



FORMAÇÃO E CAPACIDADES DOCENTES PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE NA ESCOLA

*EDUCATION AND TEACHING CAPACITIES TO APPROACH ORALITY IN ELEMENTARY
SCHOOL*

*FORMACIÓN Y CAPACIDADES DOCENTES PARA TRABAJAR LA ORALIDAD EN LA
ESCUELA*

Pilar Silveira Mattos

E-mail: pilarsilmattos@hotmail.com

Tânia Guedes Magalhães

E-mail: tania.magalhaes95@gmail.com

RESUMO

Este trabalho analisa a mobilização de capacidades docentes para o trabalho com oralidade na escola. Desenvolvemos uma pesquisa com alunos de Letras, enfocando práticas reflexivas com dois instrumentos mediadores: o estudo de caso e atividades de livro didático. Como base teórica, optamos por uma vertente que prioriza o estudo da linguagem pelo viés social, o Interacionismo Sociodiscursivo. Nessa vertente, é possível não só analisar as práticas de linguagem em contextos específicos como articulá-las a propostas didáticas. Realizamos uma pesquisa-ação com 25 graduandos de Letras em estágio obrigatório. Como resultados, a interação em sala de aula com o uso dos instrumentos permitiu mobilizar capacidades docentes para o trabalho com oralidade, não apenas pelas propostas veiculadas na atividade do livro e no estudo de caso, mas, sobretudo, porque imersos em estágio, foi possível contrapor as atividades relatadas ao contexto escolar. Concluímos que é possível realizar uma formação que supere a transmissão de conteúdos, mobilizando capacidades para as práticas de oralidade na escola, *locus* privilegiado de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Capacidades docentes. Oralidade.

ABSTRACT

This work analyzes the mobilization of teaching capacities required to work with orality in the basic school. We developed a research with students of Portuguese course, focusing on reflective practices based on two instruments: study of case and textbook activities. As a theoretical basis, we chose an approach that prioritizes the study of language through social bias, the Sociodiscursive Interactionism. In this regard, it is possible not only to analyze language practices in specific contexts but also to articulate them with didactic proposals. We carried out a research-action with 25 undergraduate students, who were taking a mandatory internship course. As a result, an interaction in the classroom with the use of mandatory mediating instruments to mobilize teaching capacities to work orality at school, not only for the proposals and actions conveyed in the textbook activity and in the study of case, but, above all, because the students were in an internship, which made it possible to contrast the activities reported with the school context. It is possible to carry out education that exceeds the transmission of disciplinary contents, mobilizing teacher's capacities for oral practices at school, a privileged locus of education.

KEYWORDS: Teacher education. Teaching capacities. Orality.

RESUMEN

Este trabajo analiza la movilización de capacidades docentes para trabajar la oralidad en la escuela. Desarrollamos una investigación con estudiantes de Letras, centrándonos en prácticas reflexivas con dos instrumentos mediadores: el estudio de caso y las actividades del libro de texto. Como base teórica se optó por una vertiente que prioriza el estudio del lenguaje desde un punto de vista social, el Interaccionismo Sociodiscursivo. En esta vertiente, es posible no solo analizar prácticas lingüísticas en contextos específicos, sino también articularlas a propuestas didáticas. Realizamos una investigación-acción con 25 estudiantes de pregrado de Letras en pasantía obligatoria. Como resultado, la interacción en el aula con el uso de instrumentos permitió movilizar capacidades docentes para trabajar

la oralidad, no solo por las propuestas transmitidas en la actividad del libro y en el estudio de caso, sino, sobre todo, porque inmersos en la pasantía, fue posible contrastar las actividades relatadas al contexto escolar. Concluimos que es posible realizar una formación que vaya más allá de la transmisión de contenidos, movilizandoo capacidades para las prácticas orales en la escuela, *locus* privilegiado de formación.

PALABRAS-CLAVE: Formación docente. Capacidades docentes. Oralidad.

INTRODUÇÃO

A formação docente é tema recorrentemente abordado em pesquisas no campo da Educação e da Linguística Aplicada. Este trabalho se relaciona a esta temática, considerando a formação inicial em Letras/Língua Portuguesa, especificamente para o ensino de oralidade na escola básica, visto que esse eixo costuma ser menos abordado nas práticas escolares (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004; LEAL, BRANDÃO, LIMA, 2012; BUENO, COSTA-HÜBES, 2015). Para que tenhamos efetivas transformações no ensino, precisamos criar espaços reflexivos nas licenciaturas para aprendizagem de saberes e desenvolvimento de capacidades docentes² (STUTZ, CRISTÓVÃO, 2013) para o ensino de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. Uma das justificativas para este estudo é que não identificamos pesquisas que tematizassem os saberes e capacidades docentes com graduandos de Letras/Língua Portuguesa (MATOS, 2019); também detectamos poucos trabalhos que realizam uma formação inicial reflexiva especificamente para o ensino de oralidade na escola básica (MATOS, 2019; COSTA-MACIEL; NEGREIROS, MAGALHÃES, 2020).

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de sétimo período do curso de Letras/Língua Portuguesa de uma universidade pública, em momento em que os discentes realizavam o estágio obrigatório, em que há contato direto com a sala de aula da escola básica, o que promove deslocamentos nos saberes dos estudantes para ampliar seus conhecimentos pedagógicos³. Tendo em vista a potencialidade do espaço do estágio para a profissionalização é que nossa pesquisa se fortalece. Apesar de importantes, os conhecimentos disciplinares não são suficientes para formar o professor, pois a vivência no ambiente escolar é essencial para a constituição da identidade e para o desenvolvimento do agir relacionado ao trabalho docente, em uma efetiva profissionalização do professor.

Assim, como objetivo de pesquisa, buscamos analisar as capacidades docentes mobilizadas na interação em sala de aula considerando dois instrumentos mediadores – estudo de

caso e material didático – que abordam a oralidade na escola. Tomamos como referencial princípios do campo da Educação e da Linguística Aplicada, sobretudo o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma perspectiva de desenvolvimento humano de viés discursivo e social. Para abordar a formação docente, o trabalho e as capacidades, embasamo-nos em autores como Gatti (2010), Nóvoa (2016, 2017), Stutz e Cristovão (2013), dentre outros. Também partimos de diferentes estudos sobre oralidade e ensino (MARCUSCHI, 2001; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004; LEAL, BRANDÃO, LIMA, 2012; BUENO, COSTA-HÜBES, 2015).

Para este artigo, trazemos inicialmente considerações acerca do ensino de oralidade e da formação inicial de docentes na relação com este eixo. Na seção de metodologia, buscamos descrever brevemente os principais aspectos para a realização do estudo. Nos dados, expomos alguns excertos das interações realizadas em contexto de formação, com base em Matos (2019) com vistas a explicitar a importância dos instrumentos mediadores e de uma abordagem reflexiva para a mobilização das capacidades dos licenciandos, visando incidir em práticas futuras com a oralidade. Por fim, discutimos a importância de pesquisas como esta, em que buscamos uma superação da transmissão de conteúdos disciplinares nas licenciaturas, em vista de uma ampliação dos conhecimentos pedagógicos e profissionais.

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A ORALIDADE

O Interacionismo Sociodiscursivo pode ser entendido como uma corrente de pensamento defendida por Bronckart (1999) como uma “ciência do humano”. Para o estudioso, as condutas humanas possuem uma forte dependência dos processos de socialização, os quais desenvolvemos ao longo da vida (BRONCKART, 2006). As ações verbais são responsáveis por mediar e construir a interação entre os indivíduos e o meio social. É imperioso salientar a importância que exerce a linguagem no desenvolvimento humano, visto que é essa capacidade que vai mediar todas as atividades sociais (BRONCKART, 1999).

Machado e Cristovão (2006, p. 548) pontuam, resumidamente, cinco princípios básicos do ISD que contribuem com nossa pesquisa: a) as ciências humanas têm como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas; b) todos os processos de desenvolvimento humano se efetivam com base nas diferentes construções sociais já existentes em uma determinada sociedade; c) o desenvolvimento humano se efetua no quadro do agir; d) os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas são duas

vertentes complementares e indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano; e) a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento, por meio da qual se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais, que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas.

A partir disso, podemos compreender a linguagem como ação e seu papel como inerente ao desenvolvimento. Dessa maneira, quando um indivíduo se comunica, ele age por meio da linguagem e se desenvolve a partir dela. A linguagem é ação verbal que está imbricada no agir humano e, por isso, é essencial que a formação docente seja feita relacionada ao contexto de trabalho, para que os licenciandos se desenvolvam como professores agindo, apropriando-se de pré-construídos e transformando-os, como os discursos, práticas e saberes pedagógicos, na interação com docentes em contexto profissional. O ISD se contrapõe, assim, a uma perspectiva de docência como “dom”, reforçando a ideia de que é necessária uma profissionalização, para além do domínio de conhecimentos disciplinares.

Um conceito relativo à importância do papel da linguagem no desenvolvimento humano é o de gêneros de texto, que são as ações individuais produzidas por uma pessoa em atividades coletivas de linguagem. Bronckart (2006) aponta que eles são formas comunicativas compreendidas como unidades psicológicas, socio-historicamente construídas. Em uma vertente que transpõe esse constructo para o ensino, os gêneros se constituem como instrumentos⁴ que medeiam nossas interações (SCHNEUWLY, 2004), organizando as atividades cotidianas. Desse modo, carregam as significações dos fatores sociais e culturais, motivo pelo qual na aprendizagem da língua eles ocupam lugar central, já que consideramos que um dos objetivos do ensino de língua é ampliar capacidades de linguagem dos estudantes para que possam agir socialmente por meio da sua língua. O processo de desenvolvimento humano envolve a apropriação dos gêneros para atuação em diferentes contextos; dessa forma, quando um aluno se apropria de um gênero, ele se apropria de meios para agir em atividades coletivas diversificadas. É por isso que gêneros orais, enfocados na nossa pesquisa, e escritos devem ser sistematicamente ensinados, nas instituições formais, analisados como objetos e tomados como instrumentos para fins de interações sociais reais. Eles estão situados no ensino como um meio que articula as práticas sociais e os objetos escolares.

Considerando a importância da linguagem no desenvolvimento humano, podemos afirmar que o eixo da oralidade, em comparação com outros eixos de ensino⁵, foi alvo de crenças dicotomizantes e pouco abordado em pesquisas e em práticas escolares (MARCUSCHI, 2001;

LEAL, BRANDÃO, LIMA, 2012). Apesar disso, mais recentemente parece haver maior preocupação com os gêneros orais, movimento que busca superar algumas concepções (BUENO, COSTA-HUBES, 2015; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018) como a: I) de que a oralidade ocupa um lugar menos importante que a escrita; II) de que a oralidade não é passível de sistematização; e III) de que a oralidade se aprende espontaneamente, não sendo necessária uma intervenção envolvendo o estudo de aspectos da fala e a produção/escuta de gêneros orais em situações autênticas em contextos escolares, acadêmicos ou aqueles em que os alunos estão imersos.

A escola parece deslocar-se da concepção de supremacia da escrita⁶, não sem ainda enfrentar numerosas dificuldades sobre como fazer (LEAL, BRANDÃO, LIMA, 2012). Marcuschi (2001), que define oralidade e letramento como práticas sociais, e fala e escrita como modalidades da língua, afirma que ambas as modalidades são altamente complexas e funcionais, a depender de nosso propósito comunicativo. Tais práticas sociais são mediadas por gêneros textuais pelos quais os sujeitos interagem para atingir seus objetivos comunicativos.

O destaque que damos aos gêneros, especificamente aos gêneros orais como elemento essencial para análise da fala e para o desenvolvimento dos alunos na escola básica, se relaciona ao seu caráter multimodal. Para a construção de sentido, usamos os diversos modos que compõem a linguagem em interação: aspectos prosódicos, cinésicos e do ambiente devem considerados como elementos do ensino (como tom de voz, velocidade da fala, ênfases, expressões faciais, gestualidade, organização do ambiente, posicionamento dos interlocutores, iluminação, ruídos, dentre outros). Contudo, esses aspectos não linguísticos do oral observáveis nos gêneros não costumam ser tomados como objeto de ensino (COSTA-HÜBES; SWIDERSKI, 2015; BAUMGÄRTNER, 2015; SCHNEIDER, 2019). Nesse sentido, ressaltamos que o caráter multimodal da oralidade deve ganhar relevo nas ações escolares, não de forma transversal e geral, mas como constitutivo dos gêneros.

É nessas concepções que nos baseamos para orientar as ações escolares, buscando romper com um ensino de língua baseado em descrições gramaticais, que não são suficientes para a atuação social dos estudantes pela linguagem; é necessário que sejam criados projetos para os alunos efetivamente interagirem com o mundo social. Todavia, essa abordagem parecer ainda ser “nova”, uma vez que os gêneros nem sempre são tomados como instrumentos para interagir socialmente e, ao mesmo tempo, como objetos de ensino; assim, em muitas escolas, “tudo se passa como se a capacidade de produzir textos⁷ fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar

a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 50).

Convergentes com os princípios acima, Leal, Brandão e Lima definem objetivos didáticos explícitos, para que os alunos desenvolvam suas capacidades de agir socialmente por meio da fala. Para tanto, postulam quatro dimensões a serem consideradas para o trabalho escolar visando o desenvolvimento da oralidade: a) a valorização de textos de tradição oral; b) a oralização do texto escrito; c) a variação linguística e as relações entre fala e escrita; e d) a produção e a compreensão de gêneros orais (LEAL; BRANDÃO, LIMA, 2012).

Apesar de estarmos vendo, nas últimas décadas, crescente investimento em pesquisas no campo do ensino de oralidade, os cursos de formação inicial em Letras ainda abordam com menor ênfase essas práticas de ensino (MATOS, 2019; COSTA-MACIEL; NEGREIROS; MAGALHÃES, 2020), motivo pelo qual realizamos esta pesquisa, buscando ampliar as discussões sobre ensino de oralidade, na tentativa de que o quadro de tímida presença da oralidade na escola básica seja revertido.

FORMAÇÃO E CAPACIDADES DOCENTES E O TRABALHO COM A ORALIDADE

Diferentes pesquisas têm mostrado há décadas que, apesar de a universidade formar docentes para atuação na escola básica, ela fez isso de forma distante da escola e dos conhecimentos pedagógicos e profissionais inerentes à docência (GATTI, 2010; NÓVOA, 2016; 2017). Um exemplo é o trabalho de Gatti (2010), que analisou propostas de disciplinas⁸ em licenciaturas que enfocam o conhecimento pedagógico. O que se destaca é o baixo número de carga horária destinada às discussões sobre ensino no curso de Letras (11%), enquanto as disciplinas específicas de Linguística somam 51,4%. Essa marca assinala a escassa preocupação com a docência em um curso que, majoritariamente, forma professores, o que reforça a concepção de que basta o domínio de “conteúdos” para a docência. Ao se formar, o profissional encontra muitas dificuldades para lecionar, as quais se justificam, dentre outras razões, pela carência de experiências pedagógicas dos licenciandos. Tais pesquisas mostram que há muita ênfase em conhecimentos disciplinares e pouca atenção aos conhecimentos pedagógicos e profissionais (NÓVOA, 2016).

Se afunilarmos o tema para a oralidade na formação docente, veremos maior escassez ainda, já que as pesquisas apontam para a supremacia da escrita em várias dimensões: pesquisas

com docentes, materiais didáticos e documentos oficiais (MATOS, 2019). É de se esperar que as disciplinas denominadas didáticas abordem mais questões relativas à leitura e à escrita, confirmando o percurso histórico de supremacia da escrita.

Nas licenciaturas, os estágios costumam ser o maior – senão o único – contato do estudante com a futura profissão, ou seja, é um momento de legitimar a profissionalização⁹. O estágio deve propiciar não só o contato com os alunos e professores, mas proporcionar o desenvolvimento do que chamamos aqui de capacidades docentes (STUTZ, CRISTOVÃO, 2013), pois é o momento específico de consolidar a identidade profissional na graduação.

As autoras propõem uma ruptura com a concepção de competências com base em alguns aspectos. Essa concepção reforça que as competências¹⁰ são universais e desenvolvidas indiferentemente dos contextos. Para Bronckart e Dolz,

o termo capacidades nos parece mais apropriado nesse debate, na medida em que está ligado a uma concepção epistemológica e metodológica que estabelece que as propriedades dos agentes só podem ser inferidas por meio das ações que eles realizam, por meio de um processo permanente de avaliação social (BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 45).

Coerente com este debate, Machado e Cristovão (2009) revelam que a concepção de competência assume caráter prescritivo do agir do professor em contexto de análise de documentos da educação; dado sua natureza genérica, trata-se de uma concepção que dificulta o entendimento, pois ora está ligada a um saber-fazer, ora figura como estruturas mentais (numa perspectiva cognitivista). Além disso, elas afirmam que há respaldo em uma concepção de “esquemas operatórios” ou de “estruturas mentais” e não em atividades ou ações desempenhadas pelos docentes. Trata-se de uma

visão cognitivista e racionalista do agir, segundo a qual ele seria decorrente necessário e suficiente de decisões racionais do sujeito, sem levar em conta tanto a influência do inconsciente e da subjetividade quanto as condições concretas do seu agir (MACHADO, CRISTOVÃO, 2009, p. 132)

Stutz e Cristovão (2013) propõem, assim, a perspectiva das capacidades, que se mostra mais ampla. Nesse caso, às capacidades básicas é necessário “ainda inserir outros saberes e capacidades” (STUTZ, CRISTOVÃO, 2013, p. 201), que são transformadas à medida que as pessoas são postas em ações, no caso, em tarefas do contexto profissional docente, envolvendo os recursos disponíveis, as realidades concretas e alunos reais. Dessa forma, as capacidades são

mobilizadas a partir de um agir coletivo, considerando o que os analistas dizem “a respeito do trabalho em geral na sociedade contemporânea: a constatação de que ele evoca o ser do trabalhador na sua integralidade” (MACHADO, CRISTOVÃO, 2009, p. 131). Não são competências prescritas externamente por órgãos controladores dos sistemas de ensino, mas são construídas na relação com os contextos escolares – que envolvem questões do trabalho real dos docentes, com seus devidos “elementos perturbadores” (MACHADO, CRISTOVÃO, 2009, p. 130), desconsiderados nas competências cognitivas. Dessa forma, o desenvolvimento não habilita o docente para executar prescrições, mas para compreendê-las, ressignificá-las e transformá-las.

Essa perspectiva compreende o desenvolvimento como processual e contínuo, de modo que a mobilização das capacidades é feita em um percurso ao longo de toda a trajetória profissional, desde a formação inicial, e não apenas em momentos pontuais do curso. As autoras concebem capacidades como “operações psíquicas já existentes e a serem construídas ou aperfeiçoadas tanto em relação ao agir praxeológico quanto ao agir languageiro pelos APLIS¹⁷ durante o estágio supervisionado e no curso de graduação de modo geral” (STUTZ, CRISTOVÃO, 2013, p. 200). Nesse sentido, entendemos que as capacidades são potencialmente infinitas, pois a cada realidade, novas ações são realizadas e novos saberes são apropriados, num desenvolvimento contínuo, levando em conta a incompletude e a diversidade de saberes relativos ao trabalho docente.

Percebemos indícios de que as capacidades docentes estão sendo ativadas e desenvolvidas pela análise das interações produzidas no curso de formação, quando a “tomada de consciência gera uma reestruturação psíquica positiva” (BRONCKART, 2013, p. 104) a partir das reflexões sobre as vivências dos licenciandos no trabalho docente, que leva a uma interiorização; mas é necessário que se criem novas significações, como em um esquema não linear que envolve **reflexão → debate interpretativo → nova significação**: “o desenvolvimento como tal consiste definitivamente na permanência e na alimentação constante de uma *dinâmica da interpretação da atividade*” (BRONCKART, 2013, p. 105). Por isso, é tão importante, na perspectiva do ISD, que o sujeito seja inserido em atividades coletivas pré-construídas, para que possa vivenciá-las, refletir sobre elas, (re)significá-las e apropriar-se dos modos de fazer da atividade (docente no nosso caso).

Nesse viés, para construir a perspectiva das capacidades docentes, as autoras apoiam-se¹² nos “saberes a ensinar” e “saberes para ensinar” (STUTZ, CRISTOVÃO, 2013, p. 200). Os saberes a ensinar são os utilizados como objeto de trabalho do professor, ou seja, trata-se do

conhecimento disciplinar ou dito teórico (no caso de graduandos em Letras, a língua portuguesa, inglesa; em outras licenciaturas, matemática, história ou artes). Por sua vez, os saberes para ensinar

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

Os saberes para ensinar envolvem tanto os conhecimentos pedagógicos (questões de aprendizagem e o agir didático) quanto os profissionais (relativos ao trabalho do professor para além das tarefas didáticas). As autoras descrevem sete saberes gerais como base para a compreensão das capacidades: saberes de contexto; da metodologia; dos recursos; da planificação das aulas; da regência; da aprendizagem autônoma; e da avaliação de aprendizagem (STUTZ, CRISTOVÃO, 2013, p. 200); a esses podem ser acrescentados outros, como fizeram as pesquisadoras. Compilamos os saberes e capacidades para facilitar a visualização (tabelas 1 e 2).

Quadro 1. Os saberes e as capacidades para o ensino de línguas na formação inicial	
1) CONTEXTO: Capacidade de compreender/ verificar	(a) as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais
	(b) os objetivos e necessidades dos alunos
	(c) o papel do professor de LE: i) autoavaliação dos alunos-professores; ii) avaliação do ensino de acordo com os princípios teóricos; iii) o suporte da pesquisa; iv) o aceite do retorno de informações dos alunos-professores, professor regente de turma, professora formadora; v) avaliação do trabalho dos colegas e contribuição por meio de críticas construtivas; vi) identificação dos problemas pedagógicos e didáticos dos alunos e do ensino por meio da pesquisa-ação e de estudos de caso.
	(d) os recursos e as restrições disponíveis nas instituições de ensino
2) METODOLOGIA: Capacidade de analisar/avaliar	(a) a produção oral e a produção escrita dos alunos
	(b) a interação oral e a interação escrita
	(c) a compreensão oral e escrita
	(d) a gramática
	(e) o vocabulário
	(f) a cultura
3) RECURSOS: capacidade de	(a) analisar livros didáticos
	(b) selecionar textos
	(c) produzir atividades
4) PLANIFICAÇÃO DAS AULAS: capacidade de	(a) identificar os objetivos de aprendizagem
	(b) planificar os conteúdos da aula
	(c) organizar o curso
5) REGÊNCIA DE AULAS:	(a) utilizar o plano de aula e do curso

capacidade de	(b) apresentar um conteúdo linguístico, estabelecer relações com conteúdos locais/internacionais e estabelecer relações entre língua e cultura
	(c) interagir com os alunos durante a aula
	(d) gerenciar a classe
	(e) utilizar a língua alvo
6) APRENDIZAGEM AUTÔNOMA:	(a) contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos
capacidade de	(b) inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos
	(c) planificar e gerenciar projetos e portfólios
	(d) utilizar ambientes de aprendizagem virtual
	(e) organizar atividades extraclasse (passeios, viagens)
7) AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM:	(a) compreender artefatos de avaliação;
capacidade de	(b) reconhecer o desempenho dos alunos
	(c) promover autoavaliação dos alunos e (d) analisar erros dos alunos

Fonte: Stutz e Cristóvão (2013)

Quadro 2. Expansão das capacidades	
(a)	reconhecer a história do professor e as demandas do trabalho real do gênero profissional do professor da escola;
(b)	interagir com o sistema educativo (colegas, pais, professores, alunos);
(c)	desempenhar atividades coletivas (planificação de prescrições locais, discussões em reuniões pedagógicas e com a comunidade em geral);
(d)	adequar seu desempenho quando confrontado com o rol de situações e tarefas escolares;
(e)	ressignificar e reformular pré-construtos sociais, ou seja, ressignificar textos orais e escritos da esfera educacional e social;

Fonte: Stutz e Cristóvão (2013)

A descrição detalhada de saberes e capacidades torna-se um instrumental necessário para que possamos desenvolver percursos formativos que superem a transmissão de conhecimento disciplinar nas licenciaturas, contribuindo para compreender o desenvolvimento dos licenciandos e construir novas ações na graduação, visto que é possível visualizar especificamente em que saberes estão centradas as dificuldades dos estudantes.

Vemos que essa perspectiva não dispensa o conhecimento disciplinar (áreas específicas), como se houvesse um desprezo pelas questões conceituais amplamente desenvolvidas nas universidades; o que há é uma defesa de que este conhecimento seja posto em equilíbrio e integração com o pedagógico e o profissional, com vistas a gerar mais segurança ao licenciando para que atue profissionalmente de forma menos intuitiva.

Em nossa pesquisa, a análise das interações em sala de aula com alunos de Letras/Língua Portuguesa em fase de estágio permitiu perceber onde se encontravam as dificuldades para realizar um trabalho com a oralidade na escola, buscando ampliar suas capacidades a partir do confronto entre as ações e os saberes veiculados pelos instrumentos mediadores com as realidades vividas

no estágio. Pudemos, assim, ver quais capacidades (não) foram mobilizadas, buscando construir bases reflexivas para o futuro professor compreender a complexidade do trabalho docente. Passaremos, na seção seguinte, assim, a descrever a pesquisa.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa-ação foi escolhida por ser uma opção metodológica que propõe análises a partir de ações empreendidas para atingir determinados fins de transformação social. Para Thiollent (2011, p. 51), “a função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação”. Nossa proposta de ação foi ampliar a discussão da formação inicial para a docência no que diz respeito ao trabalho com a oralidade, elaborando, para tanto, estratégias para mobilizar capacidades docentes dos licenciados. A transformação que almejamos na formação desses alunos visava a uma reflexão que pudesse trazer bases mais sólidas e compreensão mais ampla do trabalho de ensinar, que vai além da transmissão de conhecimentos (como caracterização da fala, gêneros orais, retextualização, produção oral e escuta, dentre outros). Também almejamos uma transformação institucional a longo prazo, que seria uma mudança no currículo da licenciatura, de modo a haver maior equilíbrio entre a apropriação de conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais, em disciplinas, ações ou eventos propostos no currículo de Letras/Língua Portuguesa.

As ações de formação com 25 graduandos foram desenvolvidas no 1º semestre de 2018 (de março a junho), na disciplina denominada “Reflexões sobre atuação em espaços educacionais – Língua Portuguesa” (RAEE I – 60h), que é cursada na universidade ao mesmo tempo em que os discentes realizam o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I, no 7º período. Assim, as 200h de estágio obrigatório comportam tanto a imersão escolar quanto a orientação na disciplina RAEE I, em que construímos as ações desta pesquisa nas aulas/discussões coletivas. Nossos dados foram coletados em três aulas (de 3h40 cada), nas quais desenvolvemos quatro atividades (ver quadro 3), bem como em diários de campo elaborados por uma das pesquisadoras e por uma bolsista do grupo.

Os instrumentos mediadores usados foram duas atividades de livro didático¹³ e um estudo de caso. As atividades do livro versavam sobre gêneros orais; o primeiro envolvia a retextualização do gênero oral conto maravilhoso (6º ano do Ensino Fundamental); e a segunda

apresentava uma proposta de ensino com o gênero oral mesa-redonda, envolvendo a produção de um evento com o 2º ano do Ensino Médio. Os estudos de caso foram construídos para esta pesquisa, apresentando uma prática de ensino e contendo, propositalmente, ações positivas e/ou negativas no que tange à produção dos gêneros debate regrado e entrevista¹⁴. Os estudos descreveram o contexto de professoras da escola básica, um ano escolar definido e um detalhamento das aulas, para que os estagiários pudessem analisar os aspectos ali presentes no que se refere ao ensino da oralidade. A escolha desses instrumentos se deu por mobilizarem aspectos do conhecimento pedagógico. O livro didático é de uso rotineiro de docentes, tornando-se importante para que no futuro saibam avaliar/transformar as propostas com as quais terão que lidar. Já o estudo de caso mobiliza saberes e ações da docência e propicia reflexões sobre as práticas de ensino e as etapas e a organização de um trabalho pedagógico com oralidade. Abaixo, trazemos uma síntese da disciplina ministrada:

Quadro 3. Síntese das atividades da disciplina

Atividades desenvolvidas	Descrição, objetivos e conhecimentos
1) Questionário sobre concepções de oralidade	Análise dos conhecimentos dos licenciandos sobre oralidade; listagem de dúvidas em relação ao seu ensino.
2) Sistematização sobre oralidade e gênero oral	Estudo de textos teóricos, exposição oral, roteiro de estudo e discussão em sala. Leitura de texto de Marcuschi (2001).
3) A mídia <i>podcast</i>	Leitura e discussão de texto que conceituam a mídia e apresentam uma prática de ensino com o <i>podcast</i> .
4) Análise de unidade do livro didático Ensino Fundamental II	Discussão da unidade “o conto maravilhoso”: do oral para o escrito e do escrito para o oral, que envolvia retextualização, elementos não linguísticos da oralidade: voz, postura, expressões faciais, formalidade, distribuição do olhar; uso de equipamentos no ensino de oralidade (de gravação em áudio e vídeo).
5) Análise de unidade do livro didático Ensino Médio	Discussão da unidade “A mesa-redonda” que envolvia conceituação do gênero, pertinência do ensino do gênero para o Ensino Médio, relevância da temática, preparação da mesa-redonda, função do moderador, elementos não linguísticos da oralidade (voz, postura, expressões faciais, formalidade, distribuição do olhar, organização do ambiente); uso de equipamentos no ensino de oralidade (de gravação em áudio e vídeo); avaliação da oralidade.
6) Estudo de caso: experiência realizada no Ensino Médio	Discussão do estudo de caso sobre o debate regrado que envolvia atividades de escuta de vídeo, escolha de temática adequada; seleção de informações divergentes para realização do debate; produção escrita: elaboração de conceitos, elaboração de argumentos e posicionamento; plano textual do debate (escuta e construção do plano); elaboração de regras do debate; escolha do mediador, ensaio do debate (testagem da lista de argumentos); realização do debate; avaliação do debate.
7) Estudo de caso: experiência realizada no Ensino Fundamental II	Discussão do estudo de caso com o gênero entrevista que envolvia uma atividade de escuta ativa, reconhecimento de aspectos do oral com o texto (elementos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos).
8) Elaboração de material didático	Solicitação de elaboração de um material didático (que seria posteriormente publicado em repositório de atividades de oralidade), em duplas, com o gênero <i>podcast</i> . Os(as) alunos(as) deveriam propor uma série de atividades com as seguintes etapas: reconhecimento da atividade de linguagem e do gênero oral, escuta/compreensão (com ou sem tomada de notas), inserção dos(as) alunos(as)

	em projeto de interação, estudo das configurações dos gêneros, preparação prévia dos(as) alunos(as), treinamento prévio à produção, produção oral, escuta, avaliação e reflexão sobre a produção, nova produção, nova avaliação. Deveriam ser levados em conta aspectos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos nas atividades, privilegiando o oral como texto.
9) Exposição oral sobre a intervenção escolar	Integração oralidade e letramento: produção de roteiro e de banner para apresentação oral; produção da apresentação oral sobre a experiência do estágio e avaliação da apresentação em sala.
10) Publicação do material	Reescrita dos materiais com podcast para fins de publicação.

Fonte: Magalhães, Matos (2021)

A partir da gravação e da transcrição¹⁵ das discussões realizadas com a turma, fizemos uma interpretação dos dados (específicos dos itens 4 a 7 no quadro acima), que nos permitiram entrever indícios das capacidades docentes mobilizadas. Identificamos tais indícios no discurso dos licenciandos a partir da interação dos alunos com as pesquisadoras, mediadas pelos instrumentos, construindo vários conjuntos de dados representativos das categorias. Trazemos, na seção seguinte, apenas um excerto para cada capacidade, em função do enorme volume de dados da pesquisa. Assim, nossas categorias partem de um campo específico, com base nos estudos de Stutz e Cristovão (2013). No viés dos estudos da Linguística Aplicada, de base qualitativa, não buscamos traçar padrões e possíveis soluções imediatas para a formação, mas compreender a realidade a partir de um percurso criado para fins de análise, visando contribuir com contextos semelhantes em que o foco é o trabalho pedagógico com a oralidade.

DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

Esta seção está organizada da seguinte forma: apresentamos um subtítulo com cada capacidade docente: de contexto, de metodologia, de recursos, de planificação das aulas, de regência, de aprendizagem autônoma e de avaliação de aprendizagem, bem como da expansão das capacidades (STUTZ; CRISTÓVÃO, 2013). Sendo assim, fazemos uma breve explanação sobre o teor de cada uma, seguida de um excerto apenas (de uma das três aulas analisadas), como forma de exemplificação dos indícios da mobilização das capacidades dos graduandos. Vale destacar que apenas para fins de análise essas capacidades estão separadas, uma vez que, durante a discussão, bem como durante o trabalho do professor, os saberes e capacidades se imbricam, sendo que muitas vezes um excerto ilustra mais de uma capacidade, dada sua complexidade e as relações entre elas.

Capacidades de contexto

As capacidades de contexto envolvem o conhecimento contextual das leis que regulam a profissão, no caso, as exigências legais e documentos que balizam o ensino, as demandas dos alunos, a avaliação do ensino com base em teorias e os recursos que a escola possui, dentre outros. Trata-se de uma capacidade ampla, que engloba muitos aspectos do fazer docente e possui muitas ramificações, visto que visa à compreensão de saberes que extrapolam a sala de aula.

Quadro 4: Excerto referente à aula com estudo de caso

Contextualização: A Pe ¹⁶ relatava para a turma algumas de suas dificuldades em lecionar para uma turma de oitavo ano.		
Aula 3 (t 243)	A9	No nosso estágio, os alunos mesmo criam essa cultura de que o professor tem que ser aquele carrasco, muito porque se não eles não vão respeitar...
Aula 3 (t 244)	PR	Isso.
Aula 3 (t 245)	A9	Eu fiquei muito chocada, porque tipo, eu e Vagner ¹⁷ a gente tem uma postura bem diferente sabe, e aí o professor perguntou pros alunos, ah vocês acham que professor tem que ser como e tal, e tipo, metade da turma falou que professor tem que ser muito rígido porque senão os alunos não vão respeitar e aquilo foi um choque pra mim, porque eles alimentam, eles vem alimentando que o professor tem que mandar o aluno calar boca senão ele não vai calar.
Aula 3 (t 246)	PR	Isso é difícil porque é diário, é uma vida fazendo isso.
Aula 3 (t 247)	A9	Eu também não sou assim, não sei.

Fonte: Matos (2019)

É possível perceber que a discussão gira em torno da representatividade que possui o professor. Torna-se interessante frisar que os alunos se voltam para a realidade do estágio por meio de “no nosso estágio” quando relatam algo do momento em que estão na escola. Isso acontece em todas as três aulas muitas vezes, o que nos demonstra que confrontar saberes pedagógicos do estudo de caso com a vivência real no estágio é muito potencial, pois a reflexão feita em sala acontece de forma muito potente, propiciando criar novas significações. A capacidade de “compreender o papel do professor de LP” foi mobilizada em muitos excertos desta aula, em que os alunos avaliam o relato das práticas do regente do estágio em situações de dita “indisciplina”, principalmente causadas em aulas de oralidade não planejadas. A temática da indisciplina associada à oralidade é recorrente em algumas pesquisas, em que os docentes relatam certo receio de que o trabalho com a fala possa gerar indisciplina e bagunça. Nesses momentos,

os estagiários questionam a postura e apresentam sua posição; assim, há indícios de mobilização da capacidade, a partir da avaliação e da ressignificação do trabalho do professor com base na discussão veiculada no estudo de caso.

A partir da compilação das ocorrências¹⁸ das capacidades de contexto, temos um total de onze ocorrências na aula 1; duas ocorrências na aula 2; e dezoito ocorrências na aula 3. Diante desses números, destaca-se o baixo número de ocorrências na aula 2. Isso se justifica pelo teor dos instrumentos mediadores, que envolviam práticas de sala de aula. Como mencionamos, a capacidade de contexto relaciona-se àquilo que não está somente dentro da sala, mas envolve recursos mais amplos. Na aula 2, o objetivo foi avaliar, no estudo de caso, o debate regrado, em que foram enfocadas as atividades, os recursos e a metodologia que ali estavam fomentadas.

Capacidades de metodologia

Esta segunda capacidade diz respeito ao efetivo trabalho do professor de língua, em que são elencadas ações como analisar/avaliar produção escrita, oral e a compreensão dos alunos, dentre outros. Identificamos, no excerto abaixo, momentos de reflexão sobre a atividade docente quando discutimos aspectos específicos sobre a realização de um debate em sala de aula.

Quadro 5: Excerto referente à aula com estudo de caso

Contextualização: Os graduandos relatavam como foi a experiência de realizar, em sua turma de estágio, o gênero debate regrado.		
Aula 3 (t338)	A10	E às vezes, por exemplo, uma das alunas chorou no meio do debate... eles ficaram muito emotivos.
Aula 3 (t 339)	A4	Ela ficou muito nervosa...
Aula 3 (t340)	PR	Esse deve ter sido o primeiro debate da vida assim...
Aula 3 (t341)	A4	E a gente levou microfone, aí tinha uns alunos que ficavam com vergonha e falava “não, sem microfone, sem microfone” e a gente falava “eu tô só segurando pra você falar”. Uns falavam muito alto e tava com o microfone e aí a gente falava “ai não, não precisa tanto assim”.
Aula 3 (t342)	A10	E até quando depois a gente fez essa conversa de autoavaliação com eles, quem que vocês acham que algumas horas acabava, ofendendo, usando linguagem informal e até falei dessa questão né, de tipo, de quando a gente discute um tema polêmico, às vezes isso mexe com a gente, que a gente tem que saber assim... se monitorar pra isso não tomar conta, pra não se deixar levar, pra isso não prejudicar nossa argumentação, etc.
Aula 3 (t343)	PR	Aham.
Aula 3 (t344)	A10	Porque, realmente esse problema aconteceu muito, eles ficaram muito exaltados.
Aula 3 (t345)	A4	Na hora de arrumar os argumentos eles já estavam exaltados. Eles queriam saber o que os outros estavam pensando pra eles conseguirem combater...

Fonte: Matos (2019)

O diálogo acima demonstra que os graduandos foram capazes de avaliar parte da produção oral dos alunos no gênero debate, avaliação essa relacionada à capacidade de metodologia. Destacamos, no trecho, a emoção envolvida na fala como um dos aspectos possíveis de avaliação do oral¹⁹ (MELO; CAVALCANTE, 2006). Na análise do gênero oral debate, questões como validade dos argumentos e estratégias de persuasão já costumam ser abordadas. Elementos não linguísticos (como expressões faciais, gestos, grau de envolvimento dos participantes, tom de voz, dentre outros) devem ser também objeto de discussão e avaliação nas práticas orais escolares (MELO; CAVALCANTE, 2006).

No turno 338, por exemplo, é mencionado que uma aluna se emocionou e chorou devido à exaltação que o tema trouxe. Isso assinala que a interação oral do debate não se deu da forma mais convencionalizada, pois ainda que a emoção seja um fator positivo nas interações sociais, no gênero oral debate é comum percebermos um monitoramento das emoções para que os argumentos não se percam durante as falas; ou um falante pode lançar mão da emoção como estratégia argumentativa. Nesse caso, a relevância da reflexão para os futuros docentes girou em torno da consideração de que os discentes se envolveram com o debate, se emocionaram, e o foco não se limitou apenas à análise de elemento linguístico, mas na repercussão que os elementos não linguísticos da sequência promoveu nos alunos.

Obtivemos, nas capacidades de metodologia, quatro ocorrências na aula 1 e doze na aula 3. A aula 2 não mobilizou nenhuma ocorrência, a princípio, porque foi uma aula menor, em que o estudo de caso sobre o gênero debate esteve muito voltado às críticas à aula em si e às escolhas da professora, questões mais abarcadas na capacidade de recurso.

Capacidades de recurso

As capacidades de recursos estão muito voltadas para o trabalho didático do docente, como analisar materiais didáticos, selecionar textos e criar atividades. Elas envolvem o trabalho fora da sala, mas que repercutem no agir didático efetivamente. Nos momentos em que o professor estuda um determinado gênero textual, planeja suas aulas e consulta o programa do ano escolar em que atua, podemos dizer que ele mobiliza conhecimentos relacionados às capacidades de recursos, como podemos ver no exemplo a seguir.

Quadro 6: Excerto referente à aula com atividade de livro didático

Contextualização: Os alunos discutiam sobre a atividade com base no gênero mesa-redonda (e anteriormente à fala do turno 246, o mesmo aluno – aluno 1 – perguntou se havia alguma explicação no LD que guiasse o professor.		
Aula 1 (t246)	A1	Porque eu achei muito estranho já começar o exercício mandando os alunos fazerem uma mesa-redonda e não ter explicação, nada teórico para o professor trabalhar antes com eles para depois eles apresentarem... eu achei bem estranho... eu acho, assim, diretamente assim talvez não dá muito certo... teria que ter uma introdução do professor antes.
Aula 1 (t247)	Pe	Como você faria essa introdução?
Aula 1 (t248)	A1	Falar teoricamente mesmo sobre mesa-redonda... bem teórico...
Aula 1 (t249)	PR	Com os alunos?
Aula 1 (t250)	A 1	Sistematizar... pra depois sim fazer uma prática... porque simplesmente “vamos fazer uma mesa-redonda” ... principalmente ensino básico... que aluno nenhum sabe o que é uma mesa-redonda.

Fonte: Matos (2019)

Diante de uma discussão sobre a produção do gênero oral mesa-redonda, percebemos pistas do confronto entre o que os licenciandos concebem como pertinente para o ensino e o que o LD propõe; ao avaliar a sequência de atividades, ele ressignifica-a, dizendo como faria, caso fosse o professor. Isso nos leva a relacionar o trecho às capacidades de recurso, visto que essa crítica releva que o futuro professor supõe que a atividade do LD não produziria um bom resultado, já que não havia nenhuma orientação ou conceito sobre o gênero oral mesa-redonda, nem mesmo uma atividade de escuta/compreensão com exemplos dessa interação acontecendo com suas características. Isso nos mostra a potencialidade de momentos em que o graduando possa tematizar questões referentes à prática docente, ou seja, é importante isso acontecer na turma de estágio, uma vez que ele pode, a todo momento, fazer reflexões sobre o ambiente da docência vivido naquele período, para além de estudar as configurações do gênero mesa-redonda e das características da fala nesta interação.

Em relação à capacidade de recursos que envolvia “(re)produção de atividades”, em todas as aulas houve muitas ocorrências: na aula 1, vinte e duas ocorrências; na aula 2, vinte; e na aula 3, obtivemos quinze ocorrências. Esse significativo número de ocorrências é devido, também, à natureza das interações entre as pesquisadoras, que perguntavam, com muita frequência, como os licenciandos modificariam as atividades por eles criticadas, buscando, justamente, propor uma possibilidade 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 nossos).

Apesar de estarem discutindo exercícios não elaborados por eles, a imersão na escola pelo estágio propiciou confrontá-los ao próprio trabalho.

Capacidades de planificação de aulas

As capacidades de planificação relacionam-se muito aos conhecimentos de Língua Portuguesa presentes nos LDs, nos currículos e nas próprias aulas, ou seja, aos conhecimentos disciplinares do curso de Letras que são transpostos para o ensino, ditos “teóricos”. Considerando os objetivos do ensino desta disciplina na educação básica, tais conhecimentos articulados aos eixos – leitura, escrita, oralidade e análise linguística – são imprescindíveis. Essas capacidades envolvem identificar os objetivos de aprendizagem, planificar os conteúdos da aula e organizar o curso.

Quadro 7: Excerto referente à aula com estudo de caso

Contextualização: A professora regente e a pesquisadora discutiam o estudo de caso sobre o <u>debate regrado</u> .		
Aula 2 (t222)	Pe	Na aula três, a professora começa a sistematizar, no caso, o debate. Ela pede que os alunos, no caso, ela já até menciona aqui, né, é... “Como nessa sequência didática, nos conhecimentos prévios é pressuposto que os alunos já saibam como funciona um gênero. O professor apenas lembrará as noções preliminares do debate regrado”. O que vocês acham disso? Só lembrar.
Aula 2 (t223)	A15	Eu acho que tem que reforçar. Tem que colocar para eles verem, lembrar tudo porque, sei lá também. Depende. Como que eu vou saber que eles já sabem? Será que sabem mesmo? Ou não? Esse negócio de sempre você pressupor, porque na faculdade sempre acabava disso, do professor pressupor que a gente já sabia. Tipo assim, imagina a gente fazendo a mesma coisa! Pressupor que o aluno sabe porque ele deveria saber, mas vai que ele não sabe e o professor deveria ensinar.
Aula 2 (t224)	A18	Talvez ele já conheça e já tenha visto o debate das eleições, mas é em cada quatro anos, então ele não lembra, né?
Aula 2 (t225)	A15	Sim. Sim. Isso. É.
Aula 2 (t226)	A18	Então, às vezes ele conhece, mas não sabe, né?
Aula 2 (t227)	A15	Exatamente.

Fonte: Matos (2019)

O excerto acima traz um diálogo que desencadeou o tema do planejamento de aulas. Indagados sobre o fato de estar presente na aula estudada apenas a menção do gênero oral por parte da professora, os alunos criticam tal prática, afirmando que a pressuposição do que talvez o aluno saiba é negativa. Quando o graduando menciona “Como que eu vou saber que eles já sabem? Será que sabem mesmo? Ou não? Esse negócio de sempre você pressupor, porque na faculdade sempre acabava disso, do professor pressupor que a gente já sabia”, ele ativa possibilidades de avaliação dos alunos e de planificação da aula para superar a suposição, criticada

por ele. Nesse caso, no turno 223, quando diz que “Eu acho que tem que reforçar”, deduzimos que o aluno, ao ser solicitada uma reestruturação da aula, incluiria uma atividade para avaliar o que os alunos já dominam sobre a produção do gênero oral debate.

Na compilação das ocorrências, percebemos que a aula 1 foi a que gerou mais capacidades de planificação de aulas, somando onze ocorrências. As aulas 2 e 3, respectivamente, somaram oito e nove ocorrências. Não cabe, portanto, fazermos uma relação com os instrumentos, visto que tanto livro didático quanto estudo de caso mobilizaram essa capacidade. Um ponto que merece destaque é a observação da semelhança que há entre a capacidade de planificação e a de recursos, uma vez que as duas relacionam-se ao trabalho do professor (planejamento ou implementação). Diante disso, conforme afirmamos no início desta seção, em um mesmo trecho, víamos a imbricação de diferentes capacidades sendo mobilizadas.

Capacidades de regência de aulas

As capacidades de regência relacionam-se ao trabalho do professor em sala de aula, uma vez que nesse campo de análise estão envolvidas a implementação em si. Sendo assim, esta análise partiu não da representação daquilo que os futuros professores fariam, caso fossem os regentes, mas sim da efetiva atuação em suas atividades como estagiários, em que relataram suas atuações como docentes. As capacidades de regência de aulas envolvem utilizar o plano de aula, apresentar um conteúdo linguístico, estabelecer relações com conteúdos locais, estabelecer relações entre língua e cultura, interagir com os alunos, dentre outras.

Quadro 8: excerto da aula com estudo de caso

Contextualização: A pesquisadora discutia com os alunos sobre adaptações que professores fazem no decorrer das aulas ou quando estudam e pesquisam alguma aula previamente.		
Aula 3 (t51)	Pe	Falando assim gente, “a gente vai adaptar e tal”, lógico que não é isso né, é muito coerente e tal, parece óbvio né, mas vocês percebem que isso é aprendido? Isso é um processo? Que na primeira sequência que a gente elabora no primeiro plano, a gente pensa que é aquilo ali que vai funcionar daquele jeito, né? E nem... Noventa por cento dos casos não é assim que acontece. E essa adaptação, “eu vou fazer isso, depois do recreio não funciona”. A gente não chega à escola sabendo que depois do recreio não funciona. Então, isso tudo é um processo, são capacidades que a gente desenvolve na prática, tanto é que, vocês estão no estágio, dando aula, planejando aulas para o estágio que isso acontece, né. E esse processo é muito interessante, porque se isso não acontecesse, essas capacidades não seriam desenvolvidas. E obviamente são fundamentais para ser professor.

Aula 3 (t52)	A18	E também, é... Só uma observação, porque a gente já tá observando as aulas há um tempo e só depois que a gente foi começar a intervenção, e eu falo assim, que o nosso grupo às vezes as atividades que a gente montou, pensando assim, “os alunos vão super se envolver” e durou cinco minutos. E atividade que a gente não dava nada por ela, os meninos ficaram discutindo, demorou muito mais do que a gente planejou, então assim, por mais que a gente tenha ficado um tempo com a turma observando e, assim, conhecendo eles, a gente ainda se surpreende com as reações deles.
Aula 3 (t53)	Pe	Aham.
Aula 3 (t54)	A17	Teve gente que, igual, por exemplo, a nossa sequência é bem grande. São quinze aulas porque somos nós três ((a aluna aponta para as colegas). Então tem atividade que começou e foi muito longa. Tipo assim, quando a gente começou lá dando a argumentação, ensinando a argumentação de maneira sistemática com os meninos, até hoje, até a aula de hoje, eles não tinham feito nada, não falaram nada, tipo, dormia na aula, não aparecia... e hoje se voluntariou pra fazer um papel lá, do juiz, da juíza, no caso. Entendeu? Então, tipo assim, quando tem alguma atividade lúdica, legal, ela participa. Tanto que nos surpreende assim...
Aula 3(t 55)	Pe	Aham.

Fonte: Matos (2019)

No excerto acima, baseado na temática da regência de aulas, os alunos em dois momentos distintos descrevem situações que dizem respeito ao que vivenciaram como docentes em suas turmas de estágio. No turno 52 é mencionado que, mesmo havendo um planejamento sobre o número de aulas que uma sequência de atividades demanda, na prática esse número varia muito, pois depende de fatores como o interesse e, até mesmo, a dificuldade que os alunos possam vir a ter. A fala do turno 54 também expõe os interesses dos alunos diante de determinadas atividades, e como isso influencia o andamento da aula. Assim, ainda que reconheçam que um planejamento é importante, quando discutiam o exemplo do estudo de caso, a regência da aula traz numerosas surpresas (elementos perturbadores, como mencionamos em seção anterior) que, somente na experiência, podem ser conhecidas. As falas dos alunos relacionam-se à apresentação de um conteúdo e à interação em sala, típicas da capacidade de regência, que são mobilizadas na discussão. Vale destacar que, mesmo a argumentação oral, atividade corriqueira na vida dos alunos, pode ser desinteressante para eles; mas em outro momento, em que se propõe uma “atividade lúdica, legal” (fazer o papel de juiz), segundo a graduanda, os alunos se voluntariaram. Está aí uma reflexão importante para que o futuro professor não transponha acriticamente atividades de oralidade, mas que as ressignifique a cada realidade, articulando-as a projetos relevantes.

As capacidades de regência foram ativadas em dezenove momentos de reflexão nas três aulas analisadas. Na aula 1, tivemos sete ocorrências; na terceira aula, doze ocorrências. Destacamos a aula 2, que não contou com nenhuma ocorrência dessas capacidades. A razão para

essa ausência também atribuímos ao teor das discussões, assim como ocorreu anteriormente. Logo, não podemos considerar o instrumento trabalhado em cada aula como fator para a ausência, visto que na aula 3 o mesmo instrumento (estudo de caso) foi utilizado e obteve ocorrências.

Capacidades de aprendizagem autônoma

As capacidades de aprendizagem autônoma têm relações com a anterior, pois seus desdobramentos estão voltados para o que professor desenvolve com foco na aprendizagem do aluno. Ou seja, espera-se que o estudante, por meio do trabalho do professor, possa guiar sua própria aprendizagem, tornando-se cada vez mais autônomo. Segundo Stutz e Cristóvão (2013), contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, inserir tarefas adequadas ao aprendizado, planificar e gerenciar projetos e portfólios, dentre outros, estão envolvidas neste item.

Não conseguimos relacionar os instrumentos mediadores (atividades em livro didático e estudos de caso) às capacidades de aprendizagem autônoma, pois isso demandaria que os alunos implementassem as atividades debatidas nos seus próprios estágios, com seus alunos, para analisarmos as aprendizagens dos estudantes da escola básica, o que não foi possível porque cada escola requer dos licenciados um projeto de ensino específico (como eram 25 alunos, tínhamos mais de 10 escolas diferentes e diversificados projetos de ensino). Entretanto, conduzindo a interação de outra forma, em atividades efetivas de estágio é possível, sim, perceber se os graduandos são capazes de promover o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos.

Capacidades de avaliação

Neste item, buscamos analisar em que medida o futuro professor desenvolve as capacidades específicas de avaliar estudantes. As capacidades de avaliação para Stutz e Cristóvão (2013) estão calcadas em compreender artefatos de avaliação, reconhecer o desempenho dos alunos, promover autoavaliação dos alunos e analisar seus erros.

Quadro 9: excerto da aula com estudo de caso

Contextualização: A pesquisadora pergunta ao final da discussão sobre a avaliação da produção de uma entrevista, a partir de um estudo de caso levado à turma.		
Aula 3 (t297)	Pe	E por fim então, a avaliação. O que vocês acharam? A gente discuti muito a avaliação da sequência passada, né. Lembro que a gente levantou que a avaliação não, não... Fala que considerava, ela comenta que considera o processo todo, me lembro disso. Mas que no início da sequência ela falava que os seminários ela acabava avaliando só o trabalho escrito né. E a avaliação dessa sequência, o que vocês acharam?
Aula 3 (t 298)	A18	Eu achei que faltou o objetivo inicial do trabalho que foi o assunto, que são os né... os problemas, as mudanças dos adolescentes. E depois não foi nada disso que foi discutido no final, a mudança de postura, de pensamento que eles tiveram. Acho que a avaliação final ficou muito presa a... a essa parte escrita. Não houve reflexão de, sobre isso...
Aula 3 (t299)	P	Da temática né?
Aula 3 (t300)	A18	Da temática.
Aula 3 (t301)	A4	É verdade. As vezes poderia até continuar uma outra sequência a partir disso.

Fonte: Matos (2019)

Ao serem questionados sobre a avaliação da proposta da entrevista, o aluno 18 menciona que a avaliação da sequência de aulas não considerou todo o processo. No caso, a avaliação não foi formativa, abarcando todas as etapas e considerando os avanços processuais na produção do gênero. Fica mais pertinente ainda a crítica do aluno quando afirma que “Acho que a avaliação final ficou muito presa a... a essa parte escrita”, o que nos revela que o graduando se apropriou de um importante conhecimento de avaliação: o de que a oralidade deve ser avaliada a partir de aspectos da fala, e não da escrita. Além disso, o conteúdo temático do gênero (a abordagem dada “às mudanças dos adolescentes”), como afirma o aluno, não foi avaliada. Assim, fica claro que a avaliação da oralidade se constitui um grande desafio aos docentes, que foi, inclusive, intensamente debatido nas nossas aulas, considerando o pouco destaque dado ao tema em materiais didáticos e pesquisas (MELO; CAVALCANTE, 2006).

As capacidades de avaliação marcaram todas nossas aulas. Na aula 1, obtivemos um total de onze ocorrências; também obtivemos oito na aula 2 e cinco ocorrências na aula 3. Isso demonstra que os licenciandos ativaram capacidades de avaliação diversas vezes e que os dois instrumentos mediadores propiciaram reflexão sobre a avaliação da oralidade. Também vimos que os gêneros orais veiculados pelo estudo de caso e atividades de LD mobilizaram as capacidades em função do curso que as discussões tomaram, ainda que tivéssemos em mãos um roteiro.

Expansões das capacidades

Stutz e Cristóvão (2013), ao realizarem pesquisas considerando os saberes e capacidades docentes, elencaram cinco outras novas capacidades com o objetivo de expandir a compreensão sobre o trabalho do professor. Essas capacidades não estão presentes no agir em sala de aula, mas se relacionam ao que Nóvoa (2016) chamou de conhecimento profissional, ao funcionamento da profissão, bem como aos valores e questões sociais que subjazem à docência (reuniões, tarefas burocráticas e a outras tarefas desempenhadas pelo professor). Destacamos, ainda, que essas capacidades não se relacionaram especificamente às questões de oralidade, já que extrapolam questões de sala de aula; todavia, dada a importância da temática para a profissionalização do professor, trazemos aqui também algumas reflexões.

Quadro 10: excerto da aula com atividade de livro didático

Contextualização: A professora regente de turma discutia sobre a importância de o professor ter um planejamento para que tenha claros seus objetivos no que diz respeito à aprendizagem dos alunos.		
Aula 1 (t428)	PR	Quando a gente não tem objetivo, gente, a gente não sabe se atingiu. Você não sabe o que você quer. Como você sabe que atingiu alguma coisa se você ainda não traçou? E isso é o tempo do trabalho do professor. Formular esse objetivo, sentar, pensar, isso é tempo do trabalho da gente, mas que a gente não tem costume de fazer, por isso eu bato muito nessa tecla [...] Eles vão sendo aprovados, porque sabem escrever uma coisa ou outra, falar sobre determinados temas, opinam, mas em termos de aprendizagem, vamos pensar em conteúdo, não de classe só não, mas em termos de alunos que sabem argumentar, alunos que sabem produzir diferentes tipos de texto, alunos que já participaram de diferentes interações orais, então vamos pensar, se a gente fizer uma avaliação para além da larga escala, né? Vamos ver aí... será que todos esses professores planejam suas atividades, sabem abertamente o objetivo de cada conteúdo? [...]
Aula 1 (t429)	A3	E noventa por cento é assim. Infelizmente. Meio solto. Se der deu, se não der não deu. Eu não quero desmerecer os professores que a gente tem, porque eu sei que é difícil, ganhar um salário, mil, mil e duzentos reais no máximo, pagar tudo, trabalhar, duas escolas, três, eu sei que é difícil, mas...
Aula 1 (t430)	PR	Uma vida dura, né?
Aula 1 (t431)	A3	Igual hoje na nossa intervenção... um potencial imenso dos alunos. Aí um aluno falou comigo “professora, vou ser traficante porque não adianta estudar”. Falar isso com você, você fica assim: “o que eu vou falar com esse menino? Se a realidade dele é essa?”. É muito triste. É bonito quando você tem o retorno. Lindo. Mas até chegar o retorno... é muito difícil.
Aula 1 (t432)	PR	É porque a escola não vai resolver isso sozinha...

Fonte: Matos (2019)

A partir do excerto acima, embora tenhamos iniciado a discussão sobre objetivos da aprendizagem da oralidade e seu planejamento, percebemos que o aluno 3 apegou-se à difícil realidade que muitos professores enfrentam no seu trabalho. Aqui, não é mencionado um professor específico, mas sim a situação geral dos docentes brasileiros, mais precisamente sobre

as condições financeiras, que não são atrativas e os fazem trabalhar em mais de uma escola. Isso tudo gera consequências negativas ao aprendizado, visto que com uma carga de trabalho maior, o docente não tem o tempo suficiente para se dedicar a cada uma de suas turmas.

No excerto acima, o estudante menciona que existe o professor que não se planeja e, em seguida, outro aluno afirma que muitos docentes agem dessa forma, mas que a justificativa talvez esteja na não valorização salarial; diante disso, seria injusto desmerecer os docentes da escola básica. Acreditamos que essa discussão é fundamental na formação docente, porque amplia a compreensão sobre a carreira, sobre o trabalho real e sobre as dificuldades e o (pouco) valor que a profissão tem socialmente. Apesar disso, os licenciandos mostraram-se solidários a essa situação, afirmando que “Eu não quero desmerecer os professores que a gente tem, porque eu sei que é difícil”. É fundamental que os licenciandos não idealizem a profissão, nem se desestimulem com as dificuldades, mas que conheçam a realidade, buscando transformá-la, e façam suas escolhas.

Neste item, obtivemos uma ocorrência na aula 1 e duas na aula 3, devido ao nosso encaminhamento para o ensino de oralidade, que focou mais a sala de aula que os conhecimentos profissionais. Sobre a segunda aula, a discussão não se voltou para essas capacidades. Ademais, podemos dizer que o baixo número de ocorrências em geral das questões relativas ao conhecimento profissional nos serve de reflexão sobre as poucas discussões que acontecem na formação inicial, apesar do alto envolvimento (atenção) dos alunos nesta temática.

Podemos afirmar que as aulas, como foram encaminhadas, considerando os instrumentos mediadores, trouxeram discussões que fomentaram os saberes e o desenvolvimento das capacidades que estão postos no ato da docência, com exceção da capacidade de aprendizagem autônoma, pelo fator explicado acima. Além disso, percebemos que não houve uma relação direta entre a mobilização das capacidades e os instrumentos, o que nos leva a compreender que as elas podem ser mobilizadas a partir de quaisquer instrumentos; o que foi determinante, em nossa pesquisa, além do foco no conhecimento pedagógico, foram as questões, perguntas e provocações feitas aos licenciandos, permitindo-lhes confrontar os conhecimentos disciplinares, adquiridos no curso, aos conhecimentos pedagógicos e profissionais, tanto veiculados nos instrumentos, quanto vivenciados no estágio.

De uma maneira geral, os dados trouxeram reflexões que se voltavam ao que era vivido no estágio sobretudo no eixo da oralidade. Essa constatação nos permite dizer que as capacidades docentes encontram na disciplina de estágio um lugar profícuo para serem desenvolvidas. Isso

porque, estando em docência, as reflexões parecem mais coerentes com escolas não idealizadas. Todavia, em todo o percurso da licenciatura, é necessário que a profissão seja amplamente debatida, com vistas a uma compreensão real sobre o trabalho do professor. Apesar de serem oriundos de escolas básicas, na licenciatura os estudantes estão desenvolvendo a identidade de docentes tendo, por isso, uma nova visão sobre a escola, diferente de quando eram alunos.

Ademais, vimos que as capacidades, apesar de elaboradas inicialmente para formação de professores de Língua Inglesa, foram completamente adequadas aos docentes de Língua Portuguesa, a partir da adaptação necessária que foi a introdução de materiais para ensino de LP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando nosso objetivo, que foi analisar as capacidades docentes mobilizadas na interação em sala de aula considerando os instrumentos mediadores – que tematizam o ensino de oralidade, os resultados nos levaram a compreender que a interação ao longo do percurso formativo mobilizou a quase totalidade das capacidades (com exceção da capacidade de aprendizagem, que não envolveu os alunos da escola básica). O percurso de formação aqui construído propiciou refletir sobre os conhecimentos envolvidos na docência para além daquilo que tradicionalmente é feito nas licenciaturas, a saber, um predomínio de conhecimentos disciplinares desvinculados das questões pedagógicas.

Considerando que as interações realizadas ativaram as capacidades dos graduandos, podemos afirmar que a pesquisa nos mostrou um encaminhamento, dentre tantos outros possíveis, para formar docentes para o trabalho com a oralidade na escola em uma perspectiva reflexiva, que colocou a prática docente como objeto de análise, objetivando formar um docente mais seguro para lidar com as demandas e dificuldades do local de trabalho. Não foi nosso objetivo, entretanto, analisar as práticas docentes no interior do estágio, etapa necessária em uma futura pesquisa. Apesar de terem ocorrido mudanças históricas nos cursos de formação de professores, vimos que as pesquisas reforçam uma ênfase em conhecimentos disciplinares, o que contribui para o despreparo do profissional. Por isso, propiciar um espaço para discutir de forma sistemática o ensino dos gêneros orais quando o aluno está, de fato, experimentando a docência é altamente formativo, pois a todo momento, percebíamos o deslocamento do aluno à sua turma de estágio, o que permitiu ressignificação das propostas analisadas.

Acreditamos que não é suficiente, em um curso de licenciatura, que o aluno domine as teorias linguísticas e descreva as configurações dos gêneros textuais orais e escritos. Sem uma reflexão intensa sobre a transposição, o trabalho do professor não se sustenta. Por isso, é preciso superar a transmissão de conteúdos, mobilizando capacidades docentes para as práticas de oralidade na escola, que é *locus* privilegiado de formação, considerando a realidade sócio-histórica e as relações contextuais com as quais os graduandos estão envolvidos.

Notas

¹ Este artigo está baseado nos dados de Matos (2019), no qual também se baseia o artigo de Magalhães e Matos (2021), em que elaboramos capacidades específicas para o ensino de oralidade.

² Este conceito será abordado na seção teórica. Os saberes e as capacidades docentes foram criados em pesquisa para formação docente inicial em Língua Inglesa por Stutz e Cristovão (2013).

³ Consideramos essenciais na formação dos licenciados, com base em Nóvoa (2016), três conhecimentos: conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais, independentemente de serem “teóricos” ou “práticos”, buscando romper com tal dicotomia: “Para nós [pedagogos, pesquisadores e teóricos da educação], é claro que não se pode ser professor sem combinar três tipos de conhecimento: saber muito bem o conteúdo que se vai ensinar – isso é central (...); ter as bases centrais de tudo o que é da pedagogia, das teorias da aprendizagem, sobre a maneira como as crianças aprendem; e depois, ter um conhecimento da profissão, saber como a profissão funciona na prática, qual é o conhecimento profissional, como se organizar nas escolas, como qualificar o trabalho.”

⁴ Schneuwly (2004, p. 27) compreende o gênero como “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”.

⁵ Tomamos os eixos de ensino de LP os seguintes: leitura, escrita, oralidade e análise linguística, já divulgados em diferentes documentos e pesquisas no âmbito brasileiro.

⁶ O mito da supremacia da escrita está baseado na concepção de “grande divisão” (ONG, 1998): o impacto da escrita na sociedade tornaria-a cognitivamente superior, reproduzindo a crença de que as sociedades ditas “letradas” seriam mais desenvolvidas; tal ideia resulta em uma visão dicotômica entre oralidade e letramento, rebatida por vários autores (STREET, 2014). Signorini afirma que a relação fala e escrita se dá, entre outros, “pela sobreposição e imbricamento dessas duas modalidades numa mesma atividade de comunicação social, o que invalida a apreensão dicotômica tradicional entre oralidade e escrita” (SIGNORINI, 2001, p. 11).

⁷ Textos aqui se referem aos orais e aos escritos.

⁸ A pesquisa envolveu os cursos de Pedagogia, Letras/Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas de várias regiões do país.

⁹ Apesar de existirem programas como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e Residência Pedagógica - RP, que são excelentes projetos voltados para a docência, eles não são obrigatórios e, por isso, não atingem todos os alunos das licenciaturas.

¹⁰ Bronckart traz a historicidade do termo “competência”, que teve início com o gerativismo de Chomsky, por meio do termo “competência linguística”, baseada em uma ideia de predisposição inata para a linguagem.

¹¹ APLIS, na pesquisa, significa alunos-professores de língua inglesa (STUTZ, CRISTOVÃO, 2013).

¹² As pesquisadoras tomam o trabalho de Hofstetter e Schneuwly (2009), com base no Portfólio Europeu para a Formação de Professores de Línguas – PEPELF, realizando adaptações (STUTZ, 2012) para a realidade brasileira.

¹³ Utilizamos em todo o trabalho os livros didáticos de Cereja e Magalhães (2012, 2013)

¹⁴ A produção do gênero debate regrado era uma atividade para o Ensino Médio (sem especificação do ano); as atividades de escuta a partir do gênero entrevista eram destinadas ao 9º ano do Ensino Fundamental.

¹⁵ As aulas foram gravadas por aplicativo gratuito de gravação de áudio em *smartphones* e transcritas pela bolsista do grupo de pesquisa que acompanhou o projeto.

¹⁶ **Pe** refere-se à pesquisadora; **A** é aluno (numerados); **PR** é professora regente; **t** é turno de fala.

¹⁷ Os nomes usados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

¹⁸ As ocorrências referentes às capacidades em Matos (2019) foram computadas em intervalos de turno, em que a interação tematizava aspectos das capacidades descritas no quadro 1.

¹⁹ Outros aspectos são o grau de envolvimento dos participantes, a espontaneidade, os efeitos de sentidos revelados no tom de voz, dentre outros, conforme destacam Melo e Cavalcante (2006) quando propõem tópicos muito adequados para nos ajudar a superar o desafio de avaliar a oralidade.

REFERÊNCIAS

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.

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

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**.

Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 7. ed (reformada). São Paulo: Saraiva, 2012.

COSTA-HÜBES, T. C.; SWIDERSKI, R. M. S. Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; NEGREIROS, G. R. C.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino: discussões teórico-metodológicas. **Revista Letras**, Santa Maria, v. Especial, 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. & Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (orgs) **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (dis)curso**. Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349
Acesso em: 13 set 2020

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: MACHADO, A. R. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, Mercado de Letras, v. 1, p. 117-136, 2009.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. **REVISTA DA ANPOLL (ONLINE)**, vol. 51, n. 2, 2020.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Editora Pontes, 2018.

MAGALHÃES, T. G.; MATOS, 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.

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

MATOS, P. S. **Oralidade e formação de professores: o desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial de Letras da UFJF**. 2019. 325 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2019.

MELO, C. T. V; CAVALCANTE, M. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: **Avaliação em Língua Portuguesa**. Pernambuco: CEEL, 2006

NÓVOA, A. O lugar da licenciatura. *Revista Educação*. v. 8, 2016. Disponível em <http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura> Acesso em: 12 mai 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt> Acesso em 13 jun 2021

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papyrus, 1998.



SCHNEIDER, L. J. Oralidade e ensino na formação de professores: resultados de um percurso formativo. In: Tânia Guedes Magalhães e Caroline Souza Ferreira. **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara, Editora Letraria, 2019. p. 121-138.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: Inês Signorini (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola, 2004.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Socialização de diários: um instrumento par a reflexividade no estágio supervisionado em língua inglesa. In: REICHMANN, C. **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer(se). Campinas, Pontes Editores, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6 ed. São Paulo, Editora Cortez, 2011.