias, então ele traz n visões. Visões que os alunos concordavam e que eles não concordavam também, né? Então essa questão do jogo ajudou muito, foi uma parte que a gente trabalhou com a leitura, né? Que eles puderam ali marcar se concorda, se concorda muito, se pouco, né? Se é totalmente. Que é algo que faz muita diferença.

106 - C – Ótimo. Com relação... espera aí. Essa resposta você realmente já me deu no decorrer da entrevista. Você considera que também desenvolveu como docente nesse processo?

107 - S – Repete por favor, meu menino falou no fundo.

108 - C – Sem problema. Na sua percepção você compreende que se desenvolveu como docente durante esse processo?

109 - S – É como eu disse, né? Começou na entrada do PROFLETRAS. E a minha entrada no PROFLETRAS foi assim, eu descobri por acaso que existia o PROFLETRAS e aí eu já tinha perdido a primeira turma quando eu descobri. Aí eu fiz a segunda, eu passei, mas eu estava amamentando, meu bebê tinha três meses. Aí meu esposo foi comigo, eu fiz aquela prova, fui a última a sair e você acredita que eu perdi a data de matrícula. Não era para ser mesmo, meu bebê estava amamentando, quando eu vi tinha passado, eu fiquei arrasada. Aí quando foi no outro ano eu fiz, eu falei assim, mas o raio vai ter que cair outra vez no mesmo lugar. Vai ter. Aí eu passei novamente, eu fiz a terceira turma. E quando eu entrei já abriu os meus olhos, porque eu fui estudar numa federal, né? Isso já abriu meus olhos mesmo, sabe? A minha visão. Depois eu comecei a estudar com os professores, retomar muitas coisas que eu tinha visto, que já tinha um tempo, na minha formação, né? E aí veio a pesquisa, sentar, pensar, raciocinar, passar noites pensando como eu vou fazer para transitar entre o oral e o escrito, sem dar a ideia que eu estou querendo privilegiar uma das duas. Então eu tive que pensar, sentar com o orientador, sentar com os professores, né? Ler muito. Então com certeza, é muito crescimento. E a aplicação, é como eu falei para você, né? Abriu os meus olhos, foi mudança de pensamento mesmo, sabe? Eu aprendi muito, muito, durante a aplicação. Porque eu tive que ler, eu tive que pesquisar, eu tive que perguntar, eu tive que estudar muito, para fazer essa aplicação. Até para me munir de autoridade diante dos alunos, para ajudá-los. Então cresci muito durante o PROFLETRAS e durante a aplicação do projeto e isso pode ser visto, tá? Meus alunos viram. Se tivesse um aluno antes do PROFLETRAS e depois, com certeza ele falaria: nossa, a professora Sara... ela mudou muito, trabalhava desse jeito e agora é outra professora. Então ampliou e não só na minha área de pesquisa não, nas outras também. Muito, né? A gramática, a própria gramática. Muito crescimento.

110 - C – Que bacana. Acaba que uma questão vai amarrando na outra, né? Bloco 6 agora, Pesquisa, atividade científica e identidade do professor pesquisador. Em relação a sua inserção na prática de pesquisa, antes do PROFLETRAS, você já havia desenvolvido alguma pesquisa?

111 - S – Eu desenvolvi uma pesquisa na graduação, que foi na área de leitura, no ensino fundamental 1. Eu fui para a sala de aula, tiveram algumas atividades para ser aplicadas, né? Era o quinto ano na época. Então essa foi uma pesquisa na área de leitura, para trabalhar com inferência, né? Sair da decodificação e trabalhar a inferência, essa foi na graduação. E uma outra pesquisa que eu fiz, já não foi mais pesquisa de campo, foi pesquisa em livro didático: A forma da abordagem do texto argumentativo. Olha que interessante, eu nem pensava em trabalhar ainda isso no PROFLETRAS, mas já tinha isso no coração mesmo, tá vendo.

112 - C – É verdade.

113 - S – A forma de abordagem do artigo de opinião nos livros didáticos, essa foi uma pesquisa que eu fiz na especialização. Eu imagino que a gente faz outras menores, mas... até porque a instituição que eu estudei, ela tem esse vínculo mesmo com a pesquisa, então todo período a gente fazia uma pesquisa. Mas muitas vezes é uma pesquisa bibliográfica, né? É uma pesquisa mais voltada para outras áreas. Mas essas duas são marcantes, elas são final de curso mesmo.

114 - C – Bacana. Então a primeira foi na graduação e a segunda foi na pós graduação, né? Antes do PROFLETRAS. Você fez pós graduação presencial?

115 - S – Presencial. Fiz graduação na PUC presencial e fiz especialização presencial.

116 - C – Eu fiz uma pós também na PUC, mas na PUC Rio a distância. Foi quando começou com tutoria... mas tem muito tempo, isso foi em 2000, 2001.

117 - S – Uhum.

118 - C – De que atividades científicas você participou no PROFLETRAS? Evento, congresso, publicação, live, alguma dessas atividades?

119 - S – Sim. Participei de congresso, né? Agora, exatamente de nome eu não vou lembrar, mas participei de congresso da Federal de Uberaba, na própria UFMG também. Participei de uma... publiquei um texto em uma revista on line, da UFMG também.

120 - C – Nossa última questão tá?

121 - S – Com relação aos congressos, eu só queria mencionar, são muito importantes, muito. E essa questão de ter que fazer isso, é muito bom, porque trabalha com o nosso empoderamento mesmo, né? A gente vai e faz um trabalho, vai apresentar esse trabalho, você mesmo tem que trabalhar a sua oralidade, isso é importante demais. Não é? Para o professor.

122 - C – Sim.

123 - S – Porque aí a gente sai do ouvir falar... para mim foi muito importante, porque eu sai do ouvir falar da oralidade e tive que praticar também, né? Meus alunos nem sabiam disso, né? Que eu estava fazendo uma pesquisa e eu também estava ali no lugar deles, de alunos que estavam participando de aula, né? Que alguém ia me avaliar... avaliar, né? No sentido que em todo momento as pessoas nos avaliam. Então a gente vai apresentar um trabalho, as pessoas estão nos avaliando ali, né? Eu fui fazer uma pesquisa, de certa forma eu avaliei os alunos, né? Não no sentido de exame, no sentido que nós sempre avaliamos o outro mesmo. Então para mim foi muito importante. Planejar a fala, sabe? Foi muito bom, meu orientador me ajudou muito nas apresentações. Ele teve essa preocupação de me ajudar, não só ali na pesquisa, mas durante o período que ele me orientou. Então, vamos fazer o resumo para apresentar? Vamos fazer juntos. Vamos escrever esse texto aqui para revista? Vamos escrever juntos. Depois, né? Também publiquei um capítulo de um livro com a dissertação, com ele né? Agora publiquei outro texto também, em outra revista, já com meu irmão, que também fez PROFLETRAS né? A gente fez junto o PROFLETRAS.

124 - C – Que bacana.

125 - S – É. Meu irmão fez, era o sonho dele. Nós fizemos, sempre fazemos as coisas juntos, porque ele é língua portuguesa também, né? Então a gente sempre está junto, né? Mas ele fez o dele numa área totalmente diferente, gostei muito, aprendi muito com a dele, né? Tá vendo? O PROFLETRAS me ensinando duas vezes, aprendi muito com a dissertação dele, né?

126 - C – Nossa, que bacana. A minha irmã também é formada em Letras, mas não fez o PROFLETRAS ainda não, eu fico no pé dela para ela fazer.

127 - S – É. É muito bom, tem que fazer.

128 - C – Eu só estou anotando uma coisa aqui, que é muito interessante o que você falou, a questão de estar também, em outro contexto, na mesma posição do seu aluno.

129 - S – Exatamente.

130 - C – Planejando a sua fala, para convencer quem estava te ouvindo, né? Aí estou colocando aqui para registrar. Muito interessante essa constatação.

131 - S – É. Porque no PROFLETRAS nós estamos na condição de alunos e às vezes o aluno não imagina isso de nós, porque para eles a gente já sabe tudo, né? E na verdade a gente não sabe nada. Quanto mais a gente aprende, mais a gente entende que a gente realmente não sabe nada.

132 - C – Sim, é verdade.

133 - S – Quando eu fiz o PROFLETRAS, quando eu entrei, falei: gente, o que é isso? Eu não sei nada mesmo. Meu irmão tem a mesma visão que eu, ele pensa da mesma forma: como eu não sabia as coisas, quanta coisa eu aprendi. Você já ouviu falar disso? Às vezes ele me mandava, no período que ele estava estudando, porque ele formou agora no ano passado. Defendeu o ano passado. Você já ouviu falar dessa palavra, desse estudo? Gente, eu nunca ouvi falar, que vergonha.

134 - C – Bacana.

135 - S – É abrir horizontes mesmo, né?

136 - C – Com certeza, nossa! E aí, como você avalia seu processo de formação como pesquisadora, já que o mestrado visa a formação do pesquisador no campo de ensino da língua portuguesa na escola básica? Como você avalia o seu desenvolvimento enquanto pesquisadora no PROFLETRAS? Relacionando aí às formações que você já tinha feito antes.

137 - S – Ah, a profundidade é maior. Muito maior. Até porque na graduação, a professora, ela tinha muito protagonismo, né? Que era professora de estágio. Mais do que a gente até. Então quando eu entrei na sala, foram as primeiras vezes que eu entrei, muito insegura, mesmo sendo para crianças, né? De quinto ano. Insegura, eu creio até que por essa insegurança, a minha visão como pesquisadora, o resultado não tenha sido tão bom, né? Por causa disso, da insegurança. Depois veio a especialização, a pós graduação, já é uma visão um pouco mais elaborada, né? Uma pesquisadora já com uma vivência maior. Agora do PROFLETRAS é muito diferente, é muito diferente. Porque você tem que imergir no campo mesmo, né? É diferente, sabe? E foi interessante até essa mudança mesmo, porque eu queria muito ser regente deles no ano, muito. Só que eu não peguei a turma deles mais. Mas foi interessante esse distanciamento dos alunos, para imergir mesmo na pesquisa. Então é uma imersão que você faz, aí você de cara percebe: eu acho que eu não sei muito, eu tenho que pesquisar. Aí você mesma começa a pesquisar, eu tenho que entender melhor. O meu orientador é das antigas, sabe? Então ele trabalhou com fichamento: escrito à mão Sara, você vai entender o livro, você vai entender o assunto, é escrito à mão. Então ele me ensinou a fazer o fichamento... olha que coisa interessante, nunca ninguém me ensinou. Ele me ensinou a fazer o fichamento, teve esse período com ele de pesquisa, você tem que começar a ler. Ele também, eu achei interessante, porque mesmo ele sendo um professor já renomado, próximo da aposentadoria... ele falou: Sara, eu interessei muito pelo seu trabalho, mas não é a minha área específica, eu sou mais da literatura, tá? Mas eu amei a sua proposta, eu gostei demais do que você apresentou e aí eu quero aprender junto com você. Aí ele também fez essa pesquisa, né? Vamos procurar os autores que tratam disso com mais autoridade? Porque até então eu não sabia, eu tinha um projeto, eu tinha uma vontade, eu tinha uma vontade. Mas será que essa vontade nasceu de algum lugar? E já tem pessoas que falaram sobre isso? Então a gente encontrou vários autores, né? Ele também fez essa pesquisa, eu achei interessante ele se colocar nesse lugar de pesquisador, ele também pesquisou, ele foi aprendendo: Mas isso, olha que interessante. Eu nunca dei aula, Sara, para essa idade. Eu vou aprender com você, você sabe mais dessa idade do que eu, mais do ensino fundamental do que eu. Você pode me ensinar. Então ele mesmo já me ensinou como deve ser um pesquisador, não é? O pesquisador nunca está pronto não, eu entendi isso. E daqui para a frente, depois, né? Dessa imersão na pesquisa. Você entende: olha, não sei muito ainda não, vou pesquisar. Aí você imerge naquilo, naquele conteúdo, naquela... está vendo como às vezes as minhas palavras são muito engessadas? Conteudistas? Talvez pelo meu local de trabalho, né? Mas você imerge naquele tema, naquele assunto, como foi com a liberdade de expressão, e aí sim você começa a entender: olha, agora eu estou um pouco empoderada. Eu vou poder trabalhar mais sobre isso, eu vou poder propor algo para o meu aluno. Aí nós começamos a pensar: agora vamos propor alguma coisa? E risca folha pra lá, rasga e joga pra cá, né? O que não serve, né? Vamos sair e pesquisar. Até imergir no sentido de uma pesquisa do que nós vamos fazer para agregar valor, pra diferenciar o que nós vamos propor, né? Então foi outra imersão, em outra pesquisa, para saber o que já tinha sido feito, o que não foi feito, né? Então é imergir mesmo, o pesquisador nunca está pronto, ele está sempre em processo, né? E como cada ano a gente trabalha com uma série, aqui a gente não segue sempre a mesma série, você acaba sendo esse professor pesquisador, para trabalhar, para agregar valor naquela série, naquele ano que você vai trabalhar, né? Então é uma coisa que eu aprendi, vim aprendendo, né? Até porque a outra instituição que eu estudei também tem esse caráter pesquisador, né? Mas no mestrado, ele é foco, é pesquisa. E até as atividades que os professores propõem, são atividades de pesquisa, que você tem que imergir na pesquisa. Não é? Não é só teoria, você vai ter que ir lá na prática e ver. Sabe? Então muito isso, às vezes era pesquisar em trabalhos já feitos, pesquisar teorias, pesquisar livros, né? Atividades. E outros momentos é campo mesmo, é aluno, é o foco do PROFLETRAS, né? Sala de aula. Não sei se eu respondi.

138 - C – Respondeu, nossa! Respondeu tudo, assim, muito bom. Eu anotei muita coisa aqui, tá? Eu vou te agradecer assim, imensamente, né? Por dividir toda essa sua experiência, né? Esse prazer que você tem com a questão do aprendizado, do ensino, da preparação, da pesquisa, né? Que a gente percebe isso claramente, né? Te agradecer mesmo. E aí assumir um compromisso com você, de que quando eu for defender, né? O ano que vem que vai ser minha defesa, no primeiro semestre do ano que vem. Espero que seja. Eu compartilho com você se for... não deve ser on line mais, né? Deve ser presencial. Se for presencial não vai dar para você estar presente, mas eu te mando depois os resultados da pesquisa, tá? Te mando a minha tese. E te agradeço muito mesmo, tá? Foi excelente a nossa interação, vai me ajudar muito nas coisas que eu quero analisar, tá bom?

139 - S – Que bom! Eu que agradeço. Vou ter muito prazer. Se fosse on line eu teria prazer em participar, né? Ir talvez seja meio complexo mesmo.

140 - C – Ah, com certeza.

141 - S – Mas eu quero saber mais, viu? Do seu trabalho. Esse ano eu ia me candidatar ao doutorado aqui da UFMG, mas foi assim uma questão de escolha mesmo, sabe? Porque mestrado era um sonho, especialização era um sonho, graduação foi um sonho... o mestrado foi um sonho mesmo e o doutorado ainda é um sonho, sabe? Mas

os meus meninos muito pequenos, né? Acabou que: olha, é prioridade agora? E eu acabei adiando um pouco. Eu já tinha entrado em contato com o orientador, com a dona Laura, eles já estavam me orientando assim, com relação a propostas, né? Mas eu deixei um pouquinho. Então estou muito satisfeita em participar da sua, porque já é um pedacinho sonho alcançado, né?

142 - C – Ah, que coisa boa! Daqui a pouco vai ser você também.

143 - S – Isso. Pode me contactar outras vezes se for necessário, eu estou a disposição.

144 - C – Tá jóia. Olha, muito obrigada tá? Um beijo grande para você. Obrigada!

145 - S – Para você também. Foi um prazer, tá?



## APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA MARCELA

C – Caroline  
E – Entrevistado

1 C – A gente está iniciando uma entrevista voltada para a minha pesquisa de doutorado, nós estamos pesquisando trabalhos do PROFLETRAS, né? De egressos do PROFLETRAS, que pesquisaram sobre o eixo da oralidade na sala de aula. E nos chamou muita atenção inclusive, no seu trabalho, Mauricéia, foi ter feito a intervenção com a EJA. Não são tantas intervenções com a EJA assim. Você é da região norte, né?

2 E – Sou de Rio Branco, no Acre.

3 C – A gente olhou a questão da proposta com a fala planejada a partir de entrevistas de emprego na EJA, que é uma abordagem super importante. Porque já relaciona também a temática dos sujeitos da EJA, né? Que é importante para sujeitos da EJA. E essa entrevista, ela vai consistir em alguns blocos com temas diferenciados, é um bate papo mesmo. Eu tenho alguns tópicos para introduzir, mas a ideia é te ouvir mesmo em relação a esses tópicos. Os tópicos são só para a gente poder cercar um pouco, para na hora de fazer a análise dos dados, a gente conseguir manter, de certa forma... entrevista semelhantes de alguma forma, pelo menos nesse direcionamento, entre os que vão respondendo. Você gostaria de se apresentar, falar um pouco do seu lugar? Pode falar.

4 E – Eu sou a Mauricéia, sou aqui de Rio Branco, Acre. Já trabalho na educação desde 99, eu iniciei quando eu ainda tinha o nível médio, de magistério. Depois eu fiz o curso de letras, né? Português. Aí eu comecei a atuar na área. Minha primeira experiência inclusive foi com educação infantil, depois do primeiro ao quinto ano, né? E por último, já com língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Eu ingressei no PROFLETRAS em 2017 e a primeira ideia era trabalhar com literatura, inclusive, mas aí na turma tinha muita gente com a mesma linha, de literatura. Aí eu fiquei me desafiando o que seria mais relevante, né? Na nossa área, para trabalhar. Aí foi quando surgiu numa disciplina de alfabetização e letramento, que existia pouco trabalho com oralidade, né? Eu me senti desafiada e já tinha percebido essa questão que os alunos da EJA participavam de entrevistas, né? E às vezes comentavam que ficavam nervosos, inclusive alguns alunos já tinham até participado de entrevistas nesse formato, virtual, nas empresas. Aí foi surgindo a ideia de entrar nessa área de trabalho e propor algo com essa temática de oralidade, né? Mas que fosse também, servisse para o aluno, né? Porque eu ia para sala de aula com esse trabalho, mas eu queria que refletisse na vida deles. Como eu já conhecia, trabalhava com eles, sabia que eles estavam... né? Querendo entrar no mercado de trabalho e participavam, passavam por esse processo, eu decidi trabalhar com esse gênero.

5 C – Nossa, muito interessante. Porque a primeira pergunta é a questão do que te motivou a trabalhar com o eixo da oralidade no mestrado. Aí você sua apresentação já respondeu essa questão, né? Só retomando, quando você estava no PROFLETRAS, inicialmente você pensava em literatura, mas já tinha muita gente em literatura, né? Ao mesmo tempo, na disciplina de alfabetização e letramento, você observou que tinham muito poucos trabalhos realizados em sala de aula com oralidade, né? Que era um eixo menos trabalhado. E aí optou por fazer e ainda juntou com a necessidade dos seus alunos.

6 E – Sim.

7 C – Você já trabalhava com gêneros orais antes do PROFLETRAS?

8 E – Assim, trabalhava, mas não na prática. Não de praticar, do aluno exercitar, como eu simulei entrevistas, né? A gente trabalhava mais as características do gênero em si, né? O que tem uma entrevista, né? Como se organiza? O que tem um seminário? O debate, quais são as características? Mas pouca prática. Assim, mais as características, mas de executar, de levar o aluno a fazer... esse foi o mais elaborado. Pegar do início, conhecer as características e praticar, foi o mais elaborado. Trabalhava mais de forma superficial, né? A gente vê que a gente realiza debates, mas não prepara o aluno para esse gênero, como se comportar, né? Trabalha o seminário, mas o que envolve um seminário, como eu vou me portar num seminário? Quando eu comecei a me aprofundar no tema, eu percebi que a prática do trabalho ainda era superficial. Se estuda, mas para conhecer características, na hora de praticar ainda fica um pouco aquém, né?

9 C – No bloco dois a gente vai pensar nas metodologias e recursos que foram usados no desenvolvimento do projeto, tá? De pesquisa. Em relação à metodologia e aos recursos, né? O planejamento, os recursos que você

utilizou, se usou tecnológicos ou não, né? Durante o desenvolvimento do projeto de intervenção, você considera que as disciplinas do PROFLETRAS foram significativas para a sua abordagem?

10 E – Sim. Assim, a gente usou o celular, porque a gente precisava simular e gravar. Então a gente fez a parte teórica, a gente leu, pesquisou, teve os momentos da apresentação... foi usada a sequência didática, né? Aí a gente fez uso do recurso celular, que é um instrumento que os alunos possuem, né? Então esse foi o recurso tecnológico. E assim, as disciplinas do PROFLETRAS, elas serviram para ancorar a abordagem teórica do trabalho, né? A professora inclusive de fonologia foi que me orientou, essa parte teórica com certeza foi importante, né? Muito importante. Até hoje a gente revisita alguns acervos, algum material que estudamos no PROFLETRAS, né? Procuro ver até como foi o último processo do PROFLETRAS, como eles estão fazendo a seleção, para não ficar tão longe da academia, né? Porque quem sabe futuramente, né? Que eu possa desenvolver um projeto de doutorado na minha... tenho talvez esse desejo, né? E eu acho que o PROFLETRAS, ele é um divisor assim, de águas na minha vida, como profissional. Porque ele alia a teoria à prática e faz a gente refletir sobre a prática, fez isso. E veio para melhorar, com certeza, para quem participa, como professor de linguagem, português do PROFLETRAS... vai se tornar melhor. Procurar pelo menos, né?

11 C – Sim, sim. Você passou a usar novos recursos nas sua aulas a partir do PROFLETRAS? A metodologia eu já entendi que houve mudanças também. E você passou a usar novos recursos, não só tecnológicos, né? As vezes até outros recursos, como a organização do espaço de sala de aula ou outros espaços?

12 E – Sim. A questão da interatividade do aluno, assim hoje, né? A gente está procurando colocar o aluno mais com a questão do protagonismo, né? O que estamos vendo aí. Então assim, antes a prática, podia se dizer assim, que se copiava muito texto, era a questão de estar respondendo questões muito no caderno. Então hoje eu priorizo... claro, que não deixou de existir, mas a leitura. Trabalhar com grupos de leitura, que o aluno possa trabalhar com o colega, de apresentar algo, estar sempre participando e fazendo, né? Então propor algumas aulas interativas com eles, que eles produzam alguma coisa a partir do que eles estão estudando, né? Que ao final da aula se possa comentar ou a gente fazer uma síntese, né? E resumir com palavras que estudamos ou com tarjetas ou... então propor alguma coisa que o aluno produza. Que não seja só o professor lá explicando, depois ele tem que copiar, fazer uma atividade, né? E mostrar o caderno. Mas algo mais dinâmico, de participação, né? De dar voz a esse aluno, estimular a participação dele, né? É a prática assim, né? Trabalhar com os alunos para que eles possam estar num grupinho discutindo, né? Apresentar aquela síntese. Claro que de forma ainda rudimentar, que a escola pública não oferece tantos recursos, né? Rotação de estações, a gente propõe para eles metodologias ativas... então a gente está melhorando, né? Dá trabalho. Mas não está mais assim só de... tradicionalmente. De o aluno estar recebendo, a gente explicando e o aluno lá armazenando conteúdo.

13 C – Ótimo. No caso quando você aplicou a sua... aplicou não, desenvolveu né? Quando você desenvolveu o seu projeto, você falou que usou o celular com os meninos, para gravar, né? As entrevistas de emprego. Você depois utilizou os vídeos com eles? Eles analisaram, né?

14 E – Sim.

15 C – Fizeram uma auto confrontação, né?

16 E – É. Projeção com datashow na sala, com recursos multimídia, né? E eles se viam, né? E fizeram essa reflexão da postura, se precisavam melhorar, alguns até ficavam com vergonha do que tinham feito, mas teve reflexão, né? Sobre o ato, né? Da realização do trabalho.

17 C – Eles refizeram depois dessa análise, né?

18 E – Aham.

19 C – Ótimo. Hoje em dia, depois que você fez o PROFLETRAS e desenvolveu esse trabalho, você continua trabalhando com oralidade planejada? Tem feito outros trabalhos com esse eixo?

20 E – É a questão do debate. Quando eu vou realizar um debate com os alunos sempre mostrar... antes preparar eles, né? Eles têm que saber, como se realiza um debate, qual a postura em um debate, né? Como se dá o debate. Então não basta dizer: vamos realizar um debate sobre o tema tal. Ou: vamos fazer um seminário, seu tema é esse, esse e esse. Não. Vamos preparar aí quais são os passos, né? Então nesse momento, como é que a gente vai agir? Essa foi assim a mudança, né? De trabalhar com a oralidade. Porque como eu falei assim, às vezes a gente, como trabalha com grupos grandes, às vezes o aluno falar, né? Incomoda o professor, né? Mas quando a fala é com

objetivo, de forma orientada, planejada, em momentos, aí esse que é o diferencial. Do aluno saber como se comportar nesse momento, né? O debate é assim. Às vezes a gente usa o debate dos políticos, né? Em algum momento tem a conturbação, o embate. Aí tem o mediador, né? Que vai lá e... o moderador, que ajudando. Então houve mudança sim, de como abordar a oralidade. É um eixo importante para a gente trabalhar e tem muitas possibilidades de abordagem.

21 C – Ótimo. No bloco três a gente vai trabalhar sobre a questão da planificação, né? Que é o planejamento das aulas. Como você foi planejando o desenvolvimento desse projeto, dessa intervenção. Com relação a esse planejamento, como você selecionou o material e as atividades para atingir esses objetivos com a intervenção?

22 E – Como era uma sequência didática, né? Ela tem uma certa estrutura para realizar, a situação inicial, os desenvolvimentos... Então para chamar atenção dos alunos, no primeiro momento eu usei um texto de humor, que era a entrevista, né? A entrevista de emprego. O personagem não quer trabalhar, né? Então ele age de maneira engraçada. Esse foi o estímulo. Então assim, o aluno precisa se repertoriar também, então teve a parte teórica, né? O aluno tinha que conhecer um pouco do campo, então teve um momento teórico. Aí vamos para a primeira simulação... eles vão escolher os cargos que pretendem, né? Que perguntas podem acontecer? O que nós vamos fazer? Quem vai ser o entrevistado, quem vai ser o entrevistador? Teve a primeira. Aí vamos analisar mais um pouco da teoria e rever os vídeos. Aí o que pode melhorar? Agora vamos para o formal, né? Aí o que pode melhorar nesses aspectos? Foi esse o passo a passo, até chegar na produção final. A parte de como é uma entrevista de emprego, o que compõe, que recursos linguísticos fazem parte, o que está mais presente, né? Quais são as perguntas mais comuns?

23 C – Tá. Essas práticas... na verdade essa pergunta vai ficar repetitiva porque essas práticas de planificação da aula, de organização da aula, né? Também permaneceram nas suas atividades docentes após do mestrado.

24 E – Sim. Tem que ter o planejamento, que é um requisito também, né? No Estado o professor tem que apresentar o planejamento. Mas isso também é uma necessidade da gente. Eu entendo que planejar, como eu vou realizar tal abordagem, tal atividade, né? Como vou fazer os alunos participarem dessa aula, que recurso vai ser viável, planejar é essencial para o professor na minha visão. Não pode ficar só na intencionalidade, mas por no papel, organizar, é interessante, é necessário.

25 C – Ótimo. Com relação a impactos na regência da sua sala de aula após o mestrado, pelo que você foi mencionando, né? Houve mudanças, né? Em todas as questões você já coloca as mudanças nas suas práticas, na organização das aulas... Em relação à sua interação com os alunos na sua prática docente antes, durante e depois do PROFLETRAS. Você percebe também mudanças?

26 E – Sim. Porque assim, o aluno e o professor... assim, nossa prática inicial, como eu já tenho visto esses anos. Eu percebo uma mudança ao longo do tempo e agora mais do que nunca, com o avanço no estudo e com a maturidade na profissão... a questão de dar mais espaço ao aluno para ele ter autonomia de se expressar e também conhecer um pouco o aluno. Como pessoa, né? Não só a relação de professor e aluno, de bom dia, estar lá, chegar, mas de compartilhar experiências, deixar eles compartilhem alguma emoção, alguma vivência deles e aliar isso ao contexto de sala de aula. É impossível realizar um trabalho onde o aluno vai ser protagonista sem estabelecer uma afetividade ou uma relação harmoniosa com eles, né? Ainda mais que a maioria são jovens, eles precisam dessa interação maior, né? Claro que com respeito, porque às vezes o aluno pode confundir a liberdade e aproveitar para fazer indisciplina, né? Mas se eles conhecem a gente e estabelecem esse vínculo... também tem a questão do respeito, de saber os momentos. Não é fácil, é uma conquista diária, mas no decorrer do tempo vai se ganhando a turma. As turmas, né? Porque não são só uma. E o trabalho flui. Então a interação com eles é importante sim, muito. Dar voz para eles, conhecer como eles vivem, o tipo de comunidade que eles interagem, né? O que eles gostam, os grupos das redes sociais... conhecer um pouco desse mundo deles, né? Dos jovens, dos adolescentes. Eu até agora estou trabalhando não mais com a EJA, mas no ensino regular normal de sexto e nono ano e a garotada de 13 anos são bem ativos. A gente tem que se importar um pouco com esse mundo deles, né? Para ter essa interação, poder chegar com conhecimento na área até eles.

27 C – É. Na verdade é buscar um pouco do que eles trazem, pra gente conseguir dialogar com eles também, né? É muito importante. Sobre a questão da aprendizagem discente e docente, nesse contexto, né? Que elementos você considera que foram importantes para o desenvolvimento da relação ensino/aprendizagem, em relação ao gênero oral abordado? Durante a aplicação.

28 E – A aprendizagem dos alunos, né?

29 C – Sim.

30 E – Primeiro eu acredito que o aluno, ele pôde conhecer um pouco o contexto... por exemplo, ao visitar as empresas, né? Na sala de aula você tem a visão teórica ali, o que está envolvido, né? Mas quando você chega para conhecer a empresa e você tem que, né? Você tem que se dirigir a um funcionário, a se apresentar... ele já viu que ali tinha uma formalidade. Então essa foi uma aprendizagem que eu acho que fica para eles, que esse momento era diferente do momento que ele estava lá no grupo na sala de aula por exemplo. Porque a gente tinha muita intimidade e às vezes a gente ajudava eles. Mas naquele momento da empresa, da visita, né? Como se comportar, como se dirigir às pessoas, né? Essa formalidade, a questão do uso da linguagem nesse ambiente, eu acho que foi bem marcante. E para o docente, é que você é capaz de realizar um trabalho que envolva pesquisa. Se você pode levar também o aluno a ser um pesquisador, né? Porque não só trabalhar a questão do gênero, mas você realizar uma pesquisa. Porque aqui na comunidade se usa mais o termo \_\_\_\_\_ (23:02), né? Levar o aluno a refletir, você pode propor a ele fazer pesquisa de forma orientada, organizada, né? A gente... eu pelo menos, achava tão distante essa questão do pesquisador, de professor pesquisador, e agora eu me acho capaz de realizar pesquisa e propor pesquisa para os meus alunos. E de certa forma estar orientando eles a já ir ganhando, né? No ensino fundamental. Essa questão de estar se questionando, de estar observando alguns aspectos. Então, a partir dessa vivência, eu me permito mais, né? De estar observando, de estar com um olhar mais atento a prática do aluno, a minha prática, a prática de colegas na escola. E eu vejo que é possível o professor de ensino fundamental, anos finais, anos iniciais, realizar pesquisa com o aluno. E propiciar a ele essa ampliação, de sair do mundo só da sala de aula e fazer relação do que ele estuda na sala de aula com o que está a sua volta, ao que a sociedade está oferecendo a ele. E como ele também pode intervir nessa sociedade.

31 C – Ótimo. Mais uma vez você está antecipando a próxima pergunta, o próximo bloco. É ótimo isso. O título do bloco é Pesquisa e atividade científica e Identidade do professor pesquisador. Em relação a sua inserção na prática de pesquisa, antes do PROFLETRAS, você já havia desenvolvido alguma pesquisa?

32 M – De forma estruturada não. Era assim, pesquisar na comunidade placas, por exemplo, tirar fotos, registro e o que você... às vezes identificar uma palavra que está no contexto mais ortográfico, né? Que está diferente, né? Essas questões assim, já tinha realizado, mas não de forma estruturada. Mais para basear um tema da aula, né? Mas assim, com início, meio e fim, que vai chegar nesse produto aqui, não. Então o PROFLETRAS veio mesmo para mostrar que é possível, né? Se organizar com os alunos, ter uma sequência, um roteiro... essa questão da estruturalidade, do objetivo, né? De ser mais incisivo no que a gente quer. Essa questão organizada mesmo, foi o PROFLETRAS que trouxe. Da pesquisa, da ação do aluno, do professor, da comunidade ali estar vivendo, então aproveitar o que eu vejo naquele redor, né? Não é você chegar e: Vou trabalhar essa temática, essa classe gramatical. Mas estar ali mesmo na interação do grupo e ver se é possível mudar, melhorar um aspecto, né? Reconhecer também o valor daquele assunto na vida, porque se eu estudo e não levo nada para a minha vida, vai ser só conhecimento sem eficácia, eu acho. Agora então eu penso muito assim, se eu vou ler um texto com a temática tal, como isso reflete para mim? Na minha vida. Eu sempre falo com os alunos: o que a gente vai aprender hoje? Hoje deu para aprender alguma coisa nova, né? Essa questão da pesquisa, ela permite isso, você se aprofundar no tema de forma mais organizada. E com objetivo a alcançar, né? Eu acho que é importante a gente ter essa visão, desde o início dos estudos, que a pesquisa é fundamental. Não sei se eu contemplei a sua...

33 C – Contemplou, contemplou. Você participou de alguma atividade científica do PROFLETRAS? Congresso, publicação, live...

34 M – Particpei de Comunicação Oral em Rondônia, que é o estado vizinho, né? Participamos de trabalhos lá. Publiquei um artigo também, tipo um recorte desse trabalho numa revista aqui da própria universidade, da UFAC. Um recorte já falando um pouco sobre essa entrevista de emprego, né? Fiz esses trabalhos.

35 C - Em relação à questão da oralidade, você percebe, você percebeu, alguma mudança também no seu uso, de uma oralidade mais planejada?

36 M – Com relação assim, aos aspectos paralinguísticos, por exemplo, né? Quando a gente está falando e as expressões também... eu faço muitas caras e bocas. Aí às vezes eu fico tentando me corrigir ou de ter a postura às vezes na sala, de não estar fazendo também muitas caras e bocas. Mas que a expressão facial também esteja condizente com o momento. Essa questão acho que passou a vigorar mais... atenta, né? Quando eu falava para eles, a interação face a face, as expressões, né? Ao contar. Às vezes eu me pego dando aula, às vezes eu olho para mim, então eu... diversas expressões. Para não estar transmitindo pelo rosto o que a boca não está falando. Então essa questão acho que foi a que me chamou mais atenção.

37 C – Quando você fez a comunicação oral... foi onde que você fez? Você disse.

38 M – Rondônia.

39 C – Rondônia. A questão do planejamento dessa comunicação oral, a postura e tal, você acha que também foram influenciadas?

40 M – Sim. Na época o meu trabalho foi com outra colega, né? E a gente estava abordando... era uma abordagem \_\_\_\_\_ (29:33) de forma contextualizada, né? E a gente fez essa apresentação. Inclusive a gente até ultrapassou um pouco o tempo, teve que dar uma resumida no final. Então teve a postura toda, tinha o nosso espaço, tinha o aparelho que ia usar, né? Teve a minha troca com ela, o momento dela estar falando, né? E o momento de eu intervir e dela continuar a fala, então tudo isso houve um planejamento, que eu e essa colega organizamos. Eu e minha colega organizamos o trabalho. Então com certeza a linguagem oral estava lá e precisou ser planejada.

41 C – Sim. E você acha... só porque essa questão me gerou curiosidade. Você acha que se você apresentasse um trabalho oral antes de fazer todo esse estudo e desenvolver com seus alunos essas análises relacionadas a oralidade... você acha que você teria o mesmo desempenho, a mesma organização, para a sua fala?

42 M – Eu acredito que não o planejamento ou preocupação com o que eu fosse estar falando ou me expressando, né? No caso da aparência. Então nessa questão de estar refletindo sobre o ato, como é que eu vou me portar, que tipo de roupa eu vou usar nesse dia, né? Como que a gente vai, primeiro se dirigir ao público que está lá, né? Então isso, essa questão toda de refletir, de pensar, eu acho que não estaria tão evidente, né? Antes. Então como já estávamos trabalhando e tendo contato com o gênero oral de forma mais teórica e científica, né? Houve mudanças sim.

43 C – Ah, que bacana. Como você avalia seu processo de formação como pesquisadora, já que o mestrado visa a formação do pesquisador no campo do ensino de língua portuguesa na escola básica?

44 M – Pois é, a relação da pesquisa. Quando a gente teve a disciplina de metodologia científica, essa era uma grande preocupação minha. Como eu vou me tornar um pesquisador? Eu sabia fazer sequência de atividades, sequência didática, né? Fazer o planejamento. E que metodologia usar, o que é isso, como isso vai interferir no meu trabalho? Então era um desafio para gente, para mim e para as minhas colegas também, porque era só mulheres que terminaram o curso. Então a questão da metodologia científica, né? De estar colocando seu trabalho, sua ideia dentro dessa questão da metodologia científica, era um desafio. Então o PROFLETRAS permitiu isso, saber que o meu trabalho de professor, ele é também de cunho científico, que ele pode estar vinculado a uma metodologia de pesquisa. Então, eu posso lançar mão de uma metodologia no meu trabalho, né? De uma estratégia, para alcançar o objetivo. Então o professor tem sim que ter características de pesquisador, né? Só basta ter uma organização, saber o que quer, uma intencionalidade, né? E conhecer também as metodologias, né? E o que caracteriza um trabalho científico, né? Como adequar a sua ideia à metodologia de pesquisa. Então esse foi também um objetivo, um desafio para a gente, para mim enquanto professora... para pegar essa minha ideia e transformar numa pesquisa, né? Desafia a gente.

45 C – É interessante. Eu passei por todo esse processo também, tá? Por isso que até o meu tema do doutorado é esse, a ideia de estar avaliando, estar analisando, né? Os caminhos pelos quais passaram os egressos do PROFLETRAS. E aí eu alio com a questão do trabalho com a oralidade, justamente também porque a oralidade é o eixo que menos se trabalha na sala de aula... quando se trabalha muitas vezes é feito de forma equivocada. No próprio PROFLETRAS a gente tem percebido, quando eu fui buscar pelo termo nos títulos das dissertações, eu percebi que embora tenham aparecido muitos, ainda é menos relevante do que os outros eixos, né? Então foi por isso que a gente trouxe a questão do trabalho com a oralidade. Você tem alguma questão a mais que você queira colocar, algum comentário sobre o seu trabalho? O que quiser acrescentar, fique à vontade.

46 M – Apesar de eu ter identificado nessas disciplinas que a oralidade era menos trabalhada, eu achava que o meu trabalho não ia ter relevância. Aí eu ficava até comentando com as colegas, né? Porque o meu objetivo no início era literatura e literatura aqui do meu estado, né? Mas depois que eu ingressei, que eu fui estudar e comecei a trabalhar com os alunos mesmo, né? De forma organizada e com objetivo final de chegar nessa análise, eu queria analisar mais coisas no trabalho. Eu me apaixonei. Até meu... na minha defesa, um dos da banca, ele falou: Você não queria mais parar de analisar. Você queria entrar por outros caminhos. Então assim, foi bom para mim, para o PROFLETRAS, também para os colegas, que passaram a ter uma visão da oralidade. E ainda está servindo também, eu vejo que alguns colegas professores comentam do meu trabalho, né? Até uma revista da Claro quis fazer uma entrevista e divulgou esse trabalho lá. Conforme uma entrevista de emprego, né? Voltada para essa temática.

E eu fiquei feliz de ter feito esse trabalho e ainda estar repercutindo, né? Eu desejo sucesso também no seu trabalho, que venha a favorecer outros colegas, né? Que a partir dessa análise, a gente comece a trabalhar com todos os eixos da linguagem, que não seja priorizada só a escrita, só os conhecimentos linguísticos. Mas que a oralidade também seja valorizada e trabalhada de forma planejada, intencional, que os alunos possam adquirir essa habilidade de falar, né? De falar de forma intencional, planejadamente.

47 C – Eu te agradeço imensamente, tá? A sua contribuição. Foi ótima a nossa conversa, porque casou de... realmente assim, você foi comentando, e à medida que você ia respondendo, você foi antecipando algumas perguntas. Então isso me leva a crer também que o meu questionário ficou bem organizado, né?

48 M – Foi.

49 C – Muito obrigada mesmo, tá? E continue aí. Você falou da vontade de fazer o doutorado e tal, né? Vá adiante. Porque eu acho que é muita coisa que você pode levar dessa experiência de sala de aula, né? Você pretende fazer em educação?

50 M – Sim.

51 C – A gente acaba... eu sou formada em letras, também sou professora desde 2000. Atualmente eu estou trabalhando na Secretaria de Educação aqui da minha cidade, em Juiz de Fora, né?

52 M – Sei.

53 C – Mas estou sentindo falta de sala de aula, bastante. Eu gosto muito.

54 M – Em um horário eu sou supervisora também, coordenadora pedagógica em um horário e em outro horário eu estou em sala de aula.

55 C – Que bacana. Te agradeço muito tá Mauricéia, a participação. Foi um prazer imenso te conhecer e assim que a gente... que eu estiver com os dados analisados, que eu defender e tal, eu te mando a minha tese. Tá joia?

56 M – Sim. Eu fiquei feliz em conhecer, desejo todo sucesso. Foi um prazer, tá bom.

57 C – Qualquer coisa que você precisar também, a gente está por aqui, tá bom.

58 M – Tá certo. Tá bom. Um abraço.

59 C – Um abraço, tudo certo.

## APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO PROFESSOR RENATO

C - Caroline

E – Entrevistado

(Houve um problema com a gravação no início da entrevista e tivemos que reiniciar. Estava usando o e-mail institucional, mas não estava sendo permitido o registro. Desse modo, passamos para um perfil pago.)

1 C – Tem que ser no pago... não. Eu conseguia no institucional da Universidade, mas nem nele eu estou conseguindo mais... estranho, né?

2 E – Pois é.

3 C – Eu não sabia que tinha mudado. Ano passado eu dei aula e gravava minhas aulas direto por esse institucional, agora não está dando mais não.

4 É... boa tarde.

5 E – Boa tarde.

6 C – Obrigada por estar participando da pesquisa. Como eu disse quando a gente começou nossa conversa, meu nome é Caroline, eu sou doutoranda aqui na Educação, na Faculdade de Educação de Juiz de Fora, aqui na UFJF. E também sou egressa do PROFLETRAS, assim como você, né? Fui da segunda turma do PROFLETRAS, aqui na UFJF também. Trabalhei com um blog, foi bem interessante. E eu estou estudando justamente, os impactos do PROFLETRAS na profissão docente, o desenvolvimento de capacidades para o trabalho com a oralidade. Aí esse desenvolvimento de capacidades lá no \_\_\_\_\_ (01:17) sócio discursivo, uma pesquisa de... capacidades docentes, dialoga com as capacidades de linguagem, tá? É a Cristóvão, a...Stutz e a Pontara que fazem a pesquisa. Elas criaram um quadro com essas capacidades docentes para o trabalho com a língua inglesa. Aí o grupo de pesquisa do qual eu faço parte aqui, em Juiz de Fora, a gente tem trabalhado com o quadro na língua portuguesa. E ele entra na minha pesquisa, relacionado com o trabalho com a oralidade. Então a gente vai, de certa forma, transformando, né? Aquilo que já foi sendo pesquisado, né? Para poder fazer, realizar as nossas pesquisas e o que era do inglês a gente está trabalhando dentro do português, né? No ensino da língua portuguesa como língua materna e trabalhando já agora, especificamente pensando no trabalho com a oralidade. E a gente selecionou, dentre as dissertações que foram defendidas no PROFLETRAS, no Brasil de modo geral né? Algumas. Inicialmente foram várias, depois a gente foi fazendo um filtro e aí nesse filtro, uma das dissertações apresentadas, defendidas, foi a sua, né? Que é *Narrativas orais, coleta, reescrita e contação de causos*, né? Concluída em 2016. Eu vou retomar o primeiro bloco, porque a gente tinha só feito ele, para gente ficar com a entrevista completa.

O que motivou você a trabalhar o eixo da oralidade na sua pesquisa e ação do mestrado?

6 E – Como eu falei da outra vez, o que me motivou foi justamente a carência de trabalhos com a oralidade. No caso, com a oralidade. Eu mesmo não trabalhava tanto como um... o gênero textual oral. Eu trabalhava questões de... de perguntas só, de questionário, mas não me prendia realmente a trabalhar o gênero textual oral. Olhar todo aquele... aquelas nuances da oralidade, como elementos da voz, da paralinguística, elementos linguísticos, cinésico... então isso era deixado de lado. Então, quando eu cheguei lá no mestrado e tinha que fazer um projeto de intervenção, eu procurei naquilo que mais me angustiava no momento, que era justamente isso: como trabalhar a oralidade. Porque eu não sabia. Eu sabia que deveria, que tínhamos que trabalhar, eu já tinha visto, lido coisas na época, no PCN. Mas eu nunca tinha trabalhado e nem tinha visto exemplos de trabalho com a oralidade, então foi isso que me motivou, essa carência de trabalhos. Eu queria ter mais oportunidades ou criar algum mecanismo, de como poderia trabalhar daqui para a frente, do mestrado para a frente.

7 C – Certo. Eu te interrompi ou você... você já tinha acabado?

8 E – Não. Nós terminamos.

9 C – Vê se melhorou o meu som?

10 E – Melhorou e muito.

11 C – Porque estava com eco, aí eu tirei o fone. Vamos ver se a gente vai conseguir trabalhar sem fone. No caso, você já trabalhava... você mencionou na sua fala inicial que você trabalhava apenas... mais com perguntas, com a oralização, né?

12 E – Isso. É que eu ia dizer, na verdade eu não trabalhava com a oralidade. Eu trabalhava com oralização, mesmo assim... vamos dizer assim, que eu até pensava que trabalhava, né? Eu pensava que trabalhava. Mas quando eu fui ver realmente, quando eu fui pesquisar, quando eu fui ver, eu vi que não era bem assim que trabalhava com oralidade, né? Não era só fazer o aluno responder uma coisinha aqui ou ler um texto, verbalizar o que está ali... não, é muito mais. Muito maior que aquilo e muito mais benéfico vamos dizer, trabalhando a oralidade realmente.

13 C – Perfeito. No bloco dois a gente vai trabalhar com a temática da metodologia e dos recursos utilizados. Em relação a metodologia e aos recursos utilizados no desenvolvimento do seu projeto de intervenção, você considera que as disciplinas do PROFLETRAS foram significativas para a sua abordagem?

14 E – Olha, não foram as... eu acredito que para a metodologia em si da pesquisa, para a realização, não foram tantos. Porque eu não estudei assim, uma disciplina para isso, né? Eu... nós trabalhamos foi a questão da sequência didática lá, eu fui ter um conhecimento mais profundo dela, mas as questões mesmo da estratégia que eu usei, dos instrumentos que eu utilizei, isso foi mais nas pesquisas, mas não nas disciplinas em si. Não foi trabalhado essa questão, até porque não tinha assim uma... eu não lembro, já faz tempo, né? Se eu tive alguma disciplina que focasse essa questão da oralidade. Eu tive fonética, fonologia, mas não lembro de ter tido nenhuma sobre... realmente sobre gêneros textuais orais. Falamos sobre gêneros textuais, gêneros discursivos, nessa discussão, mas não necessariamente sobre ele.

15 C – É interessante que a gente está... eu vou fazer um levantamento também... fiz há algum tempo, mas eu vou fazer novamente, um levantamento das disciplinas. Porque a gente percebe nas disciplinas, que o próprio PROFLETRAS também não dá um lugar de destaque para a oralidade não. E você falou uma coisa que realmente a gente tem percebido na pesquisa, né? A escrita, a questão da escrita, análise linguística, a literatura, tem um espaço maior no PROFLETRAS do que o eixo da oralidade propriamente dito, né?

16 E – E até da graduação, né? Pelo menos na época que eu fiz a minha graduação, nem se tocou eu acho nesse assunto, na oralidade, assim... só mesmo a questão de fonética e \_\_\_\_\_ (10:37) mas não tinha assim um tino, acho que nem se discutia muito sobre essa questão na época, né? E no mestrado também, realmente eu não vi assim nada que pudesse me dar base para fazer um bom trabalho ali.

17 C – Em relação a oralidade. Aí você pesquisou com o seu orientador, né?

18 E – Foi. Aí nós fomos indo para esse lado, né? A minha orientadora, ela era um pouco voltada para a área da literatura, né? Não do gênero mesmo. Mas mesmo assim nós fomos caminhando, pesquisando, vendo, descobrindo ali literaturas que poderíamos usar, né? Na época eu fui atrás, fui lendo dissertações que trabalhavam a oralidade de uma certa forma, alguém que já trabalhou, fui procurando trabalhos feitos, né? E isso foi me abrindo caminhos, vamos dizer assim, para poder seguir nesse rumo, né?

19 C – Você passou a usar novos recursos a partir do PROFLETRAS? Em sala de aula?

20 E – Olha, o que mudou mais com ele foi só mesmo eu trabalhar essa questão da oralidade... com recurso mais assim, nesse sentido. Mas assim novos, a partir dele não. Eu fui criando a partir da necessidade que foi surgindo com os alunos. Então ali, vendo problemas... eu acho que o que me fez mais, me levou mais à mudança maior, foi eu ser capaz de olhar assim: Não, tem um problema aqui, agora o que eu vou fazer com esse problema? Que intervenção vou fazer ali? Eu acho que o PROFLETRAS me fez ter esse olhar, de que tem um problema ali e eu posso fazer algo, tenho que descobrir um caminho, pesquisar ali para melhorar e não pegar algo pronto. Mas que eu posso fazer uma coisa adequada, partindo do problema ali do aluno, detectado, eu posso prosseguir.

21 C – Ótimo. O bloco três... O bloco três, ele é sobre a planificação das aulas, né? No do seu projeto, como você foi fazendo o planejamento dessas aulas. Em relação a planificação das aulas da intervenção, como você selecionou material e as atividades para atingir os seus objetivos com a intervenção?

22 E – Deixa ver se eu entendi a pergunta. É como eu selecionei o material que eu iria usar, no caso, na sala de aula, né? Bem, como eu usei a sequência didática, eu já fiz uma prévia do que eu ia trabalhar em cada aula, né? Mas aí eu fiz anteriormente e fui pegando os principais, né? Que é a questão de gravação, de gravadores, já que eu tinha que fazer essa captação da oralidade deles, né? Como eu fiz primeiro um trabalho para verificar como eles



estavam na questão da oralidade, então usei bastante essa metodologia, pesquisando antes e levando o material. Na aula foi mais essa questão de causos... fazer a pesquisa antes, tive que trazer alguns causos, pedir que eles coletassem causos, trabalhassem naquela aula específica, né?

23 C – E eles trouxeram muitos causos? Da família, assim?

24 E – Trouxeram, trouxeram. Eles trouxeram bastante. Sempre a gente ouve dos avós, ouve dos pais, uma história de caso que aconteceu, né? Alguma coisa de terror, alguma assombração que apareceu, algo que aconteceu... sempre tem essas histórias, né? E eles trouxeram. Mas aí quando eles foram contar, eles não souberam, a maioria não soube contar, alguns fizeram escrito e só leram ali. Aí foi bem assim... Porque na verdade foi só para eu descobrir o que eles sabiam da questão da oralidade, né? Pra contar. Mas foi bem assim, eles trouxeram, foram bem participativos nessa questão aí, né?

25 C – Essas práticas, né? Em relação à planificação, de organizar os textos, organizar os recursos que você vai utilizar... igual você falou comigo que organizou, né? Pensou na sequência didática, selecionou o material, selecionou os recursos, até tecnológicos para a questão da gravação e tal. Eles permaneceram nas suas atividades docentes? Após o mestrado, após a pesquisa?

26 E – Olha, eu fiz... depois ficou. Mas aí, trabalhar com gravação é um pouco complicado, devido ao barulho externo.

Na escola que eu trabalho é asfalto e não é fechado, é só ventilador, não tem ar condicionado, então o barulho é muito grande. Então acabou que eu deixei um pouquinho de lado gravar assim, né? Eu trabalhava, trabalho mas sem usar a gravação, sem recurso tecnológico, eles contavam ali, mas eu não gravava mais. Eles contavam, a gente tinha recontagem de novo, mas essa questão do tecnológico, na escola que eu trabalhava... eu trabalhava, porque agora eu mudei. Lá tinha computadores, tinha laboratório, nessa nova agora não tem, então já dificultou bastante, né? E também, como eu disse, a ambientação não ficou mais favorável depois que asfaltaram ao redor ali, porque era muito barulho para poder gravar e para poder usar, vamos dizer assim, durante as aulas posteriores.

27 C – Mas o hábito de planificar as suas aulas, de pensá-las antes?

28 E – Eu sou muito organizado, não sei ir pra sala de aula sem ter me preparado. Então eu não sei, eu sempre planejo antes: Hoje eu tenho que levar isso, isso e isso. Ou então, essa semana tenho que trabalhar com isso, isso e isso. Então se for texto impresso, já imprimo ali, já deixo ali tudinho, sempre foi um hábito meu planejar, mesmo antes do PROFLETRAS. Eu já tinha esse hábito, né? Por que se não for assim eu me perco. Eu me perco, então eu gosto de... tenho tantas aulas para trabalhar esse bimestre, então eu vou planejando, eu vou trabalhar aqui e aqui, já deixo material de reserva caso aconteça alguma coisa. Ou um aluno tenha dificuldade e eu tenha que pegar um... como se diz? Tenha trabalhar mais aquele conteúdo, se eu ver que os alunos ainda não captaram, como se diz, a essência dele, então eu sempre planifiquei, vamos dizer assim. Eu sempre planejei antes, né?

29 C – Sim. E aí no caso, por exemplo, quando a gente trabalha com gêneros, né? Gêneros textuais. A gente conhece o gênero, mas a gente não domina o gênero, né? E você pesquisou também, enquanto professor, fez uma análise do gênero para poder trabalhar com os alunos antes?

30 E – Sim. Até porque na literatura, se tu for procurar, não tem muito sobre caso. Você não vê esse gênero. Então o que eu fiz, eu tive que pesquisar quais as características do caso era só dele e não de outros gêneros textuais orais e quais aquelas que poderiam ser ensináveis para o aluno. Então eu tive que fazer esse levantamento todinho. Inclusive tem uma parte da dissertação que eu falo isso, né? Como eu não tinha elementos suficientes, então eu tive que pegar e fazer comparações entre caso e outros gêneros orais, pra verificar o que era característica só dele, para que assim eu pudesse trabalhar na sequência didática, né? Cada módulo dela. Em cada aula, hoje eu vou trabalhar esse elemento dele, esse outro elemento da característica dele. Então eu tive que fazer essa pesquisa antes, verificar.

31 C – Bacana. Inclusive você criou, trouxe uma contribuição científica, à medida que você fez esse levantamento comparativo, né? De algo que você não encontrou. Então a pesquisa, eu acho que é bem por esse caminho mesmo, né? Além da dissertação você publicou por exemplo, esse levantamento das características?

32 E – Não. Não publiquei.

33 C – Vale a pena, hein?

34 E – Uma colega minha até falou disso: Por que tu não publicou? Eu disse: Eu acabei vamos dizer assim, me dando umas férias eu acho. Foi tão tenso essa questão de pesquisa, que eu me acalmei, depois eu fui já tentar o doutorado... focando mais o projeto do doutorado e deixei...

35 C – O doutorado.

36 E – É, ser aprovado no doutorado. Aí quando eu passei, agora é só doutorado mesmo. Era uma outra linha de pesquisa, completamente diferente, eu tive que refazer tudo de novo. Quando tu já segue do mestrado para o doutorado na mesma linha, né? É mais fácil as coisas.

37 C – É.

38 E – Mudar de teoria, aí é tudo novo para ti e também mais puxado, né?

39 C – É. Você faz o doutorado em Educação?

40 E – Não, eu faço em linguística aplicada.

41 C – Que bacana. O que você pesquisa?

42 E – Eu estou ainda no início, né? Do projeto. Vou trabalhar sobre a questão de narrativas e identidade, como a identidade emerge nas narrativas.

43 C – Bacana, bacana. O nosso próximo bloco, ele está relacionado com regência, de sala mesmo. E aí, o fato de você estar desenvolvendo um projeto de pesquisa, naquela época, impactou de alguma forma a organização das suas aulas? Em relação à regência? Isso alterou as suas aulas, o fato de você estar desenvolvendo uma pesquisa?

44 E – Alterou, né? Por que eu tive que... como eu trabalhava com o quinto ano, então trabalha-se diversas disciplinas, né? História, geografia, tal, tal, tal. Então acabou mudando um pouco, vamos dizer assim, a configuração das aulas, porque eu tive que dar mais ênfase às aulas de português, nas quais eu estava trabalhando a questão do gênero, né? Aí deixei um pouquinho de lado, durante o período as outras disciplinas, para focar mais nessa aí. Então houve essa mudança na regência, nesse sentido assim. E também no acréscimo de tecnologias, vamos dizer assim, gravando, porque até então nunca tinha trabalhado isso. Era só aula ali, no quadro e outros recursos assim, mas tecnológico mesmo, de celular gravando ou filmando, alguma coisa assim... não, não usava até então ali. Então com o projeto, durante a aplicação, houve essa alteração de trazer mais equipamentos, vamos dizer assim, tecnológicos, para a sala de aula e mudou a configuração das aulas. Porque eu era bem rígido nesse sentido, de ter que trabalhar num período nisso e depois passar para outro, até porque eu queria acostumar eles para quando eles fossem para o sexto ano e ter as disciplinas divididas, né? Com esse ritmo. E durante o projeto, vamos dizer assim, eu flexibilizei bastante essa questão.

Não estou ouvindo.

45 C – Ah, é porque eu tinha clicado no microfone sem querer. Antes de você aplicar a pesquisa, antes de você entrar no PROFLETRAS e tal, você já trabalhava com gêneros? Assim, nessa perspectiva dos gêneros, ou não? Trabalhava de uma forma mais voltada para gramática?

46 E – Eu trabalhava com gênero, mas só na questão de compreensão e interpretação. Nunca fui de trabalhar sistematicamente com gêneros, vamos dizer assim... apresentar o gênero para o aluno e trabalhar as características dele até levar ele a uma produção desse gênero. Era fazer ele, vamos dizer assim, se apropriar desse gênero. Eu não trabalhava, vamos dizer assim que eu só apresentava os gêneros. Só chegava com a apresentação dele e trabalhava mais a questão da compreensão, interpretação e leitura. Mas a produção daquele gênero que estava sendo lido naquele bimestre, trabalhado, vamos dizer assim que eu não levava assim nessa sequência, né? Trabalhava mais a questão da compreensão e representação.

47 C – Ótimo. E em relação ao PROFLETRAS, né? Os impactos que aconteceram na regência das suas aulas, os impactos mais em relação ao trabalho com língua portuguesa mesmo, tá? Não da divisão do tempo, tá? Eles permaneceram após o PROFLETRAS? Por exemplo, você não trabalhava com a questão dos gêneros orais. Você permanece trabalhando conforme você desenvolveu no decorrer do PROFLETRAS? Como é hoje a sua regência?

48 E – Sim. A partir do PROFLETRAS eu comecei a trabalhar os gêneros não somente a questão da apresentação, mas vamos dizer assim, eu seleciono os gêneros que eu vou trabalhar naquele... eu faço assim, na minha cabeça

eu coloco assim: tem os gêneros que eu vou trabalhar, o aluno vai ter contato, eu vou apresentar para eles. Eles vão ter contato com aquele gênero, vão estudar aquele gênero e até produzir sobre aquele gênero. E tem os gêneros de contato, que não vai ter essa questão de produzir, mas vai ter contato para ele saber. Por exemplo, carta, eu não trabalho com a produção de carta, mas eu apresento a leitura, porque ele já trabalhou em outras séries... deveria, né? Ter trabalhado em outras séries, possivelmente. Então eu não vou colocar esse gênero carta, como um gênero que eu vou apresentar um trabalho sistemático sobre ele e produzir, até chegar na produção. Mas a partir do PROFLETRAS eu fiz isso, eu peguei gêneros e... eu geralmente trabalho dois gêneros por bimestre. Um dia ele vai ler aquele gênero, vai entender, ele vai conhecer as características daquele gênero, para chegar à produção. Continua isso a partir do PROFLETRAS, porque eu não fazia antes. São as mudanças maiores, vamos dizer assim.

49 C – E com relação aos gêneros orais, né? O trabalho com os gêneros orais. Você desenvolveu outras práticas, além da questão dos causos, né? Você chegou a trabalhar com outros gêneros? Mesmo depois do PROFLETRAS, né? Do PROFLETRAS para cá. Você abordou outros gêneros orais com eles?

50 E – Olha, eu só abordei, vamos dizer assim, mais profundamente o caso... que é a contação e o caso. E a exposição, oral, né? A exposição...

51 C – Oi Reizivaldo, tinha travado.

52 E – Eu não sei até onde eu...

53 C – Travou mais ou menos quando você falou sobre a questão de ter trabalhado com o gênero exposição oral.

54 E – Pois é. Como eu disse, a partir desse momento eu trabalhei com esses gêneros. Oraís eu trabalhei principalmente com o gênero caso e a contação, né? Por que eles gostam muito disso. E no final sempre eles produzem um livrinho da turma, de causos, que eles escreveram. Então, quando eu apresento do ano passado para eles, eles se animam: Ah, nós também queremos produzir um livrinho. Já vão pensando no deles lá. No mestrado eu fiz com áudio book, criação do áudio book e do bookzinho, né? Digital. E a exposição oral. Mais voltada para as outras áreas, porque vai explicar lá frente... então já vou trabalhando com eles sobre essa questão, de até de produzir um cartaz. Como nós não temos computador é cartaz, não dá para trabalhar um slide para produzir. Mas produzir um cartaz com toda essa questão de como se comportar com toda essa questão do gênero oral de exposição, né? Também já trabalhei esses dois, geralmente eu trabalho com eles somente, os outros são coisas menores, apropriação do gênero. É a questão de piadas que a gente trabalha, adivinhações, trava língua, essas coisas assim. Mas não é tão voltado para a oralidade, como o gênero oral.

55 C – Continua trabalhando com o quinto ano?

56 E – Isso.

57 C – Você trabalha com outras séries também?

58 E – Eu trabalhava com o nono ano e com o ensino médio. Eu estou de licença do Estado para o doutorado, então atualmente eu estou de licença lá, não estou trabalhando com essas turmas. Estou trabalhando só com o quinto ano mesmo.

59 C – Ah, sei. O seu projeto, você pretende aplicar também com os alunos?

60 E – Não, não. Ele não é mais voltado assim, para a área mesmo da sala de aula. É mais mesmo aqui, mais para os nordestinos que vieram para o Pará.

61 C – Certo. Com relação ao próprio... ah, não. Ainda no bloco regência a gente tem mais uma questão. Nesse sentido, na questão da regência, a sua relação com os alunos em sala de aula, reflita sobre a sua interação com os alunos na sua prática docente antes, durante e depois do PROFLETRAS.

62 E – Está falando assim, do relacionamento professor/aluno no caso?

63 C – Uhum.

64 E – Eu acho que aí não alterou muito não. Geralmente eu sou muito próximo deles, geralmente eu me aproximo deles, por que eu aprendi na prática ali do dia a dia com eles, que quando você conquista a confiança dos seus

alunos é muito melhor de você conduzi-los do que você manter assim aquela posição: sou professor, tu ali e eu aqui. Você acaba distanciando, o aluno vai... ele te respeita como professor ali, mas se ele tiver uma carência, se ele não está entendendo, ele fica com medo de chegar perto de ti e te perguntar. Então eu sempre mantive essa aproximação da regência ali perto deles, gosto de estar ali com eles, vendo ali o que eles estiverem fazendo: é assim, vamos caminhar assim... então não houve muito essa alteração assim, né? Nesse sentido não. Continua a mesma, vamos dizer assim.

65 C – Em relação a aprendizagem, que é o bloco 5. Aprendizagem discente e aprendizagem docente. Que elementos você considera que foram importantes para o desenvolvimento da relação do ensino/aprendizagem, em relação ao gênero oral abordado?

66 E – Mas assim, aí no caso é... do aluno no caso?

67 C – Seu e dos alunos.

68 E – Repete a pergunta.

69 C – Tá. Que elementos você considera que foram importantes para o aprendizado do aluno, por exemplo. Para a relação de ensino/aprendizado em relação ao gênero oral abordado, que no seu caso foi o caso.

70 E – Olha, o que eu vi assim, que eles começaram a perceber que a voz pode ser usada como um recurso de expressão, ou seja, que não é só emitir sons. Mas que eu posso usar a minha voz para, vamos dizer assim, até mesmo fazer a pessoa prestar atenção naquilo que eu estou fazendo. Quando eu vou usar, estou usando um gênero textual oral, eles perceberam que há outros elementos envolvidos. Se eu estou em uma apresentação, há outros elementos, o modo como eu me comporto, o modo como eu olho para alguém, a altura, o timbre da minha voz, então tudo isso houve de aprendizado. Eles começaram a perceber que não é só chegar ali na frente e ler uma coisa. Se eu quero que o meu ouvinte preste atenção no que eu estou falando, eu tenho que saber sobre todo esse pacote da oralidade, né? Não é só o som saindo dos meus lábios, mas todo o meu corpo está sendo usado naquele momento. Eu acho que eles perceberam muito bem isso e uma coisa também que houve muito aprendizado deles e muitas vezes a gente deixa ali, é saber escutar. É saber que aquele momento que alguém está usando o texto oral ali, eu como ouvinte ali, eu tenho que parar, é importante, eu tenho que aprender isso, porque muitas vezes o aluno não sabe escutar. Ele ouve ali e tudo, mas ele não sabe prestar atenção. Então isso eles começaram a perceber, que é importante às vezes anotar uma coisa para não esquecer, se há uma exposição verbal, oral ali sobre o conteúdo, às vezes eu posso anotar aqui para não esquecer, se eu não estiver gravando outra coisa... então eles começaram a perceber isso, então foi uma forma de aprendizagem que eu achei bem interessante. Ali, no uso deles, né? Para eles saberem essa questão de que a oralidade vai muito mais além do que emitir o som, que tem outros elementos envolvidos e que ele pode usar esses elementos a seu favor para... quando estiver usando a oralidade, né? E essa questão deles escutarem, que eu achei muito interessante, aprender a escutar ali.

71 C – Ótimo. No seu projeto de intervenção, de que forma você avaliou a oralidade dos alunos? Travou de novo. Oi... voltou? Voltou sim.

72 E – Às vezes trava aqui.

73 C – Mas foi rapidinho dessa vez. No seu projeto de intervenção, de que forma você avaliou a oralidade dos seus alunos?

74 E – Olha, no projeto de intervenção eu vi que eles avançaram muito. Eles estavam assim, vamos dizer assim... não dominavam nem 5% dos recursos que podem ser usados durante a oralidade. Eles cresceram bastante em... eu tive uma aluna, que ela tinha DI, tinha déficit cognitivo, então num primeiro momento ela disse que não ia contar. Ela não contou. Por que eu fiz a primeira contação e a última contação, que era depois de ter feito toda a intervenção, né? E na primeira ela não contou, ela não gostava, não teve meio de ela ir lá para a frente fazer alguma coisa, mas quando eu fui fazer o áudio book ela foi uma das alunas que quis apresentar. E ela foi e ela gravou, ela contando o caso, então eu vi essa menina, e eu acho que foi um dos tesouros mais colhido ali. Porque geralmente um DI, pra ele ir lá para frente e fazer alguma coisa assim, é muito complicado. Ele não quer, ele se intimida, ele se sente pequeno. E ela não, foi, ela mesma que quis se oferecer, falou: Não, dessa vez eu quero ir. Eu quero contar, eu quero ir lá para a frente. E ela contou e fez a oralidade muito bem, contou muito bem, usou todos os recursos ali apresentados.

75 C – Nossa, bacana. No meu projeto também os alunos que inicialmente apresentavam mais resistência foram os que mais se destacaram no final do projeto.

76 E – Isso. Geralmente acontece isso, né?

77 C – É. Mas assim, o método que você usou para analisar? Por exemplo, você fez uma comparação entre a primeira produção e a produção final?

78 E – Isso. Eu fiz a primeira contação antes de... só fiz apresentar, que nós íamos trabalhar com causo e disse que era causo. Aí eu pedi que eles trouxessem, coletassem o causo e contassem lá na frente. Então nessa aí eu gravei a apresentação deles, aí eu descrevi como eles se portaram lá, analisei sobre as questões se eles usaram ou não elementos paralinguísticos, elementos cinésicos, o que eles usaram... então tudo isso eu avaliei ali, né? Aí na última contação eu também... eles foram lá e eu comparei com a primeira. Eu analisei a primeira contação com a última contação, antes de gravar o áudio book, né? Então eu vi o avanço aí, nesse sentido, né? Que aqui a maioria não usou... falava baixinho, não entendia, não tinha o conhecimento que se eu estou falando com o público eu tenho que aumentar um pouquinho o timbre da voz, a intensidade, essas coisas... usar o corpo, contar. Eu lembro que eu levei um desenho animado que tem uma contação lá, não lembro direito... Os sem floresta, parece que era o nome e aí nós trabalhamos isso aí. Levei vários vídeos de contadores, mostrando como o olhar, como a expressão era valiosa para a contação, né? E já no último vídeo deles, eles já usaram tudo isso. Usavam, sabiam o momento de parar para dar o suspense, as pausas... viram que que pausa não é só aquela parada, mas pausas são intencionais. Ele eles já usaram as pausas intencionais para dar aquele clima ali, fazer a pessoa ficar pensando.

79 C – Perfeito. Você considera que também desenvolveu enquanto docente nesse processo?

80 E – Considero sim. Porque até então... como eu disse, o primeiro aprendizado é o desenvolvimento, que eu comecei a abrir o leque para trabalhar com gêneros textuais orais, né? A partir do momento que eu ia pesquisando, que eu ia planejando, eu fui aprendendo como planejar, como trabalhar e aprendendo mais sobre aquele gênero, né? E para trabalhar. Então houve aprendizado para a minha oralidade também, à medida que a gente vai ensinando a gente vai aprendendo também. Quando a gente vê eles se desenvolvendo a gente vai se desenvolvendo também, né? Não só como pesquisador, mas como professor ali também.

81 C – Em relação a sua inserção na prática de pesquisa do PROFLETRAS, você já havia desenvolvido alguma pesquisa?

82 E – Já. Mas não pesquisa assim, de intervenção, né? Eu já tinha feito pesquisa assim, analisando os métodos de alfabetização, fiz na especialização. Mas eu nunca tinha esse olhar voltado assim, em que eu tenho um... vamos dizer assim, um problema ali, algo para intervir ali. Isso eu não fazia antes, né? Então essa prática de procurar isso veio já com o PROFLETRAS. Nesse sentido assim, né?

83 C – Ótimo. De que atividades científicas você participou no PROFLETRAS? Se tiver participado de alguma. Evento, congresso, publicação, live?

84 E – Olha, live na época não tinha, né? É uma coisa mais recente. Mas nós participamos de congressos, vários seminários, nós participamos de seminários na instituição, que nós fazíamos, né? Nós fomos para Londrina em congresso, fomos para São Paulo, nós publicamos lá algumas coisas, né? Sempre assim, as disciplinas que nós tínhamos lá, nós tínhamos sempre que pesquisar algo na sala de aula e isso gerava um artigo no final da disciplina, né? Então esse artigo, geralmente nós apresentávamos em congressos, de acordo com a disciplina do professor, né? Algumas era sobre... leitura uma vez nós fizemos uma, uma era sobre fonética e nós fizemos um artigo também e apresentamos, então nós apresentamos muito. Acho que foi a época que eu mais apresentei e viajei pelo Brasil. Com esse sentido, né?

85 C – É.

86 E – Por que até então eu não ia, eu tinha vontade de participar dos congressos, mas não ia. Aí não, lá eu tive oportunidade de participar de vários congressos, vamos dizer assim né?

87 C – Eu também aproveitei bastante, participei de vários eventos. Eu fui a Brasília, fui a Recife, também para apresentar trabalho. Em relação a essa rodada de apresentação de trabalhos pelo Brasil e tal, já que a gente está falando de oralidade... nem era uma pergunta minha aqui não tá? Você percebe que tem havido também mudanças em gêneros, nas suas habilidades em relação a gêneros orais... também nesses eventos?

88 E – Olha, até então eu nunca tinha participado de eventos assim, expondo não. Já tinha colocado coisa só para publicar. Então vamos dizer assim, que melhorou bastante, porque eu não gostava muito de apresentar assim, né? Apresentações orais eu não gostava muito e eu fui a essas apresentações e acredito que houve uma mudança sim.

89 C – É. A gente pelo menos se encoraja mais, né?

90 E – Sim.

91 C – E se sente mais autorizado enquanto pesquisador, né?

92 E – É. Até então me sentia pequeno para ir para lá. No meio de gente que às vezes está bem mais a frente nas pesquisas, né? Mas houve sim, bastante avanço comigo também na questão dessas apresentações.

93 C – Eu aprendi a planejar melhor meu tempo, porque eu tinha uma tendência a falar muito mais do que o tempo que eu tinha para falar, sabe? Me empolgava e ia embora. Eu aprendi a planejar melhor.

94 E – Eu sempre fui de poucas palavras, tinha vergonha de falar muito. Subia ali e já queria terminar.

95 C – Como você avalia o seu processo de formação como pesquisador, já que o mestrado visa a formação do pesquisador no campo de ensino da língua portuguesa na escola básica?

96 E – Como eu avalio? Eu avalio que houve um grande avanço, como eu até já falei, na questão de... até então eu não tinha essa pesquisa de intervenção. Até então eu não ligava, eu pesquisava assim uma coisinha, mas eu não... vamos dizer assim, eu procurava um colega ali, mas com o PROFLETRAS eu comecei a ser um pesquisador não só de colegas ali, vamos dizer assim. Eu fui pesquisar na literatura, trabalhos que já foram feitos, então vamos dizer assim, que eu fui buscar mais teorias sobre aquele determinado assunto, para compreender aquele fenômeno ali que está sendo problema no momento. Para poder assim vencer, sanar, pelo menos diminuir, amenizar ali o que está acontecendo. Então foi isso, vamos dizer assim, trouxe isso para mim.

97 C - Obrigada mais uma vez por participar. Bom trabalho no seu doutorado.

98 E – Tá ok.

**APÊNDICE E – SOT E STT PROFESSORA SARA**

SOT	SUB-SOT	STT
<b>Escolha do eixo da oralidade na pesquisa</b>	Motivação	Realizar um trabalho de pesquisa que privilegiasse também a oralidade (com base no continuum), pois esse eixo é menos trabalhado na escola.
<b>Trabalho com oralidade</b>	Antes do ProfLetras	Não dava atenção à oralidade.
		Preocupação em vencer o conteúdo, devido à rigidez da escola e à cobrança dos pais e alunos.
		Insegurança em trabalhar com oralidade, por causa da bagunça.
		O livro didático não valorizava o trabalho com oralidade.
	Durante o ProfLetras	O desenvolvimento do projeto coincidiu com a mudança do livro didático da escola, que privilegia também a prática oral.
		Algumas disciplinas também abordaram o trabalho com a oralidade como objeto de estudo.
A prática do trabalho com oralidade de forma planejada foi relevante.		
Após o ProfLetras	Continua trabalhando o eixo da oralidade, embora, muitas vezes, encontre resistência na escola.	
<b>Metodologias e recursos</b>	No desenvolvimento do projeto	Jogo da discórdia.
		Aplicação de questionários.
		Vídeos de debates para analisar com os alunos.
		<i>Classroom e Datashow</i>
	Sala de informática e Quadra	
Impacto do ProfLetras nas ações docentes após o mestrado	Continuou usando outros espaços (refeitório, por exemplo) e recursos, com o objetivo de desconstruir o mito de que o trabalho com o texto oral não é aula.	
<b>Planificação das aulas</b>	Seleção de material e organização durante o projeto	Percurso (“rota”), material e atividades pensadas junto com o orientador, a partir da observação das características e interesses da turma.
		Temas dialogados com os alunos
		Fuga do habitual (no caso, o trabalho com a escrita, leitura e metalinguagem), pensando em algo que possa ser usado por outros professores.
	Após o mestrado	Reelabora e substitui atividades do livro.
Utiliza vídeo-aulas e outros recursos das TDIC		
<b>Regência das aulas/ interação com os alunos</b>	Antes do mestrado	Sentia-se insegura, principalmente para trabalhar com oralidade.
		Era mais “engessada”
		Não explorava outros espaços da escola, tinha receio de perder o controle disciplinar da turma.

	No decorrer do projeto.	Passou a usar outros espaços e recursos, a dar mais espaço de fala aos alunos.
	Após o mestrado	Tornou-se mais segura na regência, “empoderou-se”, inclusive em relação ao conteúdo.
<b>Aprendizagem</b>	Discente	Aprender que a língua é argumentativa .
		Os estudantes aprenderam a argumentar de forma organizada através da fala
	Docente	Passou a se ver como aprendiz também.
		Empoderamento docente
		Aprendizagem de conteúdo – estratégias argumentativas, especialmente na oralidade.
		Aprende a não separar oralidade e escrita como antagônicas.
	Aprende a ouvir mais os alunos e estimulá-los a se colocar oralmente.	
<b>Pesquisa e atividade científica/ identidade do professor pesquisador</b>	Antes do Profletras	Pesquisa na graduação e na especialização, ambas menos elaboradas do que a pesquisa realizada no Profletras.
	Processo de formação como pesquisador	Aprende a pesquisar na prática cotidiana, a fazer registros através de fichamentos.
		O processo foi intenso e cotidiano. Houve muito estudo e dedicação.
		O pesquisador nunca está pronto, sempre em construção.
		O orientador também se colocou no lugar de aprendiz, pesquisou junto, uma vez que não era especialista no campo da oralidade. Ele também se colocou como aprendiz em relação ao fato de não ter experiência com ensino fundamental.
	Produções como pesquisador	Participação em congressos.
Publicação de “textos” em revista.		
<b>Impactos da pesquisa comoralidade na própria prática oral</b>	Planejamento da oralidade para gerenciamento das aulas e participação em eventos	Planejamento da oralidade e autoavaliação.
		Colocar-se no lugar dos alunos quando se apresenta em eventos.

Fonte: elaborado pela autora (2024).



**APÊNDICE F - SOT E STT PROFESSORA MARCELA**

SOT	SUB SOT	STT
<b>Escolha do eixo da oralidade na pesquisa</b>	Motivação	Pouco trabalho com a oralidade nas escolas
		Demanda dos alunos da EJA em relação ao gênero entrevista de emprego
		Ensino que refletisse na vida dos alunos
<b>Trabalho com oralidade</b>	Antes do ProfLetras	Trabalhava, mas com definições e características dos gêneros com pouca prática de produção, de forma superficial
		Não abordava os aspectos paralinguísticos
	Durante o ProfLetras	Relacionou o gênero – entrevista de emprego – às necessidades dos alunos
		Simulação das produções de forma bastante realista.
		Preocupou-se em levar os alunos a refletir sobre aos aspectos paralinguísticos,
	Após o ProfLetras	Trabalho mais voltado para a prática de produção, de forma reflexiva e contextualizada com temas relacionados à vida dos estudantes e que agregam conhecimento.
<b>Metodologias e recursos</b>	No desenvolvimento do projeto	Utilização do celular para gravar as simulações, por ser um recurso acessível aos alunos da turma.
		Datashow para apresentação dos vídeos para os alunos refletirem sobre a produção do gênero entrevista de emprego.
		Análise dos aspectos linguísticos e paralinguísticos.
		Sequência didática leitura, pesquisa, estudo teórico do gênero, apresentação
	Impacto das disciplinas do ProfLetras no desenvolvimento do projeto de intervenção.	As disciplinas ancoraram a abordagem teórica dapesquisa
	Impacto do ProfLetras nas ações docentes após o mestrado	Profletras como divisor de águas na docência, pois alia teoria e prática, leva a refletir sobre esta.
		Uso de recursos e metodologias que desenvolvamos protagonismo dos alunos
		Aulas mais interativas e dinâmicas
Sistematização produzida pelos alunos		
<b>Planificação das aulas</b>	Seleção de material e organização durante o projeto	Seleção de textos orais modelares (vídeos) parasubsidiar a reflexão das características e a proposta de produção
		Texto de humor sobre entrevista de emprego paradespertar o interesse dos alunos
		Abordagem teórica reflexiva sobre o gênero entrevista de emprego, sua organização e recursoslinguísticos.

		Simulação da primeira produção do gênero, escolha dos cargos pretendidos; seleção das perguntas possíveis; seleção dos alunos para serem entrevistados/ entrevistadores; realização da primeira simulação (gravada); revisão teórica e análise dos vídeos
	Após o mestrado	O planejamento detalhado - sobre como realizar as atividades, os recursos que serão necessários e viáveis, como motivar a participação dos estudantes, a seleção do material – é requisito fundamental O planejamento não pode se restringir à intencionalidade, precisa ser colocado no papel de forma organizada.
<b>Regência das aulas/ interação com os alunos</b>	Antes do mestrado	Havia menos proximidade com os alunos
	No decorrer do projeto.	Compartilhamento de experiências entre professor e estudante, aliado ao contexto da sala de aula
		Afetividade/ relação harmoniosa/ respeito Dar voz aos alunos, conhecer seus gostos, a comunidade em que interagem, os grupos das redessociais, conhecer o mundo deles
	Após o mestrado	Buscar conhecer o mundo dos alunos para manter uma interação produtiva e levar o conhecimento da área (linguagens) até eles
<b>Aprendizagem</b>	Discente	A relação entre teoria e prática (simulação realista produção oral Como se comportar em uma entrevista de em-prego
		Desenvolvimento do conhecimento através da pesquisa (aluno pesquisador)
	Docente	Com o desenvolvimento da pesquisa, passou a se ver como professora-pesquisadora e formadora de estudantes pesquisadores.
<b>Pesquisa e atividade científica/ identidade do professor pesquisador</b>	Antes do Profletras	Não havia desenvolvido pesquisa de forma estruturada, apenas questões pontuais para o planejamento da aula
	Processo de formação como pesquisador	Compreendeu-se como professora-pesquisadora a partir do Profletras
		Organização, sequência, roteiro e objetivos explícitos
Produções como pesquisador	Comunicação oral e artigo	
<b>Impactos da pesquisa com oralidade na própria prática oral</b>	Planejamento da oralidade	Preocupação em não fazer expressões faciais exageradas durante a fala (caras e bocas)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

### APÊNDICE G - SOT E STT PROFESSOR RENATO

SOT	SUB SOT	STT
<b>Escolha do eixo da oralidade na pesquisa</b>	Motivação	Carência de trabalhos com oralidade no ensino de Língua Portuguesa e na própria prática Angústia por não saber como ensinar oralidade.
		O fato de o trabalho com a oralidade ser determinado pelos PCN
<b>Trabalho com oralidade</b>	Antes do ProfLetras	Ausência de trabalho com oralidade por falta de formação docente para o trabalho com o eixo. Trabalhava apenas com oralização de perguntas e respostas.
	Durante o ProfLetras	No decorrer da pesquisa “aprendeu” a trabalhar com aspectos importantes do eixo da oralidade: elementos da voz, da paralinguística, elementos linguísticos. Passou a usar recursos tecnológicos para gravar e filmar as aulas.
	Após o ProfLetras	Continua trabalhando na perspectiva dos gêneros textuais (orais e escritos). Entretanto, como mudou para uma escola que não possui recursos das TIC e enfrenta problemas de barulho externo (trânsito em frente à escola), não consegue mais gravar e filmar as aulas, como fez durante o projeto.
<b>Metodologias e recursos</b>	No desenvolvimento do projeto	Utilização de sequência didática Coleta de casos contados na região (atividade realizada pelo professor e pelos alunos com os familiares). Avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre como contar um caso oral. Gravação de áudios das contações, para posterior análise com a turma.
<b>Planificação das aulas</b>	Impacto do ProfLetras nas ações docentes após o mestrado	Antes do ProfLetras não trabalhava na perspectiva dos gêneros textuais, no máximo os apresentava e realizava atividades de leitura e compreensão. Também não trabalhava com oralidade, apenas com oralização. A partir do ProfLetras passou a atralhar de forma sistematizada com os gêneros e o eixo da oralidade.
	Seleção de material e organização durante o projeto	Pesquisa sobre o gênero caso, comparou com outros gêneros orais para identificar as características e organizar a sequência didática passo-a-passo. Coleta de casos contados na região (atividade realizada pelo professor e pelos alunos com os familiares). Planejamento da ação docente a partir da identificação de problemas identificados na interação com os alunos.

<b>Regência das aulas/ interação com os alunos</b>	Antes do mestrado	Seguia o planejamento elaborado previamente. Sempre manteve uma aproximação com os alunos, acompanhando de perto o que eles estão fazendo.
	Após o mestrado	Continua com os gêneros orais nas aulas, mas fica restrito ao gênero causo e exposição oral.
<b>Aprendizagem</b>	Discente	Os alunos aprenderam que a fala em contextos públicos precisa ser organizada, refletida. Não é apenas emitir um som, ler algo, mas pensar também no tom, nas expressões corporais e faciais. Aprenderam também a ouvir quando o outro está falando. Escuta ativa.
	Docente	Refletiu sobre a prática docente antes e depois do Profletras. Antes não trabalhava de forma efetiva na perspectiva dos gêneros textuais, restringindo-se a atividades de leitura e compreensão de textos. Não trabalhava com oralidade, mas com oralização (Não estudou sobre o eixo da oralidade na formação inicial). A partir do ProfLetras passou a abordar o eixo da oralidade de forma consciente e organizada, considerando os diferentes aspectos que envolvem a fala e a escuta ativa. Passou a utilizar recursos das tecnologias digitais e a organizar metodologicamente suas aulas a partir de SD.
<b>Pesquisa e atividade científica/ identidade do professor pesquisador</b>	Antes do Profletras	Já havia pesquisado sobre alfabetização na especialização, mas nunca sobre a própria prática docente (como fez no Profletras)
	Processo de formação como pesquisador	A partir do Profletras passou a pesquisar a própria prática docente, através da metodologia de pesquisa-ação.
	Produções como pesquisador	Participação/ apresentação em congressos e seminários, na própria instituição e também em outras universidades. Produção de artigos, como trabalhos de conclusão das disciplinas do Profletras.
<b>Impactos da pesquisa com oralidade na própria prática oral</b>	Planejamento da oralidade para participação em eventos	O professor percebeu mudanças na organização e monitoramento da própria fala em eventos. Antes do Profletras não se sentia capaz de apresentar trabalhos oralmente.

Fonte: elaborado pela autora (2024).