

Oralidade,
formação
docente e
ensino de Língua
Portuguesa



Organizadoras:

Tânia Guedes Magalhães
e Caroline Souza Ferreira

Oralidade,
formação
docente e
ensino de Língua
Portuguesa

Tânia Guedes Magalhães
Caroline Souza Ferreira
(Organizadoras)

Oralidade,
formação
docente e
ensino de Língua
Portuguesa

Araraquara
Letraria
2019

ORALIDADE, FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

PROJETO EDITORIAL

Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

APOIO

Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (LEPS)

MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S.
Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa. Araraquara: Letraria, 2019.

ISBN: 978-85-69395-75-1

1. Oralidade; 2. Formação docente; 3. Língua portuguesa; 4. Ensino.

APOIO



LEPs

Grupo de Pesquisa em
Linguagem, Ensino e Práticas Sociais

Conselho editorial

Profa. Dra. **Andreia Rezende Garcia-Reis** – UFJF

Profa. Dra. **Angélica Cosenza Rodrigues** – UFJF

Profa. Dra. **Edilaine Buin** – UFGD

Prof. Dr. **Ewerton Ávila dos Anjos Luna** – UFRPE

Profa. Dra. **Helena Maria Ferreira** – UFLA

Profa. Dra. **Juliana Madalenna Trifilio Dias** – UFJF

Profa. Dra. **Laura Silveira Botelho** – UFSJ

Profa. Dra. **Patrícia R. Otoni Ribeiro** – IFAM

Profa. Dra. **Talita de Cássia Marine** – UFU

Prof. Dr. **Wagner Rodrigues Silva** – UFT

| SUMÁRIO

Prefácio Profa. Dra. Luzia Bueno	08
Apresentação As organizadoras	13
Parte 1	23
Práticas de integração oralidade e letramento	
Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação Vanessa Titonelli Alvim e Tânia Guedes Magalhães	24
Transposição didática com o gênero entrevista: do currículo à sala de aula Thalita de Almeida Bessa Carvalho	68
Integração oralidade e letramento na escola básica: uma experiência de construção de revista temática na perspectiva do letramento científico Bárbara Delgado Azevedo, Gisele Oliveira Barbosa e Maria Carolina Botelho Domingues	94
Oralidade e ensino na formação de professores: resultados de um percurso formativo Letícia Jacinto Schneider	121

Parte 2

140

Perspectivas contemporâneas para a formação docente

Dimensões da formação docente no programa de formação continuada “Residência Docente” da UFJF: uma leitura inicial

141

Giovana Rabite Callian e Tânia Guedes Magalhães

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores: linguagem, pesquisa e imersão

189

Luís Carlos de Oliveira

O desenvolvimento de professores de Física no contexto de um grupo de estudos: uma proposta de formação na perspectiva reflexivo-crítico-colaborativa

214

Adriana Aparecida da Silva

A compreensão dos professores-supervisores sobre o período da “observação” no estágio em Letras – Português

245

Tânia Guedes Magalhães e Pilar Silveira Mattos

Experiências de formação docente na perspectiva da educação linguística

273

Andreia Rezende Garcia-Reis, Andressa Barcellos Correia da Silva e Ariane Rodrigues Gomes Leite Godoy

Autoria e organização

295

| Prefácio

**Profa. Dra. Luzia Bueno
(Universidade São Francisco)**

Entre palavras e combinações de palavras
circulamos, vivemos, morremos,
e palavras somos, finalmente,
mas com que significado,
que não sabemos ao certo?”
(ANDRADE, 1988)

As palavras nos tocam, atravessam-nos, exigem respostas com mais palavras ou ajudam-nos a decidir pelo silêncio, tudo dependendo de onde vêm essas palavras e para onde poderão seguir as nossas. Segundo Volochinov (2006, p. 101), toda “enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as”.

Nesse sentido, o trabalho de prefaciar uma obra nos coloca nessa cadeia de enunciados e nos exige uma resposta, ainda mais quando apresenta trabalhos que nos instigam e nos inspiram a refletir mais sobre questões tão relevantes e caras para nós, pesquisadores da área de Linguagem, inseridos tão fortemente em ações de Educação.

Neste livro, encontramos capítulos resultantes de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa “Linguagem, Ensino e Práticas Sociais” (LEPS), coordenado pela professora Tânia Guedes Magalhães, e estão divididos em duas grandes seções temáticas. A primeira é sobre “Práticas de integração oralidade e letramento” e a segunda sobre “Perspectivas contemporâneas para a formação docente”.

Oralidade, letramento e formação de professores: temas que vêm acompanhando a minha trajetória como pesquisadora, dada a relevância deles em minha vida e no cenário educacional brasileiro.

A oralidade e principalmente o trabalho com gêneros orais suscita muita discussão, pois ainda não ocupa o mesmo espaço que a escrita enquanto objeto de ensino na sala de aula. O letramento na perspectiva social, como defendido em trabalhos de Brian Street e de Angela Kleiman, ainda aparece mais como apenas uma palavra bonita em planejamentos do que como ações didáticas, de fato. E a formação do professor no Brasil é um tema recorrente, já que nem sempre são considerados os avanços e as práticas inovadoras ao se construírem os documentos nacionais de prescrições sobre essa formação, pouco ouvindo os pesquisadores e principalmente os professores.

Partindo dessas ideias, fui para a leitura deste livro e compartilharei aqui algumas questões sobre as quais o livro me ajudou a refletir.

Uma primeira questão que os capítulos trazem forte é sobre a intervenção na Educação e o seu papel formativo. Ainda que nos textos destaque-se a formação de alunos, estagiários e professores, é preciso ressaltar o que a intervenção traz também para os pesquisadores-autores deste livro. Em suas escritas, é possível acompanhar um movimento que sugere um desenvolvimento, seja em relação ao objeto de ensino abordado, seja em relação aos modos de reconcebê-lo, percebendo a complexidade deste nas relações com o ensino e a aprendizagem.

A intervenção abre espaço para as tensões, disputas, conflitos, motores do desenvolvimento para Vigotski, e a linguagem nesse momento, se, por um lado, pode expor tais conflitos, por outro, pode contribuir também para as negociações, tão importantes no processo educativo de formação de alunos e professores.

Provavelmente, as intervenções também tenham ajudado em uma outra questão, muito relevante neste livro: a percepção das diferentes facetas do trabalho que se realizam na atividade docente. Há um trabalho prescrito, um realizado e um real da atividade (CLOT, 2006), ou seja, aquilo que se fez junto também ao que se deixou de fazer ou se desejou fazer. Ao analisar os documentos de prescrições (DCN, regulamentos internos da universidade, materiais para orientar

a escuta do aluno, entre outros), desvela-se a distância que existe entre estas e as possibilidades de trabalhos a serem realizados, ao mesmo tempo que se mostra que estas prescrições estão o tempo todo presentes, exigindo do aluno, professor, estagiário, pesquisador que as considere e passe por tensões, conflitos, desafios, ao tentar desenvolver o seu ofício.

Nessas prescrições, fica muito evidente a palavra como uma arena de lutas conforme defendido por Volochinov (2006, p. 67): cada “palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”. Nas prescrições, há os prescritores que formulam orientações para o agir, considerando condições que muitas vezes atendem mais ao desejo de um grupo do que aos interesses ou às necessidades do trabalhador (BRONCKART; MACHADO, 2003). E como saber quais são esses interesses ou necessidades? É preciso ouvir o trabalhador, pois voz ele tem; falta-lhe apenas o espaço para participar do diálogo sobre o seu ofício.

O ouvir, o escutar o outro, é também um tópico forte no livro que aparece tematizado em um capítulo, mas que pode ser percebido no decorrer dos textos, uma vez que, seja na autoria dos capítulos, seja nos estudos desenvolvidos, há alunos de Iniciação Científica, professores, mestres, doutores, contribuindo juntos para que um letramento científico – também profissional – vá se desenvolvendo. Nos quadros teóricos assumidos entre capítulos, também notamos o cuidado em escutar outras teorias, outros autores, colocando o Interacionismo sociodiscursivo, aporte teórico principal, em diálogo com a Análise da Conversação, o Letramento Social, o Letramento Científico, entre outras vozes.

Nota-se, no conjunto dos capítulos, que a oralidade ganha o seu destaque e buscam-se novas formas de abordá-la e desenvolvê-la em sala de aula, levando alunos, professores e pesquisadores a perceberem-na como objeto de ensino muito relevante. O letramento não é visto apenas como uma palavra, mas mostra-se nas ações ao

desenvolverem-se projetos sobre o oral e sobre a escrita, destacando-se as funções dos textos e de suas características em cada situação. Nesse contexto, a formação de professores ocorre nas intervenções, no olhar mais crítico para as prescrições, na escuta sensível de outros, e mesmo na escrita de capítulos de um livro, como este.

Nesse sentido, vejo este livro como importante não apenas devido às temáticas abordadas – oralidade, letramento, formação de professores, análise de prescrições e auxílio à construção de novas prescrições sobre o oral, sobre o letramento acadêmico, sobre o estágio, sobre a formação inicial e continuada de letras, pedagogia e física. Vejo-o como extremamente relevante, sobretudo, por generosamente nos permitir participar desse processo de formação de pesquisadores e de professores que revisitam “velhos” temas e nos mostram um novo jeito de olhá-los, entendendo a pertinência e a necessidade de agirmos em relação a eles.

Dessa forma, este livro nos convida a refletir sobre a linguagem e a pensar: o que você leitor tem feito, de fato, para alterar relações já estabelecidas para podermos caminhar rumo a uma Educação que propicie a formação de um ser humano que escute o outro, ampliando o seu letramento e aumentando, portanto, o seu poder de agir? Afinal, retomando nossa epígrafe: que palavras somos? Que palavras seremos e com que significado? A cadeia ininterrupta de enunciados espera por uma resposta!

Referências

ANDRADE, C. D. de. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. En quoi et comment les “textes prescriptifs” prescrivent-ils? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. *In*: FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J.-P. (org.). **L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications**. Louvain-la Neuve: Peeters. Collection Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, 2003

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes. Título original: *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 2006 [1999].

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

| Apresentação

Tânia Guedes Magalhães
Caroline Souza Ferreira

O grupo de pesquisa “Linguagem, Ensino e Práticas Sociais” (LEPS)¹ surgiu do antigo Grupo e atual Núcleo FALE (Formação de professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino), da Faculdade de Educação da UFJF. Criado em 2015, tem suas ações ancoradas no Grupo FALE que, desde 2004, vem realizando atividades de pesquisa e extensão prioritariamente relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e à formação de professores.

A criação do Núcleo FALE, e de vários grupos de pesquisa² a ele vinculados, se deu num momento de grandes transformações por que passava a Faculdade de Educação da UFJF, onde tais grupos e núcleos estão em funcionamento. Além disso, o então “Grupo FALE” abarcava um número grande de pesquisadores e, sendo assim, as ações de pesquisa e extensão mereciam maior visibilidade e organização que extrapolavam o antigo Grupo de Pesquisa, como as publicações em periódicos e livros, realização de eventos, aderência a diferentes editais de pesquisa, vinculação de novos mestrandos, doutorandos e bolsistas de iniciação científica, treinamento profissional e extensão, dentre outros, o que gerou uma nova agenda, mais coerente com o funcionamento de Núcleos³ da Faculdade de Educação da UFJF.

Neste livro, reunimos as primeiras pesquisas realizadas já no âmbito do Grupo de Pesquisa LEPS, com artigos que envolvem a produção em dois temas principais, caros aos nossos ideais: a oralidade e a formação de professores. O livro congrega, basicamente,

1 http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

2 O Núcleo FALE conta hoje com quatro grupos de pesquisa e 12 pesquisadores. www.ufjf.br/nucleofale.

3 Na organização interna da Faculdade de Educação da UFJF, os Núcleos de Pesquisa e Extensão reúnem grupos de pesquisa por diferentes razões. Disponível em: <https://www.ufjf.br/faculdadedeeducacao/>

pesquisas desenvolvidas nos últimos anos pela equipe, envolvendo resultados de investigações que compõem as duas partes: a primeira com quatro capítulos que tematizam sobre práticas escolares de oralidade e de integração com os letramentos; a segunda, com cinco capítulos sobre a temática da formação docente, sob diferentes pontos de vista e abordagens.

No campo das **Práticas de integração oralidade e letramento**, reunimos quatro pesquisas, que descrevemos abaixo.

O trabalho de Vanessa Titonelli Alvim e Tânia Guedes Magalhães, intitulado **Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola básica a partir dos resultados de uma pesquisa-ação**, apresenta um estudo sobre oralidade propondo uma sistematização de procedimento “escuta ativa” na escola, que abrange resultados de uma pesquisa-ação realizada em sala de aula de 3º ano do Ensino Fundamental. Com base em diferentes autores (MARCUSCHI, 2001; LEAL; GOIS, 2012, BUENO; COSTA-HUBES, 2015), a escola deve promover situações em que os alunos possam falar, escutar e analisar a língua a partir de situações autênticas, como participantes de práticas sociais pela modalidade oral com vistas à socialização e ao desenvolvimento humano. As atividades de escuta são, segundo as autoras, um procedimento para levar os estudantes a esta reflexão linguística. Numa proposta que permitiu intervir diretamente na realidade escolar na elaboração de uma cartilha educativa, o experimento proporcionou criar seis categorias para testar as funções da “escuta ativa”, com o intuito de analisar os conhecimentos apreendidos pelos alunos na interação com as atividades escolares de oralidade. Os dados revelam que os alunos apreendem conhecimento e constroem sentido para as interações a partir das categorias elencadas, configurando, então, a escuta como uma atividade relevante para ampliação das capacidades de construção de sentido em gêneros orais.

O capítulo 2, de autoria de Thalita de Almeida Bessa Carvalho, **Transposição didática com o gênero entrevista: do currículo à sala de aula**, enfoca a transposição do gênero entrevista para a sala de

aula. Pautados no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MACHADO, 2007; MACHADO; LOUSADA, 2013; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) cujos fundamentos consideram, dentre outras questões, os gêneros textuais instrumentos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, a autora busca analisar como uma professora da rede municipal de Juiz de Fora didatiza o gênero textual entrevista, considerando a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (2012). Utilizando as sinopses para analisar os dados, oriundos de pesquisa documental e observação direta do trabalho docente na escola, a pesquisadora mostra que a docente didatiza o gênero considerando-o como “objeto de estudo” e como “instrumento de interação”; a professora ainda aborda diversas questões linguísticas do gênero que envolvem o trabalho com a oralidade numa perspectiva social.

Já o capítulo 3, **Integração oralidade e letramento na escola básica: uma experiência de construção de revista temática na perspectiva do letramento científico**, de Bárbara Delgado Azevedo, Gisele Oliveira Barbosa e Maria Carolina Botelho Domingues, apresenta uma experiência pedagógica de ensino de Língua Portuguesa pelos gêneros textuais com base na perspectiva do letramento científico (SANTOS, 2007; MOTA-ROTH, 2011; SILVA, 2016; SILVA; GUIMARÃES; MEDEIROS, 2018; MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018), realizada com alunos de Ensino Fundamental II. As autoras reafirmam a importância da educação linguística voltada para a perspectiva dos letramentos (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998) e o lugar do letramento científico na escola básica. Assim, relatam o percurso e os resultados da construção de uma revista para adolescentes na escola, intitulada “Na ponta da Língua”, buscando relacionar as diferentes etapas de estudo dos gêneros textuais a diferentes dimensões do letramento científico.

Em **Oralidade e ensino na formação de professores: resultados de um percurso formativo**, capítulo 4, Letícia Jacinto Schneider descreve uma experiência que alia as duas temáticas da obra: oralidade e formação docente. A autora relata a inserção do eixo da oralidade na formação inicial docente de alunos de Letras –

Português e Pedagogia da UFJF, justificada pela carência de estudos na temática. O relato mostra o desenvolvimento de uma experiência a partir da constatação de que há poucos trabalhos inserindo práticas de elaboração de materiais didáticos de oralidade na formação docente. Assim, os discentes criaram materiais com base em gêneros orais, como esquete, tutorial em vídeo, *podcast*, dentre outros; a partir disso, então, são analisadas as dificuldades e os desafios encontrados nesta elaboração. O estudo permite compreender quais temáticas da oralidade geram maior problematização, contribuindo com futuras ações no campo da formação docente para o trabalho com a oralidade na escola.

Na segunda parte do livro, **Perspectivas contemporâneas para a formação docente**, apresentamos cinco capítulos que tratam da formação inicial e continuada docente em diferentes abordagens temáticas e teórico-metodológicas, que descrevemos em seguida.

O capítulo 5 dedica-se a analisar as concepções de formação docente subjacentes ao programa de Pós-graduação “Residência Docente” da UFJF. Giovana Rabite Callian e Tânia Guedes Magalhães, no trabalho **Dimensões da formação docente no programa de formação continuada “Residência Docente” da UFJF: uma leitura inicial**, analisam dois documentos institucionais que regulamentam a proposta, tendo como objetivo compreender as concepções subjacentes ao projeto. A partir de uma discussão sobre formações docentes inovadoras e contemporâneas, que revelam a necessidade de grandes transformações nos moldes ainda vigentes de desenvolvimento profissional de professores (GATTI, 2010, 2013, 2019; ANDRÉ, 2016; NÓVOA, 2017), as autoras compreendem que há, nos documentos analisados, algumas dimensões privilegiadas que dialogam com modelos mais interessantes para a formação de professores, como a forte imersão no contexto de trabalho, o trabalho colaborativo entre pares e a dimensão autoral.

O capítulo 6, de Luís Carlos Oliveira, intitulado **As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores: linguagem, pesquisa e imersão**, objetiva apresentar uma breve reflexão sobre

o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2015) na perspectiva da linguagem, da pesquisa e da imersão no contexto escolar, a partir de excertos que sinalizam orientações para a formação inicial e continuada, bem como vislumbrar as prováveis consequências que podem emergir dessas reflexões, especialmente na construção de currículos para os cursos de licenciatura nas universidades brasileiras. Essas dimensões podem fornecer caminhos para consolidar uma educação no Brasil fundamentada especialmente na reflexão crítica e no desenvolvimento profissional, a partir de vivências reais no contexto escolar em seu processo de formação, bem como de atividades reflexivas e contextualizadoras das relações teoria e prática na vida profissional.

Adriana Aparecida da Silva, no capítulo **O desenvolvimento de professores de Física no contexto de um grupo de estudos: uma proposta de formação na perspectiva reflexivo-crítico-colaborativa**, retrata uma proposta de trabalho interdisciplinar em andamento no Grupo de Estudos em Práticas Experimentais em Ciências (GEPEC/UFJF). Oriunda do campo da formação de professores de Física, a autora percebe a lacuna na formação deste profissional, a partir de documentos oficiais que orientam e prescrevem o trabalho do professor de Física, analisados no capítulo, e dedica-se a refletir sobre a formação do docente de Física numa perspectiva crítica, que envolva o desenvolvimento humano, a análise do trabalho docente, a compreensão dos objetos de aprendizagem, dos materiais didáticos e das estratégias de ensino contemporâneas para a escola básica. Assim, a pesquisadora mostra como tais documentos reduzem o potencial formativo do docente de Física e, contrapondo-se a isso, relata um projeto de formação crítica de professores de Física, embasado numa perspectiva reflexiva e discursiva, revelando-se como uma perspectiva promissora para a formação de futuros docentes da área.

Tânia Guedes Magalhães e Pilar Silveira Mattos, no capítulo 8, intitulado **A compreensão dos professores-supervisores sobre o período da “observação” no estágio em Letras – Português**,

problematizam a etapa denominada “observação” nos estágios supervisionados em Letras – Português da UFJF, com o objetivo de compreender a visão dos professores-supervisores sobre a formação dos estagiários durante o período de inserção nas escolas de ensino básico. Concebendo a escola como um espaço pleno de contradições e saberes, no qual a vivência do estagiário é fundamental para uma problematização sobre a relação teoria-prática, a pesquisa dialoga com os estudos sobre formação de professores (BIAZI; GIMENEZ; STUTZ, 2011; LIMA; NOGUEIRA, 2016; GATTI, 2013, 2010, 2008; GARCIA-REIS; MAGALHÃES, 2016, dentre outros). Para compreender as concepções dos supervisores, realizou-se uma pesquisa com base em questionários abertos para coleta de dados. As pesquisadoras mostram que, apesar de indicar certos comportamentos negativos na conduta dos estagiários, os supervisores compreendem que a observação é um período essencial para a formação de novos profissionais, necessário para a compreensão do funcionamento do espaço escolar, para o estabelecimento de parcerias e planejamento do plano de intervenção.

Em “**Experiências de formação docente na perspectiva da educação linguística**”, capítulo 9, de autoria de Andreia Rezende Garcia-Reis, Andressa Barcellos Correia da Silva e Ariane Rodrigues Gomes Leite Godoy, são apresentadas duas experiências de formação de professores desenvolvidas na perspectiva da educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005). A primeira delas foi desenvolvida em uma disciplina do curso de Pedagogia e a segunda foi vivenciada com os alunos de disciplina do curso de Letras, ambas da UFJF. A base teórico-conceitual que sustenta as atividades de formação docente é a do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2016). As experiências revelaram que os graduandos potencializam sua formação para a docência em Língua Portuguesa quando adquirem capacidades linguístico-comportamentais em atividades contextualizadas e situadas com a linguagem.

Ainda que a obra traga resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito de apenas um grupo, acreditamos que o Grupo de Pesquisa **Linguagem, Ensino e Práticas Sociais** tem se inserido numa discussão

plural acerca de temáticas essenciais à formação docente e às práticas escolares com a linguagem. Em função das discussões sobre as ações pedagógicas, os currículos e materiais escolares, bem como a problematização da formação docente, que revela, muitas vezes, diferentes posicionamentos e tensões, esperamos que os trabalhos apresentados neste livro possam dialogar com outras pesquisas, na tentativa de contribuir com avanços no campo da educação e dos estudos de linguagem.

| Referências

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982005000100004. Acesso em: 20 ago. 2018.

BIAZI, T. M. D.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de Inglês. **Revista Signum: Estudos de Linguagem**, Londrina, n. 14/1, p. 57-78, jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 05 jul. 2019.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 2009 [1999].

BRONCKART, J. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 4, n. 6, mar. 2006 [não paginado].

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

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. *In*: SZUNDY, P. T. C. *et al.* (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011.

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-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas: Editora Pontes, 2016. p. 35-52.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13. n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

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

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, T. F.; GOIS, S. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LIMA, C. R. G. M.; NOGUEIRA, E. S. O estágio supervisionado de Língua Portuguesa no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. *In*: GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas: Editora Pontes, 2016.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do Linguista na atividade educacional. **Revista Veredas on line**, Juiz de Fora, v. 2, p. 22-40, 2007.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. esp., p. 35-46, 2013.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. **Revista Raído**, v. 12, n. 30, p. 52-72, jul./dez. 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. **Revista Notas de Pesquisa**, UFSM, v. 1, n. 0, p. 12-25, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/nope/article/view/3983/2352>. Acesso em: 18 jun. 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017

SANTOS, W. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 474-550, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 6, p. 8-23, esp. 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2017/01/2-Artigo-Wagner.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SILVA, W. R.; GUIMARÃES, E. V.; MEDEIROS, I. A. Construção de objetos de conhecimento para aulas de língua portuguesa no mestrado profissional em Letras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 159-191, 2018.

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

Parte 1
**Práticas de integração
oralidade e letramento**

Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação

Vanessa Titonelli Alvim
Tânia Guedes Magalhães

Introdução

No eixo da oralidade no ensino de Língua Portuguesa na escola básica, uma dimensão enfocada em diferentes trabalhos é a escuta (BRASIL, 1998; DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO; ZAHND, 2004; MELO; CAVALCANTI, 2006; MENDONÇA, 2006; LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012; BALTAR, 2012; GOMES-SANTOS, 2012; SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012; FERRAREZI JR., 2014). Por ser uma prática pouco sistematizada, realizamos uma pesquisa-ação para buscar compreender melhor de que modo a escuta⁴ poderia ser concebida na escola como atividade que contribui para a construção de sentido em interações orais.

A partir de uma perspectiva que compreende oralidade e letramento como práticas sociais (MARCUSCHI, 2001) integradas, que envolvem a fala e a escrita, como modalidades de uso da língua, vinculamo-nos a uma perspectiva contrária às dicotomias estritas entre essas modalidades. Nesse viés, as práticas de letramento escolar devem integrar a fala e a escrita em situações em que os alunos possam agir pela linguagem, atingindo os objetivos do ensino de Língua Portuguesa que é, sobretudo, estabelecido em dois grandes eixos: uso e reflexão (RANGEL, 2010), com vistas ao desenvolvimento de capacidades para uso social da língua e atuação cidadã.

Para realizar essa pesquisa, conceituamos a escuta⁵, a partir de diferentes autores, como um procedimento sistematizado para a sala de aula de ensino básico, a fim de contribuir com as reflexões acerca da análise da oralidade na escola com discentes dos anos iniciais. Conforme esclarecemos em outros trabalhos (ALVIM; MAGALHÃES, 2018, 2016), esse procedimento, ao contrário do que o nome poderia sugerir, visa à compreensão da linguagem em diferentes contextos, em efetiva construção de sentido, e ao posicionamento em relação aos discursos, em uma prática de participação ativa dos alunos/sujeitos.

4 Nesses trabalhos, a atividade de escuta é denominada como escuta, escuta ativa, escuta orientada, escuta atenta ou escuta/compreensão, termos esses que usamos como sinônimos para este capítulo.

5 Conceito que será abordado na seção seguinte.

Na pesquisa-ação realizada⁶, foi feita uma intervenção pedagógica em aulas de Língua Portuguesa, que teve como objetivo analisar os conhecimentos apreendidos por alunos de 3º ano em atividades de escuta ativa de gêneros orais, situadas num projeto maior de construção de uma cartilha educativa sobre lixo, em função da situação precária do entorno da escola.

Para discorrer sobre o trabalho empreendido, primeiramente, apresentamos, após esta introdução, duas seções em que discutimos questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa e o eixo da oralidade. Em seguida, apresentamos a metodologia e o contexto de geração dos dados para, na seção 4, abarcar a análise empreendida, destacando as seis dimensões propostas para a escuta, bem como o conhecimento apreendido pelos alunos por meio de atividades desenvolvidas. Por fim, trazemos algumas considerações sobre o estudo bem como as possibilidades de novas pesquisas que contribuam para o tema, de modo a ampliá-lo.

1. Oralidade e ensino de Língua Portuguesa

Com base em estudos de Leal e Gois (2012), Rojo (2009), Schneuwly, Dolz e Pietro (2004), entre outros, muitos professores, preocupados em proporcionar aos alunos o conhecimento científico, sistematizado historicamente, deixam de lado os inúmeros saberes que os alunos trazem, oriundos de suas experiências cotidianas. Entre esses conhecimentos está a oralidade dos alunos. Não podemos deixar de explicitar o poder e o *status* que a escrita ocupa na sociedade atual, visto que é caracterizada como um artefato de poder (MARCUSCHI, 2001), um bem social, que não pode ser negado aos discentes. Todavia, o ensino de línguas na escola vem, há anos, sendo consolidado no preceito de que deve haver a integração das modalidades falada e escrita em atividades de linguagem que permitam às crianças e aos

6 Trata-se de um recorte da dissertação de Alvim (2015), cujo enfoque é o resultado da pesquisa-ação.

adolescentes participarem de situações em que explicitem seus pontos de vista sobre os diferentes conhecimentos apreendidos na escola e na vida cotidiana, em situações de uso.

Os estudos sobre oralidade e letramento trouxeram-nos muitas contribuições para podermos rebater o “mito do letramento”, do “poder” intrínseco à modalidade escrita e ao seu caráter “salvador” da sociedade. Pesquisas como as de Marcuschi (2001), Galvão e Batista (2006), bem como de Rojo (2010), indicam que os processos de letramento se infiltraram na sociedade, de tal modo que hoje não podemos viver mais sem a escrita nas sociedades urbanizadas. De fato, a escrita trouxe muitas vantagens, entre elas a possibilidade de registro. Entretanto, o mito da superioridade foi superado, dado que hoje não consideramos as comunidades centradas na escrita como superiores cognitivamente, ainda que esse seja um pensamento do senso comum.

Nesse sentido, vinculamo-nos a uma perspectiva de não dicotomização entre oralidade e letramento, mas de usos apropriados das modalidades falada e escrita aos contextos de interação social. Como consequência, na escola, tanto fala quanto escrita são ensinadas para que os alunos possam apropriar-se da linguagem e conviver na sociedade contemporânea com mais segurança em contextos de estudo, de trabalho, da vida cotidiana por onde circulem.

Verificamos que pesquisas de diversos autores da área da Linguagem, que se dedicam aos estudos sobre a oralidade como Marcuschi (1996, 2001, 2007), Fávero, Andrade e Aquino (1999), Leal e Gois (2012), Bueno e Costa-Hubes (2015), entre outros, afirmam que a temática é ainda pouco trabalhada na escola, apesar de, nos últimos anos, já observarmos um certo aumento de pesquisas que possuem como eixo central a oralidade. Vale destacar que a falta de sistematização do trabalho com a oralidade poderá deixar falhas na formação do discente; é na escola que se aprende uma oralidade relativa a contextos mais formalizados, agência de letramento por excelência (KLEIMAN, 2007).

Para levar os alunos à constante interação e reflexão no desenvolvimento da oralidade, os gêneros orais são a base das situações do uso da língua, em que os alunos terão experiências de linguagem como sujeitos autores. Assim, pode-se ir das situações menos para as mais monitoradas, envolvendo desde o planejamento, a interação, perpassando a avaliação posterior que visa a alcançar o pleno domínio de aspectos da modalidade falada.

Segundo Bronckart (2009, 2006), um gênero, constituindo-se como uma ação de linguagem, materializa-se sempre em um texto; essa ação carrega, em si, diferentes representações e marcas sócio-históricas e linguísticas. Para o autor, essas ações são os pré-construídos legados pelas gerações anteriores. Em determinados momentos, os gêneros, que são formações sociolinguageiras, ficam estabilizados pelo uso, “organizados segundo modalidades heterogêneas” (2003, p. 66) de forma que podemos reconhecê-los. Essas ideias estão atreladas à concepção de Bakhtin (2006), que explicitou a

[...] continuidade existente entre as produções verbais ordinárias e as produções ditas literárias; mostrou que todos esses textos se organizam por meio de um mesmo sistema de regras gerais e, conseqüentemente, estendeu a noção de gênero a todas as espécies de textos que podem ser produzidos pelos membros de uma comunidade verbal.

Os gêneros textuais, concebidos no campo das ações individuais e das atividades coletivas, são materializados em textos: um “correspondente linguístico de uma ação de linguagem, criado pela mobilização dos recursos linguísticos próprios de uma língua natural (BRONCKART, 2010, p. 169). Assim, todo texto empírico novo é construído com base em um gênero, pois “ele pertence a um gênero” (BRONCKART, 2009, p. 138).

Os gêneros, então, devem dar corpo às atividades escolares de aprendizagem da língua, já que trazem a possibilidade de criar as cenas comunicativas necessárias na escola para que os alunos tenham seus projetos de dizer em que, então, situam-se as atividades

de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa. Isso porque apropriar-se dos gêneros é um “mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 2009, p. 103).

Nessa concepção de ensino de língua na perspectiva da interação social, os fenômenos linguísticos não são descritos analiticamente com um fim em si mesmo, mas em função de atividades de linguagem em projetos de comunicação, seja em sequências didáticas, projetos de letramento ou demais projetos de leitura e escrita.

O papel da escola está, no eixo da oralidade, de acordo com Leal, Brandão e Lima (2012), em proporcionar, desde os anos iniciais, um trabalho diversificado com os gêneros da oralidade, contemplando quatro dimensões distintas, que consideramos didáticas e muito pertinentes para organizar o trabalho em sala de aula: a) valorização de textos de tradição oral; b) oralização de textos escritos; c) variações linguísticas e relações entre fala e escrita; d) produção e compreensão de gêneros orais. É nas dimensões c e d que alocamos as atividades de escuta ativa.

Para o trabalho específico com aspectos da oralidade, Schneuwly e Dolz (2004) destacam os elementos prosódicos envolvidos no processo de compreensão da fala, que podem ser analisados em termos de altura, intensidade e duração, como a entonação, a acentuação, o ritmo e a vocalização. Vale destacar, ainda, que a comunicação oral não se esgota nos elementos linguísticos e prosódicos. Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que, ao nos comunicarmos oralmente, utilizamos signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que sejam convencionais numa determinada comunidade. Destacamos, então, as mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa, ou seja, a oralidade envolve diferentes modos de significação que não apenas o verbal.

Todavia, como os alunos já dominam certos usos da linguagem, os autores alertam que “O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar

as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 147). Como aspectos destacados no estudo das configurações dos diferentes gêneros orais, consideramos os lugares sociais de onde o produtor fala, a finalidade das situações de comunicação, a organização textual e o vocabulário, além dos elementos extralinguísticos, como a dicção, os gestos, a entonação, as expressões corporais, a voz, a entonação, a postura, a utilização de imagens ou suportes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Para levar os alunos à compreensão dos gêneros orais bem como à percepção dos elementos da oralidade que ficam evidenciados nas diversas interlocuções entre os sujeitos, as atividades de escuta são muito adequadas para levar os alunos à observação e reflexão sobre os aspectos interacionais da linguagem. Em função disso, passamos a discorrer, na próxima seção, sobre a escuta e o trabalho com a análise linguística no eixo da oralidade.

2. Oralidade: reflexão sobre a linguagem pela escuta

Na aprendizagem da Língua Portuguesa, devemos realizar atividades reflexivas, para as quais lançamos mão da concepção de análise linguística (AL) com base em Mendonça (2006)⁷. A autora destaca que esse conceito surge com objetivo de criar uma nova perspectiva de reflexão sobre a gramática, como uma alternativa integrada às práticas de leitura e produção textual. Ela permite uma reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos orais ou escritos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua.

⁷ Outros autores também foram base da pesquisa, como Geraldi (1984), Suassuna (2012), Bezerra e Reinaldo (2013), Antunes (2014), mas trazemos apenas uma das autoras, em função dos limites deste capítulo.

A AL explícita e sistemática constitui-se como ferramenta para o desenvolvimento de capacidades que visam ao domínio da linguagem e participação social, envolvendo leitura e produção oral e escrita. Sua metodologia é reflexiva, com centralidade nos efeitos de sentido. Há uma fusão deste trabalho com os gêneros textuais na medida em que se trata justamente de focar a interseção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.

Nas formas de organização das atividades de AL, relacionando os eixos de ensino de LP, podemos identificar a retextualização⁸ como uma possibilidade profícua de reflexão linguística. Para conhecermos as características de algum gênero, é fundamental descrevê-lo e analisá-lo, para efetivar a produção, a avaliação e a reelaboração, através do processo de AL, numa atividade contínua de uso, reflexão e apropriação de conhecimentos linguísticos.

Com relação especificamente à oralidade, Mendonça mostra que a AL proporciona um movimento de reflexão sobre alguns aspectos de diferentes naturezas, como (in)adequação de vocabulário em contextos de fala, (in)adequação da formalidade aos gêneros, dentre outros. A autora se baseia na ideia de progressão escolar de estudo dos gêneros textuais para integração de atividades de leitura/escuta, produção oral e escrita. Podemos, então, com base nessas afirmações, compreender que a AL permite articular a reflexão sobre os fenômenos linguísticos à produção de sentidos.

Coerentes com essa perspectiva, Cavalcante e Melo (2006) avançam na análise linguística da oralidade ao apresentar elementos que possibilitam a avaliação da oralidade. Quando compreendemos que a oralidade é multimodal, ou seja, envolve várias semioses e aspectos como a gestualidade, a mímica, a prosódia, teremos critérios precisos de análise, como os elementos extralinguísticos, paralinguísticos e linguísticos.

8 Processo, segundo Marcuschi (2001), de transformação de um texto para outro (do oral para o escrito, ou vice-versa, ou entre a mesma modalidade – escrito – escrito; oral – oral).

O primeiro grupo destacado refere-se aos elementos **extralinguísticos**:

Quadro 1

Grau de publicidade: número de participantes (produtores e receptores) ou tamanho do público envolvido na situação comunicativa.
Grau de intimidade dos participantes: conhecimento entre os participantes; conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento.
Grau da participação emocional: afetividade, relacionamento na situação, emocionalidade e expressividade.
Proximidade física dos parceiros de comunicação: comunicação face a face, distanciamento, no mesmo tempo ou em tempos diversos.
Grau de cooperação: possibilidade de atuação direta no evento, tal como no diálogo ou num texto monologado ou produzido à distância.
Grau de espontaneidade: comunicação preparada previamente ou não.
Fixação temática: o tema é ou não fixado com antecedência; o tema é espontâneo.

Fonte: Cavalcante e Melo (2006, p. 93)

Outro grupo de elementos destacados por Cavalcante e Melo (2006) são os **paralinguísticos e cinésicos**. O primeiro refere-se a aspectos como a análise da qualidade da voz, elocução, pausas, risos, suspiros, choro, irritação. Já dentro dos elementos cinésicos estão as atitudes corporais, as posturas variadas, os gestos (como mexer com as mãos, fazer gestos ritualizados: acenar, apontar, fazer sinais de positivo e negativo).

Por fim, no último grupo de elementos elencados, estão os aspectos **linguísticos**:

Quadro 2

- <i>marcadores conversacionais</i> : objetivo de verificar se os interlocutores estão atentos. Exemplo: tá, né, sim, aham etc.
- <i>repetições</i> (duplicação de algo que veio antes) e <i>paráfrases</i> (refazem algo que veio antes)
- <i>correções</i> : substituições de erros, podendo ser fenômenos lexicais, sintáticos e reparos de equívocos interacionais
- <i>Hesitações</i> : tentativas de organização do discurso oral ou caracterizam inseguranças do interlocutor. Exemplo: éééé... ááá....
- <i>Digressões</i> : suspensões temporárias de um tópico que retorna algo externo ao andamento do discurso
- <i>Expressões formulaicas, expressões prontas</i> : Exemplo: provérbios, expressões feitas, rotinas. Não possuem um funcionamento orientado para frente ou para trás, mas para a contextualidade e o conteúdo. Exemplo: bom dia, até logo...
- <i>Atos de fala/Estratégias de polidez positiva ou negativa</i> : elogiar, agradecer, aceitar, discordar, recusar, ofender, xingar...

Fonte: Cavalcante e Melo (2006, p. 95-96).

Acima, estão listados vários aspectos a serem observados ao longo das atividades de escuta, que vão sendo compreendidos gradativamente para a construção de sentido nas interações orais. Ressaltamos, ainda, que é relevante os alunos reconhecerem e compreenderem esses elementos da fala, não como aspectos que devem ser teorizados com fim em si mesmos, nem mesmo com exercícios mecânicos, mas com atividades graduais de reflexão sobre a contribuição de tais elementos na construção de sentido.

As atividades de escuta devem envolver a tomada de notas que, segundo Moraes (2006), são as anotações realizadas, no nosso caso no ambiente escolar, a partir da interação com situações de uso da fala; elas facilitam o processo de aprendizagem dos alunos, pois esses registros são ferramentas que revelam **o que e como o**

interlocutor compreende, seleciona e registra o dito em situações discursivas. Assemelham-se ao que os autores Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004), na apresentação de sequências para ensino do debate público e da exposição oral denominam de “guia de escuta”. Para os autores, as atividades de escuta para análise da oralidade, na perspectiva do espectador, devem se embasar em algumas considerações. Os estudantes:

- nas exposições orais dos colegas, ou ouvindo uma conferência, escutam atentamente para completar um guia de escuta;

- observam, nas exposições orais, as capacidades dos expositores e lacunas, a fim de indicar os aspectos do gênero que serão objeto de ensino pelo professor;

- aprendem a escutar uma exposição para obter informações sobre um tema, fazendo anotações, por exemplo;

- detectam os mecanismos de linguagem do expositor;

- realizam análise, com possibilidade de retomada de características do gênero oral enfocado, para conhecer essas formas de interação, tanto no que se refere à apresentação, quanto na participação como um ouvinte;

- realizam discussões e avaliações sobre *performance* de um colega e analisam se a apresentação contemplou as configurações do gênero;

- realizam atividades, como questionários, por exemplo, baseadas em passagens transcritas para análise de elementos da oralidade.

Acreditamos que esse tipo de exercício, além de ser de suma importância para o desenvolvimento escolar, ainda é muito pouco explorado, como verificamos em nossas pesquisas bibliográficas.

Com base nas discussões acima, visto que não encontramos uma definição precisa para escuta, nem para a escuta como procedimento escolar, para realizar nossa pesquisa-ação no âmbito deste trabalho, apresentamos a seguinte formulação:

Quadro 3

PROCEDIMENTO ESCUTA ATIVA NA ESCOLA	
Escuta ativa: atividade escolar de interação com gêneros orais, proposta por mediação pedagógica pelo professor, para análise de uma situação realizada pela fala, que vá além da identificação de temas e participantes, cujos objetivos são:	1) compreender gêneros orais (ou escrita oralizada);
	2) analisar gêneros orais;
	3) aprender a escutar: analisar comportamentos e participações nas interações orais;
	4) compreender o funcionamento de gêneros orais com vistas à participação social;
	5) tomar notas;
	6) retextualizar e analisar a relação oral escrito a partir da transcrição.

Fonte: Alvim e Magalhães (2018, p. 116).

Com base nessas categorias, na pesquisa realizada, fizemos uma intervenção em aulas de Língua Portuguesa, cujo objetivo foi analisar os conhecimentos apreendidos por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em atividades com guias de escuta, na construção de uma cartilha educativa. Por meio dessas atividades, pudemos testar as funções da escuta acima descritas, que passamos a apresentar.

3. Aspectos metodológicos: contexto de pesquisa e dados

Conforme a natureza do trabalho empreendido, para compreendermos quais eram os conhecimentos apreendidos pelos estudantes dos anos iniciais na interação com gêneros orais, realizamos uma pesquisa-ação, que tem caráter de intervenção direta

na realidade⁹. De acordo com Thiollent (2003, p. 25), a pesquisa-ação é “[...] uma estratégia de pesquisa que agrega vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação da informação”. Para realizá-la, é necessário que nossas ações sejam planejadas de maneira flexível.

Ao buscarmos as origens e os principais fundamentos desse tipo de pesquisa, verificamos que ela tem registro nas ciências sociais há mais de 50 anos. Em 1986, pesquisadores a definiram como “[...] pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (HUGON SEIBEL, 1988, p. 13 *apud* BABIER, 2002, p. 17). Babier (2002, p. 55) afirma que “o traço principal da pesquisa-ação é o *feedback* o qual impõe a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações”. Dessa forma, nossa análise envolveu o *feedback* dos alunos com relação às respostas obtidas no decorrer da intervenção.

A pesquisa foi realizada em 2014, de maio a setembro, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Juiz de Fora (MG). Realizamos um projeto mais amplo como fio condutor para contextualizar as atividades de escuta, tornando a análise da oralidade situada num projeto. Este projeto teve início com a problematização realizada pela professora de Ciências sobre uma observação do tratamento do lixo na escola, na comunidade e nas casas dos alunos. Em torno de 20 discentes participaram das atividades.

A partir da constatação de que o lixo era um problema na escola e no bairro, várias atividades começaram a ser desenvolvidas, por

9 A 1ª autora do artigo desenvolveu esta pesquisa em sua sala de aula em uma escola estadual de Juiz de Fora (como pesquisa de mestrado, orientada pela 2ª autora); orientadora, mestranda e bolsistas participaram de todo o processo para colaborar com o trabalho realizado (gravações, diários etc.), conforme nota de rodapé seguinte.

meio de diferentes gêneros, como notícias, propagandas, entrevistas, listas, bem como desenhos (já que os alunos do 3º ano demandam essa atividade) que serviram, posteriormente, como fontes de informações para a elaboração do gênero cartilha educativa, objetivo maior do projeto, que visava conscientizar não só os alunos, mas toda a comunidade da escola e seu entorno sobre a importância de cuidarmos do lixo, evitando problemas futuros.

Ao longo do projeto, realizamos diversas atividades em oficinas, gravadas e transcritas, de onde retiramos nossos dados de pesquisa especificamente sobre o procedimento da escuta; também usamos diários de campo¹⁰ para coleta de dados. Apresentamos, abaixo, uma organização do projeto para melhor visualização.

Quadro 4

ETAPAS DO PROJETO	
Projeto interdisciplinar “Ideias para salvarmos o planeta”	Atividade de oralidade
Motivação inicial: identificação, pelos alunos, do excesso de lixo produzido na escola e no bairro	
Pesquisa sobre o tema “lixo” na disciplina Ciências, motivada pelo interesse discente: como tratamos o lixo na escola, em casa e no bairro?	
Com base no interesse dos alunos, discussão sobre o projeto de construção de uma cartilha educativa, destacando objetivos, atividades e funções dos discentes e prazos	
Leitura da notícia sobre criação de lei ¹¹ 12.924/2014.	

(continua)

10 Com a ajuda de bolsistas de iniciação científica, iniciação à docência e extensão (orientandas da 2ª autora do artigo), vinculadas à pesquisa “Gêneros textuais e ensino: uma pesquisa colaborativa com professores de Língua Portuguesa”, foi possível filmar as atividades, transcrever trechos para a análise de dados e elaborar os diários de campo.

11 A lei municipal 12.924/2014 determina que será punido quem jogar lixo nas ruas de Juiz de Fora, a partir do dia 25/05/14.

Interação com o curta “Um plano para salvar o planeta” – Turma da Mônica ¹²	Guia de escuta
Reportagem ¹³ em vídeo sobre o projeto de lei 12.924/2014 que puniria quem jogasse lixo em nossa cidade (TV Alterosa)	Guia de escuta
Entrevista em vídeo com Jucélio Maria, um dos vereadores criadores da lei	Guia de escuta
Propaganda em vídeo da Prefeitura de Curitiba “Jogue lixo no lixo” com o ex-jogador de basquete Oscar ¹⁴	Guia de escuta
Entrevistas do repórter Denilson com o jogador Neymar (antes da copa 2014); entrevista de Marília Gabriela com os cantores Mc Gui e Mc Guimê	Sistematização do gênero entrevista
Elaboração de uma entrevista a ser feita com o vereador Jucélio Maria	Preparação para a entrevista
Realização da entrevista na escola com o vereador Jucélio Maria	Produção oral
Retextualização e atividades de análise da entrevista em sala	Retextualização e análise
Discussão sobre quais textos produzidos no projeto iriam para a cartilha	
Editoração da cartilha pela Secretaria de Comunicação da UFJF	
Realização da campanha educativa com distribuição da cartilha na escola e na comunidade	C a m p a n h a : entrega da cartilha à comunidade

Fonte: Alvim e Magalhães (2018, p. 117/118).

12 Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=fTk5SNMRKTs>.

13 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9XMoNbo0yfA>

14 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wniwTzGPgZo>.

O envolvimento dos alunos ao longo de todas as etapas foi uma constatação feita por nós como extremamente positiva. Tanto alunos já alfabetizados, quanto alunos em processo de alfabetização puderam participar ativamente, já que pela oralidade todos participam com facilidade, como no caso do filme da Turma da Mônica, da notícia televisiva e da produção da entrevista; já na escrita, discentes em diferentes etapas da alfabetização participam na medida de suas possibilidades, produzindo textos menores, como as listas e os pequenos trechos instrucionais da cartilha¹⁵.

Os guias de escuta são atividades individuais escritas, que podem conter perguntas, esquemas em diagramas, imagens, dentre outros, que vão sendo respondidos ou preenchidos durante a interação com o gênero oral, seja com vídeos, seja na interação face a face, como na entrevista feita na escola pelas crianças com o Vereador Jucélio Maria, conforme quadro 4. A partir das respostas dos estudantes, pudemos analisar os conhecimentos apreendidos, sistematizar os conteúdos trabalhados e verificar se, de fato, a atividade de escuta pode ser sistematizada como um procedimento útil que leva os alunos à apreensão de conhecimento, compreensão da oralidade e posicionamento sobre a discussão. Quanto maior o tempo da interação, maior a necessidade de fazer anotações ao longo dela, e não apenas no final, já que é comum os alunos esquecerem detalhes importantes fazendo anotações apenas após a interação oral ou mediante uma tarefa avaliativa. No caso dos vídeos, basta que eles sejam assistidos novamente; já nas interações face a face, se não forem gravadas, isso não é possível.

As atividades produzidas em sala com os alunos encontram-se publicadas em Alvim e Magalhães (2018), pelas quais pudemos constatar a efetividade da escuta na escola, cujos dados passamos a discutir a seguir.

15 A cartilha final foi impressa; encontra-se em formato digital no link: <http://www.youblisher.com/p/1074713-Ideias-para-salvamos-o-planeta/>.

4. Os dados: características e funções da escuta testadas no projeto

Nesta seção, apresentamos uma síntese dos dados coletados na pesquisa, a partir dos guias de escuta usados com os alunos durante as oficinas apresentadas na seção acima. Sintetizamos os dados em função de sua alta quantidade (de horas gravadas, de guias coletados e diários de campo). Dividimos as seções a seguir de acordo com os objetivos do quadro 3, que tomamos como categorias para analisar os dados. Ao final, reunimos em uma síntese quais foram os conhecimentos apreendidos pelos alunos e as reflexões linguísticas que eles foram capazes de fazer por meio das funções da escuta ativa.

4.1 Compreender os gêneros orais

Para compreenderem os gêneros orais com os quais interagiram, planejamos atividades de escuta que levassem os educandos a construir sentido para a interação, compreendendo a fala do outro na situação discursiva específica (em notícias, entrevistas e propagandas). Além disso, elas permitiram a identificação do tema, a caracterização do gênero e dos aspectos envolvidos (interlocutores, contexto de produção, objetivo comunicativo), o levantamento de hipóteses e a produção de inferências sobre seus objetivos, a intenção do produtor, a identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores ou preconceitos veiculados no discurso. Por fim, vimos também que a escuta de textos escritos oralizados (leitura em voz alta em situações relevantes, como leitura de um trecho durante uma entrevista ou um debate, para sustentar um ponto de vista) contribuiu para a construção da compreensão.

No primeiro momento, selecionamos um vídeo que abordasse a temática da cartilha a ser elaborada. Nesse sentido, realizamos perguntas pré e pós exibição. Tais perguntas mediadoras visavam

facilitar a compreensão do vídeo, tanto antes com o levantamento de hipóteses, quanto depois com o objetivo de sistematizar as informações obtidas anteriormente. As perguntas envolviam identificação do tema, do gênero, levantamento de conhecimentos prévios, apreciação pessoal, título, personagens, associações com a vida real, interlocutores, dentre outros. Após esse primeiro momento, foi possível constatar que os alunos compreenderam o vídeo e expressaram esse fato por meio de interações realizadas durante as atividades.

Em seguida, desenvolvemos um guia de escuta com questões que os alunos deveriam responder durante e após a exibição do vídeo (ou interação oral). Para ilustrar tal análise, selecionamos três questões e o percentual de acertos e participação dos alunos:

Quadro 5

Guia de escuta	Participação/índice de acertos
Questão 1: com uma pergunta sobre o vídeo	74 %
Questão 2: com duas perguntas sobre o vídeo	1) 15,74% 2) 68,5% (acerto parcial só da 1ª pergunta)
Questão 3: com duas perguntas sobre o vídeo	79%

Fonte: Elaboração própria

Como é possível observar, houve um bom índice de acerto a partir do uso do guia. Quando os alunos deveriam identificar duas informações apresentadas no vídeo em um só enunciado (questão 2), eles apresentaram um pouco mais de dificuldade, de modo que a maior parte dos alunos acertou apenas parcialmente essa questão. Acreditamos que esse fato se deu pela pouca familiaridade dos alunos com tal tipo de enunciado, que apresenta mais de uma informação. Além disso, era a primeira vez que eles estavam lidando com uma atividade de escuta ativa e orientada, que vai além dos

questionários mais comuns escolares, que costumam ter perguntas na ordem dos fatos e questões mais de localização de informações. No caso do guia, eles precisavam relacionar e comparar informações, relacionar imagens ao conteúdo verbal, dentre outras habilidades.

Entretanto, com o índice de acerto dessas e das outras questões que compunham o guia, percebemos que, de fato, o guia foi uma atividade profícua, sistematizada por nós, para levar os alunos a compreenderem os gêneros orais. Percebemos que a construção de sentido ocorreu progressivamente, à medida que os alunos iam relacionando os aspectos verbais e não verbais e à medida que iam se familiarizando com a nova atividade, para além da identificação da temática do vídeo e conversa após assisti-lo, ao qual eles já estavam acostumados por ser uma atividade mais rotineira nas escolas.

4.2 Analisar os gêneros orais, observando questões linguísticas, extralinguísticas (extratextuais¹⁶), paralinguísticas (prosódicas) e cinésicas (gestuais)

Para analisar o texto oral, tomamos como base os seguintes aspectos apresentados nos estudos de Cavalcante e Melo (2006):

¹⁶ Extralinguísticos, para Dolz e Schneuwly (2004, p. 162) envolvem os elementos paralinguísticos e cinésicos; contudo, adotamos as categorias acima porque as consideramos mais didáticas para as atividades desenvolvidas em turmas de Ensino Fundamental 1.

Quadro 6

- elementos linguísticos: relação de elementos linguísticos com a situação comunicativa (variedades, elementos de coesão, coerência etc.)

- extralinguísticos (ou extratextuais): grau de publicidade, intimidade dos participantes, participação emocional, proximidade física, cooperação, espontaneidade, tema etc.

- paralinguísticos (ou prosódicos): marcadores, entonação, ritmo, pausas, altura da voz e intensidade, dicção, pronúncia das palavras etc.

- cinésicos (ou gestuais): gestos, expressões faciais, olhar etc.

Fonte: Cavalcante e Melo (2006)

As seções abaixo discutem como cada um deles foi abordado nos guias e nas interações em sala de aula.

4.2.1 Elementos linguísticos

Com relação aos elementos linguísticos, destacamos dois exemplos; pela atividade de escuta, analisamos se os estudantes eram capazes de reconhecer e refletir sobre os fenômenos da hesitação e da variação linguística.

Os trechos analisados faziam parte da entrevista realizada com o vereador na escola, da qual os alunos foram protagonistas, já que elaboraram, sob mediação da professora, as perguntas e realizaram a entrevista com o vereador, que foi transcrita pela equipe já citada. Tais exemplos foram discutidos e analisados com os alunos; por meio das respostas dos guias, que foram dadas ao longo das atividades de escutar trechos da entrevista e fazer as análises em sala.

No 1º exemplo, perguntamos aos alunos qual era a função desta hesitação no trecho seguir:

Vereador: “Vai depender muito dessa aceitação das pessoas **deeeeeee** entender...”

(trecho transcrito da entrevista feita com o Vereador)

Quadro 7

Guia de escuta	Participação/índice de acertos
Questão: Por que será que o vereador usa este “deeee” em sua fala?	41% de acertos
	41% de erros
	18% em branco

Fonte: Elaboração própria

As respostas dadas pelos alunos foram semelhantes a estas que trouxemos como exemplos:

- *Porque ele estava pensando o que ia falar.*
- *Tia, quando a gente fala “ééééé” também estamos pensando, né?*
- *Ele fez por que ele deve ter esquecido o que ele ia falar*

Com relação ao exemplo 1, podemos constatar que os alunos conseguiram começar a compreender o sentido da hesitação na entrevista em função da reflexão que fizemos com eles à medida que percebiam os elementos na entrevista. Ao propormos tal questão referente às hesitações, vimos que 41% dos alunos acertaram, enquanto 41% dos alunos erraram, ou seja, o mesmo percentual, o que demonstra ao mesmo tempo compreensão e dificuldade, dificuldade essa reforçada pela ideia de que 18% não soube responder a função deste alongamento. Vale destacar que a terceira resposta (- *Ele fez por que ele deve ter esquecido o que ele ia falar*) suscitou a discussão sobre a necessidade de prepararmos a nossa fala antes das interações, o que é uma indicação recorrente dos documentos oficiais que tratam da escuta ativa (ALVIM; MAGALHÃES, 2016).

Apesar desses dados nos evidenciar que o número de acertos e de erros tem o mesmo percentual, consideramos que a turma em geral conseguiu compreender o que estava sendo proposto de forma positiva, pois mesmo os que não conseguiram visualizar o fenômeno da hesitação no momento das sistematizações escritas,

conseguiram compreender na correção oral, com o auxílio das respostas dos colegas, com outros exemplos e ao assistirem ao vídeo mais de uma vez. Assim, a escuta e a interação em sala tiveram a função de sensibilizar os discentes para tais fenômenos da interação oral.

Já com relação às variações linguísticas, os estudantes passaram a perceber e compreender as variedades inerentes à fala dos habitantes de nosso país, por meio dos exemplos que foram retirados da entrevista e de outros fatos, que surgiram na correção das atividades. A partir de um elemento linguístico usado na entrevista com o vereador, os alunos sentiram curiosidade de tratar do tema, cujo diálogo abaixo mostra.

Quadro 8

Aluno 1 – Tia, a tia Claudinha fala PORRRTA¹⁷, ela fala errado?

Professora – Não, a tia Claudinha veio de Campinas. Lá na cidade dela, todos falam assim. Ela não fala errado, é o jeito dela. Temos que respeitar.

Aluno 2 – A Duda também então não fala errado não, só porque ela fala puxando o S.

Professora – Claro que não! É a característica das pessoas do estado do Rio de Janeiro falar puxando o S... essssscada. (professora fala enfatizando o S).

Alunos – (Risos)

Professora – Não é engraçado não, é só o jeito dela falar.

(continua)

17 Este “R” representa um retroflexo, típico da fala de moradores do sul de Minas Gerais ou interior de São Paulo. O “S” representa o chiado típico do falar carioca.

Aluno 3 – Carioca fala muito palavrão. (Risos)

Professora – Depende! A comunidade que vivemos influencia na nossa fala, na nossa roupa. Temos apenas que saber o momento adequado de falar. Podemos falar palavrão na escola?

Alunos – Nãããão!

Aluno 2 – Mas a tia Claudinha fala um monte de coisas engraçadas. (risos)

Professora – É porque para nós que não somos de Campinas, não conhecemos. Aí vocês acham que é engraçado, mas para eles de lá, é normal falar assim. Não tem que ficar rindo, tem que respeitar.

Fonte: trecho transcrito de aula

Destacamos a importância de uma prática de reflexão sobre o uso social da linguagem já com crianças dos anos iniciais. A partir da oportunidade de ouvir a fala de outras regiões, bem como assistir aos vídeos várias vezes para analisá-los, ou mesmo na interação face a face; discutir tais fenômenos como o da variação linguística possibilita ela se tornar um fato familiar para os estudantes, que vão, aos poucos, estranhando menos esses “falares” diferentes.

4.2.2 Elementos extralinguísticos (ou extratextuais)

Em relação aos elementos extralinguísticos, que se referem, segundo as autoras citadas, à intimidade dos participantes, à participação emocional, à proximidade física, cooperação e espontaneidade, por exemplo, selecionamos algumas perguntas relativas a uma reportagem televisiva sobre uma lei municipal que puniria quem jogasse lixo nas ruas. Ao longo da reportagem, o apresentador fez diferentes ações, como apresentar o tema andando pelas vias e entrevistar pessoas. Nas atividades do guia relativas aos elementos extralinguísticos, perguntamos aos alunos a função de alguns desses elementos, como a desenvoltura, a postura corporal, o tom de voz, bem como se havia alguns que poderiam demonstrar se o repórter dominava o assunto ou havia preparado sua fala. O objetivo era saber se os alunos eram capazes de perceber tais elementos e compreender sua função na construção do gênero oral.

Quadro 9

Questão	Índices de acertos (respostas)	Exemplos das justificativas apresentadas ¹⁸
1) Quanto à desenvoltura do repórter	53% excelente 41% bom 6% pode melhorar	Aluno 2 – “Deu para entender as coisas que ele falou, que as pessoas ver o lixo, mas faz questão de jogar nas ruas” Aluno 4 – “Ele falou as coisas claras” Aluno 5 – “Porque ele explicou e deu para entender” Aluno 7 – “Porque ele está meio desanimado, mas ele deu informações excelentes”
2) A postura estava adequada à situação?	100% sim	<i>Aluno 7 – “As pessoas entendiam o que ele estava falando, sua postura está certinha”.</i> <i>Aluno 8 – “Porque a postura dele estava certa para um repórter”.</i> <i>Aluno 9 – “Porque ele ficou parado e mexendo as mãos”.</i>
3) O repórter está à vontade ao falar	76% sim 24% não	<i>Aluno 1 – “Porque ele estava dando um depoimento de uma coisa que já sabia”</i> <i>Aluno 2 – “Porque se é repórter tem que falar a vontade”</i> <i>Aluno 3 – “Porque ele não estava nervoso”</i> <i>Aluno 6 – “Porque ele ficou um pouco sério” – (justificativa para o não).</i>

(continua)

18 Todas as repostas apresentadas nos guias estão aqui transcritas com a ortografia original dos alunos, corrigidas em sala.

4) O repórter preparou a fala? Por quê?	70% sim 30 % não	<i>Aluno 3 – “Sim, porque se não ia ficar feio”.</i> <i>Aluno 4 – “Sim, porque ele não ficava pensando nem gaguejando”.</i>
5) Há algum elemento no vídeo que auxilia na compreensão ?	12% sim com justificativa 47% sim sem justificativa 41% não responderam	<i>Aluno 1 – “Sim, os lixos no chão do lado¹⁹ do lixo”.</i> <i>Aluno 2 – “Sim, as ruas cheias de lixo em Juiz de Fora”.</i>
6) O tom de voz do repórter estava adequado?	88% sim 12% não	

Fonte: Elaboração própria

Como é possível analisarmos por meio dos dados da tabela acima, os elementos extralinguísticos elencados nas questões do guia de escuta foram compreendidos pelos alunos de forma gradativa. Em algumas questões, percebemos, pelo maior índice de acertos e pelas justificativas dadas, que alguns fenômenos da fala ficaram mais evidentes para os alunos. No item 4, por exemplo, o estudante consegue relacionar a preparação da fala a elementos extralinguísticos como *“não ficava pensando nem gaguejando”*. Também conseguem relacionar a postura à situação comunicativa, no trecho do item 2 (*Porque a postura dele estava certa para um repórter*), bem como no item 5, em que o aluno consegue relacionar informação verbal (conteúdo da reportagem sobre o lixo em Juiz de Fora) às imagens vistas na reportagem em vídeo (*Sim, os lixos no chão do lado do lixo*). Já em outros momentos, era necessária a intervenção mais incisiva durante a discussão das respostas dos estudantes, evidenciando alguns aspectos por eles ainda não identificados.

¹⁹ O aluno queria dizer os lixos no chão do lado (de fora da lata) do lixo.

4.2.3 Paralinguísticos (prosódicos)

Os elementos paralinguísticos, de acordo com Cavalcanti e Melo (2006), dizem respeito a marcadores, entonação, ritmo, pausas, altura da voz e intensidade, dicção, pronúncia das palavras etc.. Seleccionamos para análise desse aspecto duas questões, tendo como base duas atividades de escuta: de um vídeo da Turma da Mônica, intitulado “Um plano para salvarmos o planeta”; e um segundo vídeo, com o ex-jogador de basquete Oscar, intitulado “Jogue lixo no lixo”, fazendo uma espécie de propaganda/campanha da cidade de Curitiba.

Ambos tratavam de questões sobre lixo e meio ambiente, que suscitavam discussões sobre coleta e cuidados com o lixo na escola e no bairro, reciclagem, etc.; eram bastante pertinentes à temática da construção da cartilha educativa, objetivo maior do projeto.

Quadro 10

Questão	Percentual / respostas	Justificativas
Questão Vídeo 1: A música de fundo que toca enquanto vemos os problemas ambientais “combinam” com as imagens? O que essas músicas parecem significar?	42% sim – sem justificativas 5% não 53% respostas sem sentido	Nenhum aluno apresentou justificativa.
Questão Vídeo 2: A música do vídeo é lenta ou animada? Você acha que ela combina com as cenas? Por quê?	79% acertaram	<i>Aluno 2 – “Sim, porque eles fazem manobras e a música combina com elas”.</i> <i>Aluno 4 – “Sim, é agitada e combina com as cenas”.</i>

Fonte: Elaboração própria

Podemos verificar, então que, no primeiro momento, os alunos apresentaram algumas dificuldades, resumindo suas respostas em “sim” ou “não”, acreditamos por que estavam se deparando com esse tipo de análise pela primeira vez. Não apresentaram justificativas ou deram informações que não condiziam com o enunciado.

Entretanto, apesar da dificuldade e da novidade, quase metade conseguiu perceber a relação de sentido entre a música e as falas das cenas da história, o que não era possível de perceber nos textos escritos (vídeo 1 – no início do projeto).

Já no segundo vídeo trabalhado, que ocorreu após várias atividades, pudemos perceber maior familiaridade com a temática, já que os alunos haviam avançado na compreensão da relação entre questões linguísticas e extralinguísticas. Assim, 79% da turma percebeu que um vídeo com imagens de “manobras radicais” requeria uma música condizente (vídeo 2 – no meio do projeto).

4.2.4 Cinésicos (gestuais)

Os elementos cinésicos dizem respeito aos gestos, às expressões faciais, ao olhar etc.. Com o intuito de compreender se as atividades de escuta permitiam os alunos perceberem tais aspectos nos gêneros orais, bem como sua importância para a construção de sentido, selecionamos um trecho do vídeo da Turma da Mônica, em que a personagem cega Dorinha, usando sua bengala, faz um gesto com a mão acompanhado de uma palavra. Este exemplo pode ser considerado tanto como um aspecto paralinguístico, quanto como um aspecto cinésico (porque envolve tanto um gesto da personagem quanto um prolongamento de vogal, construindo sentido específico no contexto):

Quadro 11

Questão	Percentual de respostas	Justificativas
<p>Em certo momento, Chico Bento chega triste. Após breve conversa Dorinha afirma:</p> <p>“Não acredito! Será que o estrago o que o homem está fazendo no planeta já chegou lááááá (gira sua vara) no interior onde o Chico mora?</p> <p>Por que será que a Dorinha fez o gesto e disse “lááááá”. Será que se ela tivesse dito só “lá” teria o mesmo sentido que “lááááá”? Por quê?</p>	<p>47% acertos com justificativa</p> <p>43% acertos sem justificativa</p> <p>10 % erros</p>	<p><i>Aluno 1 – “Não, porque láááá significa longe e lá é mais perto”.</i></p> <p><i>Aluno 2 – “Não, porque lááááá é muito longe”.</i></p> <p><i>Aluno 3 – “Não porque lá é um pouco perto, mas quando ela fala lááá, seria mais muito mas muito longe”.</i></p>

Fonte: Elaboração própria

Os alunos deveriam identificar que o gesto que Dorinha fez com a sua bengala juntamente com sua fala prolongada indicam o lugar longe onde Chico Bento morava. Verificamos, na tabela acima, que os alunos perceberam com facilidade tal aspecto. Aproximadamente 90% dos alunos conseguiu compreender essa relação mesmo que parcialmente. Esse exemplo ilustra muito bem a compreensão de elemento cinésico e paralinguístico apresentado no enunciado.

Destacamos, ainda, uma análise equivocada de um aluno, que afirmou que o sentido mudaria, pois no primeiro “lááááá” havia 5 “a” e no primeiro somente um, apenas decodificando a informação. Nesse caso, ele fez uma análise não do elemento linguístico em função do contexto, mas sim da estrutura da palavra, da forma como lhe foi apresentada. Esse exemplo é interessante para evidenciarmos que elementos de fácil compreensão para uns podem ser difíceis para outros, necessitando, desse modo, de várias estratégias de mediação.

Além dessa, outras perguntas foram realizadas ao longo das oficinas a fim de levar os educandos a compreender tais elementos cinésicos. O que foi possível constatar é que, em todas essas perguntas, os alunos conseguiram compreender de forma satisfatória os elementos cinésicos, sendo esta categoria de análise do texto oral a mais fácil para eles em toda a intervenção. Os alunos transpuseram esses conhecimentos para momentos de aula em atividades realizadas após a finalização da pesquisa.

Desse modo, finalizamos essa seção na qual apresentamos vários elementos que possibilitam uma análise linguística da oralidade por meio de guias de escuta ativa. No próximo item, analisaremos as estratégias que proporcionaram aos alunos aprender a escutar e se comportar nas interações orais.

4.3 Aprender a escutar: analisar comportamentos e participação nas interações orais

Aprender a escutar e a se comportar nas interações em sala de aula é uma atitude fundamental para aqueles que têm como foco e objetivo o trabalho com oralidade. Muitos veem esse trabalho como desnecessário, em que os alunos podem ser coagidos. Todavia, como já afirmamos, as atividades de oralidade e de compreensão das diferentes interações em sala devem ser objeto de reflexão, e não de opressão.

Outra questão relativa ao comportamento em atividades de oralidade é o acarretamento de momentos propícios para indisciplina. Para isso, no decorrer do projeto, tínhamos como objetivo desenvolver momentos de fala e escuta, nas quais os alunos deveriam falar um de cada vez, esperar sua vez, ouvir o outro de forma muito atenta, bem como se orientar a partir de comandos orais.

No início, foi um trabalho árduo e desafiador, pois os discentes ficavam agitados e falantes; todavia, no decorrer do projeto, percebemos uma familiaridade com tais situações que os levaram

à compreensão, de fato, do comportamento adequado e mais confortável a todos para realização das atividades, evidenciando que a própria indisciplina deles os atrapalhava a se concentrar e estudar, conforme relatos dos diários de campo.

Destacamos aqui alguns exemplos da escuta das entrevistas em que levantamos aspectos relativos a analisar comportamentos da oralidade; se houvesse possibilidade de todos falarem e escutarem, haveria interação. Caso houvesse uma fala desorganizada, alguns poderiam não participar, o que levaria à desigualdade de oportunidade, desentendimentos, etc..

Sistematizamos em uma das intervenções (oficina 5: “Preparação para entrevista”) um trabalho específico de reconhecimento de comportamento na interação oral e na construção de conhecimento sobre a estrutura de participação nesta prática de oralidade. Nos trechos abaixo, é possível perceber como os alunos vão construindo conhecimento e como vão fazendo reflexões sobre esta participação, ou seja, como e quando falar e quando ouvir, neste gênero.

Quadro 12

Momento 1

Professora – Alguém já fez entrevista?

Alunos – Não.

Professora – Alguém então já viu uma entrevista?

Alunos – Sim

Aluno 1 – Na televisão passa todo dia.

Aluno 2 – O Jucélio fez uma entrevista no vídeo que vimos.

Professora – Isso mesmo!

Explicamos para os alunos alguns aspectos característicos da entrevista, como a diferença entre entrevistador e entrevistado, a dinâmica da entrevista, tudo isso por meio de uma conversa na qual os próprios alunos iriam construindo tais conhecimentos.

(continua)

Momento 2

Professora – Como pode ser a entrevista?

Aluno 1 – Cada um falar de uma vez.

Professora – Isso mesmo, cada um tem a sua vez de falar. Uma hora é o entrevistador e depois é o entrevistado. Podemos interromper toda hora?

Alunos – Não!

Após esse primeiro momento de conversa, passamos o vídeo de um programa de televisão chamado “Jogo aberto” (Programa exibido na Band) que os alunos conhecem e ao qual costumam assistir. A entrevista selecionada era com o jogador Neymar, realizada pelo ex-jogador Denilson, antes da copa do mundo de 2014. Após essas informações, perguntamos:

Momento 3

Professora – Quem vai ser o entrevistado?

Alunos – O Neymar.

Professora – Quem vai responder então?

Alunos – O Neymar!

Professora – E quem vai fazer as perguntas, o entrevistador?

Alunos – O Denilson

Após isso, realizamos outra discussão visando sistematizar o que foi abordado no vídeo e propusemos algumas perguntas sobre a estrutura da entrevista (pesquisa anterior sobre o entrevistado, apresentação do entrevistado, par pergunta e resposta, perguntas que buscam obter informações que o público ainda não sabe, ou seja, sobre o nível de informatividade de uma entrevista e seus objetivos). Discutimos também os aspectos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos.

Momento 4

Para conhecer melhor o gênero, escutar a entrevista e analisar o gênero, selecionamos uma entrevista da Marília Gabriela com os cantores de funk *MC Gui* e *MC Guimê*. Mais uma vez, realizamos a sistematização do gênero. Os discentes puderam apresentar suas experiências e vivências. Um deles perguntou se o programa assistido em canal de TV seria uma entrevista ou um programa de fofoca (TV Fama). Os próprios alunos respondem ao colega, elencando aspectos que uma entrevista deve ter e que nesse programa não há:

Aluno 1 – Lá só fala da vida dos outros, não tem entrevistador nem entrevistado.

Aluno 2 – Lá fala um monte de gente junto.

Aluno 3 – Há mas algumas vezes tem a repórter Isis, que faz perguntas pros famosos.

Aluno 1 – É verdade, mas é uma entrevista que não traz informações de nada, só fofoca

Fonte: trechos transcritos das aulas e dos diários de campo

Como podemos observar nos diálogos, os alunos estão construindo conhecimento sobre o gênero e as formas de participação nele (momento 2 – *“Cada um falar de uma vez”*). Também já são capazes de identificar quem são entrevistador e entrevistado, bem como de perceber outras formas de interação que não são entrevistas (momento 4 – *Aluno 1 – Lá só fala da vida dos outros, não tem entrevistador nem entrevistado; Aluno 2 – Lá fala um monte de gente junto*).

Vale destacar, ainda, que o silêncio necessário nesses momentos não foi produzido no sentido de “calar” nossos alunos, mas, pelo contrário, produziu atenção, concentração, o que, a nosso ver, possibilitou uma participação coerente e repleta de sentido nas atividades de escuta.

Chegamos à conclusão de que não é fácil, mas é possível, sim, trabalhar desde os anos iniciais com práticas de oralidade em sala de aula, proporcionando aos estudantes a aprendizagem de escutar com atenção e respeitar o turno do colega, ouvindo com atenção e opinando nos momentos oportunos. Após esses aspectos serem compreendidos, o trabalho com a oralidade, em vez de gerar a tão assustadora indisciplina, torna-se um aliado.

Esta categoria “Aprender a escutar e se comportar nas interações orais” está intrinsecamente relacionada à seguinte e, por isso, trazemos mais dados sobre esses mesmos momentos na seção abaixo, relativos à escuta e produção do gênero entrevista, que passamos a apresentar.

4.4 Compreender o funcionamento de gêneros orais com vistas à participação social

Nos momentos de fazer levantamento de conhecimento prévio sobre entrevistas, em seguida escuta de uma entrevista gravada com reconhecimento dos papéis de entrevistador e entrevistado,

realizamos, nesta escuta, uma discussão sobre informatividade²⁰ e relevância temática (já que alguns alunos relataram que já haviam assistido a programas de televisão com entrevistas de fofoca); também procedemos a uma elaboração das características da entrevista, gênero oral em foco, com a elaboração de perguntas para entrevistar o vereador que ia à escola semanas depois, bem como procedemos a uma preparação (quem ia receber o vereador, quem o conduziria à sala, quem faria uma abertura, explicando o objetivo da entrevista e da cartilha, quem faria as perguntas e quem faria os agradecimentos ao final de todo o evento).

Organizamos, abaixo, uma síntese dos dados dessas etapas (quadros 12 e 13), tanto no que se refere aos dados colhidos e sistematizados na escuta das entrevistas com os estudantes, quanto no que se refere aos aspectos que deveriam ser observados na entrevista que ainda seria realizada:

Por meio desses trechos, vimos que houve uma compreensão dos elementos da entrevista tanto a partir do que foi estudado, quanto na preparação para realização do evento, servindo como referências, e não como “enquadramento” para a produção, o que desenvolveu capacidades necessárias para melhor dominarem o gênero e, se possível, se autocorrigirem. As atividades realizadas, além de proporcionarem o modelo do gênero entrevistas orais, envolveu grande parte dos alunos, pois era uma temática que lhes chamava atenção.

20 Sabemos que, nas entrevistas, o entrevistador pode fazer perguntas sobre informações que ele já sabe, com o intuito de que o entrevistado explicita melhor, para os ouvintes, algo que o entrevistador considera importante para toda uma plateia. Porém, nosso foco foi fazer com que os alunos buscassem novas informações para elaboração da cartilha.

Quadro 13

Sistematização de informações sobre o gênero após a escuta ativa de duas entrevistas	
estrutura da entrevista	perguntas e respostas com alternância das falas
participantes	entrevistadores, entrevistado e público
elaboração das perguntas em função do objetivo da entrevista	objetivo: estudo do tema, da lei e construção da cartilha a partir das informações coletadas
discussão sobre informatividade	<ul style="list-style-type: none"> - pesquisa anterior sobre o entrevistado, sobre seu trabalho e contribuição para a área - fazer perguntas que buscam obter informações que o público ainda não sabe; não fazer perguntas cujas respostas podem ser colhidas em consulta à internet; necessidade de preparação para boa dicção na hora da entrevista
aspectos extralinguísticos	<ul style="list-style-type: none"> - ter respeito com quem estamos entrevistando - observar postura, gestos e expressões faciais (ausência de risos e “gracinhas”) adequados à formalidade da situação - distanciamento e proximidade - linguagem formal - tom de voz adequado para que todos possam ouvir

Fonte: Elaboração própria

Durante a realização da entrevista com o vereador, percebemos que quase todas essas informações foram utilizadas. Com relação à educação linguística, os discentes passaram a se deparar com

situações que proporcionaram a eles o desenvolvimento de sua autonomia para refletir sobre a língua, bem como para um ensino de gramática mais condizente com os usos sociais. Realizamos análises linguísticas do texto oral enfocando os efeitos de sentido que o compõem. Ressaltamos, também, que mesmo com alunos em processo de alfabetização, não houve, em geral, com exceção da tomada de notas (próximo item), dificuldades de fazer relações oral-escrito nem mesmo de fazer reflexões aprofundadas sobre elementos linguísticos, conforme demonstramos aqui. Dessa forma, consideramos esse trabalho como experiência rica em aprendizado, para todos os sujeitos envolvidos ao longo da pesquisa.

4.5 Tomar notas

Tomar notas, ou seja, registrar por escrito as informações advindas das interações orais, é uma tarefa de suma importância, que deveria ser permanente em sala de aula. O fato é que aprendemos a tomar notas intuitivamente nas práticas escolares de letramento; a tomada de notas não é uma atividade ensinada regularmente na escola. Como desenvolver esta habilidade?

No início do nosso projeto, observamos que os estudantes desconheciam tal estratégia, ou então não possuíam habilidades para realizar tal operação. O mais comum, como aconteceu nesta realidade escolar, é o hábito de anotar respostas de exercícios ou anotações do quadro apenas por comando dos docentes.

Durante o desenvolvimento das oficinas, orientamos os alunos a anotar aquelas informações que julgassem importantes e que poderiam facilitar a realização do guia de escuta e as atividades posteriores de construção da cartilha, cujas anotações seriam consultadas depois. O que foi possível observar é que, no início, essa tarefa era difícil e quase ausente, tendo que ser ensinada; ao longo do projeto, porém, essa prática foi se tornando constante e auxiliando, de fato, nos exercícios realizados. Vale destacar que, nas etapas iniciais, os educandos não conseguiam ainda anotar ao mesmo tempo em que escutavam; defendemos que essa prática

de letramento deve ser desenvolvida ao longo do processo de escolarização. Ao longo das oficinas, percebemos que os alunos ganharam autonomia na atividade, por exemplo, um aluno afirma já ter várias informações anotadas. No quadro abaixo, sintetizamos algumas informações registradas nos diários a partir da observação em sala e organizadas por nós.

Quadro 14

Observações sobre tomada de notas	
início do projeto – anotações apenas por comandos	final do projeto – anotações feitas mais autonomamente, com vistas à utilização das informações na cartilha
dificuldades encontradas para tomar notas enquanto assistiam aos vídeos	<ul style="list-style-type: none"> - na sala de vídeo, não havia mobiliário adequado, de modo que os alunos tinham que anotar questões nos guias no colo, ou ajoelharem-se no chão e usar o assento da cadeira como apoio; - dificuldade de fazer síntese; - dificuldade de selecionar o que era mais ou menos importante; - dificuldade de hierarquizar ou relacionar informação em áudio e transformá-la em escrita - alunos em fase final de alfabetização anotavam palavras soltas.

Fonte: Elaboração própria

A prática de tomar notas, até então desconhecida ou conduzida, sensibilizou os alunos. Não realizamos, em função do objetivo maior de construção da cartilha, um trabalho mais sistemático com a seleção de informações no interior deste projeto. Até mesmo em outras atividades, em aulas extras, os alunos passaram a anotar tudo, o que merece também, como já falamos, uma prática sistematizada ao longo da escolarização para não se tornar uma atividade automatizada e sem sentido.

Percebemos a importância de, cada vez mais cedo, adotarmos tal prática em sala de aula, visando a uma aprendizagem efetiva sobre

seleção de informação, com práticas de resumo e sumarização de informações, aspectos, em geral, abordados no ensino fundamental II e médio, de acordo com nossa experiência profissional.

4.6 Retextualizar e analisar a relação oral escrito a partir da transcrição

Conforme Marcuschi (2001), retextualizar é um processo complexo e envolve diferentes operações. Como então desenvolver tal processo em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental? Para isso, selecionamos três operações tendo como base os aspectos enfocados na retextualização para verificar se era possível aliar guia de escuta e retextualização, o que se mostrou positivo.

1ª operação: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística)

3ª operação: eliminação de repetições, reduplicações, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para condensação linguística)

5ª operação: introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (estratégia de reformulação objetivando explicitude)

Selecionamos alguns exemplos para análise, conforme o quadro abaixo:

Quadro 15

Operação	Exemplo
1ª operação	<p><i>Professora – Durante a entrevista, o Jucélio usou algumas expressões como, né, é, aí, ah, aham. Essas expressões são mais do texto oral ou escrito? Por que Jucélio usou essas expressões?</i></p> <p><i>Aluno 1 – É do texto oral.</i></p> <p><i>Professora – Isso! Mas, porque ele usou essas expressões?</i></p> <p><i>Aluno 2 – O aham, é para concordar né tia?</i></p> <p><i>Aluno 3 – Isso mesmo!</i></p> <p><i>Professora – No texto escrito essas expressões são necessárias?</i></p> <p><i>Aluno 1 – Não tia, podemos tirar né.</i></p>
3ª operação	<p><i>Aluno 1 – Tia, ele falou o lixo um monte de vezes, pode tirar na hora de escrever?</i></p> <p><i>Professora – Sim, podemos colocar como então?</i></p> <p><i>Aluno 1 – Só tirar um lixo em vez de colocar o lixo, o lixo.</i></p> <p><i>Professora – Isso, ótimo!</i></p>
5ª operação	<p>Com relação à 5ª operação, os alunos tinham que ter uma compreensão de ações e gestos no vídeo e, na transcrição, a percepção da necessidade de inserção de uma frase que explicitasse, na escrita, um gesto do vídeo. Assim sendo, selecionamos um fragmento do texto que um dos alunos retextualizou da seguinte forma, a partir da fala de Jucélio com gestos:</p> <p><i>[...] se eu não precisar gastar pra limpar, eu vou poder empregar em outras coisas. No sentido econômico é muito bom, diz Jucélio fazendo um gesto com as mãos</i></p>

Fonte: Elaboração própria

O primeiro exemplo que selecionamos refere-se à 1ª operação realizada no processo de retextualização, ou seja, a eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras. Identificamos, na atividade de escuta, alguns desses elementos na

fala do vereador e indagamos aos alunos se, ao transpormos tal fala para a modalidade escrita, esses aspectos seriam necessários. Como podemos observar, no exemplo, apesar da simplicidade das respostas, estamos sensibilizando os discentes para o processo de transpor do oral para o escrito em função do contexto e de forma reflexiva.

Outro exemplo que selecionamos refere-se à 3ª operação, na qual o objetivo é eliminar repetições, reduplicações, paráfrases e pronomes egóticos. Para isso, os alunos conseguiram identificar algumas repetições presentes na fala do Jucélio, desnecessárias na escrita.

Por fim, para analisar se a atividade de escuta era efetiva para subsidiar o processo de retextualização, selecionamos a 5ª operação, na qual os alunos deveriam ter uma compreensão de ações e gestos no vídeo e, na transcrição, a percepção da necessidade de reformulação que explicitasse, na escrita, este gesto, o que ficou percebido pelo diálogo acima.

Esses foram alguns exemplos que ilustram atividades realizadas com objetivo de levar os educandos a compreender as especificidades e as relações das modalidades falada e escrita, dada a dificuldade desse processo nos anos iniciais, em que muitos alunos estão aprendendo ainda a escrever. A importância da percepção dos gestos, bem como da transcrição desses para a escrita, é a tomada de consciência sobre as características da linguagem oral para posterior utilização e autocontrole.

Dessa forma, conseguimos identificar que as atividades denominadas como guia de escuta ativa, que permitiam aos alunos “ler” os gêneros orais, ou seja, ouvir atentamente, compreender e analisar as interações, foram muito frutíferas e eficazes. Os discentes passaram a fazer análises de elementos em outras oportunidades em sala de aula de forma espontânea, na qual esses educandos continuavam inseridos após a pesquisa, mostrando de fato a compreensão daquilo que propusemos.

Considerações finais

Com base nos dados oriundos da pesquisa-ação aqui apresentados, foi possível constatar que a atividade de escuta ativa sistematizada na escola é um procedimento didático para analisar a oralidade, propiciando aos alunos compreender os gêneros orais, elaborar perguntas e participar de interação oral que, no caso, se restringiu ao gênero entrevista. Também foi possível perceber que, organizado com princípios analíticos adequados oriundos da análise da conversa e da linguística textual, o procedimento de escuta ativa é eficiente para a análise da oralidade, incluindo seus aspectos multimodais, ou seja, linguísticos e extralinguísticos.

Conforme pudemos observar ao longo das análises, tomar o oral como objeto de ensino na escola pode levar-nos a romper com a premissa, apresentada anteriormente, de que o trabalho com as práticas orais acarreta momentos propícios de indisciplina, devido ao fato de possibilitar falas “desordenadas” dos alunos. O que pudemos constatar, a partir da pesquisa-ação, foi uma gradativa consciência dos estudantes, ainda que jovens do 3º ano do Ensino Fundamental, do funcionamento da interação, da necessidade de ouvir e falar em momentos propícios para serem compreendidos, ou seja, da valorização da escuta em sala de aula, ouvindo cada dia mais atentamente, além da compreensão dos gêneros.

As dificuldades enfrentadas durante a realização do projeto dizem respeito às condições atuais de algumas escolas públicas: i) a resistência de outros docentes diante do projeto desenvolvido, devido talvez à falta de compreensão sobre a importância do trabalho com práticas de oralidade; ii) dificuldades estruturais, como a existência de apenas um *data show* na escola, disponibilizado para todas as turmas, acarretando um rodízio no seu uso, falta de caixas de sons adequadas; sala de vídeo sem mobiliário adequado, que dificultava a tomada de notas e a realização das atividades de escuta ativa; iii) a grande dificuldade de encontrar vídeos adequados à faixa etária e ao tema escolhido (lixo), fato este que nos dias atuais talvez não seja mais um fator dificultador.

Acreditamos ser necessário que as funções da escuta ativa, bem como o aperfeiçoamento dos guias de escuta, sejam testadas em outro nível do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio, ainda que este trabalho tenha nos possibilitado um aprendizado muito significativo, tanto como professoras, quanto como pesquisadoras. Diálogos com esta proposta serão muito bem-vindos, para aperfeiçoar o material e contribuir cada vez mais com o ensino de oralidade.

Referências

ALVIM, V. T. **Práticas de oralidade no ensino fundamental**: características e funções das atividades de escuta. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

ALVIM, V. T.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade na escola: a “escuta ativa” como procedimento didático no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: BARROS, E. M. D. *et al.* **Propostas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Pontes, 2018.

ALVIM, V. T.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade na escola: características e funções das atividades de escuta. *In*: CYRANKA, L.; MAGALHÃES, T. G. (org.). **Ensino de linguagem**: perspectivas teóricas e prática pedagógica. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2016.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**. Tirando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALTAR, M. **Rádio Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Editora Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v. 3.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística**: afinal a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação no ensino da produção escrita. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 2009 [1999].

BRONCKART, J. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Tradução Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 4, n. 6, mar. 2006 [não paginado].

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

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Gêneros orais na escola. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F.; ZAHND, G. A exposição oral. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZI JR, C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. Oralidade e escrita: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 403-432, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a07.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

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. (org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEAL, T. F.; GOIS, S. (org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita. *In*: MARCUSCHI, L. A. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. A língua falada e o ensino de português. *In*: **6º CONGRESSO DE LÍNGUA PORTUGUESA**, PUC-SP, São Paulo, 1996 (mimeo).

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In: MENDONÇA, M. et al. (org.). Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, E. M. M. Tomada de notas: contrapalavras das professoras. *In: SIGNORINI, I. Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RANGEL, E. O. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? *In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. Língua Portuguesa: ensino fundamental.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ROJO, R. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento.** São Paulo: Parábola: 2010.

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

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Editora Contexto, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; PIETRO, J. Relato de elaboração de uma sequência: o debate público. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. *In: LIMA, A. et al. (org.). Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola.* Belo Horizonte: Autentica, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2003.

Transposição didática com o gênero entrevista: do currículo à sala de aula

Thalita de Almeida Bessa Carvalho

Introdução

Estudos relacionados ao ensino da oralidade na escola têm sido desenvolvidos ao longo dos anos (MARCUSCHI, 1998, 2001; CASTILHO, 2000; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; GALVÃO; BATISTA, 2006; GOMES-SANTOS, 2012, entre outros), apesar da pouca produção quando comparados a trabalhos que envolvem atividades de leitura e escrita (BUENO; COSTA-HUBES, 2015). Isso ocorre principalmente pelo fato de a escrita, ao longo da história, ter sempre ocupado um lugar de superioridade em relação à fala (ONG, 1998; MARCUSCHI, 2001; LEAL; GOIS, 2012). A primeira modalidade, então, era considerada organizada, formal, enquanto a segunda, desorganizada e utilizada de maneira informal. Essa concepção não se sustenta, na medida que essas modalidades não se apresentam de maneira dicotômica, mas complementares. Essa visão das dicotomias, combatida por pesquisadores dos estudos do campo oralidade – letramento (SIGNORINI, 2001; MARCUSCHI, 2001; ROJO; SCHNEUWLY, 2006) contribuíram para que mudanças fossem implementadas, trazendo repercussões importantes para embasar um “ensino da oralidade” (MARCUSCHI, 1998), como as pesquisas sobre práticas orais em livros didáticos que vieram na década de 1990 e seguintes (MARCUSCHI, 1996, 1999; SILVA; MORI-DE-ANGELIS, 2003; COSTA-MACIEL, 2007).

Considerando a importância de se adotar na escola a perspectiva da oralidade autônoma (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) no ensino e considerando também sua desvalorização quando comparados aos inúmeros trabalhos que reforçam a supremacia da escrita, enfocando somente atividades de leitura e produção escrita, tornou-se relevante focar nossa pesquisa nesta modalidade, enfatizando que não se trata de privilegiar a oralidade em detrimento da escrita, mas na integração entre as modalidades em atividades escolares. Pautados na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006; MACHADO, 2007, LOUSADA, 2013; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) e em concepções que consideram os gêneros textuais os principais instrumentos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e em pesquisas que tematizam a oralidade (DOLZ;

SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2001), este trabalho buscou analisar como uma docente de uma escola pública da rede municipal de Juiz de Fora transpõe as prescrições descritas nos documentos oficiais no espaço de sua sala de aula. Escolhemos para nossa análise o gênero textual entrevista.

A escolha se deu atrelada a um projeto já existente na escola que, a partir da criação de uma revista “Ciência Na ponta da língua²¹”, produzida pelos alunos nas aulas de Ciências e Língua Portuguesa, foram explorados diferentes gêneros textuais. Além disso, pesquisas demonstraram que a entrevista aparece com menor frequência nos livros didáticos (MAGALHÃES; SILVA; OLIVEIRA, 2012; CRUZ, 2012; COSTA-MACIEL; SANTOS, 2016; TUPPER, 2011). Por se tratar de um recorte, este capítulo enfocará a transposição do gênero entrevista a partir das categorias de análise objeto e instrumento. O gênero textual é tomado como objeto quando a docente enfoca questões relacionadas à reflexão linguística, analisando a linguagem em função do contexto. Como instrumento, o gênero é tomado como forma de interação, nos momentos em que a situação efetivamente acontece, em que os alunos produzem o gênero oral, realizando a entrevista com uma convidada.

1. Ensino de Língua Portuguesa e oralidade

O principal objetivo da escola é formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e capazes de se reconhecerem no mundo como sujeitos críticos e ativos na sociedade. Rangel (2010, p. 183) afirma que,

Em todas as sociedades democráticas, uma das principais funções da escola é a de formar o futuro cidadão. E uma parte fundamental dessa tarefa consiste, precisamente, em formá-

21 O projeto faz parte do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão do Núcleo FALE da Faculdade de Educação da UFJF e pode ser acessado pelo site: <http://www.ufjf.br/nucleofale/acoes/fale-na-escola/>

lo como cidadão. Entre outras coisas, isso quer dizer que, apesar de todos os que nascem numa sociedade politicamente autônoma serem membros dessa sociedade – e, portanto, terem os direitos e os deveres formalmente reconhecidos decorrentes dessa condição – não nascemos sabendo disso.

Portanto, é a escola que guiará o sujeito e o instrumentalizará para que ele se torne autônomo e seja capaz de criticar o contexto social e refletir sobre os modos de ser, conceber e de estar no mundo. Dessa maneira, a disciplina de Língua Portuguesa é de suma importância, já que é uma das principais responsáveis pelas possibilidades de ampliação e de aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos posicionamentos críticos, éticos e cidadãos por parte dos alunos. Destacamos também que a importância do domínio da língua se estende ao próprio desempenho escolar, pois na escola o conhecimento está muito centrado na leitura, em quase todas as disciplinas. Para isso, torna-se necessário que o discente tenha acesso a uma educação linguística que lhe proporcione tais condições. Bagno e Rangel (2005, p. 63) definem educação linguística como

[...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.

É válido ressaltar que a educação linguística começa no próprio ambiente familiar e cada sujeito faz parte de uma cultura ligada ao contexto social no qual está inserido. O problema que, recorrentemente, ocorre na escola alude a uma série de mitos e preconceitos, que desconsideram o caráter sócio-histórico da língua, acarretando a atribuição de valores positivos e/ou negativos a determinadas variedades e a relação destas com questões sociais e econômicas. Junto a essa atribuição de valores, está a noção do que seria “certo” e “errado” na língua, o que provoca um “mal-estar” muito grande quando o assunto é ensino de Língua Portuguesa (LP). Primeiramente, porque, ao chegar à escola e se deparar com

um ensino de língua que em nada se relaciona com sua realidade, o aluno não se reconhece como membro daquela sociedade e acaba creditando à sua cultura linguística um valor de inferioridade. Além disso, esse aluno sai da escola com a ideia de que não sabe “nada” de Português, simplesmente porque não foi capaz de decorar regras prescritas pela gramática, como se esse fosse o instrumento principal para o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas.

Sendo assim, é de suma importância que o ensino seja voltado para a reflexão que leve “o aluno a compreender a diversidade e a heterogeneidade como parte significativa desse nosso patrimônio cultural comum” (RANGEL, 2010, p. 187). Essa reflexão deve partir, primeiramente, da concepção de língua que o professor vai adotar em seu trabalho. Se a concepção adotada for de um conjunto de regras, que ditam normas a serem seguidas, esse processo reflexivo não se dará na prática. Porém, se o docente adotar uma perspectiva que englobe o funcionamento da língua em seus diferentes aspectos, que leve os alunos a refletir sobre as variedades existentes, sobre a utilização delas em determinados contextos, sobre questões ideológicas atreladas à linguagem, a possibilidade de proporcionar espaços para uma educação linguística mais efetiva e mais proficiente se sobrepõe.

É importante frisar que, ao trabalhar nessa perspectiva, o professor não estará desprezando a norma culta, já que essa norma faz parte de uma herança cultural e é direito do aluno ter acesso a ela. Porém, é a maneira na qual o trabalho é realizado que deve ser revista. Nesse sentido, a metalinguagem pode se mostrar um instrumento útil, desde que seja um meio para a compreensão do aspecto linguístico estudado e não um fim em si mesma; desde que seja o ponto de chegada da reflexão sobre a língua e não o ponto de partida (BAGNO; RANGEL, 2005).

Portanto, ao ser educado linguisticamente, o aluno se reconhecerá efetivamente como cidadão e poderá ser considerado um sujeito competente para participar das práticas de letramento presentes na sociedade.

No que diz respeito à relação oralidade e escrita, nas décadas de 70 e 80, pesquisadores tratavam, de maneira enfática, a dicotomia entre as modalidades, assumindo uma postura de supremacia da escrita em relação à fala, visto que

[...] via-se 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).

A partir da década de 90, essa concepção começou a se modificar, e as relações existentes entre fala e escrita tornaram-se objetos de estudo. Desses estudos, concluiu-se que há um *continuum* entre a fala e escrita e que essas modalidades apresentam relações distintivas em determinados contextos de uso (ROJO; SCHNEUWLY, 2006). Essa concepção de *continuum* possui como principal estudioso Marcuschi (2001). O autor afirma que

[...] as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos. Em consequência, temos a ver com correlações em vários planos, surgindo daí um conjunto de variações e não uma simples variação linear. (MARCUSCHI, 2001, p. 37).

De acordo com o autor, desenvolvemos capacidades linguísticas de fala e escrita que se materializam nos gêneros textuais. Assim, há gêneros que são propriamente escritos, gêneros prototipicamente orais e outros que se apresentam intrincados, aproximando-se de uma ou outra modalidade. Portanto, é necessária uma abordagem que englobe não as diferenças e as semelhanças, mas as relações entre as duas modalidades, de modo que os alunos possam ser capazes de produzir textos pertencentes a diversos gêneros orais e escritos de maneira autônoma.

Rojo e Schneuwly (2006) abordam a perspectiva do *continuum* de modo diferenciado. Os autores destacam que não há modalidades (oralidade ou escrita) “puras”, uma vez que não há gêneros prototípicos ou predominantemente orais ou escritos, ou seja, “os escritos e fala se tornam elos de uma cadeia de enunciados, de maneira dinâmica” (ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p. 489). Os autores trabalham, então, na perspectiva da integração, e defendem que há “relações complexas de constitutividade mútua entre fala e escrita em contextos específicos de uso” (ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p. 465).

Para o ensino, as perspectivas do contínuo ou da integração fornecem subsídios para a aprendizagem da língua como prática social, como parte de uma cultura construtora de identidade, considerando-a um fato histórico e social, como afirma Marcuschi (1998, p. 140):

A língua é um fenômeno cultural e histórico fundado numa atividade social e cognitiva que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: a língua se manifesta no uso e é sensível ao uso. É variável, mutável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código nem é a única fonte do sentido.

O mesmo autor afirma ainda que, apesar de possuir como função principal o ensino da escrita padrão, a escola não pode ignorar a língua falada que o aluno traz de sua cultura, promovendo experiências de uso oral e escrito a partir das vivências que o aluno já traz rumo àquelas que ele ainda não domina. Quando o discente entra na escola, já é proficiente em sua língua, portanto, é necessário que o professor valorize as diferenças. Essa valorização dos conhecimentos adquiridos pode auxiliá-lo na apropriação da escrita, já que, no desenvolvimento das crianças, a fala influencia a escrita e depois o quadro se inverte (MARCUSCHI, 1998). Hoje, sabemos que essa “inversão” não é linear, já que lidamos com a fala e com a escrita em práticas de letramento em diferentes contextos e situações.

Tanto no que diz respeito à fala quanto à escrita, é dever da escola ensinar a norma culta, já que é função desta instituição ampliar os conhecimentos dos alunos. Porém, é importante reiterar que cada indivíduo traz de sua comunidade uma maneira de falar que deve ser respeitada e valorizada. Além disso, é necessário um trabalho que leve em consideração as mudanças que ocorreram (e ainda ocorrem) na língua. Conceber a língua como uniforme e estanque é um mito (MARCUSCHI, 1998); na verdade, ela é heterogênea, mutável e deve ser estudada em função do uso, conforme já defendido no início deste capítulo. A realização desse uso acontece na produção de diferentes gêneros textuais, portanto, o ensino deve ser voltado às produções discursivas, para que os discentes desenvolvam as capacidades de linguagem necessárias para participar das práticas cidadãs (principalmente as mais institucionalizadas) presentes na sociedade.

A partir dos pressupostos teóricos aqui abordados, esta pesquisa analisou a transposição didática do gênero entrevista, que será detalhada na próxima seção.

2. O gênero entrevista

Pensando na contribuição que o trabalho com os gêneros orais e escritos pode trazer no processo de ensino e de aprendizagem, escolhemos a entrevista, por constituir-se como um gênero oral bastante recorrente nas práticas sociais e que apresenta potencialidades para o trabalho com as diferentes práticas linguísticas, de modo especial, para o trabalho com a oralidade em sala de aula, mas que, muitas vezes, ocupa um lugar menos valorizado do que outros gêneros orais, principalmente nos livros didáticos (MAGALHÃES; SILVA; OLIVEIRA, 2012; SANTOS; CRUZ, 2012; CRUZ, 2012; COSTA-MACIEL; SANTOS, 2016; TUPPER, 2011). De acordo com Cruz (2012, p. 73):

[...] as entrevistas ocupam um lugar intermediário no cômputo geral. Gênero originalmente oral, mas que apresenta uma contraparte escrita, a entrevista tem sido, em alguns livros

didáticos, o gênero que melhor se adéqua às propostas de trabalho com o texto oral. As atividades de retextualização envolvendo as entrevistas, por meio das quais os alunos são levados a gravar, ouvir, transcrever e reescrever os textos produzidos oralmente, funcionam como ponto chave dessa apropriação da teoria de Marcuschi (2008a) por parte dos LD. No entanto, algumas coleções ainda têm dificuldades nessa adequação, e isso é perceptível quando ou não fornecem um suporte teórico para atividades desse tipo ou o fazem de forma insuficiente.

O gênero entrevista pode ser definido como “uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos. Assim, teríamos, por exemplo, entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego, etc.” (HOFFNAGEL, 2003, p. 180). Esse gênero é basicamente constituído de perguntas e respostas, porém, apresenta finalidades diferentes dependendo do contexto no qual se encontra, pois “embora toda entrevista pretenda obter informações, o tipo e uso destas informações podem servir a vários fins” (HOFFNAGEL, 2003, p. 182). Além disso, é um gênero que circula em diferentes esferas, e de maneira mais abrangente, apresenta-se em duas formas, a entrevista extensiva e a intensiva, sendo que “o primeiro tipo se refere às entrevistas/enquetes com aplicações de questionários elaborados por uma equipe especializada no assunto. Já a entrevista intensiva se refere às entrevistas não impositiva e não diretiva” (MEDINA, 2008 apud MAGALHÃES; SILVA; OLIVEIRA, 2012, p. 60). No caso das intensivas, há mais diálogo entre os participantes, pois não há perguntas prontas.

Na escola, é válido trabalhar com vários tipos de entrevista, pois é importante que os alunos possuam um roteiro, mas possam elaborar novas perguntas ou acrescentar comentários ao longo dela. No que diz respeito à estrutura das perguntas, elas podem apresentar-se como “abertas” ou “fechadas”, em que “aberta é aquela pergunta que pode ter várias palavras para as respostas; já a fechada tem como respostas poucas palavras para as perguntas” (MEDINA, 2008 apud MAGALHÃES; SILVA; OLIVEIRA, 2012, p. 61).

Medina (2008) diferencia ainda entrevista jornalística e entrevista das Ciências Sociais. De acordo com a autora, a entrevista das Ciências Sociais apresenta um maior rigor científico. A jornalística, por sua vez, “é uma técnica de obtenção de informações que recorre ao particular; por isso, se vale, na maioria das circunstâncias, da fonte individualizada e lhe dá crédito, sem preocupações científicas” (MEDINA, 2008, p. 18).

O gênero em questão pode apresentar-se, então, de diversas maneiras, com estruturas e propósitos diferenciados. Apesar disso, há uma estrutura considerada básica aos diferentes tipos de entrevista (adaptado de MARCUSCHI, 2000, p. 110):

Entrevistador: pergunta [estabelece um tópico]

Entrevistado: responde [em relação ao tópico proposto]

Entrevistador: pergunta [sobre o mesmo ou outro tópico]

Entrevistado: responde [em relação ao posto]

Casotti (2007, p. 1450) reitera ainda que a produção de uma entrevista perpassa três fases diferentes: “o da preparação da pauta, o da entrevista propriamente dita e o da edição”. Assim, a autora afirma que o planejamento da entrevista envolve o entrevistador e, muitas vezes, o entrevistado. Dessa forma, a necessidade de reformulações textuais diminui ao longo da entrevista. No que diz respeito à edição, Fávero e Andrade (1999, p. 164 apud CASSOTTI, 2007, p. 1450) afirmam que

[...] a edição da entrevista traz à tona um outro interlocutor que também participa da produção final do texto e cuja marca se faz notar juntamente com as dos demais participantes (entrevistador, entrevistado, audiência). No momento da edição, a entrevista pode passar da linguagem oral para a escrita, como ocorre em jornais e revistas, ou manter-se oral, como na televisão ou no rádio.

Casotti (2007, p. 1450) reitera ainda que a entrevista consiste em uma interação assimétrica, pois “cada interlocutor possui uma função distinta: o entrevistador seleciona o tópico discursivo e

direciona a conversação, enquanto o entrevistado mantém o turno por mais tempo”. Desse modo, é fundamental conceber a entrevista como uma forma de interação humana que se enquadra em diversas situações, dependendo do seu objetivo.

Dadas as diversas possibilidades encontradas nesse gênero, é importante ressaltar que a escola deve levar em consideração o fato de que há entrevistas **orais** e **escritas**. Leal e Seal (2012, p. 75) afirmam que “conceber que há múltiplas relações entre oralidade e escrita é um requisito para, no contexto escolar, evitarmos os reducionismos e as dicotomias que muitas vezes vêm sendo difundidos entre pesquisadores e professores.”. Sendo assim, o professor pode (e deve) trabalhar a relação existente entre as duas modalidades, o que vai ao encontro da proposta de integração entre oral e escrito.

3. Metodologia

Para realização desta pesquisa, procedemos a uma observação em campo, numa sala de aula de uma escola da rede municipal da cidade de Juiz de Fora. As aulas foram observadas no período de maio a junho de 2017; como instrumentos para a coleta de dados na escola, utilizamos diário de campo e gravações em áudio. É válido destacar que não descrevemos e analisamos os dados com a intenção de criticar o trabalho da professora, mas buscamos compreender os encaminhamentos metodológicos adotados por ela em relação à forma como transpõe o gênero entrevista para a sala, às interpretações que faz do currículo prescrito e ao planejamento das atividades durante a sequência, entre outras ações.

A pesquisa se iniciou pela leitura e análise da Proposta Curricular da rede municipal de Juiz de Fora (MG). Posteriormente, analisamos como a professora planeja/planifica e realiza o trabalho com o gênero entrevista. É importante ressaltar que o gênero aqui abordado estava inserido em um projeto maior, que propiciou a construção de uma revista para adolescentes, intitulada “Na Ponta da Língua”. Vinculado à pesquisa “Letramento científico, gêneros textuais e educação

linguística”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas sociais (LEPs)²², o projeto objetivou ampliar as capacidades dos alunos em relação a práticas de leitura, escrita e oralidade, considerando os princípios do letramento científico²³, dado seu caráter investigativo, e não transmissivo, de construção do conhecimento na escola. Em todas as três edições publicadas até 2017, o gênero entrevista esteve presente. É válido ressaltar, então, que além de estar presente no currículo da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, a modalidade escolhida para realização da pesquisa também emerge de uma prática discursiva da escola. O projeto já passou por três edições: “Música na ponta da Língua”, “Ciência na ponta da língua” e “Cultura na Ponta da Língua²⁴”. É nesta última que nossa pesquisa se enquadra.

Produzida com alunos do 7º ano, da Escola Municipal Quilombo dos Palmares, na cidade de Juiz de Fora/MG, a revista “Cultura na Ponta da Língua” envolveu o estudo de diferentes gêneros: reportagem, artigo de opinião, entrevista, foto-legenda e literatura de Cordel, contemplando diferentes atividades, por exemplo, visitas extraescolares.

Como procedimento de análise, utilizamos as sinopses, aqui reconfiguradas a partir de pesquisas de diferentes autores (STUTZ, 2012; SILVA, 2013; BARROS; MAFRA, 2017; RONVEAUX *et al.*, 2017). Verificando essas pesquisas, percebemos que não há regularidades em suas construções. Os critérios para elaboração das sinopses são criados por relevância a partir de elementos inerentes aos objetivos dos trabalhos. Dessa maneira, encontramos sinopses, por exemplo, com tempos de aula, conteúdos abordados, ações do docente ou

22 O grupo LEPs realiza atividades de pesquisa e extensão, no âmbito do Núcleo FALE – Formação de professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, da Faculdade de Educação da UFJF. www.ufjf.br/nucleofale

23 Não é nosso objetivo tratar de questões de letramento científico. Para informações sobre o tema, ver Motta-Roth (2011), Silva (2016) e Magalhães e Cristóvão (2018a), por exemplo.

24 Revista disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/59717988/cultura-na-ponta-da-lingua>

atividades desenvolvidas nas aulas. É válido considerar que, ao utilizar esse procedimento, podemos reduzir um grande número de dados, propiciando uma visão do conjunto que contribui de maneira significativa para a análise.

No que diz respeito às categorias de análise para esta pesquisa, escolhemos os gêneros textuais concebidos como objeto de aprendizagem e instrumento de interação ao longo da transposição feita pela professora. Muitas vezes, essa transposição ocorre de maneira equivocada, quando o gênero é estudado a partir de conceituações (definição do gênero em materiais didáticos, sem propostas para que os discentes interajam pela linguagem) ou exercícios descontextualizados da realidade dos alunos, sem justificativa para o estudo do gênero. Por isso, escolhemos essas categorias para verificar se a transposição da entrevista foi feita do currículo para a sala de aula considerando a concepção de interação.

Em nossa pesquisa, a docente sistematiza questões de linguagem em diferentes níveis (desde o discursivo, passando pelo textual e chegando às unidades menores, como a frase e a palavra), de maneira que o aluno consiga analisar, comparar, compreender as características e as operações de linguagem envolvidas no gênero trabalhado, o que o configura como objeto de aprendizagem. Além disso, a professora desenvolveu uma sequência de trabalho, a fim de ensinar aos alunos os aspectos fundamentais do gênero entrevista para, então, realizá-la, o que o coloca como instrumento de interação.

Sendo assim, é de fundamental importância que os gêneros sejam abordados como objeto e instrumento. Como proposto por Schneuwly e Dolz (2004, p. 51), os gêneros devem ser considerados megainstrumentos; de acordo com os autores, “uma das particularidades deste tipo de instrumento – como de outros, aliás – é que ele é constitutivo da situação”. O que vimos no trabalho da professora, que será detalhado na próxima seção, é que o gênero entrevista foi abordado como megainstrumento.

4. Análise de dados

Como já mencionado, nosso primeiro passo foi estudar a proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora²⁵. Em seguida, buscamos analisar a transposição didática do gênero entrevista. Para isso, utilizamos as sinopses como procedimento e as categorias objeto e instrumento como categorias. Nos trechos das sinopses abaixo, é possível observar os momentos em que a professora aborda o gênero como objeto e como instrumento:

Quadro 1. Sinopse 1 – ATIVIDADES COM O GÊNERO ENTREVISTA

GÊNERO - OBJETO	
DIÁRIO DE CAMPO	GRAVAÇÕES
08/05 e 09/05 – Introdução dos alunos ao tema: ida à sala de informática para pesquisa sobre os diferentes estilos musicais. Divisão da turma em grupos para a pesquisa. Apresentação, pelos grupos, dos resultados da pesquisa realizada ²⁶ (origem dos estilos, principais cantores, exemplos de músicas etc.).	“vamo lá pessoal. Eu já expliquei vocês na aula passada o trabalho que vamos começar agora. Então, primeiro vocês vão se dividir e pesquisar sobre os estilos musicais. Podem sentar em trios”
12/05 - data que antecedeu a realização do “The Voice Quilombo”: realização de uma pesquisa sobre o “The Voice” (realizado no Brasil e em outros países). Divisão em trios para responder algumas perguntas sobre o programa. Como comentado anteriormente, a pesquisa teve como objetivo principal a construção de uma reportagem. Por isso, foi solicitado aos alunos que guardassem o material para ser utilizado no momento oportuno. Finalmente, no dia 15/05, o evento aconteceu na escola.	“Hoje a gente vai falar sobre o The Voice”. Vocês sabem que ele acontece em vários países né? Então eu quero que vocês pesquisem e respondam as perguntinhas que vou colocar aqui no quadro”

(continua)

25 Por se tratar de um recorte de dissertação, não foi possível detalhar esse aspecto. O trabalho completo está disponível em: <http://bit.ly/2OL6hk5>

26 Essas atividades foram filmadas e publicadas na página da revista “Cultura na ponta da língua” (<https://www.facebook.com/culturanapontadalingua/>).

19/05 - Início do trabalho com o gênero entrevista. Realização do levantamento do conhecimento prévio dos alunos, através de algumas perguntas que podem ser lidas no planejamento presente no anexo 1.

Leitura em voz alta de uma entrevista com o cantor Luan Santana e realização de atividades escritas. Introdução ao tema: características do gênero de maneira mais ampla. Foram abordadas questões relativas à linguagem (formal, informal), suporte, público-alvo, estrutura básica (título, apresentação, perguntas e respostas) e os tipos de entrevista (pessoal, profissional, técnica)

“Pessoal, então o tipo de entrevista depende do tipo de pergunta que a gente faz. Aí na folhinha tem duas partes de atividades. Agora eu vou querer que vocês façam a parte 1 pra mim. Parte 1 do 1 ao 12. Faz pra mim rapidinho, se tiver alguma dúvida pode me perguntar. É pra responder no caderno.”

“Que marcas a gente tem nessa entrevista aí que são características da língua falada?”

“Então, o que é uma entrevista? É um gênero textual que pode ser oral ou escrito e que as pessoas fazem... geralmente tem um entrevistador que faz as perguntas e um entrevistado que responde, tá certo? Quem colocou algo parecido com isso tá certo”.

Pra gente saber se é uma entrevista, a gente vai observar se tem esse texto de introdução. Agora aqui, uma pergunta: e se a entrevista for oral, falada, vai ter que ter introdução também?

A gente escreve “estou”. Dá uma olhada pra mim nas três últimas perguntas da segunda folha, que a entrevistadora fez pro Luan Santana, que que tá junto com “não rola?”

Então uma pessoa pra ser entrevistada tem que ter alguma coisa que seja do interesse de quem vai ler ou quem vai assistir. Olha só, quando alguém é entrevistado, no caso aqui o Luan Santana, vocês acham que fizeram mais perguntas pessoais ou profissionais?

As duas coisas né, teve pergunta pessoal e pergunta profissional. Sempre vai ser assim? Se alguém for entrevistar lá naquele programa, bem-estar. Não tem aquele programa bem-estar? Vai entrevistar um médico. Cês acham que vai fazer pergunta pessoal?

Fonte: Elaboração própria

Os trechos aqui reproduzidos²⁷ têm o objetivo de exemplificar uma pequena parte do trabalho realizado pela docente. Outras categorias podem ser observadas na sinopse, quando, por exemplo, a professora faz uma reflexão a respeito da estrutura da entrevista, sistematização do gênero e, a partir de diferentes aspectos, compara entrevistas orais e escritas.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido pode proporcionar aos alunos conhecimentos relevantes para o dia da entrevista, conforme veremos na sinopse 2. Esta sinopse apresenta apenas uma coluna, devido ao fato de revelar a realização da entrevista, ou seja, os alunos primeiramente se apropriaram do gênero (gênero como objeto de estudo) para, em seguida, agirem socialmente realizando uma entrevista real na escola (gênero como instrumento).

Quadro 2. Sinopse 2 - Realização da entrevista

Sinopse construída a partir do diário de campo
GÊNERO – INSTRUMENTO
02/06 - Dia da realização da entrevista: divisão dos alunos em grupos e atribuições de tarefas: organização do espaço físico (cadeiras para o local de realização da entrevista, organização da mesa, microfone, água para o entrevistado), recepção na chegada do entrevistado, contextualização da entrevista para os demais “convidados”, filmagem e fotografia do momento para postagem na página oficial da revista “Cultura na Ponta da Língua”. Anotação das perguntas em pequenas tiras de papel e escolha dos alunos para realização das perguntas. Organização do espaço após a entrevista, já que a mesma ocorreu dentro do próprio ambiente escolar em que o espaço é compartilhado.

Fonte: Elaboração própria

Pela configuração das sinopses 1 e 2, foi possível observar que o trabalho se constituiu basicamente de gênero como objeto ao

27 É importante ressaltar que não utilizamos técnicas de transcrição nessa pesquisa pelo fato de que o conteúdo das conversas é que nos interessa, não a maneira como foram ditas. Por isso, não levamos em consideração aspectos como entonação, pausas, etc.

longo do seu estudo e, no dia da entrevista, os alunos agiram pelo instrumento, ou seja, é uma concepção de gênero como participação social que, nas palavras de Schneuwly e Dolz (2004, p. 51), “uma das particularidades deste tipo de instrumento [...] é que ele é constitutivo da situação”. Ou seja, os alunos estudam o gênero e, em seguida, participaram de maneira efetiva do processo de produção, rompendo com uma perspectiva de classificação de unidades, bem como de estudo descontextualizado de questões gramaticais, textuais e discursivas. Os alunos efetivamente agem pela linguagem e, para tanto, a professora lança mão de uma série de atividades para os discentes conhecerem o gênero e se sentirem preparados para a interação, o momento de realizar a entrevista.

Como sabemos ser esperado num processo de transposição, houve uma série de adequações entre o que está prescrito no documento e o que foi realizado pela professora. Com o objetivo de comparar o que foi prescrito na Proposta Curricular e o que foi realizado pela professora, elaboramos o quadro abaixo, de modo a facilitar a compreensão por parte dos leitores deste capítulo.

Quadro 3. Comparação entre trabalho prescrito na Proposta Curricular e o trabalho realizado na transposição do gênero entrevista

Trabalho prescrito (documento)	Trabalho realizado (docente)
Linguagem: Interação entre sujeitos	
Gêneros textuais: Instrumentos para interagir socialmente e objetos de ensino (estudar o gênero para apropriar-se de suas operações para agir socialmente)	
Oralidade: Concepção principal: oral autônomo – oralidade é objeto de ensino	
Atividades com oralidade em sala de aula	
<p>Escuta, produção oral e análise de estratégias do texto oral</p> <p>(OBSERVAÇÃO: as atividades não são específicas para o gênero entrevista, mas sim para gêneros orais em geral)</p>	<p>Escuta: os discentes assistem a 2 entrevistas e leem 2 entrevistas escritas (oral e escrito integrados, nas suas relações e não nas diferenças)</p> <p>Reflexão/análise linguística: contextualização realizada antes da entrevista (para o entendimento da plateia a respeito de quem será o entrevistado); levantamento do conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero (contextualização da entrevista numa revista de adolescentes); reflexão sobre a relação oral e escrita (por meio de atividades com entrevistas orais e escritas que abordam aspectos como marcas de oralidade na entrevista escrita), formalidade e informalidade, estratégias de polidez e estruturação de perguntas e respostas; tipos de entrevista (pessoal, profissional ou técnica); questões relacionadas ao suporte e público-alvo (revista para adolescentes, programas de TV), comportamento da plateia;</p> <p>Produção oral: realização da entrevista com o professor Sérgio para publicação na revista “Cultura na Ponta da Língua”</p> <p>Avaliação da produção: Não houve avaliação referente à entrevista.</p>
Capacidades de linguagem	<p>Capacidades de ação (onde a entrevista vai circular, quem serão os interlocutores)</p> <p>Capacidades discursivas (estrutura da entrevista, modelo pergunta e resposta, partes que compõem o gênero)</p> <p>Capacidades linguístico-discursivas (formalidade/ informalidade, relação oralidade/ escrita).</p> <p>Capacidades de significação (diferença entre as duas entrevistas orais e as escritas, relacionada ao público-alvo, tipo de entrevista, objetivo da entrevista, escolha de entrevistas que despertassem o interesse dos alunos)</p> <p>Capacidades multissemióticas (nos vídeos: exploração de aspectos relacionados aos gestos, às expressões faciais e corporais)</p>

Fonte: Elaboração própria

Como vemos, a professora realiza mais atividades do que são prescritas no documento, já que neste os aspectos apresentados são de caráter geral, e não para entrevistas (ou gêneros específicos). Destacamos, por exemplo, as atividades de escuta, em que a professora apresenta vários exemplares de entrevista, tanto orais quanto escritas, o que se configura como um trabalho essencial para que os alunos não compreendam o gênero com estrutura fixa, mas relativamente estável.

Além disso, aspectos relacionados aos tipos de entrevista (pessoal, profissional ou técnica), suporte e público-alvo (revista para adolescentes, programas de TV) e comportamento da plateia (através da entrevista com Priscila Nunes, no programa Conversa com Bial), não são abordados no documento e são realizados pela docente. Não há, na Proposta Curricular, a prescrição para o trabalho com o gênero entrevista especificamente, mas para diversos gêneros orais, de forma abrangente, o que não orienta especificamente para o trabalho em sala de aula, mas apresenta concepções. Dessa forma, nossa compreensão neste trabalho demonstrou que a docente abordou questões presentes na proposta, como a contextualização realizada antes da entrevista (para o entendimento da plateia a respeito de quem será o entrevistado), reflexão sobre o oral e o escrito (através de atividades com entrevistas orais e escritas que abordam aspectos como marcas de oralidade na entrevista escrita, bem como suas relações), aspectos como formalidade (a docente trabalhou esse aspecto em todas as entrevistas), estratégias de polidez e estruturação de perguntas e respostas (no momento da elaboração das perguntas que seriam feitas ao entrevistado).

Observamos, então, que o processo de transposição realizado pela docente ultrapassa a proposta do documento, demonstrando uma autonomia da professora em relação ao seu trabalho, autonomia esta que pode estar relacionada com a formação acadêmica e com as experiências pedagógicas, direcionadas, a nosso ver, para uma concepção discursiva de linguagem. As relações deste trabalho realizado pela docente com sua formação teórica não podem ser aqui determinadas, por não termos feito entrevistas com a professora,

já que este não era nosso objeto, o que certamente será tema de futuras pesquisas.

Além disso, observamos que a concepção teórica da professora em seu trabalho de sala de aula vai ao encontro das concepções adotadas no documento (concepção de linguagem como interação, gênero como instrumento/objeto, atividades centradas nos eixos como escuta, produção e análise da língua).

No que diz respeito às capacidades de linguagem, percebemos que as atividades desenvolvidas pela professora permitiram contemplar as capacidades discursiva, de ação e linguístico-discursivas, de significação e multissemiótica, elaborando atividades que se referem a diferentes aspectos de cada uma delas. Também não foi nosso foco de análise uma investigação que propusesse averiguar se a professora tem conhecimento sistematizado acerca dessas capacidades, e se tem consciência sobre o que cumpre e o que rompe em relação ao documento de sua rede de ensino. Novamente, acreditamos que essa investigação seja relevante, para que possamos aprofundar em questões sobre o saber docente em relação à sua atividade profissional.

O quadro acima nos permitiu uma visão bastante explícita a respeito de diferentes aspectos que envolveram o desenvolvimento da sequência de trabalho com o gênero entrevista, partindo da prescrição (Proposta Curricular) até a realização do trabalho efetivamente na escola. A ação docente apresenta-se como um instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem. É válido reiterar que não podemos conceber o trabalho do professor como uma atividade mecânica, porque a atividade educacional acontece caracteristicamente na interação; portanto, há possibilidade de o aluno não aceitar o ambiente de transformação proposto pelo professor. Quando se trata do trabalho com a oralidade, essa complexidade se acentua, pois a enunciação é singular, irrepetível, já que contempla sujeitos em ação.

Considerações finais

A pesquisa aqui realizada evidenciou a importância do desenvolvimento de trabalhos que envolvam não apenas os gêneros textuais, que ainda se configuram como um desafio para a docência em Língua Portuguesa, como também os trabalhos com a oralidade, já que no nosso cotidiano social, usamos a fala em diversas situações da vida cidadã, sendo, por isso, tarefa da escola se dedicar ao seu desenvolvimento.

É válido reiterar que tem aumentado o número de pesquisas que investigam a modalidade oral e seu ensino (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018b), o que significa uma maior contribuição para a escola, principalmente, no tocante ao ensino de língua materna.

É importante reiterar, ainda, que a vertente de pesquisas que analisam a prática educativa sob diferentes aspectos, inclusive os de transposição didática, é crescente no país, trazendo contribuições substanciais para a docência, na medida que procura compreender o agir humano nos ambientes de trabalho, notadamente, nos escolares. Em nosso caso, na esfera educacional, buscamos compreender o trabalho específico de transposição do gênero entrevista entre currículo e sala de aula, que envolve o material prescrito e o trabalho efetivamente realizado, pela observação sistemática numa escola.

Esta pesquisa nos permitiu compreender aspectos fundamentais relacionados às questões de transposição, buscando um entendimento maior do **como** realizar um trabalho com gêneros textuais que supere a sua objetificação, dúvida recorrente entre os docentes, que, muitas vezes, afirmam “trabalhar com gêneros”, mas fazem opção pelo ensino da gramática tradicional a partir de textos ou pela mera descrição das configurações dos planos dos textos, sem alcançar, de modo profícuo, cenas enunciativas, que impliquem, efetivamente, sujeitos em interação.

Na prática, o processo de transposição vai desde a leitura de documentos até a preparação de materiais, que englobam fatores importantes para o “sucesso” das atividades. Notamos, ao longo da

realização da pesquisa, que a docente se importou em selecionar materiais que poderiam interessar aos alunos, além de se preocupar com a aprendizagem deles em cada aspecto abordado. Assim, ao tratar de questões relacionadas ao conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero, reflexão oral-escrito, formalidade, estratégias de polidez e estruturação de perguntas e respostas, tipos de entrevista, questões relacionadas ao suporte e público-alvo e comportamento da plateia, a professora demonstrou que, muito além da leitura de documentos, é preciso ter uma autonomia e uma segurança para realização de seu trabalho. Nossa pesquisa teve a pretensão de mostrar que o trabalho com os gêneros textuais, baseado em uma concepção que considera o uso, a reflexão e o agir dos alunos – para o desenvolvimento de capacidades fundamentais para que os sujeitos interajam na sociedade efetivamente – é possível de ser realizado, levando em consideração o contexto da sala de aula, as condições da escola pública pesquisada, os projetos já existentes nas comunidades, entre outros.

No que diz respeito à perspectiva que se dedica a investigar a prática de transposição, é importante ressaltar sua regência. A nossa proposta, então, é contribuir com as pesquisas que descortinam o que fica implícito no trabalho docente, que apresenta peculiaridades que, muitas vezes, não são valorizadas, principalmente, na prática com a oralidade.

Referências

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2nLTyCP>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BARROS, E. M. D. **Gestos de Ensinar e aprender Gêneros Textuais**. A sequência didática como instrumento de mediação. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

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

BUENO, L.; LOPES, M. P. T.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem a Malu Matêncio. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

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

CASOTTI, J. B. C. Marcas de oralidade em entrevista da imprensa escrita. *In: Anais CIELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*, Maringá, v. 3, p. 1448-1459, 2009.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; SANTOS, J. M. P. Impactos do discurso oficial sobre a seleção dos gêneros textuais orais presentes nos livros didáticos de língua portuguesa. *In: COSTA-MACIEL, D. A. G.; LUNA, E. A. A.; RODRIGUES, S. G. C. (org.). Oralidade e leitura: olhares plurais sobre linguagem e ensino*. Recife: EDUFPE, 2016.

COSTA-MACIEL, D. A. G. Linguagem oral: reflexões sobre a proposta de ensino dos manuais didáticos de língua portuguesa. *In: OLIVEIRA, A. M.; CAVALCANTE, J. (org.). Educação: território em contato*. Recife: Bagaço, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. *In: SZUNDY, P. T. C. et al. (org.). Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CRUZ, W. A. **Gêneros orais nos livros didáticos de língua portuguesa**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

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

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. Oralidade e escrita: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 403-432. maio/ago. 2006.

GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. *In*: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

LEAL, T. F.; GOIS, S. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LEAL, T. F.; SEAL, A. G. S. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. *In*: LEAL, T. F. L.; GOIS, S. (org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do Linguista na atividade educacional. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 2, p. 22-40, 2007. Disponível em: <http://bit.ly/31fT2dT>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. esp., p. 35-46, 2013.

MAGALHÃES, T. G.; SILVA, M. D.; OLIVEIRA, P. M. O gênero entrevista em manuais didáticos de Língua Portuguesa. **Revista Raído**, Dourados, v. 6, n. 11, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2nJzQaF>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. **Revista Raído**, v. 12, n. 30, p. 52-72, jul./dez. 2018a.

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

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

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: o que são e como se classificam. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000 (mimeo).

MARCUSCHI, L. A. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua. **Revista da ANPOLL**, n. 4, p.137-156, jan./jun. 1998.

MEDINA, C. A. **Entrevista**. O diálogo possível. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, UFSM, v. 1, n. 0, p. 12-25, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/32deMZ6>. Acesso em: 20 ago. 2018.

RANGEL, E. O. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? RANGEL, E. de O.; ROJO, R. (coord.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

RONVEAUX, C.; GAGNON, R.; DAGHÉ, S. A.; DOLZ, J. Os objetos de ensino e a formação em francês: as sequências, os dispositivos e suas sinopses. *In*: DORIER, J. L.; LEUTENEGER, F.; SCHNEUWLY, B. **Didática em construção, construções das didáticas**. Tradução Eulália Leurquin, Chloé Leruquin, Fábio Delano Vidal Carneiro. Fortaleza: Parole, 2017.

SANTOS, L. W. (org.). **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português**: uma análise de manuais do ensino fundamental. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SANTOS, L. W.; CRUZ, W. Oralidade e produção de texto em sala de aula. *In*: **II Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento**. Itabaiana/SE. Caderno de textos completos do I SENAL. Itabaiana: UFS, 2012. v. 1, p. 1100-1122. Disponível em: <http://bit.ly/2PcmTS5>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

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

SILVA, C. M. R. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13673>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SILVA, P. E. M.; MORI-DE-ANGELIS, C. C. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. *In*: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 6, especial Escrita discente, p. 8-23, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2MIkATM>. Acesso em: 20 ago. 2018.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TUPPER, L. O gênero entrevista na sala de aula: uma proposta de ensino. *In*: SANTOS, L. W. (org.). **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português**: uma análise de manuais do ensino fundamental. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

Integração oralidade e letramento na escola básica: uma experiência de construção de revista temática na perspectiva do letramento científico

Bárbara Delgado Azevedo

Gisele Oliveira Barbosa

Maria Carolina Botelho Domingues

Introdução

Neste capítulo, apresentamos uma experiência pedagógica de ensino de Língua Portuguesa (LP) por meio de gêneros textuais com base na perspectiva do letramento científico (SANTOS, 2007; MOTA-ROTH, 2011; SILVA, 2016; SILVA; GUIMARÃES; MEDEIROS, 2018; MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018), realizada com alunos de Ensino Fundamental II, buscando integrar práticas sociais com gênero orais e escritos.

Quando se trata do ensino de língua materna na escola, podemos dizer que várias mudanças já foram feitas, considerando as críticas aos trabalhos mais tradicionais, como aulas focadas no ensino de regras gramaticais ou estudo de textos, predominantemente escritos, totalmente descolados de situações reais ou de seus contextos de uso. Diante desse quadro, surge a necessidade de docentes trabalharem de forma interdisciplinar e buscarem metodologias e práticas que levem em consideração o cotidiano dos alunos e os façam perceber de que forma os conhecimentos trabalhados em sala estão relacionados às suas vivências na sociedade; para tanto, as teorias de letramento e as perspectivas de gêneros textuais são pertinentes e têm nos fornecido caminhos para essas novas práticas.

Neste capítulo, apresentaremos o percurso de trabalho com um projeto baseado na perspectiva do letramento científico (LC) realizado em uma turma de 9º ano de uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora – MG, que visou desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, na oralidade e na escrita, e fazê-los despertar para o fazer científico e seu papel no mundo. Segundo Silva (2018, p. 8), “a abordagem do letramento científico possibilita situar algumas práticas de pesquisa como estratégias pedagógicas contextualizadoras do trabalho com diferentes objetos de ensino em disciplinas escolares”. Também permite traçar “olhares sobre alguns impactos provocados por diferentes práticas científicas mediadas pela escrita no contexto escolar” (SILVA, 2018, p. 8).

O projeto aqui relatado foi de grande importância não só para conferir mais significado aos conhecimentos linguísticos presentes nas aulas de Língua Portuguesa, como também para desmitificar concepções do senso comum a respeito da ciência, que estão enraizadas em nossa sociedade, como a superioridade do cientista em relação a outros profissionais, a visão formatada do “cientista de laboratório”, o gênero (masculino) predominante nos diferentes campos das ciências, bem como a distância que a ciência parece ter da nossa vida comum.

É nesse contexto que fica clara a importância e a necessidade de um ensino de LP com base em diferentes perspectivas de letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; ROJO, 2009), que possibilite relacionar a escola a práticas de oralidade e escrita mais específicas, como as de letramento científico relatadas neste trabalho (SANTOS, 2007; MOTTA-ROTH, 2011; SILVA, 2016; SILVA; GUIMARÃES; MEDEIROS, 2018, dentre outros). Tais atividades escolares permitem que os estudantes não só desenvolvam capacidades de escrita e oralidade, como também se apropriem e reflitam sobre conceitos e concepções da esfera das ciências.

O projeto mais amplo²⁸, em vigência desde 2016, tem envolvido diferentes ações de pesquisa e extensão. Na ação desta escola específica, contou com a participação de uma bolsista da modalidade “Treinamento Profissional”, de uma bolsista de Iniciação Científica e de uma professora de Língua Portuguesa, autoras deste capítulo. Foram trabalhados diversos gêneros textuais orais e escritos, além de atividades como visitas de campo, palestras e organizações de exposições que culminaram na elaboração de uma revista *on-line* para adolescentes, dedicada a divulgar os textos produzidos pelos alunos ao longo do ano letivo. Tal revista, intitulada “Na ponta da Língua”, surgiu no âmbito do PIBID Letras – Língua Portuguesa na UFJF (2013-2014) e tem sido relacionada a outros projetos de pesquisa e extensão, ganhando nomes temáticos à medida que os anos vão se passando, sem perder, contudo, o caráter de divulgação

28 Letramento científico, gêneros textuais e educação linguística (UFJF), coordenador pela Profa. Tânia G. Magalhães no grupo LEPS.

dos trabalhos dos alunos. Nesse sentido, já foram publicadas as revistas “Música – Na ponta da Língua”, “Ciência – Na ponta da Língua”, “Cultura – Na ponta da Língua” e está em andamento, no ano de 2019, “Cinema – Na ponta da Língua”, trabalhos esses que serão mais detalhados na seção de Metodologia. Aqui, enfocamos o 2º volume, tematizado no campo da ciência.

Durante a proposta desenvolvida na escola, buscamos analisar questões como Que saberes científicos os alunos já trazem consigo?, Qual é a visão deles de ciência?, Que espaço a ciência ocupa na vida desses alunos fora da escola?, De que práticas de oralidade e escrita da esfera científica os alunos participam?, Com que atividades envolvendo linguagem científica oral e escrita os alunos podem interagir? Neste capítulo, trazemos os resultados das **ações** desenvolvidas e as **reflexões** que os alunos foram capazes de fazer ao longo do processo, bem como uma discussão dos impactos na formação do discente.

Este capítulo se organiza em quatro seções após esta introdução. Iniciamos com uma breve discussão sobre educação linguística e letramento científico, dada a diversificação desta perspectiva, e sua importância na educação. Na metodologia, apresentamos as ações do projeto, os participantes e as questões do contexto escolar investigado. Na seção de discussão, trazemos alguns dados obtidos durante a coleta, de observação em sala de aula, diários de campo e produção de textos dos alunos, a partir dos quais traçamos reflexões sobre as práticas realizadas, bem como as relações estabelecidas entre ensino de Língua Portuguesa e letramento científico. Por fim, nas considerações, refletimos sobre a necessidade de um ensino que desperte nos alunos a consciência crítica e a importância do conhecimento para uma participação mais ativa na sociedade.

1. Educação linguística e letramento científico

Como já dissemos, ao longo dos anos, o ensino de Língua Portuguesa vem passando por diversos questionamentos e por mudanças significativas, a fim de que o trabalho do professor de língua materna, bem como o processo de aprendizagem dos discentes, esteja em harmonia com as exigências do mundo contemporâneo. A partir das várias pesquisas e práticas realizadas na área²⁹, e de produção de documentos oficiais³⁰ da educação, as aulas de Português vêm, então, abrindo mão do ensino que enfoca exclusivamente conceitos gramaticais num viés de identificação e categorização, bem como do estudo da história da literatura (em detrimento da leitura literária), e vão ganhando espaço práticas oriundas dos estudos dos letramentos e de concepções de linguagem como lugar de interação. Nesta perspectiva, os gêneros textuais orais e escritos são tomados como centrais no processo escolar, dada a possibilidade de relação com os contextos de produção, de interação real e de estudo mais contextualizado de conceitos linguísticos (BRASIL, 1998, 2018).

Nesta visão de ensino de língua mais contemporânea, defende-se a Educação Linguística (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63) que diz respeito a um

[...] conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral

29 Como são muitas pesquisas sobre problemas no ensino de Língua Portuguesa, bem como muitos trabalhos que indicam possíveis mudanças em diferentes abordagens teóricas e metodológicas, não vamos elencá-los, visto que esta temática já está bastante enfocada e divulgada desde a década de 80.

30 Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 90, currículos estaduais, como o de Minas Gerais (Conteúdo Básico Comum – CBC) e Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.

Neste viés, percebemos a importância e a amplitude da temática, em busca de uma visão de ensino desprovida de preconceitos e que propicie aos sujeitos desenvolverem-se em sua língua. Relacionamos tais princípios aos objetivos de ensino de Língua Portuguesa, que são caminhos para alcançar os preceitos dessa educação linguística, realizada institucionalmente pelas escolas básicas. É consenso entre estudiosos do campo da linguagem que os objetivos do ensino devem abranger questões relativas ao uso da linguagem oral e escrita, bem como aprofundada reflexão sobre conceitos e fenômenos linguísticos. Sintetizamos de Rangel (2010) tais objetivos, que embasaram nosso trabalho de sala de aula. Segundo o pesquisador, o ensino de LP deve possibilitar o desenvolvimento da proficiência oral em produções ligadas à esfera pública; o desenvolvimento de competências de habilidades de leitura e escrita, para atuação social e cidadã; a reflexão sobre os usos da linguagem para monitoramento da própria produção na oralidade e na escrita; o conhecimento sobre a língua que reverbere em atitudes e valores éticos.

Com base nessas premissas, tomamos os gêneros orais e escritos como ações sociais que dão possibilidades de participação em diferentes situações escolares e extraescolares. Concordamos que a educação linguística deve priorizar o estudo da língua em interação, ampliando as capacidades dos discentes de agirem socialmente pela sua própria língua, buscando interpretar, questionar, criticar, avaliar, dialogar, formar opinião, ouvir, posicionar-se, enfim, interagir socialmente pelas variadas possibilidades que a língua, considerada na sua heterogeneidade, possibilita.

Destacamos a necessidade de dar relevo às práticas de oralidade na escola, numa perspectiva de *continuum* e não das dicotomias (MARCUSCHI, 2001), visto que, tradicionalmente, elas estiveram excluídas do ensino sistematizado (BUENO; COSTA-HUBES, 2015). Mais recentemente, a escrita e a leitura começaram a estar mais presentes no ensino de LP, mesmo que ainda persistam algumas ações pedagógicas centradas em reconhecimento e classificação. Com os estudos acadêmicos sobre língua falada e sobre a perspectiva interacionista de ensino de linguagem, a oralidade passou a ser ressaltada como um eixo que precisa, sim, ser ensinado na escola, uma vez que participar de interações pela língua falada requer aprendizado e experiências mais específicos. Assim, integrar práticas de oralidade às de letramento significa não opor essas modalidades, considerando-as igualmente importantes, contra a supremacia da escrita; e inserir os alunos em atividades que contemplem tanto leitura e escrita quanto escuta e produção oral, em situações relevantes.

Na verdade, vemos que, na sociedade, as ações humanas envolvem linguagem oral e escrita de forma imbricada, mas a ênfase no ensino da escrita é comum, já que a crença geral é de que os alunos já sabem falar, não necessitando de uma sistematização de conhecimentos e fenômenos na oralidade (LEAL; GOIS, 2012). Vemos, com o avanço das pesquisas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; GOMES-SANTOS, 2012; BALTAR, 2012; COSTA-MACIEL; LUNA; RODRIGUES, 2016; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, dentre outros), que a inserção dos alunos em práticas com gêneros orais (como seminários, tutoriais em vídeos, entrevistas, debates etc.) é extremamente necessária e envolve exercícios específicos.

É por essa razão que trouxemos, em nosso projeto, momentos de integração entre gêneros orais e escritos no decorrer das aulas, visando a equilibrar essa relação. Vale destacar que as práticas científicas contemporâneas envolvem uma série de gêneros da oralidade, como palestras, seminários, apresentação de comunicações orais e *banners* em feiras científicas, apresentação de resultado de pesquisa em canais de divulgação científica, sejam institucionais ou pessoais,

e são extremamente comuns neste meio. Dessa forma, pensar em como sensibilizar os alunos para essa prática científica já na escola é uma tarefa importante da educação linguística.

Para além dessas concepções, buscamos relacionar o ensino de LP a uma proposta de educação em que o aluno seja mais ativo no processo de aprendizagem, procurando recriar um ambiente escolar em que ele pudesse construir conceitos na perspectiva da pesquisa e da investigação, que é um dos papéis da escola. Trata-se de um desafio. Segundo Demo (2015), para buscar construir uma sociedade mais ética, equitativa e solidária, devemos transformar a escola em um espaço de “educação pela pesquisa”, tomando-a não apenas como princípio científico, mas como princípio educativo, como uma atitude cotidiana. Desse modo, o desenvolvimento dos discentes vai envolver não apenas conceitos, mas ações e atitudes que permitem tornar o sujeito mais criativo, que o tire da condição de “objeto” para uma maior consciência de si e de seu lugar na sociedade. De acordo com o autor,

A aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento. É equívoco fantástico imaginar que o “contato pedagógico” se estabeleça em ambiente de repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiado (professor, no fundo também objeto, se antes ensina a copiar) tomar notas, decorar e fazer prova. A aula copiada não constrói nada de distintivo, e por isso não educa [...]. (DEMO, 2015, p. 9).

Como aliar, então, um ensino de LP numa concepção interacionista, acima apresentada, em que os alunos se apropriam da linguagem para atuação na sociedade, lendo, escrevendo, agindo e participando, com princípios científicos que instiguem os alunos a serem curiosos, questionadores e “pesquisadores”, no sentido de que buscam respostas para suas dúvidas, em vez de “receber” conhecimento? Nessa articulação é que pensamos estar a atitude investigativa, em que o “questionamento reconstrutivo” (DEMO, 2014, 2015) aparece,

a fim de alcançar, para além de atividades isoladas de pesquisa, uma reconstrução de si mesmos e da própria sociedade pelo questionamento sistemático. Ou seja, trata-se de uma compreensão mais crítica da realidade.

Para isso, buscamos aporte teórico no campo do letramento científico. De forma muito breve, compreendemos que as diferentes concepções de letramento científico, oriundas dos estudos da Educação em Ciências vinculados às “ciências duras”, tiveram relações com aspectos como percepção da baixa capacidade da população em geral para interação com textos científicos; falta de relação, na escola, entre conhecimentos científicos e sua importância para a sociedade; desinteresse de alunos em relação ao campo das ciências; estudos escolares de diferentes ciências a partir de fórmulas e conceituações descoladas de sentido para os alunos; reprodução de conhecimentos científicos “aplicados” de forma reducionista nas escolas. Contrapondo-se a isso, os trabalhos do campo do letramento científico, segundo Santos (2007), buscam usar este termo para uma nova concepção, em que se dá ênfase ao aspecto social do conhecimento científico aprendido na escola. Para o pesquisador, uma educação científica na perspectiva do letramento científico envolve várias dimensões, as quais sintetizamos aqui:

- um conjunto de práticas sociais que inserem o aluno em atividades de leitura e escrita das ciências;
- contextualização do conhecimento científico na vida cotidiana sem reduzi-lo a mero conhecimento prático acrítico;
- aprendizagem da ciência como fator cultural, uma aprendizagem da ciência atrelada a valores;
- aprendizagem da linguagem científica simultaneamente à apropriação do conhecimento.

Coerente com essas propostas, Motta-Roth (2011), no campo da Linguística Aplicada, questiona ainda o que é considerado “ciência” na nossa sociedade, reforçando a urgente necessidade de se reconsiderar quais são os “temas científicos”. Como o campo

das ciências é amplo e diverso, não podemos restringi-lo somente a questões das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (CNMT – física, química, biologia e matemática). Nesse sentido, concordamos com a autora ao afirmar que todas as áreas (Humanas, Naturais, Exatas, Sociais Aplicadas, etc.) fazem parte do fazer científico, visto que

[...] ciência e tecnologia são termos que devem ser percebidos de forma abrangente, de modo a efetivamente incluir a totalidade do repertório humano, em todas as suas dimensões (linguagem, música, matemática, artes visuais, biologia, literatura, etc.) para que possamos desenvolver um discurso inclusivo de todas as áreas do conhecimento como ferramentas para a qualidade de vida da sociedade, sem supervalorizações arbitrárias de ciências duras sobre moles ou qualquer outra divisão *ad hoc*. (MOTTA- ROTH, 2011, p. 13-14).

No que se refere à aprendizagem da linguagem científica atrelada à aprendizagem dos conceitos científicos, LC não se resume ao desenvolvimento de capacidades leitoras, mas à possibilidade de imersão em práticas de linguagem que favoreçam diálogo e o engajamento nos assuntos ligados a diferentes áreas do conhecimento. Nesta concepção é que o ensino de Língua Portuguesa deve dedicar-se às práticas e eventos de LC, visto que compreender e produzir textos de diferentes gêneros que envolvam a ciência integra (também) o trabalho do professor de língua materna.

Com isso, assumimos a ideia de que abranger as diferentes áreas do conhecimento científico deve ser parte da educação linguística que se vincule ao viés do LC que, para Motta-Roth (2011), envolve quatro dimensões:

1) o **conhecimento** dos produtos da ciência e da tecnologia, dos sistemas simbólicos que as expressam e constroem, dos seus procedimentos, produtores e usuários (DURANT, 2005);

2) a **atitude** diante da experiência material ou mental, a abertura para mudança de opinião com base em novas evidências, a investigação sem preconceito, a elaboração de um conceito

de relações de causa e consequência, o costume de basear julgamentos em fatos e a habilidade de distinguir entre teoria e fato (MILLER, 1983, p. 31);

3) a **compreensão** e a **produção** de textos e discursos que projetam opiniões sobre ciência e tecnologia, pautadas pelo entendimento das relações entre ciência e tecnologia e o mundo em que se vive (SANTOS, 2007);

4) a **capacidade** de fazer escolhas políticas que inevitavelmente advém da consciência do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade. (MILLER, 1983, p. 31).

Vemos, portanto, que os desafios para relacionar essas dimensões com as experiências da escola básica são grandes. Isso demandaria, também, mudar as próprias práticas de formação docente, tema já abordado por diferentes autores. Tanto na formação docente, quanto na escola básica, LC deveria envolver mais do que ler e produzir textos científicos, mas realizar

[...] práticas investigativas que vão sendo apropriadas à medida que eventos envolvendo pesquisar, questionar, analisar, relativizar são realizados [...], rompendo com os padrões escolares de transmissão do conhecimento e efetivando práticas de pesquisa [...] (MAGALHÃES, CRISTOVÃO, 2018, p. 57).

Dessa forma, é indispensável que os agentes envolvidos (alunos e professores) estejam imersos em uma cultura científica, na interação constante com eventos, que proporcionam experiências de linguagem científica. Assim, “conhecimento e linguagem estão imbricados em processos escolares de investigação, possibilitando desenvolvimento de pesquisas na educação básica e na formação de professores que superem a descrição ou identificação de fenômenos.” (MAGALHÃES, CRISTOVÃO, 2018, p. 58). Na perspectiva do LC, segundo as autoras, é possível visualizar formas de apropriação de conhecimento mais problematizadora, menos dogmáticas, que se voltem “não para transmissão de conteúdos, mas para a compreensão de fenômenos que compõem os diferentes componentes curriculares, articulando-os” (idem).

É com base nesses preceitos, portanto, que desenvolvemos o projeto em questão, em que, nas aulas de Língua Portuguesa, com a finalidade de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos na produção de diferentes gêneros, aliamos práticas investigativas, discussão de temáticas científicas diversificadas, visitas técnicas, participação em evento científico na cidade, discussão em sala de dados coletados, realização de evento de divulgação científica na escola, dentre outros. Na criação, produção e circulação de um hipergênero³¹, como a revista, conseguimos divulgar as produções dos alunos, mas envolvemos também, além dos gêneros escritos, outras atividades e experiências que visam articular pesquisa e ensino de linguagem, como as que passamos a descrever abaixo.

2. Metodologia

Nosso trabalho de intervenção escolar teve como foco a elaboração de uma revista temática intitulada “Ciência Na ponta da língua³²”. Um projeto mais amplo de elaboração de diferentes volumes desta revista temática³³ para adolescentes vem sendo realizado desde 2013, conforme apresentamos na introdução deste trabalho e nos dados organizados abaixo:

31 A revista pode ser considerada um hipergênero, quando os gêneros “são produzidos em agrupamento, compondo uma unidade de interação maior (um grande enunciado)” (BONINI, 2011, p. 13).

32 <http://www.youblisher.com/p/1648202-Ciencia-na-Ponta-da-Lingua/>

33 Trabalhos que tratam deste projeto mais amplo das revistas temáticas podem ser vistos em Cordeiro *et al.* (2015); Barbosa *et al.* (2017); Magalhães e Barbosa (2017) e Magalhães e Cristovão (2018).

Quadro 1. Edições da Revista temática “Na ponta da Língua” ao longo dos anos

Produção impressa e <i>on-line</i> de 4 edições (2013 a 2019) em projetos de extensão, pesquisa ou PIBID	Música Na ponta da Língua	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em 3 escolas diferentes de Juiz de Fora
	Ciência Na ponta da Língua	
	Cultura Na ponta da Língua	
	Cinema Na ponta da Língua ³⁴	

Fonte: Elaboração própria

Trata-se de uma forma de valorizar as produções discentes, situar o conhecimento linguístico aprendido na escola e criar situações de uso da língua mais próximas da realidade extraescolar, em que os alunos têm a oportunidade de realizar várias atividades, ao longo de um ano, envolvendo gêneros orais e escritos. Por fim, as experiências são divulgadas também na página do Facebook do projeto, em murais no interior da própria escola e na revista temática impressa e *on-line*, que atinge outros colegas, a própria comunidade escolar e a comunidade extraescolar, que pode passar a ser leitora de seus produtos.

O projeto temático de *Ciência* foi realizado em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em 2016, uma escola pública do município de Juiz de Fora (MG). As atividades foram realizadas pela professora regente, com momentos de parceria com a professora de Ciências da mesma escola. Além delas, duas bolsistas acompanharam semanalmente as aulas, embora também participassem do planejamento, das reuniões, das correções e das avaliações dos textos, assim como das atividades fora da escola (visitas técnicas e exposições). Além das professoras, a turma era composta por 22 estudantes do bairro onde a escola se situa, sendo que a maior

34 Em andamento pelo PIBID (Letras – Língua Portuguesa/UFJF).

parte já era discente da instituição nos anos anteriores. Quanto ao espaço físico, a escola dispõe de uma sala de informática com computadores e internet³⁵. Além disso, conta com uma biblioteca provida de volumes interessantes para os estudantes e com um bom número de revistas de divulgação científica, como a *Superinteressante*. Esses recursos, embora não obrigatórios, possibilitaram um trabalho mais diversificado.

Dessa maneira, os alunos se envolveram em pesquisas, produções de textos, visitas a espaços de divulgação científica, palestras e debates a respeito de temas voltados para as diferentes áreas do conhecimento. Todas as atividades desenvolvidas tinham como objetivo a reflexão sobre o fazer científico e sua relação com a vida da comunidade e da sociedade como um todo e, conseqüentemente, a publicação da revista.

Para a realização do trabalho de campo, na observação participante feita, foram utilizados para coletar dados os diários de campo, as gravações em áudio e relatos dos envolvidos no processo, durante o ano em que as bolsistas realizaram acompanhamento das atividades do projeto.

Além disso, foram realizadas reuniões periódicas entre todas as integrantes do projeto (professora universitária, professora da escola básica e integrante do grupo de pesquisa LEPS e bolsistas), a fim de discutir os processos, planejar as etapas e avaliar as ações, tomando como *feedback* a participação e o envolvimento dos alunos, seu interesse e o avanço real em suas produções orais e escritas.

Visto que o trabalho seguiu este percurso, com alterações necessárias a depender da demanda dos estudantes ou da escola, essas reuniões possibilitaram que, além do planejamento, estudo teórico sobre os referenciais da Linguística Aplicada e da Educação fossem realizados. Isso mostra que o próprio desenvolvimento da pesquisa na escola, no contexto da formação de uma Licenciatura

35 Embora não fosse possível o uso de um computador por estudante, eles estavam em bom estado e funcionavam muito bem.

em Letras, torna-se, também, uma prática de letramento científico das estudantes e da professora em formação continuada, já que produz contextualização de conceitos (teorias de aprendizagem, de gêneros textuais, de letramentos) em situações de inserção no contexto de trabalho durante a formação docente, em atividade que não se configura como estágio supervisionado. A todo momento de estudo, planejamento e intervenção, as licenciandas e a professora estão produzindo conhecimento sobre a docência.

Passamos, a seguir, a trazer os dados para discussão.

3. Discussão sobre as ações desenvolvidas e seus impactos na formação discente

3.1 Atividades desenvolvidas

Primeiramente, cabe destacar que apresentamos esses dados, de maneira sintetizada, dada a amplitude do projeto e a quantidade de dados coletados pelos três instrumentos usados ao longo da presença na escola. Agrupamos as informações abaixo para facilitar a compreensão e distribuimos as atividades desenvolvidas em 10 etapas, explicitando seu objetivo e um detalhamento da ação. Após esses dados, faremos uma discussão sobre seus impactos e os resultados alcançados.

Quadro 2. Atividades realizadas no projeto “Ciência Na ponta da língua”

Tipo de atividade e gênero textual envolvido	Detalhamento
1. Roda de conversa	Discussão sobre interesses de estudo dos alunos (de temas para serem abordados ao longo do ano), reflexão sobre impacto da ciência na vida cotidiana, pesquisa sobre a concepção de cientista. Proposta de aprofundamento do tema da ciência e circulação dos resultados de pesquisa numa revista temática. Engajamento imediato dos alunos.
2. Criação de página da Revista no laboratório de informática	Criação da página da revista no <i>Facebook</i> , na qual os alunos podiam interagir, fazer postagens de curiosidades científicas, fotos e de gêneros orais e escritos desenvolvidos ao longo do ano.
3. Discussão sobre as seções, gêneros e atividades da revista	Detalhamento do projeto da revista, com leitura de outros periódicos de divulgação científica (<i>Superinteressante</i> , <i>Mundo estranho</i> , <i>Ciência Hoje para crianças</i>) com observação de seções, gêneros textuais e temas presentes, a fim de melhor engajar os discentes nas atividades e instigar sua curiosidade para temáticas menos abordadas, como a área de Ciências Humanas e Sociais, por exemplo.
4. Pesquisa sobre simpatias e receitas caseiras	Pesquisa, por parte dos alunos, com familiares, vizinhos e amigos de receitas caseiras e simpatias como chás, xaropes, misturas, presentes na comunidade; pesquisa no laboratório de informática sobre sua eficácia; discussão sobre conhecimento científico e conhecimento popular; produção de textos de divulgação científica sobre a pesquisa feita.
5. Entrevista na escola com a professora e pesquisadora do ILCT ³⁶ Denise Sobral, a convite da equipe	Desmitificação do estereótipo do cientista. Estudo do gênero entrevista, elaboração de perguntas, pesquisa sobre a práticas de pesquisa da convidada, treinamento das perguntas, preparação do ambiente, produção de uma explicação para apresentação oral do projeto, produção de texto (oral) de agradecimento.
6. Visita guiada ao Horto	Visita ao horto florestal de Juiz de Fora, com a participação da professora de Ciências (já que a temática estava programada e foi articulada à produção da revista). Reflexão sobre ecologia, água e meio ambiente. Durante a visita: produção de diário de campo; após a visita: elaboração de relato sobre a aprendizagem.

(continua)

36 Instituto de Laticínios Cândido Tostes da cidade de Juiz de Fora.

7. Visita guiada ao Centro de Ciências Sociais da UFJF	Palestra sobre pesquisa em Ciências Humanas, formas e tipos de pesquisa na área, finalidades e impacto social. Exploração do espaço do Centro com explicações a respeito dos equipamentos e salas onde se realizam estudos e pesquisas na área de ciências sociais.
8. Plantio de muda (da visita ao Horto) e estudo do gênero panfleto	Estudo da história da árvore Baobá, símbolo da escola, com a produção do gênero panfleto, distribuído na festa de aniversário da escola. Nesta festa, foi plantada uma muda de Baobá trazida pelos alunos da visita ao horto. Criação de horta na escola.
9. Pesquisa no bairro e produção de texto de divulgação científica	Prática real de um tipo de pesquisa, por entrevista, a partir da reflexão sobre a própria realidade e busca de soluções. Realização de uma pesquisa com moradores do bairro, verificando o tratamento local dado ao lixo. Quantificação e análise dos dados com a ajuda da professora de matemática. Realização de pesquisa bibliográfica sobre o tema “sustentabilidade”.
10. Exposição sobre tecnologia na escola	Reflexão sobre “tecnologia e sociedade”. Desmitificação de tecnologia apenas como aparelhos eletrônicos e contemporâneos. Estudo de outras tecnologias ao longo do tempo e discussão sobre obsolescência. Organização de exposição e discussão sobre língua como tecnologia. Organização de uma exposição, buscando objetos de comunicação como máquinas de escrever, aparelhos de telefone e celular, de som, máquinas fotográficas, dentre outros. Elaboração de convite, elaboração de textos explicativos (orais) dos objetos para os visitantes e avaliação do trabalho.

Fonte: Elaboração própria

Ao longo dessas atividades, foi possível verificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, a partir da análise de seus textos e considerando a participação nas atividades.

Com relação ao desenvolvimento das temáticas científicas, observamos que as reflexões dos discentes nas discussões realizadas iam aos poucos ampliando sua visão de ciência, no início, de certa forma restrita. As ações realizadas mostraram que os alunos foram capazes de interagir nas situações propostas e participar ativamente do processo de construção da revista.

Abaixo, comentaremos algumas dessas atividades, agrupando-as por eixos construídos a partir das questões teóricas discutidas pelos autores acima; apesar disso, consideramos que todas as atividades realizadas perpassam, de certa forma, tais dimensões.

3.2 Produção de gêneros orais e escritos da esfera das ciências em diferentes temáticas

Em relação a este tópico, a produção da revista temática proporcionou que os alunos interagissem em atividades de uso da língua em que há discursos que projetam opiniões sobre ciência e tecnologia, pautadas pelo entendimento das relações entre ciência e tecnologia e o mundo em que se vive (SANTOS, 2007). Esta é a dimensão em que podemos perceber claramente que atividades humanas e linguagem oral e escrita são duas dimensões totalmente imbricadas. Ações humanas e linguagem se interpenetram e se constituem.

As atividades envolveram leitura, escrita, oralidade e análise linguística, que são eixos fundamentais no ensino de LP, atreladas a diferentes gêneros; elas permitiram aos alunos lidar com temáticas das ciências, inserir-se numa cultura científica, opinar sobre os resultados das pesquisas e questionar opiniões. Assim, ressaltamos a ligação entre a vida cotidiana dos estudantes e os temas abordados pelo projeto. A produção dos trabalhos surgiu não apenas do currículo ou da professora, mas da demanda dos próprios estudantes e das oportunidades advindas do próprio percurso de trabalho, como as visitas, a criação da horta, a entrevista com a pesquisadora e a pesquisa de campo. A primeira criação dos estudantes esteve ligada a uma demanda de divulgação do trabalho realizado, a partir de um meio de comunicação amplamente utilizado por eles, a página do Facebook (<http://bit.ly/2pnUUUr>). Inicialmente, os alunos se sentiram tímidos em participar, atitude que, aos poucos, foi se desfazendo. A página criada foi responsável pela disseminação do projeto, como o canal oficial de publicação da revista final, além de possibilitar outras formas de interação entre a professora e os estudantes e a interação entre estes e a comunidade escolar, incluindo outros discentes, professores e ex-alunos da instituição.

Outra atividade profícua foi a entrevista realizada na escola. A Engenheira de Alimentos Denise Sobral é pesquisadora da área de laticínios e, no momento da realização do projeto, estava envolvida em uma equipe de pesquisa sobre um “refrigerante” que não fazia mal, já que era feito de soro de leite (<http://bit.ly/2q5vprr>). Essa temática despertou o interesse em buscar mais conhecimento para que pudessem realizar a entrevista na escola. Na procura sobre vídeos institucionais e jornalísticos, além de leituras sobre seu trabalho, currículo e pesquisas desenvolvidas, interessaram-se sobre o tema “saúde e alimentação” e seus impactos na vida dos adolescentes. Além disso, ela também estava envolvida numa equipe que realizava uma pesquisa sobre um tipo de queijo que portava substâncias que poderiam reduzir doenças da vista (<http://bit.ly/33tzGTX>).

Na discussão sobre tecnologia, com o objetivo de compreender que “tecnológico” não se refere a equipamentos digitais, foi feita pesquisa sobre objetos de comunicação e linguagem com a finalidade de, ao final, produzir uma exposição na escola, que demandou dos estudantes um grande engajamento, visto que deles surgiu a maior parte dos aparelhos a serem demonstrados, como telefones fixos e celulares antigos, câmeras fotográficas de filme, máquinas de escrever, retroprojetor, entre diversos outros objetos coletados. Além da produção da exposição num espaço específico para isso na escola, com a confecção de cartazes e organização de mesas com os objetos, houve o trabalho na elaboração de explicações (previamente escritas, mas apresentadas oralmente) para as visitas guiadas realizadas pelos demais discentes da comunidade. Esta atividade foi extremamente relevante para os alunos entenderem como os objetos evoluem ao longo da história e compreenderem que, se tratando de “criação humana”, a tecnologia atravessa o tempo. Para os alunos mais novos, foi muito frutífero interagir com objetos totalmente desconhecidos, como máquina de escrever, telefone fixo “de disco”, visto que, em seu cotidiano, interagem apenas com celulares.

Além disso, em relação à produção do panfleto sobre o baobá, símbolo da escola, é curioso ressaltar que foi uma demanda da instituição, não previamente planejada pela professora, que decorreu

da visita realizada pelo projeto ao Horto Florestal da cidade. Quando os funcionários de lá souberam que o baobá era a imagem da escola, presentearam os alunos com uma muda para ser plantada na festa de comemoração do aniversário da instituição. Dessa maneira, surgiu a necessidade de um panfleto de explicação sobre as origens e ligações entre a árvore e o nome do colégio, para serem distribuídas durante a plantação comemorativa.

Na produção da investigação, além da leitura sobre a temática do lixo, a pesquisa de campo priorizou inserir os alunos em uma prática efetiva de coleta de dados. Foi uma proposta de vivenciar, experimentar o papel de pesquisador, ainda que de forma circunscrita ao bairro, sem instrumentos sofisticados, mas fazendo-os pensar sobre esta atividade, suas dificuldades, seus resultados e alcance de suas ações. Reflexões sobre “os moradores da comunidade se envolvem na temática do lixo?”, se este resultado for divulgado, e “alguma mudança pode ser provocada?” surgiram ao longo do trabalho, além da excelente tarefa de sistematização e tabulação dos dados em gráficos (em conjunto com a docente de matemática) e a produção de mais um texto de divulgação científica.

3.3 Inserção dos alunos em uma cultura científica e os impactos na sociedade

Uma tentativa de fazer com que os alunos fossem inseridos em discussões sociais sobre ciências como vivência cultural foi promover as visitas técnicas, nas quais a aprendizagem buscava estar atrelada a valores.

No Horto Florestal, os discentes puderam conhecer de perto diferentes espécies de plantas, árvores e mudas, bem como aprender sobre plantio e compostagem. Tal atividade teve como foco principalmente o despertar e aprender conceitos e práticas relativos à temática do meio ambiente.

Utilizamos, ainda, a estratégia de criação de uma horta na própria escola. A partir da ida ao horto e dos conhecimentos ali adquiridos, os alunos tiveram a experiência de criar em conjunto uma horta caseira com mudas trazidas da visita. Já com o conhecimento prévio sobre as espécies, plantio e seus cuidados, os estudantes puderam conduzir as etapas de criação da horta, bem como dialogar com os demais membros da escola.

Além disso, na tentativa de escapar de temas já abordados na escola e nos livros didáticos, como meio ambiente e saúde, os alunos também puderam conhecer o Centro de Pesquisas Sociais da UFJF. Nesta visita, a proposta primeira foi provocar nos estudantes a concepção de que outras áreas, que não biológicas, também fazem parte do ramo científico. Nesta jornada, pautas como pesquisas realizadas nos âmbitos geográficos, demográficos, políticos e sociais foram apresentadas e discutidas com os profissionais do lugar.

Uma interessante atividade foi a pesquisa sobre receitas caseiras com os moradores do bairro e uma reflexão sobre “conhecimento científico e senso comum”. Nessa ação, ficou demonstrada a necessidade do conhecimento socialmente acumulado na decisão sobre determinadas escolhas, como o uso de chás e as receitas caseiras na saúde, sem, contudo, desprezar o conhecimento que passa de geração em geração como parte da cultura de um local. Nesse sentido, as docentes realizaram uma reflexão sobre a eficácia de tais receitas, bem como a necessidade de verificar a explicação “por trás” dos elementos e produtos envolvidos. Entre receitas com plantas e até leite materno, pudemos discutir e pesquisar sobre o que havia “de científico” naquelas fórmulas. Finalmente, no trato da mudança de pensamento, também propusemos a discussão sobre quem “produz ciência”. Debater sobre tal ponto vai de encontro à hierarquização entre conhecimentos.

3.4 Contextualização do conhecimento científico e reflexão sobre os valores da ciência em nossas vidas

No que se refere à capacidade de compreender o impacto da ciência e tecnologia na sociedade, durante todo o percurso de produção da revista, esse ponto esteve presente. De modo específico, houve dois momentos principais de destaque: o primeiro deles, em relação ao impacto de computadores e celulares na vida cotidiana; e o segundo, em relação aos perigos da exposição em redes sociais.

Quanto à discussão sobre o impacto do uso de computadores e celulares, os estudantes refletiram sobre o desenvolvimento tecnológico e a maneira como nossas vidas contemporâneas têm estado cada vez mais dependentes de tais aparelhos. Visto a complexidade da temática e o curto prazo restante, dado o número de atividades propostas, foi realizada uma discussão sobre os perigos da exposição sem consciência em redes sociais. Para isso, os estudantes leram artigos de revista e notícias de jornal acerca de problemas enfrentados por cidadãos, por terem se exposto em demasia, de questões judiciais até acidentes em busca de boas *selfs*. O resultado dessa discussão foi a produção de um artigo de opinião no qual foram destacados argumentos sobre como deve ser a postura dos usuários *on-line*.

Ainda neste quesito, o momento da entrevista com a Engenheira de Alimentos corroborou para uma interessante e pertinente discussão sobre o papel da mulher na sociedade. A partir de uma visão estereotipada de Ciência, em que os alunos relataram que um cientista é homem, de jaleco branco, óculos e que produz “coisas de laboratório manipulando líquidos coloridos”, propusemos uma interação com uma pesquisadora mulher de forma proposital. Este momento propiciou um fortalecimento da discussão sobre a atuação exclusiva das meninas em atividades domésticas, uma reflexão sobre

as atividades profissionais de seus parentes, bem como projeções para o futuro, estimulando alunas e alunos a se interessarem por carreiras científicas, muito distantes de uma realidade de bairro periférico como da escola em questão.

Em relação aos alunos da escola básica, pudemos perceber que conseguem compreender melhor a importância dos conhecimentos gramaticais, da escrita e da oralidade para a participação na sociedade, como na entrevista, na feira, bem como na interação com outras pessoas na página do Facebook e na circulação da revista temática. Também entenderam melhor a relação de determinados textos (exposição oral, artigo de opinião, diários de campo, questionário) com os contextos (fazer pesquisa, fazer visita técnica, apresentar um objeto a um público, dentre outros), o que certamente faz parte da educação linguística, conforme explicam Bagno e Rangel (2005). Por fim, a não dicotimização entre oralidade e escrita, mas a sua contextualização nas situações, foi uma observação feita.

Em relação ao ensino de língua em si, as licenciandas em Letras também puderam perceber de que modo podemos aliar ensino de gramática na perspectiva da análise linguística aos estudos dos textos orais e escritos, bem como a contextualização de teorias, como as de gêneros textuais e letramentos, aprendizagem e outras teorias linguísticas, nas práticas escolares e nos objetos e materiais de aprendizagem.

Considerações finais

Este capítulo teve a finalidade de mostrar o trabalho desenvolvido no âmbito da construção da revista temática “Ciência Na ponta da língua”, bem como as aprendizagens e reflexões decorrentes de sua proposta. Considerando a importância da educação linguística voltada para a perspectiva dos letramentos, a discussão sobre letramento científico na escola básica também deve estar presente nos cursos de licenciaturas.

O projeto esteve sob a compreensão de um ensino de Língua Portuguesa voltado para uma educação linguística, envolvendo

atividades relativas a diferentes gêneros do discurso científico, com temáticas de várias áreas do conhecimento. Dessa maneira, compreendemos que o trabalho com o letramento científico tem espaço na escola básica e que é possível ser realizado. Assim, a partir das estratégias apresentadas, visualizamos de que maneira os alunos podem ser inseridos em diferentes práticas de produção de conhecimento, de forma a ampliar os seus espaços de atuação na sociedade por meio da linguagem. Também é possível perceber como podemos integrar melhor atividades de oralidade e de escrita, sem tratar das suas diferenças, mas das relações existentes entre fenômenos da linguagem em decorrência do contexto e do objetivo que se quer atingir.

Finalmente, como todo projeto realizado em âmbito educacional, atravessamos alguns problemas pontuais, como a questão do tempo de elaboração de algumas atividades e dos recursos físicos e financeiros para as ações que compreendiam as visitas, por exemplo. Apesar disso, todos os dados nos revelaram a importância não apenas para desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, mas também para mostrar-lhes que a ciência faz parte de seu cotidiano e para ampliar o repertório das professoras e bolsistas, desenvolvendo o LC e capacitando-as para a prática de sala de aula, contribuindo para a formação inicial e continuada de professores.

Referências

BAGNO, M.; RANGEL, E.O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2B70HRd>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BALTAR, M. **Rádio Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, G. O.; MAGALHÃES, T. G.; CORDEIRO, A. A.; CRESPO, B. A. C.; FERREIRA, F. C.; KAESER, L. M.; GOMES, M. C. R. **Gêneros e ensino de língua portuguesa**: construção de revista no ensino fundamental. Araraquara: Letraria, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/32h8fg3>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BARROS, E. M. D.; MAFRA, G. M. Ferramentas para o planejamento de ensino: foco na transposição didática externa de gêneros textuais. **Revista Raído**, Dourados, v. 11, n. 25, p. 13-36, jan./jun. 2017.

BONINI, A. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CORDEIRO, A. A.; CRESPO, B. A. C.; FERREIRA, F. C.; KAESER, L. M.; GOMES, M. C. R. Ensino de língua portuguesa: o projeto de letramento “Música Na ponta da língua”. **Revista Ao pé da Letra**, Recife, UFPE, v. 17, n. 1, p. 59-76, 2015.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; LUNA, E. A. A.; RODRIGUES, S. G. C. (org.). **Oralidade e leitura: olhares plurais sobre linguagem e ensino**. Recife: EDUFPE, 2016.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Editores Associados, 2015.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GOMES, A. S. L. (org.). **Letramento Científico: um indicador para o Brasil**. São Paulo: Instituto Abramundo. 2015 Disponível em: <http://bit.ly/2pgmzXJ>. Acesso em: 18 jun. 2019.

GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, T. F.; GOIS, S. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MAGALHÃES, T. G.; BARBOSA, G. O. O gênero entrevista: uma experiência de transposição didática no Ensino Fundamental. *In*: BARROS, E. M. D. de; STORTO, L. J. (org.). **Gêneros do jornal e ensino**: práticas de letramentos na contemporaneidade. Campinas: Pontes, 2017.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. **Raído**, Especial Letramento Científico, v. 12, n. 30, p. 52-72, jul./dez. 2018.

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

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. **Revista Notas de Pesquisa**, UFSM, v. 1, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/32deMZ6>. Acesso em: 18 jun. 2019.

RANGEL, E. O. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? *In*: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. (coord.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

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

SANTOS, W. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 474-550, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, W. R. Apresentação. Outro enfoque a desbravar: letramento científico. **Revista Raído**, v. 12, n. 30, p. 7-9, 2018. Especial Letramento Científico.

SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 6, especial Escrita discente, p. 8-23, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2MIkATM>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SILVA, W. R.; GUIMARÃES, E. V.; MEDEIROS, I. A. Construção de objetos de conhecimento para aulas de língua portuguesa no mestrado profissional em Letras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/33zfv75>. Acesso em: 18 jun. 2019.

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

Oralidade e ensino na formação de professores: resultados de um percurso formativo

Letícia Jacinto Schneider

1. Introdução

O objetivo deste texto é apresentar um projeto de formação docente para o trabalho com a oralidade na escola, vinculado ao Grupo de Pesquisa “Linguagem, Ensino e Práticas Sociais”³⁷. Percebemos que, por muito tempo, as discussões sobre oralidade se deram de forma restrita, o que nos leva a reforçar a necessidade e a importância de discussões sobre os gêneros orais em sala de aula, sobretudo na formação de professores (BUENO; COSTA-HÜBES, 2015; LEAL; GOIS, 2012; MAGALHÃES, CRISTOVÃO, 2018). Atualmente, observa-se um crescimento na busca por materiais que abordem a temática para a prática em sala de aula, que auxiliem as ações do professor.

Durante esse projeto, realizamos uma pesquisa bibliográfica que buscou reunir materiais teóricos e didáticos sobre o eixo; percebemos, então, um pequeno número de trabalhos com discussões sobre as práticas pedagógicas com oralidade nos cursos de formação docente para a realização de ações pedagógicas de excelência com concepções adequadas de oralidade e sua transposição para a sala de aula; também encontramos poucos materiais didáticos relativos à oralidade. Atestadas essas lacunas, foi possível criar um repositório que auxiliasse professores e pesquisadores com trabalhos acerca dos gêneros orais, das relações entre oralidade e letramento e temas relacionados às práticas escolares com a fala. O repositório³⁸ aloca atualmente materiais didáticos, documentos, capítulos de livros e artigos, que portam análises de gêneros orais e práticas pedagógicas, servindo de base para nossas discussões sobre o percurso formativo de que trataremos neste artigo.

37 Trago, neste capítulo, experiências como bolsista do Grupo LEPS, no qual fui orientanda de Projeto de Treinamento Profissional e, posteriormente, de Iniciação Científica durante os anos de 2017 a 2019 da Profa. Tânia G. Magalhães. Por isso, algumas vezes uso a 1ª pessoa do singular para me referir a ações realizadas por mim e, em outras passagens, uso a 1ª do plural para me referenciar às ações do Grupo LEPS de forma geral.

38 Link do repositório: www.ufjf.br/projetodeoralidade

Assim, em vista das poucas experiências encontradas de formação docente específicas para o trabalho com a oralidade, a Profa. Tânia G. Magalhães ministrou uma disciplina para os cursos de Pedagogia e Letras – Português da Universidade Federal de Juiz de Fora, durante o 2º semestre de 2018, da qual participei como aluna e como colaboradora em determinadas atividades³⁹; essa disciplina priorizou a criação de materiais com gêneros orais, fortalecendo essa discussão nos cursos de formação acima. A disciplina sustentou-se pelo nosso crescente interesse em produzir atividades que abordassem ensino de oralidade; essa iniciativa colaborou também com uma nova experiência nos cursos de formação docente, contribuindo, assim, para a formadora, já que coletamos dados para compreender quais práticas novas podem ser implementadas na formação inicial.

Para atingir nosso objetivo, apresentamos questões teórico-conceituais sobre oralidade, gêneros textuais e ensino. Em seguida, abordamos discussões referentes à formação docente para o trabalho com a oralidade na escola. Por fim, apresentamos o projeto realizado e nossas contribuições sobre os resultados da experiência desenvolvida no campo da elaboração de materiais e da oralidade.

2. Fundamentação teórico-conceitual

A concepção de oralidade que embasou nossos trabalhos não se restringe à fala isolada de contextos, como foi consenso até que as discussões sobre as relações entre oralidade e letramento ganhassem maior densidade e relevância. Oralidade é compreendida por nós como uma “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2001, p. 25). Não deve ser compreendida como dicotômica em relação à escrita, nem de natureza inferior, ou mesmo ser desvalorizada. A oralidade deve ser analisada na relação com a escrita nas situações discursivas, integrando a fala às práticas de letramento.

39 Essas atividades serão esclarecidas na terceira seção deste capítulo.

Marcuschi (2001) contribuiu com essa concepção não dicotômica ao trazer oralidade e letramento como práticas sociais relacionadas e associadas. Atualmente, seguindo as perspectivas do autor, as discussões e estudos reconhecem a importância das duas modalidades de discurso apresentando suas relações, e não suas diferenças, valorizando a discussão acerca da oralidade na formação de professores e nas salas de aula. Compreendemos que trabalhar a oralidade não se trata de ensinar o indivíduo a falar e, sim, fazê-lo analisar e usar as variedades de uso da língua em diferentes situações comunicativas.

Galvão e Azevedo (2015) também apontam a importância do desenvolvimento das competências linguístico-discursivas dos estudantes por meio dos variados gêneros nas interações do dia a dia. Ressaltam ainda a necessidade de trabalhar os gêneros orais, dos mais informais aos que exigem um maior controle, desde a educação básica.

O trabalho com gêneros orais em sala de aula propicia um ensino diversificado, pois favorece a interação e a discussão com os pares. A escola tem como função preparar o aluno para as diversas situações de discurso encontradas pela vida e, assim, por meio dos gêneros orais, os professores devem propor situações que permitam ao aluno interagir, argumentar, reivindicar, narrar, expor opinião em diferentes atividades que envolvam discursos orais (SILVA, 2012). Alguns gêneros orais, por propiciarem momentos de trocas e reflexões favoráveis ao aprendizado, podem contribuir para a escola ter um ambiente prazeroso para o ensino-aprendizagem.

Em relação à criação e implementação de ações e propostas didáticas para o ensino de oralidade, tomamos quatro dimensões criadas por Leal, Brandão e Lima (2012), que podem propiciar o desenvolvimento das capacidades na modalidade oral. São elas:

- valorização de textos da tradição oral;
- oralização do texto escrito;
- variação linguística e relações entre fala e escrita;
- produção e compreensão de gêneros orais.

Para muitos professores, porém, oralidade significa trabalhar somente “leitura em voz alta” e os seminários e debates, reduzindo a variedade de gêneros que a linguagem oral possibilita (PALMIERI, 2005; COSTA-MACIEL, 2011; MAGALHÃES, LACERDA, 2019). Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais até atualmente, nos documentos oficiais mais contemporâneos, é ressaltada a importância do trabalho com gêneros orais para oportunizar aos alunos o contato com práticas de oralidade relevantes, trabalhando a retextualização, os aspectos linguísticos e extralinguísticos, as características da fala e a observação dos graus de formalidade existentes, entre outras questões. O que contribui para ensinar os alunos a interagirem na sociedade por meio da linguagem são os gêneros textuais, orais e escritos, adequados a cada situação de comunicação (BUENO, 2009). Para que tenhamos um trabalho de qualidade nas escolas, calcado nesses princípios, a formação de professores precisa ser repensada.

Muitos docentes, pela falta de discussão nos cursos de formação inicial e continuada de professores, ainda não apresentam clareza das noções sobre oralidade de forma que lhes possibilitem um trabalho mais didático para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relativas ao oral (GALVÃO; AZEVEDO, 2015).

As discussões apontadas pelas autoras (*op. cit.*) destacam a necessidade do uso dos textos orais como objeto de ensino das práticas comunicativas em sala de aula; a partir dessa ideia, realizaram uma pesquisa com professores para investigar suas concepções de oralidade. Os resultados encontrados apontam para ações restritas a atividades de fala/escrita e perguntas e respostas em voz alta. Alguns docentes já compreendem a importância do trabalho com os gêneros, o que mostra um avanço para as pesquisas da área, que estão crescendo com uma significativa relevância para o campo da linguagem oral, como veremos adiante.

Segundo Palmieri (2005), os resultados de uma investigação com os alunos de um curso de formação docente de Língua Portuguesa, que já atuavam como estagiários, evidenciaram que muitos ainda apresentavam o conceito de oralidade reduzido à fala e dependente

da escrita, descaracterizando-a como prática social. Isso demonstra certa falha dos cursos, que contribuem para uma formação com pouco conhecimento sobre a oralidade e sua transposição. Quando esses discentes, futuros professores, ainda segundo a autora, são indagados sobre atividades de oralidade para seus alunos, a resposta quase unânime é apontar atividades de oralização da escrita (MARCUSCHI, 2001). É nesse aspecto que as discussões sobre a concepção de oralidade pelos professores são importantes, para que tenhamos um ensino eficaz de oralidade nas escolas, que envolva os gêneros orais, associando-os ao uso do cotidiano dos alunos. É preciso que durante a sua formação sejam apresentadas e discutidas com os futuros professores não só as teorias dos gêneros textuais, orais e escritos, mas sua transposição, a fim de que esses saibam utilizar os gêneros com função social, como prática social interativa. Galvão e Azevedo (2015, p. 262) sugerem que o professor parta de “ações didáticas que garantam a realização de atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão, bem como observe os usos dos variados gêneros em contextos interacionais”.

Para realizar novas práticas de formação docente, é necessário que tenhamos como princípio algumas dimensões como autoria, reflexão, produção e discussão entre pares. Várias são as possibilidades de inovação na formação: Szundy e Cristóvão (2008), por exemplo, ressaltam, em um trabalho de construção de materiais didáticos, a importância da formação de professores críticos capazes de refletir sobre suas ações e práticas pedagógicas; também contribui com a discussão sobre inovação a proposta de Signorelli (2016), que defende o uso de diários de campos como caminhos possíveis para a reflexão e a discussão entre aluno – professor, instrumento que auxilia em novas práticas formativas, contribuindo com as dimensões que favorecem uma formação de qualidade.

Nesta linha de práticas formativas reflexivas, nosso estudo se inspirou na pesquisa feita por Baumgärtner (2015) sobre a formação de professores para o trabalho didático com a oralidade. A pesquisa intitulada “Grupo de Estudos de Língua Portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco em

gêneros orais e ensino” abordou as discussões sobre o ensino de gêneros orais nas formações através da participação de formadores em um grupo de pesquisa e da elaboração de três cadernos pedagógicos com docentes da escola básica. Esse estudo surgiu da percepção de que esses professores ainda não haviam desenvolvido propostas para se trabalhar a oralidade em sala de aula de forma mais sistematizada (BAUMGÄRTNER, 2015). Em um momento inicial da pesquisa, discutiram-se os gêneros como objeto de ensino para, posteriormente, formadores e professores, coletivamente, criarem propostas de atividades para o ensino básico.

Outro trabalho que contribuiu para nosso estudo e que segue a mesma perspectiva de formação reflexiva para o trabalho com a oralidade é a pesquisa de mestrado de Mattos (2019) que discorre sobre as capacidades docentes desenvolvidas na formação inicial de Letras no campo da oralidade, em uma turma de estágio da Universidade Federal de Juiz de Fora. A autora discute as possíveis lacunas no currículo da licenciatura em Letras – Português quanto às disciplinas voltadas para o ensino e a oralidade, reforçando a baixa existência de trabalhos sobre os gêneros orais na escola.

Com base nesses trabalhos já realizados no campo, passamos, na seção seguinte, a abordar a nossa prática de formação inicial enfatizando o eixo da oralidade.

3. Uma experiência de formação docente para o trabalho com a oralidade na escola

Na intenção de contribuir com a formação crítica de professores, a fim de que tenham respaldo para desenvolver a expressão oral de seus alunos, foi ministrada a disciplina eletiva “Práticas de linguagem no Ensino Fundamental”, no 2º semestre de 2018, para alunos dos cursos de Pedagogia e Letras – Português da Universidade Federal de Juiz de Fora. Essa disciplina foi integrada à pesquisa “Oralidade,

gêneros textuais e ensino”, da qual fui bolsista de iniciação científica (IC) e, assim, teve a minha participação como colaboradora, principalmente no que tange às atividades práticas, como análise de materiais didáticos e produção e análise de estudos de caso, atividades anteriormente realizadas nos projetos de que participei (cf. nota 1).

Nessa pesquisa, após buscar trabalhos sobre oralidade e ensino e construir o repositório de materiais, constatamos que os livros didáticos trazem, em geral, gêneros mais canônicos e conhecidos: seminários, debates e entrevistas (CARVALHO, 2018), deixando de lado aqueles que envolvem os multiletramentos e a interdisciplinaridade, por exemplo. A plataforma mais conhecida por nós atualmente de circulação de planos de aula e materiais é o Portal do Professor (MEC), que abrange todos os temas e todas as disciplinas escolares. Assim, pensamos ser necessária a criação de um espaço para priorizar e valorizar o eixo da oralidade no ensino de LP, facilitando a pesquisa docente no desenvolvimento de práticas relevantes em sala de aula. Apresentamos, abaixo, uma síntese com informações sobre o projeto de pesquisa em questão, ainda em andamento.

Quadro 1. Síntese de ações do projeto “Oralidade, gêneros textuais e ensino”

2016	Revisão bibliográfica sobre oralidade e ensino e coleta de materiais. Categorização dos dados e publicação (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018)
2017	Pesquisa sobre as concepções docentes relativas ao trabalho com oralidade na escola (em um projeto de extensão): identificação de dificuldades na prática com gêneros orais e proposição conjunta de intervenções na escola (MAGALHÃES; LACERDA, 2019)
2017	Categorização de trabalhos encontrados e criação de repositório – Site http://www.ufjf.br/projetodeoralidade/

(continua)

2017 em diante	Proposição de trabalhos visando preencher as lacunas encontradas: 1) Pesquisa de mestrado (CARVALHO, 2018) – a transposição com o gênero entrevista; 2) Pesquisa de mestrado (MATTOS, 2019) sobre formação e desenvolvimento de capacidades docentes para o trabalho com a oralidade na escola; 3) Pesquisa-ação de doutorado (BARBOSA, em andamento) com o gênero tutorial. 4) Pesquisa-ação de doutorado (SILVA, em andamento) com formação continuada de docentes de Física para o trabalho com argumentação oral na escola.
1º/2018	Proposição de trabalhos visando preencher as lacunas encontradas: produção de materiais por alunos de estágio em Letras-Português → Produção de materiais com <i>podcast</i> a partir dos estágios desenvolvidos pelos discentes, formatação e circulação no repositório
2º/2018	Disciplina “Práticas de linguagem no Ensino Fundamental”: formação inicial com experimentação do princípio da autoria/reflexão por meio da criação de materiais → estudo teórico, análise de livros didáticos e estudos de caso, interação com experiências de ensino, produção e circulação de materiais didáticos no repositório;
2º/2018 em diante	Pesquisa bibliográfica nas dissertações do ProfLetras sobre o trabalho com oralidade e gêneros orais na escola → em andamento

Fonte: Elaboração própria

A proposta de compartilhamento da disciplina entre orientador e bolsista, como aluna e participante da produção das aulas, surgiu da necessidade de valorização da entrada do licenciando, ainda na academia, no campo de trabalho. Esse partilhamento contribuiu para o meu crescimento profissional como discente e futura professora, fortalecendo a docência ainda na graduação, despertando o desejo e o interesse pelo trabalho em sala de aula.

A disciplina foi construída para que os alunos tivessem a oportunidade de criação de materiais para o trabalho com a oralidade, envolvendo a prática de elaboração com valorização da autoria dos alunos nos cursos de formação. Utilizamos a construção de materiais tentando romper com ações docentes muito comuns na graduação, em que há um ensino bastante centrado na transmissão de teorias para serem, após, “aplicadas” no ensino; isso porque compreendemos a importância do diálogo, da reflexão e das trocas na formação de professores. Essa atividade criativa, ao mesmo tempo que se constitui como formativa, alimenta o repositório, contribuindo não apenas para a formação dos alunos das licenciaturas, como para os docentes universitários já em serviço que (re)constróem sua ação didática.

Nessa abordagem, os conceitos estão a todo momento sendo a base para a construção dos materiais, através das discussões em sala sobre diferentes formas de transposição dos gêneros orais, como vídeos e curtas, por exemplo. Porém, não acreditamos que a transmissão de conceitos seja suficiente para uma formação docente de qualidade. Os licenciandos, em nossa realidade, costumam “cobrar” dos formadores uma relação mais explícita dos conceitos e teorias com as práticas de sala de aula. Percebemos, então, que, quando o professor em formação se propõe a fazer o seu próprio material, a busca pelo conhecimento se dá de forma mais adequada à situação de trabalho, pois ele reconhece o seu potencial de criação, o que contribui para uma docência mais consciente. Isso leva à reflexão, a todo momento, durante a criação do seu material.

A disciplina teve dois momentos: o primeiro, que apresentava as concepções de oralidade, letramentos, gêneros textuais, documentos oficiais para a educação, dentre outros, que discutimos com a turma, apresentando estudos de casos para que os alunos se apropriassem dos conceitos trabalhados na relação com a docência; junto à teoria, apresentamos curtas e longas-metragens e vídeos expositivos de teóricos que discutiam as questões de linguagem, oralidade e letramento, o mito da supremacia da escrita, dentre outros, como forma de aperfeiçoamento das questões já trabalhadas em sala.

No segundo momento, os grupos produziram materiais didáticos centrados em gêneros orais, como incentivo à autoria dos discentes, trabalho esse realizado durante a disciplina e entregue ao final do semestre. Ao todo, foram produzidos oito materiais com temáticas distintas; foram elas: café filosófico, propaganda eleitoral, campanha comunitária educativa, apresentação pessoal, instruções orais, tutorial de jogo, sarau e esquete. Essas temáticas foram escolhidas pelos alunos da disciplina, a partir de uma lista muito diversificada de gêneros, instigados a escolher aqueles com poucas referências disponíveis, de modo que houvesse um real processo de criação⁴⁰.

Quadro 2. Características dos materiais elaborados na disciplina

GÊNERO	RESUMO
Propaganda eleitoral	O gênero oral privilegiado é a propaganda eleitoral; porém, serão trabalhados também aspectos do fórum de discussão e aspectos relativos à organização de um grêmio estudantil, como encaminhamento para o estudo do gênero principal abordado. O projeto enfoca o 6º ano, podendo ser adaptado para realização em demais anos – 7º ao 9º ano. As dimensões da oralidade abordadas nesse projeto foram oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita e produção e compreensão de gêneros orais. (11 páginas)
Apresentação Pessoal	Este material é destinado a turmas de 6º ano, podendo ser ajustado a outras turmas de alunos mais avançados no Ensino Fundamental ou Médio, em que as oportunidades de participação em projetos sociais se ampliam e há necessidade de os discentes fazerem suas apresentações pessoais. As atividades foram propostas a partir de cinco etapas: acolhimento dos alunos, apresentação dos gêneros, apresentação formal, construção de apresentação pessoal para um projeto e avaliação das atividades. (8 páginas)

(continua)

40 Alguns dos materiais produzidos encontram-se em: <http://bit.ly/2oG73UY>

Esquete	O objetivo deste material didático é abordar o gênero esquete e sua compreensão como prática social de oralidade. O trabalho foi feito para turmas de 5º ano, pois exige um prévio conhecimento de linguagem oral e um pouco de habilidade com câmera/celulares para a criação dos esquetes. As dimensões da oralidade abordadas neste material são a oralização do texto escrito, produção e compreensão de gêneros orais e variação linguística e relações entre fala e escrita. (9 páginas)
Tutorial em vídeo	O conteúdo deste material foi elaborado para ser desenvolvido, de preferência, com turmas do 6º ano. O trabalho enfoca o gênero tutorial que visa a tratar das instruções e orientações para que se realizem ações. As dimensões da oralidade enfatizadas nas atividades propostas são a oralização de textos escritos; variação linguística e relações fala-escrita e compreensão e produção de gêneros orais. (15 páginas)
Café Filosófico	O material tem fundamentos para trabalho com turmas do ensino médio, podendo ser adequado às demais etapas de ensino. O Café Filosófico é uma espécie de evento em que se discute um tema polêmico. Ele extrapola os métodos tradicionais de ensino, por ser um movimento cultural que envolve múltiplas perspectivas, não só os relacionados aos conteúdos programáticos. As dimensões trabalhadas neste material são variação linguística e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais e oralização do texto escrito. (17 páginas)
Campanha Comunitária	Este material tem como objetivo apresentar uma sequência de aulas para trabalhar com o gênero campanha comunitária, cujo tema é a vacinação; trata-se de uma proposta interdisciplinar entre Português e Ciências. As atividades contemplam as dimensões de oralização de texto escrito; produção e compressão de gêneros orais e relações entre fala e escrita. (11 páginas)

(continua)

Instruções orais	Este material tem como objetivo propor uma sequência de aulas baseadas no gênero instruções orais, cujo evento norteador é a reinauguração de uma biblioteca escolar. As atividades propostas devem ser desenvolvidas, preferencialmente, com turmas do 4º ao 5º ano do Ensino Fundamental, pela professora de Língua Portuguesa. As dimensões em que foram baseadas são: produção oral e análise da língua falada. (7 páginas)
Sarau	Esse material consiste em uma sequência didática que objetiva trabalhar com dois gêneros orais, o sarau e o relato de experiência vivida. As aulas foram idealizadas para alunos do 1º ano do Ensino Médio da EJA (Educação de Jovens e Adultos), mas podem ser adaptadas para outros segmentos e turmas da escola, uma vez que o sarau é um evento que pode abranger toda a instituição. (18 páginas)

Fonte: Elaboração própria

Os discentes da disciplina iniciaram a elaboração na metade do semestre e tiveram a oportunidade de ir construindo o material ao longo do período (o que levou alguns grupos a refazer seus materiais três vezes, como processo de criação mesmo), até a entrega final, acrescentando as contribuições dos colegas e da professora, realizadas durante discussões em grupo (com a participação de todos os alunos da disciplina), em que o conteúdo dos materiais era discutido, relativizado, modificado, e sugestões eram adicionadas (de exercícios, *sites*, vídeos).

Durante a produção dos materiais, a professora estava disponível para solucionar dúvidas e auxiliar no que fosse preciso. Foram agendados encontros⁴¹ com os grupos (individualmente) para que apresentassem e discutissem, brevemente, as ideias principais do material. Nesses encontros, observamos as dificuldades na produção. Assim, foram feitas anotações dos principais desafios

⁴¹ Nesta etapa, somente a professora da disciplina atuou, sem a participação da bolsista.

encontrados para discussão e solução das dúvidas, o que certamente contribuirá para futuras disciplinas e efetivas modificações nos cursos de formação, na tentativa de aproximar os estudantes da realidade do trabalho docente.

As principais dificuldades e desafios encontrados pelos grupos ao produzir seus materiais estão descritas resumidamente no quadro a seguir.

Para exemplificar essas dificuldades, na letra c, por exemplo, os alunos tinham que “construir um conceito do gênero escolhido a partir de uma coletânea dos textos empíricos” para iniciar uma seção do material. Como não encontraram definições prontas, como no caso do “café filosófico”, “apresentação pessoal” e até mesmo o “esquete”, a dificuldade de construir um conceito a partir de textos empíricos do gênero foi um desafio. Também foi trabalhoso localizar exemplares do gênero em vídeos na internet para que os alunos pudessem analisar e, então, criar conceitos e atividades. Além disso, dúvidas como “trata-se de gênero ou evento?” foram comuns nas discussões sobre as atividades. Todo esse desafio, entretanto, foi proposital, já que optamos por oferecer gêneros menos conhecidos, sem muitos materiais disponíveis *on-line*, para que o processo fosse realmente criativo.

Cada grupo teve sua orientação individualizada; assim, a professora se disponibilizou mais vezes para superar esses desafios e construir soluções com os alunos. Todos os grupos tiveram data e tempo estipulado para apresentação do material, discussão com o grupo e acréscimo de sugestões. Essa foi a etapa em que tentamos priorizar o princípio da formação reflexiva com os pares.

Quadro 3. Dificuldades e desafios na elaboração dos materiais

Em relação ao contexto	escola, bairro, ano escolar	a) transformar a experiência em atividade, imaginar uma sala, pensar a realidade das escolas e adequar seu material
	condição de aprendizagem dos alunos, faixa etária	b) prever erros e conseqüentemente elaborar uma seqüência de atividades adequadas à sala
Em relação aos aspectos dos gêneros orais	gênero – conceito	c) construir um conceito do gênero escolhido a partir de uma coletânea dos textos empíricos: os alunos não encontravam conceitos prontos e apresentaram dificuldades em construí-lo
	integração oral-escrito	d) criar atividades que integrassem a oralidade à escrita- (ênfase nas atividades de oralidade ou de escrita); identificar a diferença entre atividades: produção oral, oralização da escrita ou análise da oralidade
	gênero adequado a uma prática social	e) compreender a relevância do gênero e relacionar ao contexto escolar (fugindo do gênero como pretexto)
	aspectos extralinguísticos da oralidade	f) elaborar questões e atividades com os elementos extralinguísticos da oralidade (tom de voz, expressões faciais, postura, gestos, olhares, entre outros)
	gênero – textualidade	g) esquecer os aspectos da tipologia textual predominante, como narrar, argumentar, instruir
	gênero – textos prototípicos para exemplo	h) encontrar gêneros modelares para criação do material (esquete, apresentação pessoal) por grupos que enfocaram o 5º ano, por exemplo; esses exemplares do gênero são essenciais para observação inicial das interações e, posteriormente, análise das configurações do gênero
	avaliação da oralidade	i) avaliar a produção oral: ausência total de critérios de avaliação da oralidade

Fonte: Elaboração própria

Foram três momentos de contribuição para o material: o primeiro foi o encontro com orientação para sanar dúvidas; o segundo foi a discussão com todos os alunos da turma com sugestões que enriquecessem as atividades; e o terceiro momento foi composto pela avaliação da professora, que contribuiu com uma correção mais densa do material, com sugestões de melhorias para que fosse publicado no repositório.

Os desafios encontrados foram sendo dissolvidos à medida que as discussões com a professora, em atendimento individual ao grupo, e com os colegas nas apresentações, foram ocorrendo, de forma que notamos significativas mudanças da 1ª para a 3ª versão dos materiais, já formatados para circulação no repositório.

Considerações finais

Finalizo este capítulo reiterando a importância da discussão na formação inicial e continuada sobre os gêneros orais, propiciando aos alunos da escola básica e superior um denso contato com a temática da oralidade. Destaco a necessidade de professores auxiliarem os alunos na elaboração de mais materiais autorais que discutam e que possibilitem um aprendizado efetivo dos usos dos gêneros orais no cotidiano escolar.

O projeto trouxe como ganho para nós, professora e bolsista, outro olhar para o campo do oral, através de novas pesquisas e novas discussões que partem da oralidade como prática social; também nos possibilitou reafirmar a importância dessa discussão nas escolas e centros de formação e perceber que, embora ainda com certas lacunas no ensino de oralidade, ao longo dos tempos, novas discussões têm surgido e aguçado o interesse e a busca por ampliar esta temática.

O resultado desse percurso entre projeto de pesquisa e partilhamento da disciplina foi fundamental no meu processo de formação, contribuindo com trocas e novos conhecimentos que favoreceram meu aprendizado sobre os gêneros orais de modo mais efetivo.

Referências

ANDRADE, L. T. Uma proposta discursiva de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 1, n. 2, p. 86-98, 2011.

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. (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 91-116.

BARBOSA, G. O. **Oralidade na escola**: uma proposta de intervenção a partir o gênero tutorial. Em andamento. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 9-18, 2009.

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

CARVALHO, T. A. B. **A oralidade em sala de aula**: o trabalho prescrito e o realizado com o gênero entrevista. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2posbik>. Acesso em: 04 jul. 2018.

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? 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

GALVÃO, M. A. M.; AZEVEDO, J. A. M. A. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, v.17, n. 1, p. 249-272, jan./jun. 2015.

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. (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEAL, T. F.; GOIS, S. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino de Língua Portuguesa no Brasil: uma leitura. *In*: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas. Pontes Editora, 2018.

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

MAGALHÃES, T. G.; LACERDA, A. P. O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Revista Horizontes**, Universidade São Francisco, 2019.

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

MATTOS, P. S. **Oralidade e formação de professores: o desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial de Letras da UFJF**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2019.

PALMIERE, D. T. L. Concepções sobre o oral e seu ensino junto a professores em formação. **Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE)**. 2005. Associação de Leitura do Brasil. Disponível em: <http://bit.ly/2Mzm5DK>. Acesso em: 04 jul. 2019.

SIGNORELLI, G. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. *In*: ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. São Paulo: Papyrus, 2016.

SILVA, A. A. **(Re)elaboração de Sequências de Ensino por Investigação (SEI) e as capacidades docentes de professores de Física.** Em andamento. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SILVA, W. R. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio Brasileiro. Pelotas. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 15, n. 2, p. 387-418, jul./dez. 2012.

SZUNDY, P. T. C; CRISTÓVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 115-137, 2008.

Parte 2
**Perspectivas
contemporâneas para
a formação docente**

Dimensões da formação docente no programa de formação continuada “Residência Docente” da UFJF: uma leitura inicial

Giovana Rabite Callian
Tânia Guedes Magalhães

Introdução

Atualmente, no cenário educacional brasileiro, vários debates se voltam para a formação inicial e continuada de professores, dada a necessidade de rever os currículos das licenciaturas, geralmente centrados numa perspectiva excessivamente acadêmica, privilegiando o campo teórico em detrimento do pedagógico e de uma concepção relacionada à prática no contexto de trabalho do professor, conforme revela a literatura referente à temática (NÓVOA, 1992, 2009, 2017; GATTI, 2008, 2010, 2013; GATTI *et al.* 2019; PIMENTA, 2002, 2005/2006; ANDRÉ, 2016).

Em virtude disso, diversos professores formadores têm ressignificado seus saberes e práticas para atender a novas demandas e desafios. Uma dessas demandas é a que se refere à Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação de Professores. A discussão de tais Diretrizes, em nossa realidade universitária, direcionada pelo Fórum de Licenciaturas⁴², no âmbito da Coordenação de Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, impulsionou várias ações de formação, gerando um Plano Pedagógico Institucional⁴³ (PPI) com concepções de formação e trabalho docente para que as licenciaturas encaminhassem uma discussão e construção de seus planos pedagógicos de curso. A **Residência Docente**, objeto deste capítulo, foi gestada nessas discussões.

Conforme afirma Gatti *et al.* (2019), entendemos que essas novas formas de atuar podem sinalizar diferentes possibilidades e novas ações no âmbito da formação inicial e continuada. Segundo Nóvoa (2001), durante muito tempo, ao abordarmos a formação docente, direcionávamo-nos essencialmente à formação inicial como principal referência. Os professores eram preparados nas universidades para exercer sua profissão ao longo dos anos. Entretanto, observamos que

42 Esta instância será explicitada na seção metodológica deste capítulo.

43 Uma análise deste documento pode ser acessada em Garcia-Reis e Silva (2019).

a formação de professores é algo que se estabelece em um *continuum* (NÓVOA, 2001) iniciando-se nas universidades, perpassando as escolas e perdurando ao longo de toda sua vida profissional através de práticas de formação continuada.

Em função disso, este capítulo dedica-se a analisar as concepções de formação docente subjacentes ao programa de pós-graduação “Residência Docente” da Universidade Federal de Juiz de Fora, a partir da análise de dois documentos institucionais que regulamentam o programa de formação continuada, descritos adiante.

Consideramos que a formação inicial é a primeira etapa para o desenvolvimento profissional, que se prolonga ao longo da vida, já que a docência pressupõe estudo, aperfeiçoamento profissional e pesquisa em virtude da realidade social em que está inserida, em constante mudança (ANDRÉ, 2016). Dessa forma, várias experiências estão sendo desenvolvidas no contexto das disciplinas ou de projetos de extensão nos cursos de formação e, ainda, projetos de formação continuada que experimentam, atualmente, mudanças nas propostas (GATTI *et al.*, 2019), garantindo a restauração da unidade teoria-prática e ressignificando a formação com vistas à atuação do profissional docente.

Assim, conforme Nóvoa (2001), acreditamos que as práticas de formação continuada devem ter como referência as escolas, uma vez que são os professores e as escolas que podem fornecer pistas sobre caminhos possíveis para vislumbrar melhores métodos e formas de assegurar a formação continuada. Cabe ressaltar que, ao fazermos tal posicionamento, não desvalorizamos o conhecimento científico e acadêmico; todavia, partimos de uma compreensão que busca um elo seguro e profícuo entre a escola e a universidade na formação continuada, garantindo uma formação teórico-prática.

Nesse sentido, este trabalho busca analisar um programa de formação continuada docente em nível de pós-graduação, a Residência Docente (RD), da Universidade Federal de Juiz de Fora, criada em 2018 e implementada em 2019. Faremos uma leitura inicial deste programa a partir de dois documentos centrais, a

Resolução 138/2018 do Conselho de Setorial de Graduação da UFJF⁴⁴ (CONGRAD) e o Projeto Pedagógico da Residência Docente⁴⁵, que visam à regulamentação de suas ações; buscamos, como objetivo, compreender as dimensões formativas subjacentes ao projeto. Para isso, consideramos, também, apenas como complementação de informações, elementos do edital⁴⁶ de seleção de residentes e do *site* institucional⁴⁷ do programa em questão.

Inicialmente trazemos considerações teórico-conceituais sobre a formação de professores, que indicam, contemporaneamente, dimensões necessárias para uma formação docente que dialogue com a sociedade atual. Em seguida, apresentamos as questões metodológicas que guiaram nossa pesquisa de caráter documental e qualitativo. Por fim, apresentamos nossas considerações acerca das dimensões de formação docente presentes nos documentos, problematizando essas concepções a partir de seus excertos. Pretendemos, com isso, trazer uma leitura inicial deste programa, contribuindo, possivelmente, com sua reorganização e/ou ampliação.

1. Formação inicial e continuada de professores: dimensões necessárias

Os currículos das licenciaturas que formam professores para a educação básica vêm sendo alvo de vários questionamentos devido aos graves problemas relacionados à Educação. Pesquisas atuais estão direcionadas à busca da reestruturação dos espaços de formação docente, já que a sua qualidade está intimamente relacionada à crença de melhoria da educação. Entretanto, é preciso cautela com os resultados desses estudos sobretudo no

44 Documento disponível em: <http://bit.ly/33Tk3FR>

45 Documento disponível em: <http://bit.ly/31CJU31>

46 <http://bit.ly/2BxQDRr>

47 <http://www.ufjf.br/residenciadocente/>

tocante à culpabilização do docente pelo fracasso da Educação. Conforme alertam Machado e Abreu-Tardelli (2009), a “culpa” pelo não aprendizado recai, na maioria das vezes, sobre o professor, considerado despreparado para atuação docente.

A partir de tais preceitos, Gatti (2010) salienta que não devemos considerar apenas a formação e a atuação docentes como os grandes responsáveis pelo atual desempenho das redes de ensino. A pesquisadora alerta que múltiplos fatores convergem para esse cenário: as políticas educacionais, aspectos culturais e sociais e formas de estruturas e gestão das escolas; além disso, colaboram para este cenário as condições gerais do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira, salários e as condições de trabalho nas escolas.

Além dessas questões, a pesquisadora reforça o fato de que nossas políticas educacionais se apresentam de forma fragmentada, muitas vezes pressionadas por movimentos governamentais momentaneamente no poder, que lançam improvisações e escolhas equivocadas, esquecendo-se das reais necessidades subjacentes à formação docente. Observa-se também que o conteúdo das disciplinas ministradas em sala de aula da escola básica não são objeto de análise dos cursos de formação inicial. Apresentam-se de forma esporádica nesses cursos e, quando abordados, a forma genérica e superficial leva a uma frágil associação com as práticas docentes (GATTI, 2010).

Todas essas constatações são fruto de uma formação histórica, que nos remete à clássica estrutura denominada esquema “3+1”. Herança das Escolas Normais, que direcionavam seus cursos em “ciclo de formação geral” e “ciclo de formação profissional”, os currículos passaram por modificações, voltando-se para o domínio dos conhecimentos a serem ensinados na escola primária ao lado de uma formação científica e humana (GATTI *et al.*, 2019). Em convergência com esses preceitos, Saviani (2009) afirma que muitos currículos estavam voltados para perspectivas teórico-científicas. O modelo característico dos conteúdos era “cultural-cognitivo”, ou seja, a formação se limitava à cultura geral e ao domínio de

conteúdos específicos para lecionar. Com o avanço nas pesquisas, o foco passou a ser em direcionamento pedagógico-didático que se contrapunha ao modelo anterior, rumo a uma concepção que considerava a formação do professor na sua completude, partindo de uma efetiva formação pedagógico-didático para os currículos dos cursos das escolas normais. Vale destacar que, nesta época, para o nível de ensino secundário, ainda não havia uma formação específica. Qualquer profissional poderia lecionar, bastando ser formado em uma área de ensino.

Quando a formação passa a ser feita em licenciaturas, em nível superior nas universidades, para formar professores especialistas, acaba-se firmando um modelo voltado predominantemente para áreas de conhecimento específicas em detrimento das questões pedagógicas (GATTI *et al.*, 2019). As licenciaturas atuais ainda parecem carregar tal modelo: dois ou três anos para o estudo de disciplinas específicas, os “conteúdos cognitivos”, e um ano para a “formação didática”, o que podemos observar nas instituições atuais na separação entre “conhecimento específico” e “conhecimentos para a docência”. Gatti (2010), em pesquisa sobre os currículos de licenciaturas, afirma que neles contemplam-se aspectos ligados à formação com predomínio teórico, voltando-se muito pouco às práticas educacionais. As ementas dos cursos têm incorporado abordagens mais genéricas e descritivas sobre as questões educativas, e se preocupam com justificativas sobre o porquê ensinar. Isso contribui, é claro, para evitar que as disciplinas se tornem modelos de docência, mas tratam de maneira insuficiente o **que** e o **como** ensinar, com pouca ênfase nas práticas. Este problema está na contramão do que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2015) trazem como princípios de base: a “unidade teoria-prática”, dentre outros.

Garcez e Schlatter (2017), teorizando acerca da formação específica para docentes de línguas, também afirmam que o conjunto de conhecimentos teóricos-abstratos oferecidos durante a formação inicial são relevantes; todavia, apontam para o fato de que devemos considerar a dimensão prático-concreta da docência na formação,

o que propiciaria maior sentido e relação com o futuro contexto de trabalho do licenciando.

Compreendemos, em consonância com diferentes pesquisadores, que é preciso avançar em ações, buscando formações docentes, seja inicial seja continuada, que superem as oposições instauradas entre pesquisa-ensino, conteúdo-forma, licenciatura-bacharelado, teoria-prática (GATTI *et al.*, 2019), buscando a construção de novos percursos formativos. André (2016) assinala que, durante muito tempo, formação inicial e continuada eram consideradas etapas isoladas e sem articulação. A formação continuada constituía-se em palestras e treinamentos, como cursos de aperfeiçoamento, além de ser vista como uma opção para ascensão profissional. Para restabelecer o equilíbrio e construir uma unidade teoria-prática, a formação continuada demonstra a importância do *locus* profissional para o desenvolvimento docente, visto que recupera a ligação entre escolas e professores, sem deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa (NÓVOA, 2017).

Assim, objetivamos, neste trabalho, elencar cinco dimensões consideradas essenciais para formar o profissional com o perfil que queremos na contemporaneidade, a partir de diversas correntes teóricas e autores, que consideram tais ações “formações inovadoras”. Trazemos aqui uma reunião de alguns princípios, de forma breve, em virtude da extensão do capítulo. Entendemos que um currículo que contemple a formação política, humana, científica, ética e cultural, e que inicie o futuro professor numa reflexão sobre o exercício da docência, se constitui um novo e grande desafio para as instituições formadoras. Portanto, nenhuma dessas dimensões dispensa uma sólida formação teórica, tanto no que se refere às especificidades das áreas das licenciaturas, que formam, por exemplo, os componentes curriculares das escolas (Artes, Matemática, Língua Portuguesa etc.), quanto no que se refere às teorias de aprendizagem, currículo, avaliação, dentre outras. Não se trata de construir um modelo com princípios e sistemas, preceitos em elos de causa, consequência ou decorrência, mas sim de trazer dimensões “não lineares” que se relacionam intrinsecamente e podem reverberar em ações na formação inicial e continuada docente.

1.1. Imersão

Em relação à valorização do contexto de trabalho, da necessidade da profissionalização docente, uma dimensão da formação que queremos destacar é o que se denomina imersão. Considerando as pesquisas já relatadas, professores recém-formados chegam às escolas sem saber como agir frente às tarefas da docência. De acordo com Silvestre (2016), a imersão como prática formativa permite aproximação não apenas entre escola e universidade, mas entre licenciando e seu futuro campo de atuação profissional. A pesquisadora assevera que a escola se constitui como espaço concreto e real no qual se pode desenvolver a verdadeira formação, propiciada por reflexão situada no contexto docente. Esses espaços formativos passam a ser o elo entre o conhecimento teórico e prático, rompendo a dicotomia, que consideram as demandas do cotidiano e da prática escolar sem desvalorizar a formação acadêmica.

Diante disso, entendemos, em consonância com Nóvoa (2017), que a formação *in loco* permite tratar do que é pertinente a um campo profissional, e específico de uma determinada situação observada, aliando prática à teoria, contribuindo também para uma ressignificação do trabalho educativo. Sendo formação inicial ou continuada, deve-se formar o docente “no espaço da profissão, resultado de uma reflexão compartilhada entre professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (NÓVOA, 2017, p. 1125). O autor refere-se aos professores da escola básica, que devem ser alçados a um novo perfil, de formadores e não apenas de receptores dos estagiários ao final de um curso.

Uma das ações que poderia transfigurar esse cenário, segundo o autor, e trazer os profissionais da escola básica para o lugar de reais formadores, seria a edificação de um “novo lugar” voltado prioritariamente para a profissionalização do docente, no qual escola e universidade estejam em um projeto conjunto. Seria uma forma de romper com uma graduação restrita à universidade, distanciada das práticas reais de ensino; dessa forma, professores da educação básica e toda equipe disciplinar se integram num

processo reflexivo e colaborativo, visando à melhoria do ensino, do trabalho e do conhecimento profissional (PASSOS, 2016). O tempo de imersão deve levar o futuro profissional a refletir sobre as ações cotidianas, entender a dinâmica da organização escolar, além de adquirir experiência sobre o fazer docente pela vivência. A escola, assevera Silvestre (2016), é um espaço formativo tão importante quanto o universitário, o que não significa que tudo precisa acontecer exclusivamente no espaço escolar, mas visto como um espaço para se manter ações formativas que façam sentido para os licenciandos (GARCEZ; SCHLATTER, 2017). O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID, tem se revelado como um projeto que valoriza esta dimensão, por exemplo.

1.2 Autoria

Coerente com a primeira dimensão relatada, a autoria pode ter na imersão um elemento determinante para o desenvolvimento docente. Conforme Garcez e Schlatter (2017, p. 22), é na “centralidade do espaço escolar concreto como palco e cenário das ações projetadas e do protagonismo dos atores professores” que se formam professores-autores. O que se quer dizer com professores-autores, com essa dimensão da autoria? A segunda dimensão que aqui discutimos diz respeito à construção, na formação e na profissão docente, de uma própria singularidade.

Apesar de tomar para este trabalho uma vertente reforçada por pesquisadores da área de linguagem, entendemos que a dimensão da autoria se estende e perpassa toda a formação profissional docente, independentemente de sua área específica, pela pertinência que esta proposta tem para uma atuação profissional. Firmada no diálogo respeitoso entre pares, essa compreensão da autoria docente, segundo os autores (GARCEZ; SCHLATTER, 2017) pode se manifestar de diversas maneiras que se vinculam a:

- reflexões sobre as práticas cotidianas, pressupondo encaminhamentos para ações que propiciem sanar diversos desafios e problemas encontrados no cotidiano escolar;

- convivência entre professores mais e menos experientes com a troca de conhecimentos;
- reflexões acerca de métodos e programas de ensino bem como de documentos reguladores ou orientadores do sistema escolar;
- produção e avaliação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino.

Para os autores, a formação que parte da reflexão de desafios pedagógicos reais e específicos advindos do espaço de atuação profissional docente e da autorreflexão de experiências vividas no seu campo de atuação profissional coloca o professor como verdadeiro ator do processo educacional e “abre espaço para a construção da identidade de professor-autor” (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 24) capaz de, em ação conjunta com seus pares, refletir sobre situações conflituosas e se posicionar a fim de solucionar o problema de acordo com o que é valorizado pela instituição em que atua.

Compreendemos que o professor-autor constrói sua singularidade quando se nega à reprodução. No cotidiano do docente, as tarefas diárias requerem leitura de documentos oficiais parametrizadores, leis e normas que regulamentam o trabalho docente. Além disso, lida com um sem-número de avaliações, projetos pedagógicos (às vezes, até externos às escolas, como as diferentes olimpíadas brasileiras), materiais didáticos e objetos de aprendizagem, editais, diários digitais, agendas escolares, relatórios diversificados, um grande e diversificado conjunto de objetos que fazem parte do seu campo de trabalho. Como lidar com tantas demandas? A construção da singularidade diz respeito a não reproduzir tecnicamente estes materiais, o conteúdo do livro didático, os documentos governamentais como receituários definitivos, mas se posicionar numa perspectiva crítica, não aplicacionista e reducionista. Há alguns elementos considerados determinantes para o desenvolvimento de sujeitos autores na formação de professores. Entre eles, Garcez e Schlatter (2017) destacam os espaços escolares, pois estes permitem que docentes se reúnam para discutir metas pedagógicas

e angústias comuns ao grupo, muitas vezes observadas durante reuniões, em conversas informais no intervalo das aulas e em conselhos de classe.

O PNAIC⁴⁸, por exemplo, aposta no discurso docente como propício à formação, possibilitando a circulação de relatos de experiências docentes no material didático usado nas oficinas de formação; portanto, aposta na autoria docente, legitimando o discurso do professor como produtor de conhecimento quando inclui, nos cadernos de estudo deste grande projeto formativo, diversos relatos de professores sobre seu trabalho de alfabetização, articulados aos textos teóricos do material. Ometto e Goulart (2017, p. 166) mostram que

[...] os textos dispostos na seção Compartilhando funcionam como um motivador para diálogos entre os professores sobre ações e atividades pedagógicas. Os enunciados utilizam-se de uma linguagem mais acessível, em que há uma predominância dos relatos de experiência, o que se observa também em outras seções dos cadernos do PNAIC, e mesmo nos demais textos, como depoimentos ou sugestões de atividades, partem de enunciados que procuram compartilhar uma situação vivenciada em sala de aula.

Essa aposta no diálogo e na interação, segundo as autoras, é fundamental, visto que as discussões coletivas, entre professores, referem-se ao enfrentamento de questões cotidianas que suscitam o levantamento de conhecimentos técnicos e práticos, corroborando para a restauração da unidade teoria-prática. A possibilidade de participação de licenciandos nesses espaços é potencialmente formativa, se engajados no trabalho de reflexão sobre esses conhecimentos construídos coletivamente sobre como conduzir projetos pedagógicos. Szundy e Cristovão (2008) relatam uma pesquisa em contexto de formação de professores de Inglês, a partir

48 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa do Ministério da Educação. Na seção em questão, são veiculadas práticas de professoras atuantes na escola básica, neste caso, alfabetizadoras.

da criação de materiais didáticos, o que compreendemos como uma formação contrária à reprodução acrítica do que veicula o livro didático, por exemplo. Revelam, pelos dados, que esta criação é muito significativa para apropriação de saberes da docência.

A autoria pode ser concretizada ao serem criadas oportunidades em que docentes relatem as dificuldades e os progressos alcançados, possibilitando a valorização dos saberes locais na busca por respostas e resoluções para os problemas e conflitos inerentes às escolas. Nesse sentido, esta dimensão relaciona-se diretamente à construção e legitimação de uma identidade docente, que precisa ser socialmente respeitada e valorizada, dando visibilidade ao trabalho dos profissionais da educação.

Uma das formas de promover isso é pela circulação dos saberes docentes na sociedade, como a participação em eventos científicos, por meio de apresentações de suas práticas em relatos orais, publicação de relatos escritos de suas ações em revistas acadêmicas, integração em redes de pesquisadores em pesquisas colaborativas, criação e desenvolvimento de projetos de pesquisa, maior valorização acadêmica de produtos pedagógicos, como jogos e materiais didáticos, dentre outros. A valorização das produções dos docentes, como a construção e circulação de materiais didáticos, um dos objetos centrais da prática docente, é uma forma de compreender seu trabalho, para além da atividade de sala de aula, reconhecendo a autoria e a sua singularidade.

1.3 Redes e comunidades colaborativas

Intimamente atrelada à autoria está a dimensão de rede, das comunidades, da colegialidade, dos grupos colaborativos (ou termos semelhantes), que levam à ideia de convivência e coletividade. Nesse aspecto, André (2016) explica que esta colegialidade necessita de uma aprendizagem, a de conviver socialmente. É necessário um ambiente propício para os sujeitos aprenderem a ouvir, trocar

ideias, acolher proposições divergentes, compartilhar práticas. O conhecimento é visto como algo produzido socialmente, por meio de trocas de experiências, na qual cada um aprenderá com o outro, num processo constante de comunicação, cabendo à formação oferecer oportunidades para que isso ocorra (ANDRÉ, 2016).

A interação entre pares, que leva à reflexão coletiva e à construção de encaminhamentos para a ação docente, para a resolução de problemas e para o desenvolvimento, é atestada em trabalhos de diferentes perspectivas teóricas (KERSCH, GUIMARÃES, 2012; PASSOS, 2016; ANDRÉ, 2016; GUIMARÃES, 2016; ANDRADE, APARÍCIO, 2016; GARCEZ; SCHLATTER, 2017; MORETTO, 2018; GATTI *et al.*, 2019), fortalecendo a profissão, a identidade docente e propiciando o compartilhamento de saberes.

Passos (2016), por exemplo, mostra que grupos colaborativos e reflexivos se constituem como espaços formativos de aprendizagem docente pela reflexão e pela crítica sobre si próprio e sobre suas ações de ensino. Esses espaços colaboram também para amenizar angústias e conflitos, muito frequentes no cotidiano docente.

Ao encontro desta ideia, Moreto (2018) desenvolveu trabalho de formação continuada no campo da produção de materiais didáticos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Os professores, sendo considerados ativos e coparticipantes no processo, interagiram durante o percurso da pesquisa que, em um viés colaborativo, foi aliada à formação docente. Através das interações realizadas coletivamente no grupo de trabalho, a autora mostra que é possível perceber indícios da apropriação de conhecimentos diversificados. Além disso, é na coletividade que se pode proporcionar aos docentes se enxergarem como sujeitos produtores de conhecimento.

Os grupos colaborativos são firmados, também, entre escola e universidade, em que os professores da escola ao se reunirem com professores universitários podem desenvolver ações que auxiliem as instituições em variadas problemáticas do campo da aprendizagem, trazendo bons resultados para a formação na

construção de conhecimento sobre a prática. Na experiência de pesquisa de Passos (2016), essa dimensão formativa de busca de conhecimento mútuo acaba formando uma rede, na qual acadêmicos (re)conhecem as experiências dos docentes e os problemas das escolas, enquanto os professores buscam as pesquisas acadêmicas procurando relações para solucionar problemas escolares. São vivências em que profissionais da educação básica estão em busca de aprender mais com os especialistas, e estes tentando se apropriar de práticas pedagógicas para reconstruir suas teorias; além disso, alunos da graduação podem aprender com pessoas mais experientes, tanto da universidade quanto da escola. Coerente com Passos, concordamos que “[...] aos formadores universitários cabe articular os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da autoria dos docentes frente a decisões que os professores-autores precisam tomar diante das diretrizes educacionais e demandas em diferentes contextos de ensino” (GARCEZ; SCHLLATER, 2017, p. 32).

Assim, “a formação de parcerias potencializa a responsabilidade profissional de assumir o espaço de atuação como lugar em que é possível construir e defender novos olhares sobre o fazer ensinar e o fazer aprender” (GARCEZ; SCHLLATER, 2017, p. 26), o que consolida o princípio da autoria, anteriormente citada, dado que as singularidades do trabalho aparecem nesses relatos e nas discussões coletivas.

Nesse sentido, consideramos, em concordância com esses pesquisadores, que o viés da coletividade é central para o fortalecimento da profissão docente e para a formação nas licenciaturas contemporaneamente. Tal princípio deve permear toda a formação inicial e o desenvolvimento do docente na sua carreira. Para tanto, é necessário oferecer oportunidades de docência que considerem os problemas concretos da escola e os desafios encontrados nesse cotidiano, para que os alunos estabeleçam um diálogo reflexivo sobre os possíveis caminhos e soluções para as demandas encontradas.

1.4 Formação pela linguagem

Na relação entre imersão, autoria e colaboração está a formação pela linguagem. Trata-se de uma perspectiva de formação já bastante difundida em pesquisas no campo da Linguística Aplicada. Formação pela linguagem oral e escrita significa que o desenvolvimento profissional docente se dá, também, por meio da inserção dos licenciandos e professores em práticas reais de compreensão, produção e circulação de linguagem. Isso significa que é necessário que os professores registrem os resultados de seu trabalho, o que leva à exposição de suas práticas a outros docentes e pesquisadores, constituindo-se como uma forma de efetivar a formação de professores-autores, conforme já apresentado. Nessas atividades, os graduandos e professores, em constante processo de aprendizagem, desenvolvem suas capacidades na interação com diferentes situações de linguagem e na apropriação de diferentes gêneros textuais acadêmicos, profissionais e científicos, como artigos, relatos, projetos de pesquisa, relatórios, *banners*, comunicações orais, dentre outros. A produção oral e escrita e a publicação dessas práticas pedagógicas por meio desses gêneros em eventos e espaços de compartilhamento são formas de construir uma imagem mais positiva da docência e reafirmar sua identidade como produtor de conhecimento.

Os gêneros textuais é que propiciam uma participação em situações de linguagem. Considerando que se apropriar dos gêneros é um “mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103), é fundamental que a formação possibilite ao docente se apropriar desses gêneros acadêmicos, profissionais e escolares, de modo a compreender uma concepção discursiva de linguagem e, possivelmente, desenvolver, também, projetos com seus alunos de participação social, que requer domínio de diferentes variedades linguísticas e ações de linguagem.

De acordo com os estudos de Garcia-Reis e Magalhães (2016), este viés do registro em relatos, ou outras formas de linguagem oral

e escrita, constitui-se também como uma dimensão que pode guiar a formação docente e o desenvolvimento profissional. Consideramos, em consonância com as pesquisadoras, que a formação do professor deve se dar “para e pela” escrita (RINK; BOCH; ASSIS, 2015), ou seja, “formar o professor para ensinar seus alunos a escrever na escola básica, bem como formar pela escrita, inserindo o futuro professor, ainda na graduação, em práticas de escrita” (GARCIA-REIS; MAGALHÃES, 2016, p. 39). Ainda que as pesquisadoras abordem a formação em Letras, também estendemos esse princípio a todas as licenciaturas, já que esses profissionais vão atuar em escolas, que é uma das mais importantes agências de letramento (KLEIMAN, 2007). Sendo assim, todos os docentes vão lidar com práticas de leitura, escrita e oralidade na escola durante tarefas de ensino e avaliação. Para que o professor consiga desenvolver um trabalho alinhado ao objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem na leitura, na escrita e na oralidade na escola básica, ele deve ter passado por um processo formativo que tenha lhe dado interação com diferentes gêneros textuais, acadêmicos, escolares e profissionais. Porém, o que pesquisas como a das autoras têm revelado é uma dificuldade dos alunos da graduação em produzir textos acadêmicos e transitar entre os mais variados gêneros, como resenha, resumo, entre outros.

Esta dimensão da formação pela linguagem também se relaciona à formação autoral, visto que visa a uma produção e circulação de linguagem já desde a graduação e durante a carreira docente, que lhe permita construir, e não reproduzir, conhecimento sobre a docência e suas práticas. O docente precisa ser autor do discurso, pois assim estará vivenciando o uso real da língua em situações de comunicação para poder trabalhar de forma significativa com seus alunos.

Garcez e Schlatter (2017) referem-se à importância de o professor formador incentivar o docente a registrar e documentar suas ações (sejam elas consideradas positivas ou não), pois elas são consideradas acúmulos de experiências e potenciais para formação de novos docentes. As tomadas de decisões coletivas para o enfrentamento de problemas e desafios também podem

se constituir como importantes documentos. Esses registros constituem-se procedimento fundamental para o diálogo entre formação inicial, formação continuada e professores formadores de instituições superiores em relação com a educação básica. Ao se responsabilizar por esses registros, o professor-autor estará assumindo também a identidade profissional e, ao mesmo tempo, aperfeiçoando a linguagem.

Consideramos que esses registros devem ser amplamente divulgados; como assevera Nóvoa (2001); publicações como essas, além de valorizar a profissão, conferindo a ela certo prestígio social, também formalizam o saber profissional docente, corroborando para o auxílio de outros profissionais e estimulando a prática da autoria. A socialização de trabalhos legitima a identidade docente, fortalecendo seu trabalho. Segundo Garcia-Reis e Magalhães (2018), num estudo específico sobre a importância da escrita de relatos de experiência no desenvolvimento docente,

[...] quando o professor se apropria do gênero relato, estudando-o, produzindo-o e, posteriormente, publicando-o, ele não apenas se apropria de conhecimento e desenvolve capacidades (de linguagem), como também passa a participar de uma comunidade: suas reflexões se integram a um conjunto de pré-construídos sobre a docência. Acreditamos que tal participação é fundamental não apenas para promover desenvolvimento, mas para, sobretudo, construir uma teia que legitima o discurso do professor da educação básica. (GARCIA-REIS, MAGALHÃES, 2018, p. 26).

Desse modo, entendemos que os cursos de formação, inicial ou continuada, devem ser locais voltados à realização de produções orais e escritas, em permanente articulação entre teoria e prática, nas quais os alunos e professores participem de diferentes situações sociais por meio de gêneros textuais que tenham circulação social em cursos, eventos científicos diversificados, para que se sintam integrantes de um processo de construção e circulação de conhecimento sobre a docência.

1.5 Reflexão

Uma importante questão posta por André (2016) para o trabalho de formação docente é

O que é refletir criticamente? Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. (ANDRÉ, 2016, p. 19).

Refletir criticamente sobre o trabalho docente, ainda segundo a autora, significa planejar, rever e “registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias.” (ANDRÉ, 2016, p. 19).

Todo o processo de formação de um professor deve se construir em oportunidades para reflexão contínua sobre a relação teoria-prática, analisando constantemente as ações. Refletir criticamente significa analisar e não apenas constatar aspectos positivos ou resultados de sucesso, mas se voltar para as dificuldades, as interrupções, os conflitos, percebendo o que é necessário e possível mudar a fim de se obter melhores resultados.

Ao encontro dessa perspectiva reflexiva, entendemos que a pesquisa, entre outras possibilidades, é um caminho para alcançar o princípio da reflexão. A pesquisa colaborativa, por exemplo, segundo Ibiapina (2008), proporciona atividades de coprodução de saberes, pois alia reflexão e formação profissional, conjugando professores e pesquisadores em prol de um objetivo comum. Segundo a autora, é uma metodologia que surge do “pesquisar na ação” e, por isso, pode ser considerada emancipatória, cujo caráter político fica em evidência em função do privilégio de atividades que aliam perspectivas de “ação – observação – reflexão – nova ação” de professores e pesquisadores.

A perspectiva do professor “crítico reflexivo” está intimamente relacionada à ideia de “professor pesquisador”; para além de um

modismo, é importante considerarmos o que é inerente a essa concepção. Em seus estudos, André (2016) aponta a autonomia como um dos princípios subjacentes à ideia de professor pesquisador. Para se tornar um sujeito autônomo, é necessário que a formação contemple ações que permitam o desenvolvimento de pessoas com ideias próprias, capazes de pensar por si mesmas, bem como de decidir o melhor caminho a seguir, implementando ações e constituindo, assim, a sua identidade profissional com base na relação entre pares, em construção coletiva de conhecimentos numa perspectiva de trabalho colaborativo. O cerne de uma formação pela pesquisa é a problematização que vai levar à investigação e aos resultados. A socialização da pesquisa é um aspecto a ser considerado na formação de professor; isso permite concretizar a formação pela linguagem, na medida em que, para divulgarmos nossos resultados, precisamos de uma série de conhecimentos da cultura e da linguagem científica.

Para desenvolver essa proposta de formar o professor pela prática de pesquisa, é necessário repensar tanto os espaços formativos, como as metodologias de trabalho que alcancem uma atitude investigativa. Uma metodologia que abarque a pesquisa como princípio formativo deve perceber a necessidade de articulação entre teoria acadêmica e prática pedagógica, por meio da investigação no local de trabalho.

Pensar no letramento científico na formação docente é tratar, contemporaneamente, da formação de um professor mais alinhado às demandas da escola contemporânea. Concordando com Silva (2016, p. 13), os estudos do letramento científico na formação do professor ajudam a perceber alguns fatos presentes nas licenciaturas hoje, a saber:

- i) a reprodução acrítica de conteúdos disciplinares e de práticas de ensino revela a ausência de reflexão ou pesquisa no/sobre o trabalho pedagógico pelo próprio professor. Muitas vezes, esse profissional não percebe a necessidade de mudança do próprio trabalho, ignorando uma das lições deixadas por Freire (1996, p. 22), ao firmar que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”;

(ii) a desarticulação entre conteúdos disciplinares e fenômenos diários da vida, em aulas do ensino básico, reflete práticas pedagógicas semelhantes experienciadas pelos professores ainda na formação inicial nas licenciaturas, quando a teoria acadêmica se sobrepujava às demandas práticas do trabalho docente na escola de ensino básico.

Nesse caso, Silva (2016, p. 14) propõe uma formação docente na perspectiva do letramento científico, conceituando-o como “práticas investigativas informadas pela escrita em função da produção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano na complexidade que lhe é constitutiva em diferentes domínios sociais”. Teríamos, neste caso, uma formação docente calcada na prática investigativa, o que possibilitaria ao estudante uma recontextualização das teorias apropriadas na universidade no campo profissional. É uma possibilidade ímpar de compreender a unidade teoria-prática.

Este é um princípio previsto nas Diretrizes Nacionais Curriculares para Formação Docente (BRASIL, 2015), em que se afirma que a docência é uma ação educativa que envolve

[...] conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL/CNE, 2015, p. 3, grifos nossos).

Assim, o princípio da formação científica, reflexiva por meio de uma prática investigativa, contrária a essa reprodução acrítica de conhecimentos, ou aplicação direta de teorias científicas nas escolas básicas, é fecundo para a formação do professor porque dá ênfase ao caráter social do conhecimento científico, seja na formação docente, seja na escola básica, conforme diferentes autores defendem em discursos semelhantes (SANTOS, 2007; DEMO, 2014; ANDRÉ, 2016; SILVA, 2016). Construir uma prática reflexiva demanda ações de inserção dos licenciandos e docentes numa cultura científica, de

construção de conhecimento articulado à pesquisa científica e circulação de seus resultados numa comunidade, validando sua “pesquisa na ação” como legítima e criando a identidade de um profissional reflexivo. Isso requer inserir os docentes e graduandos em grupos de pesquisa no trabalho compartilhado.

É importante ressaltar que a prática reflexiva deve ser assumida por todos da escola. Assim, a ideia de professor reflexivo se relaciona a uma escola reflexiva. “Nós não podemos falar apenas em professor reflexivo, temos também de reforçar a ideia de uma escola reflexiva” (ANDRÉ, 2016, p. 20-21), na qual todos os atores envolvidos no processo educacional busquem aperfeiçoar a realidade da qual fazem parte.

A compreensão dessas dimensões formativas contribui para a construção de alternativas possíveis de formação docente que possibilitem a ressignificação da formação inicial e continuada. Como afirmamos, não se trata de um modelo, mas de concepções que devem atravessar as ações formativas contemporâneas. A partir da análise dessas dimensões, buscamos identificar quais delas estão presentes, e em que medida colaboram com a docência, no programa de formação continuada Residência Docente desenvolvido pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

2. Metodologia

2.1 *Corpus* e procedimentos de análise

Pesquisas documentais buscam produzir sentidos para documentos que ainda não receberam tratamento analítico. Para pesquisadores como Ludke e André (1986), Minayo *et al.* (1994), Moreira e Caleffe (2008), tais pesquisas procuram produzir conhecimento sobre fenômenos sociais, que no nosso caso é a formação docente. Nosso *corpus* se restringe à análise de dois documentos (únicos, na verdade, já que o programa é experimental,

tendo sua primeira versão no ano de 2019), que visam regulamentar suas atividades.

O primeiro documento é o Projeto de Residência Docente da UFJF, que tem como objetivo apresentar a proposta do programa caracterizado como um projeto de formação continuada em nível de especialização. O outro documento a ser analisado é a Resolução n. 138/2018 do CONGRAD (UFJF) que regulamenta e fixa diretrizes do referido programa. Nossa análise tem a intenção de responder quais dimensões da formação decente estão subjacentes aos documentos da Resolução n. 138/2018 e do Projeto Pedagógico da Residência Docente da UFJF.

Além disso, trazemos informações do edital de seleção e do *site*, apenas como forma de complementar as informações, não sendo estes objetos de análise. Buscamos compreender o conteúdo dos documentos, a partir de excertos retirados e interpretados para este capítulo, verificando se há dimensões formativas inovadoras e contemporâneas no Programa RD. Ademais, na leitura da resolução e do projeto, procuramos outros elementos não previstos nos princípios discutidos neste capítulo como parte da interpretação e construção de sentidos para os dados, como se prevê nos procedimentos de pesquisas documentais; usamos, para interpretar os dados, as cinco dimensões discutidas na seção teórica, que tomamos como categorias de análise.

O Projeto Pedagógico da Residência Docente é composto de 14 páginas, datado de 2018 também. Suas seções internas são:

I – Apresentação;

II – Objetivo;

III – Justificativa;

IV – Público-alvo;

V – Vagas, duração e certificação;

VI – Participantes, responsabilidades e atribuições;

VI.1 – Participantes;

VI.2 – Responsabilidades e atribuições da/o residente docente (na área de docência, em setores administrativo-pedagógicos ou atividades escolares; na produção acadêmica)

VI.3 – Responsabilidades e atribuições do professor supervisor;

VI.4 – Responsabilidades do coordenador pedagógico;

VI.5 – Responsabilidades e atribuições do Coordenador de Gestão;

VI.6 – Responsabilidades e atribuições da CORED⁴⁹;

VII – Do quantitativo e valores de bolsas;

VIII – Das disciplinas do programa.

A Resolução nº 138/2018 é um documento de oito páginas, composta de 6 capítulos e 24 artigos. Suas seções internas são os capítulos:

I – Das disposições preliminares;

II – Das vagas, duração e certificação;

III – Dos participantes, responsabilidades e atribuições;

IV – Da distribuição de bolsas;

V – Do acompanhamento do programa;

VI – Disposições transitórias.

A seguir, apresentamos uma breve descrição do Programa de Residência Docente da UFJF e, em seguida, apresentamos a discussão dos dados.

49 CORED é “um colegiado de instância auxiliar da Coordenação de Licenciaturas PROGRAD. Tem a finalidade de planejar, coordenar, supervisionar e avaliar os programas de residência docente da instituição e os processos seletivos relacionados” (retirado do Projeto).

2.2 Breve contextualização da Residência Docente da UFJF

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por meio de sua Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), possui uma Coordenação de Licenciaturas (CL), que atua em políticas, discussões, fóruns e programas de formação docente da instituição. Tal Coordenação promove o Fórum de Licenciaturas que busca, entre outros, manter um “espaço de caráter consultivo, sistemático e coletivo de reflexão, debate e análise sobre as políticas e tendências da formação de professores, bem como articulador de ações referentes aos cursos de licenciaturas da UFJF⁵⁰”.

Esta instância institucional da UFJF tem a tarefa de lidar com documentos e legislações sobre formação docente, bem como construir novos currículos, manter diálogo entre as instâncias de formação docente da UFJF (Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF, Faculdade de Educação, Institutos e Faculdades da UFJF), bem como das Secretarias e Superintendências de Educação da cidade de Juiz de Fora e do estado de Minas Gerais. No caso, por exemplo, da reformulação dos cursos de licenciatura da UFJF, a partir das Diretrizes Nacionais Curriculares para formação inicial e continuada docente (BRASIL, 2015), foi esta coordenação que encaminhou as discussões no âmbito do Fórum de Licenciaturas e do Conselho de Graduação (CONGRAD), conforme afirmado na introdução.

Em 2018, a CL estruturou um projeto que visa contribuir para a formação continuada de professores em busca de melhorias no ensino básico. O Programa Residência Docente é um projeto de formação continuada que objetiva o desenvolvimento de competências a partir de vivências no ambiente escolar; neste caso, o contexto escolar é o Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF, que oferece ensino de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de EJA; também é contexto escolar da RD uma instituição conveniada de Educação Infantil, já que o Colégio de Aplicação não a oferece.

50 <https://www2.ufjf.br/coordlicenciaturas/>

Os dois documentos que a regulamentam são o projeto de Residência Docente e a Resolução já citados. Em 2018, foi aberto um edital⁵¹ para seleção de licenciados para serem os primeiros residentes a atuar neste projeto. De acordo com o edital, os residentes deveriam atuar a partir do ano de 2019, após matrícula dos aprovados. Cabe destacar que o Programa Residência Docente direciona-se a alunos recém-formados com até três anos de conclusão do Curso de Licenciatura Plena, e a sua imersão no contexto é em regime de dedicação exclusiva. A duração do curso é de 12 meses com 2880 horas de atividades ao longo do ano distribuídas em 60 horas semanais de atividades presenciais e não presenciais.

Cada residente recebe atualmente uma bolsa no valor de R\$3.330,43 (três mil, trezentos e trinta reais e quarenta e três centavos), estabelecido pelo Ministério da Educação. Tal remuneração parte dos recursos orçamentários próprios da UFJF. Esse valor foi estipulado na equiparação com outras bolsas de residências da UFJF, como as do Hospital Universitário⁵², a Residência Médica e a Residência Multiprofissional. O objetivo do programa de RD, de acordo com o projeto, é possibilitar aos recém-formados uma apropriação do processo de trabalho pedagógico e uma formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos.

Após uma leitura atenta dos documentos que regem o programa, trazemos trechos para discussão, que revelam princípios da formação que este projeto pretende fornecer.

3. Discussão dos dados: dimensões de formação no programa Residência Docente

Nesta seção, buscamos trazer excertos dos dois documentos que se relacionam aos cinco princípios discutidos neste trabalho:

51 Informações sobre o processo seletivo, datas e provas, bem como gabaritos, que não são nosso foco neste trabalho, podem ser encontradas em: <http://bit.ly/2oZAJMQ>

52 <http://www.ufjf.br/huresidencias/>

imersão, autoria, formação em redes e comunidades colaborativas, formação pela linguagem e reflexão. Vale destacar que, após leitura e interpretação dos dados, percebemos que a Resolução 138/2018 do CONGRAD parece ter sido construída a partir do Projeto Pedagógico da Residência Docente, em vista da proximidade dos dois documentos, inclusive com trechos idênticos.

3.1 Imersão

Para discutir este tópico, trazemos dois conjuntos de dados em que a imersão está explicitamente posta. Antes, porém, salientamos que, como já dito na seção de metodologia, a imersão é uma defesa da RD, mas é garantida quando possibilita ao residente abrir mão de uma atividade profissional para se dedicar integralmente (em regime de D.E.) à sua formação, com o pagamento de uma bolsa mensal durante um ano que, possivelmente, tem valor até maior do que o salário de professor iniciante.

Tal regime garante o cumprimento da carga horária alta (2880 em 12 meses, sendo 60h semanais) que o projeto estabelece, intensificando muito a permanência na escola e a possibilidade de formar um novo profissional totalmente integrado a uma realidade escolar. Assim, destacamos o mérito desta proposta, pois não basta defender uma formação continuada que privilegie o espaço escolar, mas promover uma condição real remunerada para que o professor possa fazer isso.

Documento 1 – PROJETO

“OBJETIVO: aprimorar a formação da/o professor/a da Educação Básica, oferecendo um programa de formação continuada, através do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, visando complementar a educação recebida na Instituição de Ensino Superior de origem com a vivência em ambiente escolar de reconhecida excelência e, em última análise, contribuir para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica.” (seção II, p. 2)

“Oportunizando a/ao recém-formada/o a imersão densa como residente no Colégio, acompanhado de supervisoras/res e coordenadoras/es

experientes e de elevada qualificação ética e profissional, a Residência Docente dará a/ao recém-licenciada/o uma formação complementar em questões de ensino da área/disciplina e em aspectos da vida escolar, integrando-o ao cotidiano da escola.” (seção III, p. 3)

“PRODUÇÃO ACADÊMICA– totalizando 25% da carga horária total. [...] b) participação em grupos de estudos e/ou pesquisa, bem como projetos de extensão, pesquisa e treinamento profissional sobre questões específicas do ensino; [...]” (p. 7)

Documento 2 – RESOLUÇÃO

“Será firmado Termo de compromisso entre a/o residente e a Universidade, representada pela Pró-Reitoria de Graduação, que estabelecerá que as atividades da/o residente deverão ser cumpridas em regime de dedicação exclusiva à residência, sendo vedado o desenvolvimento de outras atividades profissionais e acúmulo de bolsas, no período de realização da mesma na Residência Docente.” (Art. 6 parágrafo único)

“A participação no Programa de Residência Docente terá a duração de 12 meses, devendo a/o Residente Docente cumprir o total de 2880 horas de atividades anuais, o que representa 60 horas semanais de atividades presenciais e extraclasse.” (Art. 10)

“A Bolsa de Residência Docente terá seu valor proposto pela Pró-Reitoria de Finanças e fixado pelo Conselho Superior, sendo paga mensalmente, à vista de atestado de frequência...” (Art. 8)

A partir dos trechos destacados, observamos que o programa prioriza o tópico da imersão e oportuniza ao aluno residente desenvolver seus conhecimentos através da sua vivência ampla no espaço escolar. O professor entra em contato com a sua profissão a partir de uma experiência direta e intensa ao longo de todo o curso, com a tutoria de outros docentes orientadores, para se familiarizar com seu ambiente de trabalho e com suas rotinas e práticas, assimilando de maneira progressiva os saberes conteudísticos, pedagógicos e profissionais, necessários para a realização do seu ofício.

Essa dimensão formativa se caracteriza, também, a partir dos excertos supracitados, como uma experiência na qual o residente, além de acompanhar as ações docentes, poderá desenvolver atividades em conjunto com o professor, tornando-se um agente

participativo do cotidiano escolar e protagonista de uma práxis pedagógica (SILVESTRE, 2016). A partir disso, consoante Silvestre (*op. cit.*), o residente lança mão de um conjunto de conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de sua formação e percebe que o conhecimento das características da sala de aula, os processos de aprendizagem, a organização do tempo e do espaço escolar são elementos fundamentais para realizar seu trabalho.

Destacamos também que a formação pela imersão possibilita ao residente a atuação e observação em outros setores educacionais dentro da escola, permitindo a ampliação da sua formação para além da sala de aula. Um espaço do Colégio João XXIII, por exemplo, é o Núcleo de Apoio Escolar⁵³, que conjuga profissionais da área de Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, possibilitando acompanhamento de alunos e familiares, intervindo nas necessidades dos alunos no processo de aprendizagem. Esses espaços, conjugados com as disciplinas da RD (como Educação Especial na perspectiva da Inclusão, por exemplo), podem fornecer conhecimentos inovadores sobre docência na perspectiva da Diversidade. Tanto no Colégio João XXIII⁵⁴ quanto na escola conveniada, diferentes projetos pedagógicos e de pesquisa podem se apresentar como experiências valiosas ao residente. Sendo um Colégio de Aplicação da rede federal, o tripé ensino, pesquisa e extensão é previsto na atividade de trabalho docente.⁵⁵

Tendo presentes todos esses aspectos, destacamos, ainda, a institucionalização da Comissão da Residência Docente (CORED), que tem como uma de suas funções estabelecer reuniões com a comissão do programa. Visto que essa comissão é composta por professores e diretor do colégio, diretor da escola conveniada, a instituição de Educação Infantil, professores da Faculdade de

53 <https://www.ufjf.br/joaouxiii/atendimentos/nucleo-de-apoio-escolar/>

54 <https://www.ufjf.br/joaouxiii/>

55 O Colégio de Aplicação João XXIII, como uma unidade da UFJF, possui projetos de ensino, pesquisa e extensão muito diversificados e em diferentes áreas de conhecimento, além de revista acadêmica (*Revista Instrumento*), eventos científicos e culturais, Centro de Ciências, dentre outros.

Educação da UFJF (FACED), professores representantes das áreas da RD (FACED ou Institutos) e diretor da FACED, além dos residentes, entendemos que esta constitui-se uma instância organizativa, pedagógica e deliberativa que, segundo Nóvoa, permite um “encontro e a junção das várias realidades que configuram o campo docente” (NÓVOA 2017, p. 1114). Essa possibilidade de articulação entre escola e universidade, em que residentes, professores da Educação Básica (que são professores e pesquisadores), bem como professores universitários trabalham coletivamente na formação de novos docentes, propicia uma profissionalização singular dos recém-formados. Não se dispensa uma sólida formação teórica, já que no programa há contato com suas áreas específicas nas disciplinas e nas atividades de planejamento de materiais, mas privilegia-se, ainda, o saber pedagógico e profissional. Segundo Nóvoa, esse lugar se caracteriza como um espaço que reforça a presença da universidade na profissão e também da profissão no espaço de formação.

Entendemos que, em termos documentais, as concepções estão postas, cabendo, entretanto, que as ações sejam coerentes com a valorização do conhecimento e das experiências de todos.

3.2 Autoria

Essa dimensão, intrinsecamente ligada à imersão, segundo Garcez e Schlatter (2017), enfatiza que na centralidade do espaço escolar os professores-autores se reúnem e se organizam para discutir pautas acadêmicas e, a partir de um estudo coletivo de situações, lançam mão de experiências, teorias e outros saberes, para buscar soluções para os problemas diagnosticados. O programa RD traz indícios de que essa dimensão perpassa a formação dos residentes, para que possam, como consequência, repercutir na sua prática profissional. Vejamos os trechos selecionados abaixo:

Documento 1 – PROJETO

“Atividades – NA ÁREA DE DOCÊNCIA: a) observação de aulas e atividades [...]; b) elaboração de Plano de Aula e/ou Projetos Pedagógicos; c)

colaboração nas atividades didáticas em co-participação com a/o(s) Professora/or(s) Orientadora/or(s). Estas atividades poderão incluir: preparação de materiais e atividades; (seção VI-2, p.6)

“São considerados compromissos da/o Professora/or Orientadora/or: promover discussões e reflexões teórico-práticas com as/os Residentes” (seção VI-3 p.8)

Documento 2 – RESOLUÇÃO

“Produção Acadêmica: preparação e apresentação de um Trabalho de Formação Docente (TFD)...” (Art.14)

“Na área de docência: colaboração nas atividades didáticas em co-participação com a/o(s) Professora/or(s) Orientadora/or(s). [...] preparação de materiais e atividades; cooperação em atividades desenvolvidas em sala de aula, como acompanhamento de grupos de trabalho; regência de aulas e/ou atividades em colaboração, co-docência com a/o(s) Professora/or(s) Orientadora/or(s) ou outra/o(s) professora/or(s) da Instituição Escolar; avaliações, tutoria em situações de apoio extraclasse, atuação com vistas à integração da tecnologia no ensino, dentre outras. (p. 3)

A leitura desses fragmentos permite-nos inferir que o residente, ao elaborar planos de aula e projetos pedagógicos, preparar materiais e atividades, está autorrefletindo sobre os desafios encontrados no cotidiano da escola e, a partir de suas constatações, busca criar soluções para os problemas de aprendizagem observados.

Trata-se de enfatizar uma construção ativa e autoral para produção de conhecimentos no contexto pedagógico, e não de uma reprodução de materiais e projetos replicados de outros contextos. Nesse sentido, a perspectiva da construção de ações singulares e próprias do local, em que o residente assume o papel de ator do processo educativo e de sua identidade (GARCEZ; SCHLATTER, 2017) está presente. Vale destacar, também, que isso é possível porque, em alguns departamentos do Colégio de Aplicação, não são adotados livros didáticos, mas os materiais são artesanalmente elaborados no cotidiano, aula a aula, o que é uma prática muito oportuna de aprendizagem docente quando se buscam as dificuldades encontradas na aprendizagem e são elaborados materiais para

vencê-las. A construção autoral de materiais também é uma forma de relacionar aprendizagem, currículo e avaliação, bem como de fazer reflexões sobre escolha de conteúdos e exames vestibulares, trazendo para o centro do processo de ensino a relevância social dos conhecimentos a serem aprendidos.

As discussões e reflexões entre professores orientadores e residentes também são indicativos da autoria, pois, em conformidade com Garcez e Schlatter (2017), a reflexão entre pares é procedimento essencial para a formação de professores-autores. A partir de estudos, troca de ideias e discussões fundamentadas em diálogo respeitoso, esses profissionais expõem aquilo que pensam se posicionando sobre variados aspectos educacionais, bem como formulam propostas, testam-nas e produzem conhecimentos novos, a partir da ideia de realização de pesquisa no contexto educacional. Quando vemos, no *site* do programa, as disciplinas “Pesquisas e saberes na/da Prática Docente – 60 horas” e “Orientação de Trabalho de Formação Docente I e II – 160 horas), percebemos esta articulação interna que propicia investigação calcada nas práticas de ensino.

A elaboração de materiais e a produção acadêmica, também encontradas nos fragmentos, são pistas da dimensão da autoria. Essa divisão entre diferentes trabalhos (relatos, artigos, TFD) mostra o quão diversificada é a proposta de produção, que mescla aspectos acadêmicos (já que se trata de desenvolvimento de pesquisa durante o curso) quanto pedagógico-profissionais, validando a produção de docentes (como materiais didáticos, pouco valorizados no contexto acadêmico).

Essa ênfase nos gêneros textuais que legitimam o trabalho docente é uma forma de fortalecer a ideia de que a produção de conhecimento pelos docentes da educação básica é efetiva, mostrando o quanto o trabalho docente é minucioso, cujo resultado é reconhecido como conhecimento autêntico. No *site* do programa, identificamos uma aba para que os trabalhos acadêmicos produzidos pelos residentes sejam divulgados. Essa publicação contribui para a formalização do saber profissional docente, proporcionando disseminação de práticas de ensino e viabilizando a formação de professores-autores-formadores.

A produção do “Trabalho de Formação Docente” do residente ao longo de suas pesquisas, e sua divulgação em evento ao final do curso, constitui também uma prática de autoria. Segundo Nóvoa (2017, p. 1129), uma profissão precisa ter registrado seu patrimônio, suas reflexões, pois só assim irá acumular conhecimento e renovar sua prática: “Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente”.

3.3 Redes e comunidades colaborativas

Segundo os autores citados nos referenciais teóricos, os termos redes, comunidades, grupos colaborativos, comunidades colaborativas, dentre outros, têm sido utilizados como referência a grupos de pessoas que compartilham significados semelhantes. São grupos que se reúnem com o propósito de trocar informações e experiências na busca de aprimoramento profissional. Conforme já mencionamos, a formação em redes ou em comunidades colaborativas permite que o professor construa a sua singularidade com base na relação com o outro, nas trocas de conhecimento. Destacamos alguns excertos dos documentos analisados que consideram essa formação:

Documentos 1 e 2 – PROJETO e RESOLUÇÃO

RESPONSABILIDADES E ATRIBUIÇÕES DA/DO PROFESSORA/OR SUPERVISORA/OR:

- Participar de atividades de Formação de Professoras/es Orientadoras/es para atuação no programa; [...] - Promover discussões e reflexões teórico-práticas com as/os Residentes Docentes sob sua orientação acerca do processo ensino-aprendizagem vivenciado. [...]; - Dar assistência pedagógica as/aos Residentes Docentes sob sua responsabilidade e sugerir bibliografia para aprofundamento da prática e das reflexões realizadas; - Participar de atividades de Formação de Professoras/es Orientadoras/es para atuação no programa Residência Docente, junto de Coordenadoras/es e do CORED; - Participar dos encontros de coordenação promovidos pelas/os Coordenadoras/es e CORED [...] (seção VI-3, p.9)

A nosso ver, esta é uma dimensão fortemente marcada nos dois documentos, que perpassa várias de suas seções. Esses encontros formativos, nos trechos selecionados como exemplos, são propícios para levar a momentos de reflexão e múltiplos olhares sob os contextos trazidos pelos professores que, já imersos nas instituições, permite compreender teoria e prática como uma unidade, como dimensões complexas de um mesmo fenômeno. Nesse viés, atribuem sentidos a suas ações na coletividade, em que a construção de conhecimentos necessários à docência e a busca por soluções nasce da coletividade. Percebemos que os professores residentes não estão sozinhos, mas em constante contato com outros estudantes, coordenadores e orientadores.

Sobre essa questão, Passos (2016) assevera que as discussões provenientes desses encontros geram trocas de aprendizagens, permitindo que o professor compreenda, avalie e reflita sobre o seu trabalho e avance em seu desenvolvimento profissional. Com isso, as reflexões passam a ser apropriadas do coletivo para o individual e incorporadas na prática docente, gerando, possivelmente, maior segurança. A formação em redes colaborativas, portanto, permite trocas de experiências e de saberes, contribuindo tanto para a aprendizagem da docência quanto para identificar fragilidades, angústias e medos. Durante esse compartilhamento, os professores podem se sentir mais seguros e constatar que os desafios não são problemas pessoais, mas próprios da profissão, que podem ser superados de forma coletiva (PASSOS, 2016).

Além dessas características, as redes colaborativas permitem a continuidade dos estudos dos professores para enfrentar novos desafios inerentes à profissão. De acordo com a autora, os grupos colaborativos “contribuem para a constituição e trajetória profissional dos professores” (PASSOS, 2016, p. 185), pois estimulam a reflexão crítica e a avaliação, dando novos sentidos à atividade docente. Dessa forma, a autoria e a imersão se relacionam diretamente à formação em redes, já que é propiciada pela presença em momentos de discussão reflexiva, na imersão em um contexto escolar real, para que os “problemas” e dificuldades inerentes à profissão

emergem do individual para o coletivo, e voltem ao individual de forma ressignificada.

Outro dado observado a partir dos extratos acima é a aproximação que a RD proporciona entre universidade e a prática da escola básica por meio de grupos de estudo, encontros pedagógicos e reuniões regulares entre coordenadores pedagógicos, coordenadores de gestão do programa, professores orientadores e residentes. A partir desse movimento, os pesquisadores da universidade e os pesquisadores da escola básica trocam seus saberes sobre as diversas questões pedagógicas referentes à formação do aluno residente. Concordando com Andrade e Aparício (2016), reforçamos que o trabalho colaborativo também proporciona criar um espaço no qual escola e universidade construam uma relação mais equilibrada e dialógica, e menos hierárquica, entre conhecimentos teóricos e práticos, dando subsídios para a aprendizagem dos professores recém ingressos na profissão.

3.4 Formação pela linguagem

Muitas pesquisas têm demonstrado que o desenvolvimento docente pode ser alcançado por uma proposta de formação pela linguagem (oral e escrita) na busca pela ativação de capacidades de linguagem diversificadas, conforme afirmamos acima. Trata-se de um campo que requer maior atenção nos processos formativos. Assim, percebemos que a formação pela linguagem ainda é uma lacuna existente na graduação e, para supri-la, diversas ações devem privilegiar essa dimensão.

Selecionamos os trechos abaixo para analisar de que forma a linguagem atravessa a formação:

Documentos 1 e 2 – PROJETO e RESOLUÇÃO

VI.2 - RESPONSABILIDADES E ATRIBUIÇÕES DA/O RESIDENTE DOCENTE

As/Os Residentes poderão exercer as atividades em Núcleos de Formação Docente Multidisciplinares – NFD obrigatoriamente cumprirão atividades em três áreas de atuação: NA ÁREA DE DOCÊNCIA – totalizando

65% da carga horária total – constando de a) observação de aulas e atividades (em diversos níveis/séries e, quando possível, em diferentes contextos); b) elaboração de Plano de Aula e/ou Projetos Pedagógicos; c) colaboração nas atividades didáticas em co-participação com a/o(s) Professora/or(s) Orientadora/or(s). Estas atividades poderão incluir: preparação de materiais e atividades; cooperação em atividades desenvolvidas em sala de aula, como acompanhamento de grupos de trabalho; regência de aulas e/ou atividades em colaboração, co-docência com a/o(s) EM SETORES ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICOS OU ATIVIDADES ESCOLARES – totalizando 10% da carga horária total. Estas atividades têm o objetivo de proporcionar vivência da/o Residente Docente em setores administrativo-pedagógicos. Poderão incluir: a) atividades acadêmicas na Biblioteca Escolar ou Sala de Leitura e outros espaços; b) observação da atuação de setores, como Coordenação Pedagógica, Núcleos de Apoio Escolar, Conselhos de Classe e Grupo de Trabalho de Inclusão e Acessibilidade e outros; c) colaboração na organização de atividades extraclasse ou eventos culturais. NA PRODUÇÃO ACADÊMICA – totalizando 25% da carga horária total. Esta formação poderá ser realizada presencialmente em disciplinas e reuniões a) participação nas disciplinas programadas no projeto de criação do curso de Pós-graduação *Lato Sensu*; b) participação em grupos de estudos e/ou pesquisa, bem como projetos de extensão, pesquisa e treinamento profissional sobre questões específicas do ensino; c) ao final do primeiro semestre, a/o Residente Docente deverá entregar relatório das atividades realizadas durante o período a/ao Professora/or Orientadora/or, que o complementarará com uma avaliação do desempenho da/o Residente. [...] d) preparação e apresentação de um Trabalho de Formação Docente (TFD) um produto acadêmico relacionado à prática docente. [...] No âmbito de cada TFD, a/o residente pode desenvolver pesquisas e/ou propor planos de ação educacionais, intervenções, sequências didáticas, projetos interdisciplinares, materiais, recursos pedagógicos e objetos propositores, devendo sua opção ser negociada com a/o orientadora/a.

Vemos no trecho acima que várias atividades são propostas, divididas em porcentagens, sendo a maior parte em atividades de docência (65%), o que é coerente com o objetivo do programa. Considerando que ações humanas e linguagem estão sempre imbricadas, essas atividades, então, solicitam produções diversificadas, como os gêneros plano de aula e projeto pedagógico (maior parte do programa de RD), gêneros das disciplinas da

especialização e dos projetos de pesquisa (artigos, ensaios, relatos, apresentações orais, relatórios), bem como o Trabalho de Formação Docente (TFD) que é a culminância da residência, em que o professor apresenta o resultado de sua pesquisa (que pode envolver uma gama diversificada de possibilidades – objetos, jogos, materiais, etc.). Assim, haverá, também, participação em evento científico pelo residente para circulação do seu TDF.

A participação nas disciplinas oportuniza a prática da leitura e a experimentação de variados gêneros textuais do universo acadêmico, que constitui 25% da carga horária. Acreditamos que, a partir dessas interações com gêneros acadêmicos (artigos, dissertações, teses, comunicações orais), os residentes poderão não apenas adquirir conhecimento sobre os gêneros acadêmicos no campo da Educação, mas aprender a participar com mais autonomia dos eventos, em que há divulgação do conhecimento apreendido no decorrer do processo. Até mesmo nas atividades administrativas (10%), há a dimensão da formação pela linguagem, uma vez que há participação em espaços de leitura e em eventos culturais, que agenciam diferentes produções linguísticas.

São citados, nos documentos, gêneros relativos ao domínio escolar e pedagógico, resultado de atividades que têm como objetivo produzir um lugar para a escrita docente no espaço formativo (ANDRADE, 2011), propondo articular conhecimentos de pesquisa e reflexões sobre práticas de ensino desenvolvidas pelos professores. Acreditamos que essas ações criam oportunidades de experiências de autoria que irão repercutir na sua prática pedagógica, pois esses gêneros permitem realizar reflexões sobre o processo pedagógico, além de propiciar circulação da autoria docente por meio de suas experiências.

Nessa perspectiva da formação pela linguagem, podemos observar o processo de dupla transitividade (SILVESTRE, 2016). O professor orientador, ao interagir com os diferentes gêneros pelos alunos residentes também se forma pela linguagem na medida em que atua como um mediador desse processo. Garcia-Reis e Magalhães (2017, p. 209) afirmam que “as orientações detalhadas

para a realização de tarefas, na leitura atenta dos textos escritos pelos alunos, no encaminhamento para reescrita, no convite à reflexão sobre outros textos” são procedimentos fundamentais que refletem de maneira positiva na qualidade das produções e, conseqüentemente, essa qualidade permite participação em um contexto acadêmico.

É importante ressaltar que o programa prevê a participação em seminários, como uma tarefa do coordenador pedagógico do programa: “organizar os seminários e cursos de formação continuada das/os Residentes Docentes” (2018, p. 6). É neste espaço que, tendo as produções de linguagem em circulação, se dá o desenvolvimento docente. Dessa forma, a construção autoral dos trabalhos, sob supervisão do orientador, apresenta-se como uma oportunidade essencial para o desenvolvimento da linguagem, bem como se configura como um processo contínuo de reflexão e autoria.

3.5 Reflexão

O princípio da reflexão deve ser considerado na formação inicial e continuada do professor. Essa proposta pode ser alcançada pela prática de pesquisa, porque pesquisa e reflexão são duas dimensões intimamente relacionadas. Trazemos, para esta seção, trechos nos documentos em que vários tópicos remetem à reflexão e à pesquisa, dos quais selecionamos os abaixo:

Documento 1 – PROJETO

“São considerados compromissos da/o Professora/or Orientadora/or: promover discussões e reflexões teórico-práticas com as/os Residentes” (p.8)

“As/os Residentes terão sua carga horária de observação distribuída, prioritariamente, na sua área de atuação, mas deverão também observar aulas e/ou atividades de disciplinas afins ou de outras áreas, de modo a estimular a reflexão sobre trabalhos multidisciplinares” (p.6).

“PRODUÇÃO ACADÊMICA - a) participação nas disciplinas programadas no projeto de criação do curso de Pós-graduação *Lato Sensu*; b) participação em grupos de estudos e/ou pesquisa, bem como projetos de extensão,

pesquisa e treinamento profissional sobre questões específicas do ensino; [...] d) preparação e apresentação de um Trabalho de Formação Docente (TFD) um produto acadêmico relacionado à prática docente. Este produto deverá ser avaliado por uma comissão e contará como requisito parcial para obtenção do certificado de Especialização. No âmbito de cada TFD, a/o residente pode desenvolver pesquisas e/ou propor planos de ação educacionais, intervenções, sequências didáticas, projetos interdisciplinares, materiais, recursos pedagógicos e objetos propositores, devendo sua opção ser negociada com a/o orientadora/a. (p. 7)

Documento 2 – RESOLUÇÃO

“promover discussões e reflexões teórico-práticas com as/os Residentes Docentes sob sua orientação acerca do processo ensino-aprendizagem vivenciado” (Art.16, IV).

“sugerir bibliografia para aprofundamento da prática e das reflexões realizadas” (Art.16, VII)

“coordenar os encontros pedagógicos com as/os Professoras/es Orientadoras/es para planejamento das ações em cada área” (Art.17, VI)

Nos excertos acima, vemos que as palavras pesquisa e reflexão estão presentes. Além de perpassar o programa, há disciplina específica ao longo do curso para que a reflexão sobre a docência não aconteça em momentos pontuais, mas ao longo do processo (Disciplina do curso de especialização: “Pesquisas e saberes na/da Prática Docente” – 60 horas). Nesse sentido, os princípios propostos por André (2016) e outros estão presentes nos documentos; a autora assinala que a reflexão, análise e problematização da prática profissional é um momento de construção do conhecimento tácito. Formar-se para a reflexão significa entender o que está sendo feito, analisar aquilo que é pertinente e corrigir o que for necessário (ANDRÉ, 2016).

Na área destinada à produção acadêmica, que é de 25% da carga horária total, articulada à docência, 65% da carga horária, as atividades a serem desenvolvidas vão desde a observação à produção de pesquisa efetiva, para a qual os residentes vão atuar em sala, em projetos e espaços diversos e, principalmente, em grupos de estudos, permitindo essa reflexão, a partir de seus pares

(outros residentes e orientadores) e análises de práticas concretas correlacionadas à formação teórica, ao mesmo tempo em que as disciplinas são cursadas.

Essa reflexão propicia uma postura investigativa do docente que, ao iniciar sua prática, poderá articular melhor os referenciais teóricos para aperfeiçoar seu trabalho e contribuir para o desenvolvimento de seus alunos. Isso permite romper com a reprodução acrítica de teorias educacionais, como afirmamos com base em Silva (2016).

A participação em grupos de estudos e pesquisas proporciona o ambiente de investigação necessário sobre a prática observada no cotidiano escolar no qual está inserido. Nos grupos, os professores podem refletir sobre suas práticas articuladas às de outros mais experientes, tomando para si aquelas que considerar positivas e pertinentes. Sustentamos que esse convívio fortalece o desenvolvimento do profissional a partir da reflexão e da pesquisa e expande essas ideias para toda escola, pois a presença de residentes em formação altera o cotidiano escolar e, também, as próprias práticas escolares, muitas vezes cristalizadas pelo dia a dia. Nesse sentido, os orientadores, com a função de propor “reflexões teórico-práticas” precisam a todo momento refletir em conjunto sobre determinado problema com o objetivo de superá-los.

Outro dado observado é a atuação do residente em diversos setores, proporcionando uma formação mais multidisciplinar. O programa Residência Docente destina 10% da carga horária total para ser desenvolvida em espaços para além da sala de aula. Essa vivência leva a reflexões sobre todo o contexto, permitindo aproximação de outros sujeitos (coordenação, direção, técnico-administrativos em educação, assistentes sociais, psicólogos) que desenvolvem ações significativas na instituição.

Constatamos também que uma das atribuições referentes ao professor orientador do residente é sugerir bibliografias para aprofundamento da prática durante seu período imerso nas escolas. Isso reforça uma postura investigativa a ser desenvolvida pelo residente. As pesquisas certamente darão base para o TFD,

relacionando sua vivência prática com autores e pesquisadores que subsidiam suas escolhas metodológicas. Assim, é a reflexão que permitirá ao professor (re)significar suas ações.

Outros aspectos encontrados

É importante que outros aspectos, além das cinco dimensões mencionadas, sejam considerados no processo formativo. Nos documentos analisados, encontramos dados com ênfase na interdisciplinaridade, no trabalho com as novas tecnologias, na diversidade/inclusão e nos direitos humanos. Vejamos os trechos abaixo, retirados de dois documentos.

Documento 1 – PROJETO

“As disciplinas do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* totalizarão 480 horas e serão as seguintes: Pesquisas e saberes na/da Prática Docente 60 horas; Direitos Humanos, Diversidade e Ética – 60 horas; Tecnologias no Processo de Ensino e Aprendizagem – 60 horas; Educação Especial na perspectiva da Inclusão 60 horas; Seminários da Educação Básica e Contemporânea – 80 horas; Orientação de Trabalho de Formação Docente I – 80 horas; Orientação de Trabalho de Formação Docente II – 80 horas.” (p. 14)

DOCUMENTO 2 – RESOLUÇÃO

“RESPONSABILIDADES E ATRIBUIÇÕES DA/O RESIDENTE DOCENTE – ATUAÇÃO EM SETORES ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICOS OU ATIVIDADES ESCOLARES – totalizando 10% da carga horária total. Estas atividades têm o objetivo de proporcionar vivência da/o Residente Docente em setores administrativo-pedagógicos. Poderão incluir: a) atividades acadêmicas na Biblioteca Escolar ou Sala de Leitura e outros espaços; b) observação da atuação de setores, como Coordenação Pedagógica, Núcleos de Apoio Escolar, Conselhos de Classe e Grupo de Trabalho de Inclusão e Acessibilidade e outros; c) colaboração na organização de atividades extraclasse ou eventos culturais.” (p. 6)

Identificamos que as disciplinas do projeto mostram uma ênfase em Direitos Humanos, Inclusão e Tecnologias, temas geralmente não tratados na formação inicial das licenciaturas, mas de fundamental importância para lidar com as condições desafiadoras encontradas pelos educadores nas escolas atualmente.

Gatti (2016) considera que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na contemporaneidade deve reputar conhecimentos necessários à vida humana e ao exercício consciente da cidadania. O contexto atual dos sistemas educacionais está permeado por condições socioculturais diversificadas; nesse sentido, a formação docente deve buscar compreender e atuar diante dessa diversidade das sociedades contemporâneas. Assim, acreditamos que os trechos acima revelam possibilidades de formação para um residente mais seguro para lidar com as adversidades atuais.

As condições atuais das escolas demandam ações dos docentes que levem os alunos a vivenciar situações de tolerância, respeito, consciência dos direitos e responsabilidades, além das questões referentes ao convívio social, como o direito de viver com dignidade e o compromisso com o desenvolvimento humano (GATTI, 2016). Com efeito, cabe à escola como instituição social, além de ensinar e educar, introduzir nas novas gerações os conhecimentos básicos que são necessários para a vida em sociedade, para o trabalho, a saúde e a convivência consciente com o meio ambiente. Assim, as disciplinas e as ações propiciadas pelo programa parecem trazer um caráter mais multidisciplinar em seu horizonte, alcançando, possivelmente, condições formativas que inserem o docente em um contexto educacional global, considerando a heterogeneidade das condições do atual sistema educacional (GATTI, 2016).

Considerações finais

Compreender as cinco dimensões formativas subjacentes aos dois documentos analisados, Projeto e Resolução da RD, não garante que as práticas estejam a eles atrelados; todavia, explicitá-las e analisá-las torna as concepções mais visíveis e pode nos levar à reformulação das práticas que estão em andamento.

Todas as dimensões formativas presentes no programa Residência Docente buscam, a partir da imersão, reforçar a importância das relações estabelecidas com os profissionais docentes mais experientes em situações de discussão de questões e problemáticas

existentes nos contextos profissionais. A familiarização com rotinas da escola, a reflexão crítica sobre a própria prática, a análise de procedimentos didáticos com a possibilidade de (re)planejamento só é possível se o professor em formação continuada permanecer um longo período de tempo na instituição escolar.

Dessa forma, o programa busca garantir uma experiência enriquecedora que contribui para uma formação reflexiva e investigativa, revelando um novo caminho de formação continuada docente, mais centrada na formação profissional dos professores em uma tentativa de “reforçar as dimensões profissionais na formação de professores, não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela” (NÓVOA, 2017, p. 1112).

Consideramos, na interpretação dos documentos, que o programa contribui para a formação de professores em várias dimensões, pois traz oportunidades de reflexão, discussão de problemas, conflitos e vivências de diversas naturezas, além de servir de espaço para compreensão e resolução de tensões subjacentes à profissão. Esse projeto de formação continuada vai além da articulação teoria-prática, possibilitando desenvolver uma visão crítica da realidade escolar e das necessidades dos alunos em processo de ensino-aprendizagem.

Desta maneira, após analisarmos os documentos, compreendemos que o programa Residência Docente planeja inovações no campo da formação continuada docente, aproximando os saberes tanto da universidade quanto da escola como centrais na formação de novos docentes, produzindo e valorizando a identidade profissional, o que possibilita novas oportunidades de aprendizagem aos professores em formação – alunos residentes – e aos demais sujeitos que compõem o programa. Assim, entendemos que o programa Residência Docente é um caminho que devemos reafirmar como alternativa para a formação continuada, pois proporciona ao docente compreender que a instituição escolar é um espaço frutífero que o integra na profissão docente, e que, nesse contexto, ele irá constituir-se profissionalmente.

Destacamos, então, que novas pesquisas sobre o desenvolvimento da RD, para além da análise das concepções subjacentes ao documento, devem ser realizadas, visando compreender como o trabalho de orientação vem sendo realizado; de que modo os professores compreendem o trabalho docente antes e após serem residentes; como os orientadores conduzem seu processo de formação profissional; como os residentes compreendem a formação docente no âmbito da RD; como os grupos de pesquisa contribuem para a formação reflexiva; de que modo a pesquisa atravessa as disciplinas do curso e reverbera nos projetos de conclusão, os TFDs; de que maneira a apreensão e a divulgação das pesquisas realizadas contribuíram para o desenvolvimento docente, em todas as áreas de conhecimento. Essas são apenas algumas das futuras pesquisas que podem contribuir para o debate.

| Referências

ANDRADE, L. T. Uma proposta discursiva de formação docente. **Revista práticas de linguagem**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2IQ0tSx>. Acesso em: 05 jul. 2019.

ANDRADE, M. F. R.; APARÍCIO, A. S. M. A construção colaborativa de sequências didáticas de gêneros textuais: uma estratégia inovadora de formação docente. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://bit.ly/2IRCGLr>. Acesso em: 05 jul. 2019.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, C. S.; MAGALHÃES, T. G. **A elaboração de materiais didáticos com princípio formativo**: a compreensão de docentes do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF (no prelo).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, P.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. *In*: MATEUS, E.; TONELLI, J. **Diálogos (im) pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

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-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas: Editora Pontes, 2016. p. 35-52.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. O desenvolvimento profissional docente pelas experiências de escrita do gênero relato. *In*: VENANCIO, M. O.; ALCÂNTARA, Q. A. **Escrita de docentes em formação**: compartilhando saberes em relatos de experiência. Campinas: Editora Pontes, 2018.

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C. O trabalho docente na versão preliminar do Projeto Pedagógico Institucional para os cursos de licenciaturas da UFJF. **Instrumento**: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 87-101, jan./jun. 2019.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

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

GUIMARÃES, A. M. M. O professor de Língua Portuguesa em processo de formação continuada: conjugando reflexão e ação. **Revista Calidoscópico**, v. 14, n. 1, p. 35-45, 2016.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KERSCH, D. F.; GUIMARÃES, A. M. M. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 533-556, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? *In*: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L (org.). **O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R. Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em Língua Portuguesa. **Raído**, v. 11, n. 27, p. 206-223, 2017.

MINAYO, M.C. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

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

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Set. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2p5HVXH>. Acesso em: 05 jul. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 16-33.

OMETTO, C. B. C. N.; GOULART, I. C. V. A alfabetização como prática discursiva: um olhar para as orientações de formação nos cadernos do PNAIC. *In*: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissões. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, n. 3 e 4, v. 3, p. 5-24, 2005/2006.

RINK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-550, set./dez. 2007. Disponível em: <http://bit.ly/2oGmKvn>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 14, n. 40, p.143-155, jan. 2009.

SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 6, especial – Escrita discente, p. 8-23, 2016.

SILVESTRE, M. A. Práticas de estágios no programa de residência pedagógica da UNIFESP/Guarulhos. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino aprendizagem. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 115-137, 2008.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores: linguagem, pesquisa e imersão

Luís Carlos de Oliveira

Introdução

Os processos que tratam da formação de professores no Brasil sempre foram alvo de discussões, especulações, conflitos e expectativas. Uma forte tendência política contemporânea tem buscado colocar em evidência a profissionalização do professor, especialmente quanto à insistência de considerá-la como uma atividade que deve se pautar na técnica, na transmissão de saberes científicos, sem que seja possível extrapolar os limites do que esteja presente nos currículos escolares.

A fim de promover algumas reflexões a respeito do trabalho docente e, em especial, da formação inicial e continuada de professores, este capítulo busca traçar uma análise reflexiva das questões de linguagem, sinalizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (BRASIL, 2015). Assim, será possível observar alguns apontamentos a respeito das concepções de formação subjacentes nesse documento a partir destas três dimensões: a formação pela linguagem, a formação pela pesquisa e a formação pautada na relação teoria e prática, a partir de uma efetiva imersão no contexto escolar.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 (DCN) traz olhares diferentes para o contexto da formação docente no Brasil, especialmente quando relacionados à conjuntura político-social recente permeada por questionamentos sobre o papel das universidades formadoras de professores bem como dos docentes que atuam na escola básica. O documento, considerado como um texto de caráter oficial, inova com pontos essenciais não tratados em textos prescritivos anteriores, como a imersão do aluno-professor no campo de trabalho ao longo do processo de formação e a formação para a linguagem em todas as áreas de atuação docente, numa perspectiva dos letramentos.

Assim, o Interacionismo Sociodiscursivo surge, neste texto, como aporte teórico-metodológico para fundamentar nossas reflexões, especialmente a partir da análise do texto das DCN (BRASIL, 2015)

como um discurso prescritivo que amplia as concepções de um professor não apenas tecnicista, mas reflexivo, crítico e capaz de atuar na escola básica como transformador do espaço legítimo de letramentos e do desenvolvimento humano.

Para tais reflexões, este capítulo apresenta uma introdução que sinaliza as questões iniciais sobre o tema proposto, seguida de uma segunda seção, onde será possível relacionar a concepção sociointeracionista de linguagem ao texto das DCN como um discurso de caráter prescritivo. Em um momento posterior, serão trazidas algumas considerações a respeito das três dimensões analisadas neste ensaio à luz da formação docente, seção esta que é encerrada pelas considerações finais sobre tais temas.

1. A interação pela linguagem e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente

A produção de documentos prescritivos e regulatórios, especialmente aqui correspondentes ao campo educacional, sistematiza a ideia de que é pela linguagem que o sujeito se mostra no mundo e nas redes sociais de que faz parte. A linguagem, assim, assume um papel orientador, norteador que coloca à vista as atividades desenvolvidas pelo homem, ou seja, as ações humanas.

Na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, as atividades coletivas equivalem a um agir nas práticas sociais não verbais, gerais, próprias das condutas humanas cotidianas e que se articulam às atividades languageiras, cuja função é possibilitar a compreensão das práticas gerais coletivas. A linguagem, assim, constitui-se como instrumento que organiza as atividades coletivas gerais representativas das formações sociais em processos de interação.

Nesse arcabouço de realizações coletivas, o sujeito particularmente produz linguagem, segundo um contexto comunicativo específico. A essa produção individual da linguagem ou ação de linguagem, Bronckart (2010, p. 137) “[...] 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 outro efeito”. Nesse sentido, é essencial compreender que uma conduta humana corresponde a um agir pela linguagem, considerando um contexto específico de comunicação, com o objetivo precípua de atribuir e produzir sentidos à vida.

As ações sinalizadas por meio da linguagem se dão, portanto, em forma de textos

[...] construídos, de um lado, mobilizando-se os recursos (lexicais e sintáticos) de determinada língua natural e, de outro, levando-se em conta modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa mesma língua. Por isso, os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem. (BRONCKART, 2006, p. 139).

Nessa perspectiva, um texto não se constitui tão somente por aspectos linguísticos, mas se forma também e, principalmente, por intenções mediadas coletivamente, e mobiliza condições discursivas e contextuais próprias das diversas condutas humanas.

Por isso, são tantos os textos quanto os são as atividades humanas que eles comentam, dadas as variedades de interações existentes em uma formação social e, conseqüentemente, a diversidade de esferas discursivas em que se realiza a língua. Nessa abordagem, Dolz e Gagnon (2015, p. 36) sinalizam que “Os textos correspondem a situações de interação social, se inscrevem em um horizonte social e se adaptam a um auditório particular”.

Um texto é, portanto, uma unidade comunicativa global orientada para um contexto de abrangência social, em que participam agentes de linguagem em situações específicas de interação e a partir de

uma atividade coletiva que o gera. Decorre de tudo isso que “[...] os textos se distribuem em múltiplos gêneros, que são socialmente indexados, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa” (BRONCKART, 2008, p. 113).

Relativamente estáveis, assim como os são as condutas humanas, os gêneros são atividades languageiras determinadas por um agir praxiológico, real, concreto. Ao alterarem-se as práticas humanas, os gêneros também se reconfiguram para adaptarem-se aos comentários dessas ações.

Os gêneros de texto, dadas as realizações concretas e de linguagem que representam, possibilitam o desenvolvimento humano e, por isso, são apropriados a partir do uso que fazemos deles socialmente. Os gêneros constituem-se, portanto, como ferramentas culturais pertinentemente usadas na e para determinada situação languageira, seja com a intenção de sinalizar um debate público, noticiar um acontecimento, ou ainda registrar um fato histórico ou uma nova descoberta científica. Quaisquer que sejam suas representações comunicativas, os gêneros sempre exercem um papel mediador entre a ação geral e a ação languageira:

Mediadores essenciais da atividade humana, associados às esferas das atividades específicas, os gêneros são vistos como ferramentas devido ao fato de que, atuando em situações languageiras, cujas possibilidades de desenvolvimento se atualizam, sendo apropriadas no uso. (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 35).

Partindo da prerrogativa de que a linguagem “[...] organiza, comenta, regula as ações e as interações humanas, no quadro das quais se re-produzem ou se re-constroem os fatos sociais e psicológicos” (BRONCKART, 2005, p.235), é fato que as atividades cotidianas humanas se organizam em regras convencionais e, ao mesmo tempo, variáveis, consoante os grupos sociais em interação. Conforme Bronckart (2005, p. 237):

Elas (as formações sociais) podem ser definidas como sendo as formas concretas que tomam as organizações da atividade humana ou, de modo mais geral, da vida humana, em função dos diferentes contextos físicos, econômicos e históricos. Essas formações geram representações, normas, valores etc. que se relacionam às diferentes modalidades de regulação das interações entre membros de um mesmo grupo e que, devido à “divisão do trabalho” e aos jogos de poder que ela desencadeia, são sempre potencialmente conflitantes.

Os gêneros de texto prescritivos, em uma atitude dialógica, onde confluem várias vozes, representam valores e ideias historicamente alocadas no tempo e no espaço. Assim, se são representações sociais, as prescrições demandam regras de conduta coletivas, instruem modos de fazer, regulam comportamentos, direcionam e orientam a realização de determinada atividade. Os textos prescritivos assumem papel essencial na organização das sociedades bem como de comunidades específicas, de instituições públicas e privadas, de grupos sociais que se estruturam por meio da legitimação de ações, de conjunto de trabalhadores que medeiam suas ações por meio de guias, normas, técnicas e metodologias apropriadas.

No campo educacional, as prescrições tornam-se relevantes no trabalho professoral, haja vista que orientam os modos de ensinar, coordenam ações de aprendizagem, sistematizam métodos de ensino, regulam comportamentos próprios do universo docente, enfim, constituem-se como pré-constructos específicos das atividades escolares-acadêmicas. Nessa mesma perspectiva, “[...] as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42).

Amigues (2004, p. 42, grifo do autor) ainda esclarece que “[...] o trabalho do professor inscreve-se em uma organização com prescrições **vagas**, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhe são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos”. Assim, equivale sinalizar que tais prescrições são social e contextualmente

relativizadas pelo docente a partir do perfil do alunado com quem ele interage na sala de aula e das condições de trabalho que lhe são apresentadas.

É nessa esteira de compreensão dos gêneros de texto como representações coletivas das ações e dos comportamentos humanos bem como das condições oferecidas aos profissionais da educação brasileira, que se inscrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente (BRASIL, 2015), como um texto de discurso prescritivo. Trata-se, na verdade, de um documento oficial que pode esclarecer melhor as orientações que nortearão a formação inicial e continuada do professor da educação básica, além de oportunizar a construção de currículos para o Ensino Superior.

A partir de estudos, pesquisas, debates, discussões e interações com diversos setores e organismos educacionais, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Conselho Nacional de Educação (CNE) conferiu uma representação significativa dos interesses da sociedade e propôs traçar políticas públicas para a educação brasileira, especialmente interessadas na formação de professores e de outros profissionais educadores. Em um movimento contra-hegemônico frente ao cenário político de desconstrução da democracia brasileira no período em que foram lançadas as DCN, assim como ocorre mais acentuadamente hoje, em que sinais de desestruturação da educação pública e da precarização das condições humanas, sociais e de desvalorização dos agentes educacionais em todo o país tornam-se reais, foi aprovada a lei nº 13.005/2014, correspondente ao Plano Nacional de Educação (PNE). Essa resolução instaura no Brasil um marco histórico para se pensar e planejar as políticas públicas educacionais de forma a promover a justiça social e a assegurar a democracia.

Em um claro movimento de reconstrução dos modos de orientar a formação inicial e continuada de professores no Brasil e de garantir a soberania dos processos educacionais como ferramenta de formação para a cidadania e para o desenvolvimento das sociedades, o PNE estabelece metas a serem atingidas no decênio 2014-2024. Entre

elas, destacam-se as metas 12 a 18⁵⁶ relativas às ações a serem trabalhadas para ampliar a qualidade do ensino no Brasil. Tais metas buscam, além de ampliar a qualidade de ensino em todo o país e fomentar o direito à escola a todas as cidadãs e cidadãos, acentuar a importância da formação do professor da educação básica até o ensino superior. Têm, ainda, o papel de reconhecer a valorização financeira dos profissionais da educação, numa atitude de amplo respeito à profissão e aos direitos democráticos, atualmente tão pressionados por interesses da iniciativa privada e por ideologias políticas conservadoras.

O texto das DCN se fundamenta em seis eixos essenciais para a formação docente, em diálogo direto com as metas propostas pelo PNE (BRASIL, 2014) e que fomentam novos olhares para a construção de currículos adequados aos novos tempos que clamam por uma democracia socialmente promotora do desenvolvimento humano,

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

Em interação político-social com diversos setores sociais, com o contexto político e com as necessidades que emanam de uma proposta educacional de qualidade, este texto traz uma reflexão das DCN a partir de três dimensões consideradas, por nós, de grande relevância: a formação pela linguagem, fundada nos letramentos; a formação pela pesquisa, numa abordagem questionadora da realidade da escola; e a formação na imersão do profissional em seu campo de atuação, de modo a conciliar teoria-prática.

56 O Congresso Federal sancionou, em 26 de junho de 2014, o **Plano Nacional de Educação (PNE)**, cuja intenção é estabelecer diretrizes, metas e estratégias em prol da melhoria da educação no Brasil. Com força de lei, o PNE estabelece 20 metas a serem atingidas até 2024. As metas 12 a 18 estão diretamente vinculadas à valorização dos profissionais da educação bem como aos processos concernentes à formação de novos professores.

2. Os eixos de formação docente: uma perspectiva discursiva e formativa

As DCN, instituídas a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, como documento constituído por muitas vozes que se entrelaçam e entrecruzam em um diálogo com o universo social, político e histórico brasileiro, perfazem em si como um guia orientador que sinaliza caminhos para a construção de uma escola justa, solidária, humana e que tem na equidade e na cidadania sua maior representatividade.

Nesse âmbito, as DCN (BRASIL, 2015, p. 3) entendem a docência

[...] como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Compreendendo a ação de ensinar nessa perspectiva, destacamos três eixos centrais para tecermos algumas considerações que para nós são fundamentais e que vêm explicitadas neste documento: a formação pela linguagem, a formação pela pesquisa e a formação pela imersão no campo de trabalho.

2.1 A formação pela linguagem oral e escrita, numa perspectiva dos letramentos

A participação do homem em diversas atividades de linguagem, ao longo de sua vida, e a partir dos mais distintos contextos socio-

interacionais de comunicação, o leva a se apropriar de “práticas languageiras situadas” (BRONKART, 2006), ou seja, de gêneros de texto que atendam a necessidades discursivamente sociais e imediatamente cotidianas. A apropriação dos textos cotidianos, numa abordagem mais informal, se dá no próprio processo de interação e comunicação dos sujeitos.

Contudo, gêneros de texto sofisticados, próprios de situações discursivas mais monitoradas, como aquelas que envolvem a produção e divulgação de gêneros científicos, acadêmicos, técnicos, jurídicos, jornalísticos, entre outros, só podem ser apreendidos pela e na mediação escola-aluno-professor. É o que sinalizam Machado e Cristovão (2006, p. 551), ao afirmarem que “[...] os gêneros mais formais, orais ou escritos, necessitariam ser aprendidos mais sistematicamente, sendo seu ensino uma responsabilidade da escola, que teria a função de propiciar o contato, o estudo e o domínio de diferentes gêneros usados na sociedade”.

Nessa concepção, o texto das DCN traz orientações fundamentais quanto ao tratamento dos aspectos que tangenciam a aprendizagem e o domínio da linguagem oral, escrita e multimodal no processo de formação de professores em todos campos de atuação. Isso implica sinalizar que é obrigação das Instituições de Ensino Superior (IES), responsáveis pela formação de professores, em cursos iniciais e continuados, proporcionar uma formação voltada para os letramentos, haja vista que o agir comunicativo corresponde a um agir nas práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita.

As DCN sinalizam a construção de propostas formativas que contemplam o conhecimento e o domínio da língua portuguesa, bem como de outras manifestações sociodiscursivas de uso da linguagem, considerando o professor um dos mais significativos agentes de letramentos. Assim, o texto defende, por exemplo: “V – a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2015, p. 5).”; “h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos

estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica (BRASIL, 2015, p. 10)”; além de visar “VII – à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade” (BRASIL, 2015, p. 06).

Ao analisarem o texto das DCN à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, Diolina e Bueno (2018) evidenciam a relevância de uma formação docente que considere o letramento como processo formativo do professor, tanto do ponto de vista das práticas situadas de leitura e escrita, quanto para o local de atuação docente. Isso implica ampliar os conhecimentos que são específicos das atividades profissionais desafiadoras que a profissão oferece, numa perspectiva não apenas metodológica e didática, social e cultural, mas também pela própria realidade de sua profissionalidade. Nessa perspectiva, as autoras (*op. cit.*, p. 105) consideram que:

A atividade de trabalho do professor é uma atividade humana própria de uma esfera profissional. Está inserida num contexto particular (turma, ano, escola, comunidade, cidade, estado); com objetivos específicos; inscrita num conjunto de conhecimentos teóricos, didático-pedagógicos, socioculturais e históricos; e que integra uma rede de relações pessoais e discursivas em que valores ideológicos circulam e legitimam determinadas práticas, em detrimento de outras. Por isso, é fundamental desenvolver um letramento do professor que também verse sobre sua atividade profissional, isto é, um letramento no e para o local de trabalho.

O documento das DCN ainda revela a importância de favorecer ao professor o domínio de atividades de linguagem relacionadas à apropriação da leitura e da escrita, com a intenção de que esses conhecimentos sejam empregados a favor de sua atividade profissional, como podemos ver em seguida: “d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social” (BRASIL, 2015, p.11).

Segundo Diolina e Bueno (2018, p. 120), essa orientação, apesar de estar fortemente ancorada na aquisição dos processos de escrita e leitura dos componentes especificamente notacionais da língua portuguesa, também permite clarificar a formação para os letramentos, uma vez que

[...] consiste em integrar os estudantes em 'atividades de comunicação' que os ajudem a interpretar (ler o mundo) a realidade e a criar conexões com a vida social, o que nos parece próprio aos estudos de Letramento, visto que consideramos fundamentais as práticas sociais de leitura e de escrita, nos diferentes contextos socioculturais e históricos.

Garcia-Reis (2017), apropriando-se de uma análise dialógica entre o texto das DCN (BRASIL, 2015) e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, 2014), considera que o tratamento dos aspectos relacionados ao domínio de práticas de uso da língua confluem para um projeto de formação docente consequentemente alinhado à formação pela linguagem. Em seu artigo, a pesquisadora dá destaque aos egressos do curso em Letras, dado seu papel específico na construção de conhecimentos sobre a língua e suas manifestações sociais; contudo, revela a significativa relevância de todos os profissionais da educação, em seus lugares de formação, estarem aptos a se formar também na e pela linguagem a partir de práticas sociais de uso da língua portuguesa:

Acreditamos que tais capacidades de uso da língua estão diretamente relacionadas à formação discursiva dos professores, a partir de experiências com práticas de linguagem no interior dos cursos. Defendemos ainda que este é um aspecto essencial na formação para a docência, sobretudo para a docência em Língua Portuguesa, pois os profissionais formados terão maiores condições de atuar como sujeitos mediadores do desenvolvimento linguístico dos alunos quando possuem diversas experiências de leitores e produtores de textos de uma ampla diversidade textual. (GARCIA-REIS, 2017, p. 255).

Em virtude dessas abordagens, é lógico conceber que o desenvolvimento humano se relaciona ao desenvolvimento da linguagem, de forma crítica e criativa, vinculando reflexivamente a vida concreta com a realidade que se manifesta por meio da linguagem. É o que expôs claramente Bakhtin (2003, p. 265) ao elucidar que “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Depreende-se dessas ideias 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, tal como reiteram Garcia-Reis e Magalhães (2016, p. 43) ao afirmarem que “[...] as práticas de escrita na universidade, como princípio que materializa a própria concepção de linguagem que defendemos para a educação básica, devem ser feitas por meio da experimentação de gêneros textuais do universo acadêmico e escolar”.

Essa concepção também é assegurada por Tapias-Oliveira (2010) ao revelarem resultados expressivos de um trabalho com retextualização⁵⁷ do gênero resumo acadêmico, realizado com alunos do 1º ano de um curso de Letras. O objetivo das atividades foi propiciar o desenvolvimento científico, acadêmico e profissional dos futuros docentes, a partir de Projetos Educacionais, dentre os quais destacavam-se retextualizações de diversos gêneros como resenhas, resumos, apresentações orais e outros, com a mediação dos professores. As autoras, a partir dessa proposta, se convenceram de que

57 Segundo Marcuschi (2010, p. 46-47), a retextualização consiste na produção de um novo texto tendo em vista outros textos que lhe sirvam como base: “Trata-se de um processo que envolve operações complexas, que interferem tanto no código quanto no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita”.

Ao vivermos o processo de inserção em práticas letradas acadêmicas com os alunos, obtivemos provas do que já sabíamos: que a constituição da autoria não é um 'ato mecânico' de substituição de palavras, mas uma forma de constituir e construir, com os alunos, as relações dialógicas e dinâmicas dos discursos sociais – uma nova forma de ser, de se expressar, de valorizar que vai sendo, paulatinamente, assimilada por eles nas atividades de letramento [...] (TAPIAS-OLIVEIRA *et al.*, 2010, p. 210-211).

Assertivamente, o espaço oficial de formação de professores transforma-se em um *locus* único e inquestionável para a construção de novos saberes, especialmente aqueles diretamente vinculados a letramentos mais sofisticados, formais, acadêmicos e profissionais, como defendem as DCN.

2.2 Formação para e pela pesquisa

Assumindo a posição de que o docente deve aderir a uma postura crítica diante de sua ação de ensinar para, enfim, aprender a partir do que ensina, é fato inquestionável que a ciência da educação precisa figurar como personagem central no enredo da pesquisa. Logo, deve o professor retomar sua função de sujeito questionador e investigativo, propenso diariamente a

VII – identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras. (BRASIL, 2015, p. 08).

Essa concepção adotada pelas DCN entra em acordo conceitual e discursivo com a perspectiva dos estudos em letramento científico, assim definido por Silva (2016, p. 14):

[...] compreendo letramento científico como práticas investigativas informadas pela escrita em função da produção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano na complexidade que lhe é constitutiva em diferentes domínios sociais, a exemplo das práticas de formação de professores.

Efetivamente poucos são os que se atrevem a extrapolar os muros da ação e do fazer perguntas para obter respostas diante de tantas incertezas que esmagam nossas crenças e valores, diante do descaso público com a educação, com a diversidade, com a multiplicidade cultural e com uma parte considerável da sociedade que se encontra alijada dos processos formais de ensino. Nesse sentido, o professor universitário e o professor da escola básica são os sujeitos capazes de promover o diálogo com seus pares e de questionar o *status quo* imposto no espaço da sala de aula e no seio das sociedades, acreditando que “Dialogar com a realidade talvez seja a definição mais apropriada de pesquisa, porque a apanha como princípio científico e educativo” (DEMO, 2015, p. 44).

Estar em sala de aula significa apropriar-se de saberes teóricos e práticos, implica fazer uso de metodologias de ensino, e de conhecer e analisar os contextos sociais, políticos, econômicos, afetivos e familiares que interferem na aprendizagem dos alunos. Só assim, o professor assumirá sua função de pesquisador, uma vez que passará a compreender os problemas da educação quando inserido em um processo genuinamente educacional. A esse professor, é incumbida a responsabilidade de promover uma pedagogia da sensibilidade para lidar com esses fatores e com os seres humanos.

Ser professor é, portanto, ser questionador do mundo. Ser professor implica identificar os problemas, analisar as variáveis, apontar soluções, selecionar os instrumentos adequados, divulgar os saberes novos que contribuirão para o desenvolvimento humano a partir do acesso a uma educação mais justa, crítica e de qualidade. E é nesse sentido que as DCN orientam que cabe aos professores em formação inicial e continuada:

XI – realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII – utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos. (BRASIL, 2015, p. 08)

Por isso, torna-se fundamental que os profissionais da educação se formem para e pela pesquisa. Não compreendemos aqui a obrigatoriedade de uma formação exclusivamente científica, mas indicamos uma formação para o pensar, para questionar o seu campo de atuação. Assumir uma postura questionadora e investigativa diante da realidade, identificar pontos frágeis no processo educacional e buscar meios para saná-los é papel *sine qua non* do professor de quaisquer áreas de atuação, seja humanas, exatas, saúde e outros.

Nessa perspectiva, formar educadores comprometidos com a ação de pensar, de refletir sobre a realidade com a qual se depara diariamente no trabalho de ensinar e de aprender, numa atitude responsiva que reconheça as singularidades da educação, a fim de mudar a realidade vigente, equivale a assumir tais atitudes como o maior e mais significativo papel político das sociedades contemporâneas. E pesquisar, nesse sentido, significa promover ciência e buscar soluções para a vida real e concreta manifestada nas salas de aula:

A pesquisa que se faz no trabalho, voltada mais para a prática da sala de aula, para melhorar o próprio trabalho, é diferente da pesquisa que se faz como exigência de um mestrado, um doutorado, uma pesquisa acadêmica com outra finalidade. O objeto é diferente, a academia tem um compromisso com o avanço da teoria, a pesquisa da prática volta-se para a realidade para conhecê-la melhor e modificá-la. Ambas, porém, exigem rigor na concepção, no desenvolvimento e na comunicação. (ANDRÉ, 2016, p. 28).

Para isso, práticas de letramento acadêmico e científico, sejam a partir do trabalho com gêneros orais ou escritos e específicos dos contextos universitários, devem ser promovidas em cursos de graduação e pós-graduação, a fim de formar novos pensadores da educação. Acreditamos, por isso, que a leitura crítica, dialógica, indagadora e coletiva pode promover a sustentação de uma educação capaz de mudar os rumos da sociedade brasileira e, conseqüentemente, assegurar a manutenção do estado democrático que tem sido atacado em sua essência pelo capital privado e estrangeiro.

Em vista disso, tanto o aluno que se encontra em processo de formação inicial quanto o professor inserido em cursos de formação continuada, a partir de suas práticas escolares, têm condições verdadeiramente políticas de questionar a realidade da sua escola e, assim, alimentar o desejo de alterá-la como pesquisador. Nesse sentido, é papel das instituições formadoras de professores proporcionar essas práticas letradas, com base em seus projetos pedagógicos e em seus currículos, cujas bases dar-se-ão nas orientações deste documento:

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (BRASIL, 2015, p. 05).

O texto das DCN assume, portanto, um caráter prescritivo, orientador, indutor de novos modelos de ensino e de formação docente para a pesquisa científica e profissional, em um diálogo com a Constituição Federal de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com a LDB de 1996, em seu artigo 9, todos comprometidos com o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para crianças, adolescentes, jovens e adultos.

2.3 A formação pela imersão: a unidade teoria e prática

Num momento histórico em que a profissão de professor percorre caminhos tortuosos e de incertezas sociais, políticas, ideológicas e de ataques à própria identidade profissional, as críticas fundadas na formação docente também seguem a esteira das insatisfações, nem sempre justas, especialmente quando relacionadas à dimensão teoria-prática.

Contudo, na contramão dessas insatisfações e numa clara sinalização de mudança de paradigmas até então embrutecidos por políticas públicas educacionais socialmente excludentes, as DCN possibilitam a compreensão de que o desenvolvimento profissional se dê na relação precípua entre o campo teórico e a prática profissional, em uma associação de saberes a serem constituídos mutuamente com o espaço de atuação social, ou seja, com a escola viva. Assim, o documento orienta que “Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015, p. 11).

Embora seja inegável a relevância dos pressupostos teóricos que sustentam a atuação docente, ainda é nítido o destaque dado ao conhecimento científico quando comparado ao conhecimento prático nos currículos de licenciaturas em IES destinadas a formar professores. Essa hierarquização que privilegia a teoria sobre a prática possibilita, segundo Silvestre (2016, p. 149), “[...] a fragmentação da unidade teoria-prática e, conseqüentemente, o entendimento de que a prática docente se resume a um conjunto de aplicações teóricas e técnicas prescritivas *a priori*”.

Mesmo com a promulgação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) – que abriu caminhos para a condução de políticas públicas educacionais e de formação profissional no Brasil, e a partir das Diretrizes Curriculares para a

formação de professores da educação básica no início dos anos 2000, ainda é premente nos currículos das licenciaturas a regalia dada à formação teórico-científica, resquício de abordagens oriundas dos anos de 1980, a partir da abertura de uma política neoliberal.

Tal concepção traz como consequências a polarização da teoria e da prática na formação docente e a reafirmação ideológica de que a escola básica assume um lugar de menor prestígio social e profissional, quando relacionada às universidades – o *locus* do fazer ciência, dos intelectuais, pensadores e doutores. No bojo dessa dicotomia, identifica-se, portanto, que

[...] o local em que se forma o profissional é reconhecido como espaço formativo, portanto mais valorizado, mas o local onde se desenvolve o que foi aprendido não é reconhecido como tal. De mesma maneira, os dilemas do cotidiano da escola são resolvidos por solução instrumental de problemas, por meio da integração eficiente entre o conhecimento e a teoria. (SILVESTRE, 2016, p. 149).

É consenso entre especialistas e estudiosos que a relação universidade-escola deve pautar-se na comunhão coletiva de saberes teóricos, práticos e experienciados a favor da (re)construção de um ensino de qualidade. É na colaboração entre organismos heterogêneos que validam os discursos oficiais, prescritivos, acadêmico-científicos e não oficiais, fundamentados na realidade crua das salas de aula, que a transformação ocorre efetivamente a favor da educação e da formação dos licenciados. Por isso, propomos a defesa de planejamentos curriculares para as licenciaturas que possam garantir uma unicidade entre teoria e prática, como já ocorre com projetos

bem-sucedidos como o PIBID⁵⁸ e a Residência Pedagógica⁵⁹ e que precisam se perpetuar nas instituições formadoras de professores.

Aliar o discurso científico, de base metodológica e técnica, às experiências que somente a escola viva favorece, com seus desafios e vicissitudes, está entre as maiores e mais importantes orientações das DCN que sugerem: “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”.

Ademais, o documento orienta que essa articulação seja realizada por meio de propostas concretas de formação a serem pensadas e desenvolvidas com rigor de organização, a fim de promover a aprendizagem, e em colaboração com as instituições de ensino básico, como sugere o próprio documento (BRASIL, 2015, p. 7):

III – 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.

58 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído pela Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), a partir do decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013, e objetiva a valorização do magistério a fim de proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

59 O Programa de Residência Pedagógica apresenta como objetivo promover o aperfeiçoamento dos alunos ingressos em licenciaturas, proporcionando a imersão dos futuros professores nas escolas de educação básica, a partir da segunda metade do curso em que estiver inscrito. Trata-se, portanto, de contribuir para uma formação docente que concilie o campo teórico a atividades práticas voltadas para a vivência do cotidiano escolar.

Uma formação reflexiva, crítica, questionadora dos problemas cotidianos, comprometida com a diversidade cultural e com a manutenção do *status* democrático nacional é, por via de mão dupla, uma formação garantidora da cidadania e do direito a incluir todos os brasileiros em um sistema educacional de qualidade. Embora fortemente alicerçado em uma dimensão formativa tecnicista e executória, o trabalho do professor se realiza com seres humanos e, por isso, demanda conhecimentos teórico-científicos alinhados a projetos de vida que devem ser colocados em prática na escola básica:

É preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projecção da docência como profissão baseada no conhecimento. A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa. (NÓVOA, 2017, p. 1116).

A construção do conhecimento nos cursos de formação inicial e continuada precisa, portanto, ocorrer por pares, processo esse em que um professor mais experiente pode contribuir para a formação de um professor em formação, em uma rede coletiva de aprendizagem e nos espaços verdadeiramente concretos do fazer educacional: a escola básica. As DCN, assim, passam a dar destaque ao “[...] desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 07).

E é nesse campo de múltiplas vozes, de ideias que se entrecruzam, de experiências que se articulam e entram em conflito, que a linguagem se manifesta. As interações por meio da linguagem, estabelecidas nas relações coletivas e dialógicas, tornam possível, dessa forma, a constituição da alteridade, uma vez que “[...] é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições” (BAKHTIN, 2003, p. 279), num emaranhado de construções ideológicas e de soluções práticas para os problemas

da vida e da escola. Esse desenvolvimento implica também ser impossível a um profissional da educação formar-se professor se não na constante transformação proporcionada pela relação dele com o outro (professor-professor e aluno-professor), nos conflitos que decorrem dessas relações e do ambiente heterogêneo e multiplamente cultural em que o ensino e a aprendizagem ocorrem.

Considerações finais

Refletir sobre a formação docente significa também refletir sobre pontos essenciais na formação e no desenvolvimento do humano, seja por meio das linguagens, das práticas vividas nos espaços legítimos de ensino e na perspectiva que considera que todo professor é também fazedor de pesquisa e de ciência.

Pensar em formação docente implica pensar que os conhecimentos, os saberes, as metodologias, as culturas, as identidades individuais e sociais, a diversidade, as práticas languageiras e cotidianas devem ser respeitadas, compreendidas e nunca subjugadas por ideologias que fomentam as desigualdades.

Ratificamos, por isso, que a essência de todo professor está em trabalhar para o desenvolvimento do outro com quem dialoga, com quem aprende e em quem acredita ser transformador de seu próprio destino. Seja nas Universidades, nos Institutos de Ensino Superior, no chão frio, árido e ao mesmo tempo alegre das escolas básicas, o professor sempre estará a contribuir para o aprimoramento de conhecimentos e de reflexões que possam mudar a vida de todos os cidadãos brasileiros. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores abrem caminhos para essa profissão e não podem ser manipuladas por forças políticas que projetam deteriorar a educação em favor de um projeto de exclusão.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho** – uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

ANDRÉ, M. Formar um professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 17-34.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília, DF, out. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2IS1eKS>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portaldomec.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Plano Nacional de Educação**. MEC, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização de Anna Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Raquel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al.*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. Conferência: restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista ANPOLL**, São Paulo, n. 19, p. 231-256, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2MFu9mv>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

DIOLINA, K.; BUENO, L. Os letramentos na formação inicial do professor: o que revelam as diretrizes curriculares nacionais. *In*: MORETTO, M.; WITTKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. (org.). **Dialogando sobre as transformações docentes: discursos sobre a formação inicial e final**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. v. 1, p. 93-126.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. *In*: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. da C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

GARCIA-REIS, A. R. Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. **Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo**, PPG Linguística/UFJF, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 246-260, 2017/1.

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.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 6, especial – Escrita discente, p. 8-23, 2016.

SILVESTRE, M. A. Práticas de estágios no programa de Residência Pedagógica da UNIFESP/GUARULHOS. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 147-164.

TAPIAS-OLIVEIRA, E. M. *et al.* Da construção autoral à formação do professor: percursos, mudanças e novos horizontes. *In*: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. de. (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 201-222.

O desenvolvimento de professores de Física no contexto de um grupo de estudos: uma proposta de formação na perspectiva reflexivo-crítico-colaborativa

Adriana Aparecida da Silva

Introdução

A Física escolar representa para os estudantes, na maioria das vezes, um enorme desafio devido à sua complexidade fenomenológica e constantemente tem sua aprendizagem associada ao trabalho com cálculos. O desinteresse pela área impacta não somente a aprendizagem dos conteúdos, mas também contribui para a adesão ou não à carreira docente nessa componente curricular. Uma amostra de tal situação pode ser vista nos resultados da pesquisa de Prudêncio *et al.* (2016, p. 32):

[...] 20,08% ressaltaram não gostar da Física, 27,38% indicaram que a aprendizagem da Física é complexa. Ao serem questionados sobre o interesse em frequentar um curso de licenciatura em Física, 93,94% dos estudantes responderam que não e somente 6,06% responderam que sim.

Há um conceito reducionista em relação à disciplina e um não reconhecimento da importância de inúmeros conteúdos intimamente relacionados com a leitura científica do mundo (SANTOS, 2007). Uma das possíveis explicações para esse quadro é dada pelas práticas de ensino adotadas nas salas de aula. Compreendemos com Gatti (2015, 2017) que a escola assume um papel importante na sociedade contemporânea, tomada como densa, plural e complexa e, em decorrência, o professor também. A socialização e apreensão de conhecimentos são direitos concernentes à cidadania, uma vez que as questões relacionadas à preservação da vida das diferentes espécies frente às condições específicas do *habitat* natural, comunidades humanas e suas ações necessitam do correto uso de informações.

Não defendemos aqui a representação de um “professor-ideal”, mas da compreensão do valor dos professores para as sociedades contemporâneas e, portanto, do seu adequado desenvolvimento profissional. Nas palavras de Demo (2001, p. 21), a educação “[...] precisa de anos de estudo, de currículo, de prédios e de equipamentos, mas, sobretudo de bons professores”. Nesse sentido, este capítulo

objetiva analisar o trabalho desenvolvido no **Grupo de Estudos em Práticas Experimentais em Ciências** (GEPEC/UFJF) como uma experiência de desenvolvimento profissional docente.

Na primeira parte do texto, apresentamos ponderações sobre os documentos que regem a formação e atuação dos professores de Física da educação básica. A seguir, a síntese sobre desenvolvimento profissional docente na perspectiva reflexivo-crítico-colaborativa. No terceiro tópico, expomos a análise das atividades do GEPEC realizada a partir dos níveis de desenvolvimento (BRONCKART, 2013), adotando a perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

1. Problematizando a formação docente em Física a partir dos documentos oficiais

A formação em Física no Brasil e a atuação desejada do profissional são regidas especificamente pelo disposto nas Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física (BRASIL, 2001) e nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física (BRASIL, 2002). Segundo Brasil (2001, p. 3),

O físico, seja qual for sua área de atuação, deve ser um profissional que, apoiado em conhecimentos sólidos e atualizados em Física, deve ser capaz de abordar e tratar problemas novos e tradicionais e deve estar sempre preocupado em buscar novas formas do saber e do fazer científico ou tecnológico. Em todas as suas atividades, a atitude de investigação deve estar sempre presente, embora associada a diferentes formas e objetivos de trabalho.

Com o objetivo de oferecer alternativas aos egressos do curso, quando da inserção no mercado de trabalho, o documento afirma que é praticamente um consenso que a formação na área deve ser realizada a partir de um currículo flexível. A partir de tal justificativa,

define que o curso será organizado em estrutura modular, na qual metade corresponderá a um núcleo comum e outra comporá os módulos sequenciais de estudos. Tais módulos definem as ênfases de formação, as quais podem compor quatro diferentes perfis, a saber: (i) físico-pesquisador; (ii) físico-educador; (iii) físico interdisciplinar; e (iv) físico-tecnólogo.

As principais características dessa formação e atuação, segundo os perfis profissionais, estão resumidas no quadro a seguir.

Daremos atenção, em particular, ao perfil denominado “físico-educador”. Tal expressão causa-nos estranheza, pois o habitual, em nossa experiência profissional é que os licenciados em diferentes componentes curriculares sejam chamados de professores, educadores, docentes, mas não com um nome composto a partir da adjetivação do perfil profissional de atuação à área. Seria uma maneira de manter todos os profissionais formados na área com o mesmo *status*? Seria o trabalho do professor de ordem subalterna a outras? Essa adjetivação minimizaria tal subalternidade? Teríamos aqui uma colocação do conteúdo curricular como carro chefe da formação profissional, entendendo-o como mais importante do que a formação profissional para a docência?

Nesse caso, parece-nos que a concepção seria da estrutura formativa “3 + 1”, que embora nos documentos oficiais já esteja refutada, ainda é exercida em várias instituições de ensino superior do país, mesmo que não oficialmente (GATTI, 2010, 2015; DINIZ-PEREIRA, 2016; SAVIANI, 2009). O documento não nos dá pistas para aprofundarmos tal reflexão.

Quadro 1. Características da formação e atuação de acordo com o perfil profissional

Perfil profissional	Curso de formação inicial	Atuação profissional (espaços de trabalho preferenciais para os profissionais de cada perfil informado)	Conteúdo curricular do módulo sequencial
Físico-Pesquisador	Bacharelado em Física	Realiza pesquisa, básica ou aplicada, em universidades e centros de pesquisa	Matemática; e Física teórica e experimental (em níveis avançados, com vistas à desejável integração com a escola de pós-graduação)
Físico-Educador	Licenciatura em Física	Promove a formação e disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais (atuação no ensino escolar formal e através de outras formas de educação científica e comunicação)	Conteúdos de Ensino da Física (em acordo com os profissionais da área de educação “quando pertinente”, considerados conteúdos profissionais; e Conteúdos da Educação Básica
Físico-Tecnólogo	Bacharelado em Física Aplicada	Desenvolve equipamentos e processos (por exemplo, nas áreas de dispositivos magnéticos, telecomunicações, acústica, termodinâmica de motores, metrologia, microeletrônica e informática etc.), em geral, de forma associada a engenheiros e outros profissionais	Conteúdos curriculares definidos pela opção particular do estudante e pelo interesse do mercado de trabalho, a partir de um elenco de possibilidades oferecidas pela IES
Físico-Interdisciplinar	Bacharelado ou Licenciatura em Física e Associada	Atua na interface da Física com outras áreas como a Medicina, Biologia, Química, Comunicação etc., trabalhando de forma “conjunta e harmônica” com tais especialistas	Conteúdos da Licenciatura e Bacharelado em Física e da área (Matemática, Química, Biologia, Engenharia, etc.)

Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil (2001)

Ao mesmo tempo em que todos os formados em Física são físicos, segundo o documento, “físico-educador”, “físico-interdisciplinar” etc., o físico-educador também é um disseminador do saber científico. Caribé (2015, p. 94, grifo nosso) nos informa, apoiada em Bueno (1984, 2010) e Calvo Hernando (2006), que a disseminação da ciência é

[...] a transferência de informação científica, transcrita em códigos especializados, **direcionada ao público seletivo de especialistas**, em outras palavras, é o envio de mensagens elaboradas em linguagens especializadas a receptores selecionados e restritos, classificada de comunicação horizontal.

Se tomarmos o sentido atribuído à “disseminação do saber científico” em Brasil (2001) como o apontado em Caribé (2015), compreenderemos que o físico-educador promoverá ações para a circulação das informações:

- a) Intrapares: entre especialistas da Física ou de áreas conexas, ou seja, para um “[...] público especializado, conteúdo específico e código fechado. [Em] periódicos especializados ou reuniões científicas orientadas a um universo limitado de interessados” (CARIBÉ, 2015, p. 94);
- b) Extrapares: para diferentes especialistas que não são da Física e das áreas conexas. Nesse caso, estão os periódicos “[...] que apresentam pontos de interesse para diferentes especialistas, constituindo-se em abordagem multidisciplinar” (CARIBÉ, 2015, p. 94).

Cabe-nos, então, refletir: o conteúdo curricular que compõe o módulo sequencial desse perfil profissional comportará o exercício futuro dessas funções de trabalho? Seriam, ainda, tais funções que dariam sentido à afirmação de que o físico-educador “[...] não se aterá ao perfil da atual Licenciatura em Física, que está orientada para o ensino médio formal” (BRASIL, 2001, p. 3)?

O documento Brasil (2001) aponta que os módulos sequenciais – os quais podem ser distintos – deverão proporcionar também:

- a capacitação de **professores** para as séries iniciais do Ensino Fundamental;
- a instrumentalização de **professores** de Ciências do Ensino Fundamental;
- a produção de material instrucional; e
- o aperfeiçoamento de **professores** de Física do Ensino Médio.

Parece-nos que tais ações têm a perspectiva de formação continuada, e esse é o único trecho no qual o documento utiliza a palavra “professores”. Ao tratar do aperfeiçoamento de docentes do Ensino Médio, seria um indicativo da proposta de mudança a partir da nomenclatura e da atuação profissional? Mais uma vez, não há aprofundamento sobre a discussão, sem esclarecimento sobre tal aspecto. O documento aponta a licenciatura em Física como lugar de capacitação e instrumentalização de professores que atuam com conteúdos de Ciências no Ensino Fundamental, ou seja, docentes formados em Pedagogia e em Ciências Biológicas. Novamente, parece-nos que há a perspectiva de valorização do conteúdo do campo, considerando que tais profissionais deveriam recorrer à área de Física para essas ações de capacitação e instrumentalização.

Sobre a dimensão da pesquisa, observamos que ela é explicitamente considerada na atuação do físico-pesquisador, inclusive adjetivando o perfil de atuação. Entretanto, ao discutir as qualificações profissionais básicas comuns da formação do físico, o texto afirma que **todos** devem

1. dominar princípios gerais e fundamentos da Física, estando familiarizados com suas áreas clássicas e modernas;
2. descrever e explicar fenômenos naturais, processos e equipamentos tecnológicos em termos de conceitos, teorias e princípios físicos gerais;
3. diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas físicos, experimentais ou teóricos, práticos ou abstratos,

fazendo uso dos instrumentos laboratoriais ou matemáticos apropriados (BRASIL, 2001, p. 7).

Sinteticamente, os saberes demandados a tais profissionais interrelacionam-se em práticas que compreendemos como de pesquisa (DEMO, 2015). Logo, ao formar o “físico-educador” com tais perspectivas, também se está formando um profissional apto a pesquisar, seja no âmbito acadêmico, seja no âmbito de suas práticas escolares, considerando a especificidade da área, o Ensino de Física. Especifica-se uma qualificação desejável que permite a pesquisa, mas não se explicita esse trabalho como possível para esse perfil profissional. Ao apontar a preferência do fazer pesquisa a esse ou aquele sujeito, o documento pode estar constituindo uma significação reducionista, que hierarquiza socialmente, define ou mantém *status* profissionais. De fato, o papel social do professor está de forma mais imediata relacionada aos processos de ensino-aprendizagem, mas é inegável a importância da pesquisa também realizada por esses sujeitos.

Ademais, o mesmo documento afirma que a licenciatura em Física deve incluir os conteúdos sobre a Educação Básica em seu conjunto de conteúdos profissionais que integram o módulo sequencial, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível superior e com as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio. Tomamos o documento vigente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, que versam sobre a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e a formação continuada (BRASIL, 2015). O artigo oitavo avança na dimensão da compreensão do professor como pesquisador:

O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a [...]:

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos,

sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos. (BRASIL, 2015, p. 8, grifos nossos).

Nesse sentido, a incongruência entre os dois documentos (Brasil, 2001 e Brasil, 2015) – que pode ser explicada a partir da dimensão temporal, uma vez que suas escritas distam mais de um década entre si – precisa ser sanada. Como o documento de 2015 aponta no artigo 22, “os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2015, p. 16), ou seja, até o ano vigente. Obviamente, é fundamental que as discussões e contribuições do campo da pesquisa em Ensino de Física sejam incorporadas aos processos e percursos formativos dos docentes da área.

Como dito inicialmente neste item do texto, o documento de 2001 justifica a estrutura modular da formação em Física pela necessidade de um currículo flexível, que abarque diferentes formações na área, considerando as demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, aponta que não é oportuno especificar as aptidões profissionais, considerando que esse mercado está em contínua modificação, excetuando o caso da licenciatura. O físico-educador, segundo Brasil (2001, p. 5), deve ser apto especificamente a

1. planejar e desenvolver “[...] diferentes experiências didáticas em Física, reconhecendo os elementos relevantes às estratégias adequadas”;
2. elaborar ou adaptar “[...] materiais didáticos de diferentes naturezas, identificando seus objetivos formativos, de aprendizagem e educacionais”.

Tais aptidões, bem como aquelas consideradas gerais⁶⁰ a todos os formados em Física, seriam trabalhadas nos processos formativos segundo o projeto pedagógico formulado para os cursos nas diferentes instituições (BRASIL, 2002).

Na tentativa de contribuir com uma ressignificação da docência em Física, apresentamos, a seguir, alguns elementos sobre a formação docente na perspectiva reflexivo-crítico-colaborativa.

2. O desenvolvimento profissional docente na perspectiva reflexivo-crítico-colaborativa

Adotamos a definição de reflexão crítica a partir de André (2016, p. 19), que compreende que o professor deve incorporar as questões concretas dos espaços educativos às suas reflexões e contemplar o papel social da escola de proporcionar educação de qualidade “[...] refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre

60 São elas: (i) Utilizar a matemática como uma linguagem para a expressão dos fenômenos naturais; (ii) resolver problemas experimentais, desde seu reconhecimento e a realização de medições, até à análise de resultados; (iii) propor, elaborar e utilizar modelos físicos, reconhecendo seus domínios de validade; (iv) concentrar esforços e persistir na busca de soluções para problemas de solução elaborada e demorada; (v) utilizar a linguagem científica na expressão de conceitos físicos, na descrição de procedimentos de trabalhos científicos e na divulgação de seus resultados; (vi) utilizar os diversos recursos da informática, dispondo de noções de linguagem computacional; (vii) conhecer e absorver novas técnicas, métodos ou uso de instrumentos, seja em medições, seja em análise de dados (teóricos ou experimentais); (viii) reconhecer as relações do desenvolvimento da Física com outras áreas do saber, tecnologias e instâncias sociais, especialmente contemporâneas; (ix) apresentar resultados científicos em distintas formas de expressão, tais como relatórios, trabalhos para publicação, seminários e palestras” (BRASIL, 2001, p. 4).

o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados”.

Na concepção do desenvolvimento profissional, existem diferentes elementos que influenciam o trabalho escolar, tais como “[...] o salário, a carreira, as condições de trabalho, o clima institucional, as relações de poder, as formas de organização do trabalho pedagógico” (ANDRÉ, 2016, p. 32). Devemos estar cientes de que esse enfoque mais amplo do trabalho reflexivo gera uma nova demanda para o professor. As reflexões devem considerar as condições sociais e estruturais da educação escolar e suas influências no trabalho concreto. O que não ocorreu historicamente, como nos esclarece Fagundes (2016, p. 291), nos processos formativos reflexivos: “[...] não se levou em conta que, para isso, seriam necessárias alterações substantivas nessas condições, além de considerados também os diferentes aspectos que envolvem a relação ensino e aprendizagem nas salas de aula e o processo educativo como um todo”.

O autor afirma que, embora a perspectiva de formação a partir da obra de Donald Schön⁶¹ tenha valorizado os saberes profissionais e se colocado como caminho alternativo ao da racionalidade técnica, na prática foi apenas uma nova roupagem para esse tipo de formação. Para André (2016), não basta olhar para o trabalho e ajustá-lo, pois a reflexão crítica deve levar os estudantes, de fato, a se apropriarem dos conhecimentos. A formação dos professores deve ser aprimorada visando

61 “Quando Donald Schön publicou o livro *O profissional reflexivo*, em 1983 (SCHÖN, 1983), marcou a re-emergência da prática reflexiva como um tema importante da formação docente norte-americana. A ideia da prática reflexiva já existia há muito tempo, tanto na filosofia ocidental como na não-ocidental, incluindo a grande influência que o livro de John Dewey (1933), *Como pensamos*, exerceu na educação nos EUA, no início dos anos de 1900. Após a publicação do livro do Schön e da grande quantidade de literatura sobre o tema que ele estimulou a produzir no planeta inteiro, e do trabalho de outros educadores no mundo, incluindo o de Paulo Freire, no Brasil (FREIRE, 1973), e o de Jürgen Habermas, na Europa (HABERMAS, 1971), formadores de educadores de diferentes países começaram a discutir como eles preparavam seus estudantes para serem professores reflexivos” (ZEICHNER, 2008, p. 538).

[...] propiciar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse aluno possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica e criativa na realidade que o circunda, e assim possa fazer suas escolhas com determinação e liberdade. (ANDRÉ, 2016, p. 18).

Essa definição está em consonância com Zeichner (2008, p. 544), alertando que o cuidado com o processo de reflexão não ocorra como um “[...] pensamento ‘de meio e fim’, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados”. A reflexão do professor não pode se debruçar apenas sobre os recursos e metodologias, sem enveredar pela discussão quanto aos objetivos educacionais.

Ainda, a compreensão por parte dos professores de como se dá a sua prática pedagógica cotidiana e experienciada poderia constituir-se como elemento para a sua transformação, agregando-se nesse processo o “[...] conhecimento aprendido na própria experiência e conhecimento aprendido por leituras e teoria em uma relação dialética” (CRISTOVÃO, 2002, p. 39). Nesse processo, Cristovão (2002) alerta-nos que aspectos como o tipo de reflexão realizada, o conteúdo e as atribuições dos professores poderiam ser tratados. Há, então, uma defesa de processos reflexivos que ocorram de forma sistemática e não fortuitamente. O trabalho reflexivo sistemático levaria o professor a olhar para a sua prática cotidiana de forma diferenciada, atentando-se de forma mais detalhada a ela.

Cristovão (2002) atribui ainda um papel importante às instituições para que a prática da reflexão coletiva aconteça e possa gerar mais facilmente a observação de alternativas de trabalho, dialogando com o entendimento de Marcelo (2009), que concebe o desenvolvimento profissional como um processo colaborativo. Para Garcez e Schlatter (2017, p. 25),

[...] é nessa articulação do problema a ser enfrentado, no estudar, trocar ideias, propor projetos, elaborar materiais, divergir, buscar ajuda, experimentar, avaliar e refletir sobre o que fizeram,

registrar o que fizeram e o que refletiram sobre o que fizeram que os participantes poderão construir a singularidade e a responsabilidade pela singularidade produzida.

A dimensão coletiva da reflexão reforça a compreensão de que ela é uma prática social, que deve acontecer na comunidade de professores e num trabalho de apoio mútuo, colaborativo. Esse olhar levaria os professores a compreender que os seus problemas não são exclusivamente seus, mas ocorrem numa estrutura escolar, perpassada por inúmeros elementos e atores sociais. Essa interação social é importante para a clarificação de crenças, o encorajamento para reflexões e possíveis mudanças, além da constituição não apenas de um professor reflexivo, mas de uma escola reflexiva (ANDRÉ, 2016). Como afirma Fagundes (2016, p. 295), a reflexão deve ser concebida como “[...] processo humano que se dá, individual e coletivamente, em busca de entendimento a respeito dos diferentes aspectos sociais, psicológicos, afetivos, políticos e educacionais”.

Nas palavras de André (2016, p. 32), a formação do professor para um novo desenvolvimento profissional também está associada à autonomia na colegialidade, que “[...] pressupõe um ambiente em que cada um dos atores sociais possa desenvolver ideias próprias, aprender a ouvir o outro, a acolher ideias divergentes, a argumentar e a construir projetos comuns, tendo como horizonte o processo educativo dos alunos”.

Na direção de uma formação reflexiva, passamos, no próximo item, à apresentação das atividades desenvolvidas pelo GEPEC, balizando a análise na perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em particular pelos três níveis de desenvolvimento apresentados por Bronckart (2013), os quais tomamos como categorias de análise.

3. A experiência do GEPEC no desenvolvimento docente na perspectiva reflexivo-crítico-colaborativa

O Grupo de Estudos em Práticas Experimentais em Ciências (GEPEC) constitui-se como um espaço que busca romper com práticas formativas tradicionais, trabalhando com atividades teórico-práticas e (re)estruturando atividades experimentais escolares. O grupo é bastante heterogêneo, sendo composto por dois professores de Física de instituições de ensino superior, dois professores de Física da Educação Básica, dois licenciandos do mesmo componente curricular, uma professora de Ciências Biológicas da Educação Básica e uma licencianda em Pedagogia, atuante como bolsista do grupo.

O grupo surgiu no âmbito de discussões teóricas com bolsistas e supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no segundo semestre de 2017. A professora de Física da instituição de ensino superior que coordena o GEPEC contribuía para o desenvolvimento das atividades do programa desse componente curricular ao longo de três anos e, durante o semestre final de sua permanência, iniciou um diálogo mais próximo com alguns dos bolsistas que demonstravam interesse em adensar as discussões teórico-metodológicas. Em particular, debruçamo-nos sobre as atividades experimentais investigativas, uma das perspectivas de trabalho com as práticas adotadas em diferentes momentos das ações realizadas nas escolas atendidas pelo PIBID. A adesão de outros integrantes foi ocorrendo aos poucos. Através de contatos por *e-mail*, outros professores e/ou licenciandos demonstravam o interesse na proposta formativa e passavam a participar da equipe.

A fim de analisarmos as atividades do grupo, neste capítulo, tomamos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como quadro

epistemológico. O ISD concebe as práticas languageiras como instrumentos do desenvolvimento humano, dando-nos o aporte teórico-metodológico para compreendermos o agir⁶² do professor. Segundo Bronckart (2015, p. 107, grifo do autor), o objetivo do ISD “[...] é demonstrar a interação entre os diferentes tipos de fenômenos mentais e comportamentais, pois é essa **interação que é essencial ao ser humano**, e não um ou outro dos fenômenos particulares que estejam nela envolvidos”

O ISD aponta a linguagem como primordial para o desenvolvimento humano, pois ela “[...] organiza, comenta, regula as ações e interações humanas [porque ela é] uma atividade, uma prática, [...] é da ordem do discurso” (BRONCKART, 2005, p. 235). Ele afirma que um caminho para o desenvolvimento do adulto está na capacidade de

[...] elevar e diversificar as suas leituras e as suas interpretações de situações experienciadas, que demandam diferentes redes de mundos coletivos [...] [e] essa capacidade de integrar esses elementos das representações coletivas, de alguma forma, possibilita integrá-los em si, com vistas a organizar e reconstruir uma significação de conjunto mais rica e positiva; (BRONCKART, 2015, p. 109).

O desenvolvimento do adulto “[...] consiste definitivamente na permanência e na alimentação constante de uma dinâmica de interpretação da atividade” (BRONCKART, 2013, p. 104). Assim, para que a conscientização nos processos de reflexão gere “uma reestruturação psíquica positiva” é necessário que o percurso **reflexão – debate interpretativo – atribuição de nova significação** não se interrompa.

62 O autor construiu uma Semiologia do agir, definindo o agir ou agir-referente como o termo utilizado “[...] em um sentido genérico, para designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos, e, portanto, para dar nome ao ‘dado’ que podemos observar.” (BRONCKART, 2006, p. 212-213).

Para o autor, os pré-constructos⁶³ humanos são o pano de fundo de qualquer processo de desenvolvimento; são coletivos, sociohistóricos e culturais. Corroboram para compreendermos o método descendente do programa de pesquisa do ISD. O nível de análise dos pré-constructos humanos, bem como os demais, a saber: (i) “[...] o estudo dos processos de mediação sócio-semióticos, em que se efetua a apropriação [...] de determinados aspectos desses pré-construídos” e (ii) a “[...] análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida” (BRONCKART, 2008, p. 111), mantêm-se numa relação dialética permanente.

Dentre os diferentes pré-constructos coletivos, Bronckart (2013, p. 91) adotou os “mundos formais”⁶⁴ de conhecimento preexistente, como postulados por Habermas, para analisar o desenvolvimento do adulto. Esse desenvolvimento deve ser distinguido em função de níveis ou ordens, “[...] tendo em conta os tipos de objetos ao qual esse desenvolvimento se endereça”, a saber: de conceitos, de capacidades de ação e das pessoas. Tais níveis de desenvolvimento estão sintetizados no quadro a seguir:

63 São eles: os formatos “[...] de atividade coletiva, das organizações e dos valores sociais e das representações organizadas em mundos formais” (BRONCKART, 2008, p. 111-112).

64 “[...] o mundo objetivo reúne e organiza as representações do meio no seu aspecto físico (ou causal), o mundo social reúne e organiza as representações referentes a modalidades de realização das atividades humanas, que são necessariamente convencionais e históricas e, finalmente, o mundo subjetivo reúne e organiza as representações referentes às modalidades de auto-apresentação das pessoas nas interações (ou a ‘imagem’ que as pessoas dão a si mesmas” (BRONCKART, 2005, p. 238).

Quadro 2. Níveis de desenvolvimento

Nível de desenvolvimento	Características	
De conceitos	saberes elaborados em ciências e matemáticas a propósito do “mundo objetivo”;	<i>Corpus</i> de saberes relativamente estáveis;
De capacidades de ação	saberes das ciências humanas ou de “senso comum”, elaboradas sobre o “mundo social”; saber fazer – práticas;	<i>Corpus</i> de saberes de referência que continuam divergentes e, por vezes, contraditórios.
Das pessoas	saberes das ciências humanas ou de “senso comum”, elaboradas sobre o “mundo subjetivo”; formação da identidade docente.	

Fonte: Elaboração própria a partir de Bronckart (2013, p. 91)

Tomando as três ordens de desenvolvimento apontadas pelo autor, apresentamos as atividades desenvolvidas no GEPEC.

3.1 Desenvolvimento de conceitos

As reuniões do grupo estão organizadas com a periodicidade semanal, alternando as atividades de estudo teórico-práticas e as de (re)elaboração de atividades didáticas. Quando da constituição do grupo, fizemos um trabalho intenso de estudo. Considerando a heterogeneidade do GEPEC, nas áreas e momentos de formação dos participantes, entendemos que deveríamos estudar textos sobre experimentação e suas tipologias nos dois meses iniciais. Questões como o letramento e enculturação científicos foram abordadas, dimensões de documentos oficiais acessadas e diferentes teóricos do campo do Ensino de Ciências referendados.

Paralelamente ao estudo teórico, intensificado nos primeiros meses, iniciamos o desenvolvimento do Projeto de Treinamento Profissional intitulado “Práticas experimentais em Ciências: materiais para o processo de ensino-aprendizagem”. Contando com uma bolsista, estudante do curso de Pedagogia, a proposta objetivou, num primeiro momento, realizar o levantamento, a sistematização/catalogação dos diferentes tipos de experimentação no campo do Ensino de Ciências/Física.

Entretanto, no seu desenvolvimento, observamos que a quantidade de material disponível era excessiva e que seria necessário fazer um recorte. Considerando o perfil dos componentes do grupo, optamos por realizar o trabalho apenas a partir dos materiais disponíveis nas dissertações alocadas no sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁶⁵ (CAPES), pois as atividades experimentais eram descritas considerando os materiais utilizados, metodologias adotadas e trabalho em espaços escolares. Isso não ocorre em outros gêneros textuais como artigos, por exemplo, o que constituía uma queixa recorrente nas reuniões de estudo teórico iniciais: o pouco detalhamento das atividades apresentadas nos textos estudados e a impossibilidade da transposição de tais atividades para as escolas onde os professores do grupo atuavam.

A partir de meados daquele primeiro semestre de trabalho, balizados pelos textos estudados, iniciamos a discussão sobre as primeiras atividades experimentais oriundas do levantamento que vinha sendo realizado nas dissertações. Tal como a literatura da área aponta, deparamo-nos com várias práticas experimentais com estruturas didático-metodológicas similares a “receitas de bolo”. Esses experimentos se tornam apenas uma sequência de comandos, roteiros, objetivando a coleta de dados e a resposta às perguntas esvaziadas de sentidos para os/as estudantes, com pequeno grau de liberdade intelectual.

Passamos, então, ao movimento de montagem dos aparatos experimentais e discussão sobre a sua utilização em sala de aula com

65 Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

o objetivo de ampliar o grau de liberdade intelectual do estudante que aprenderia com aquele material. O experimento a ser trabalhado era escolhido a partir do mapeamento feito no sítio eletrônico da CAPES no âmbito do Projeto de Treinamento Profissional, disponibilizado na *fanpage* do grupo; um dos membros responsabilizava-se em providenciar o material, pesquisar materiais similares ou de mais baixo custo, fazer a primeira montagem do aparato como apontado pelo texto e propor uma utilização com a perspectiva do ensino por investigação, (re)estruturando a atividade.

Ao prazo de 15 dias, no encontro presencial, passávamos às discussões e reflexões coletivas que permeavam ao menos dois pontos: (i) as questões conceituais do conteúdo de Física abordado naquela proposta e (ii) as questões didático-metodológicas. Os conhecimentos teóricos pertinentes à fenomenologia física e ao Ensino de Física eram constantemente acessados nesse processo, em contribuições de todos os integrantes, em maior ou menor grau.

Assim, consideramos com Bronckart (2005, p. 235), apoiado nas formulações de Mead (1934), que ocorriam processos de socialização e de individualização, considerados como “[...] duas vertentes complementares e indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano”. Ao mesmo tempo em que discutíamos os conceitos oriundos das ciências naturais, a partir dos aparatos experimentais elaborados, refletíamos sobre os agires docentes frente a questões como a seleção de conteúdo que compõe o plano de ensino, por exemplo, e assumíamos mudanças nas representações coletivas sobre o tema. De outra parte, esse mesmo processo contribuía para modificar as condições das ações dos indivíduos que compõem o grupo.

Assim, como aponta Passos (2016, p. 171),

[...] por meio de conversas, discussões e análises, a aprendizagem vai acontecendo. A conversa, o relato de acontecimentos e de ações, bem como as escritas ajudam a tornam visível e acessível as práticas do dia a dia. Ao narrar sobre elas e se aproximar da literatura que ajuda a compreendê-las, o vínculo

com o conhecimento vai se acentuando e o professor passa a organizar seu discurso a fim de buscar interação com o grupo e desencadear uma reflexão coletiva sobre o narrado.

Nesses momentos de discussão, os professores com maior conhecimento teórico aprofundavam as discussões pertinentes à fenomenologia das ciências naturais. Considerando a heterogeneidade do grupo, como citado, tais situações eram fundamentais para que os conceitos fossem compreendidos e, então, pudéssemos ampliar as discussões sobre a sua transposição para a Física escolar. Compreendemos que a atividade de linguagem exercia, então, a função secundária de “representar (declarativamente) os conhecimentos” (BRONCKART, 2005, p. 238).

A discussão dos conteúdos contemplando diferentes níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio, demandava, em diversas etapas, paradas para anotações conceituais e momentos explicativos, retomada de enunciados, fórmulas etc.. Em particular, havia uma grande preocupação de todos em tornar os conceitos mais inteligíveis para a estudante da graduação em Pedagogia. A questão do Ensino de Ciências para crianças e a necessária formação dos docentes para tal movimento também foram discutidas, perpassando por narrativas sobre a insegurança conceitual e o pequeno tempo destinado às disciplinas de cunho teórico-metodológico dos diferentes componentes curriculares.

Como apontado por Bronckart (2013), o desenvolvimento de conceitos ocorre no campo do “mundo objetivo”, contemplando os saberes das ciências e matemáticas. Logo, compreendemos que quando reconhecíamos a aprendizagem de conceitos físicos e de ciências da natureza em geral, estava ocorrendo o desenvolvimento de conceitos pelos membros do grupo.

Em outra dimensão das discussões no desenvolvimento das atividades, os professores com maior experiência escolar contribuíam fortemente para pensarmos o “como fazer”. Passaremos a discutir tal aspecto no tópico a seguir.

3.2 Desenvolvimento de capacidades de ação

Como descrito no item anterior, o grupo dedica-se à (re) elaboração de atividades experimentais com a perspectiva do ensino investigativo. Tal como apresentado, Brasil (2001, p. 7) normatiza que dentre as qualificações profissionais básicas comuns da formação do físico está a capacidade de “diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas físicos, experimentais ou teóricos, práticos ou abstratos, fazendo uso dos instrumentos laboratoriais ou matemáticos apropriados”. Assim, as discussões do grupo contemplavam essa dimensão, contribuindo também para que houvesse a adequação das atividades às realidades concretas dos professores, os quais não contam com instrumentos laboratoriais em suas escolas, muitas vezes.

A elaboração de materiais quinzenalmente instiga-nos a discutir, ainda que brevemente, sobre os modelos de agir docente. Os integrantes do grupo, quando solicitados a trabalharem com a reestruturação das atividades, frequentemente apresentavam planejamentos com as práticas experimentais segundo os modelos de “passo a passo” ou “receita de bolo”.

A título de exemplo, retomo a experiência de plantar o grão de feijão no pedaço de algodão. Quem não a viveu em algum momento na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental? E nela, vivenciamos o fato de que o tamanho do algodão, a quantidade de água, o tamanho do pote, o local onde seria armazenado etc. foram totalmente definidos pelo professor, sem margem para questionamentos ou dúvidas? Qual objetivo daquela vivência científica? Lembramos do que aprendemos? Quais conceitos científicos foram incorporados às nossas vidas a partir dali? Ousamos dizer que, majoritariamente, teremos respostas negativas a tais perguntas. Esse exemplo nos fala de experimentos que, quando muito, são utilizados para comprovar teorias ou têm cunho motivacional, mas são esvaziados de elementos muito importantes, como a possibilidade de interações sociais mais ricas entre os estudantes e entre estes e professores, a valorização

dos conhecimentos cotidianos, os questionamentos, a produção de hipóteses, dependendo do tipo de prática experimental proposta.

As primeiras atividades reconstruídas no GEPEC, ao serem apresentadas ao grupo, codificavam os pré-constructos da atividade dos professores, narrando a sua memória escolar e/ou acadêmica (BRONCKART, 2015): as marcas da formação docente dos integrantes do GEPEC, os quais aprenderam em suas vivências escolares e acadêmicas que experimentar é comprovar – é fazer um aparato produzir um resultado correto e esperado; é seguir um roteiro que invariavelmente levará ao sucesso do experimento, tal como os experimentos de plantar sementes de feijão no algodão. Apesar de todos os textos estudados sobre ensino por investigação, havia uma enorme dificuldade em não planejar as experiências com a estrutura de passo a passo, como estavam acostumados.

Ao trabalharmos com outras perspectivas de práticas experimentais, essas estabilidades deveriam ser minimamente flexibilizadas. Nos processos de reflexão coletiva, a partir das atividades do GEPEC, os modelos de agir sócio-historicamente construídos precisavam ser problematizados e, se possível, reconstruídos. O ensino por investigação é concebido segundo o viés da exploração dos materiais e aparatos pelos estudantes para obterem a confirmação ou refutação das próprias hipóteses. Não há certo ou errado *a priori*, mas há o que pode ser comprovado ou não em função da experimentação.

A modificação dos experimentos com vistas à maior liberdade intelectual dos estudantes (CARVALHO, 2010) demandou, antes de tudo, a compreensão de um novo lugar de atuação do professor. Ele se torna aquele que define o objetivo, medeia o processo de forma muito presente e próxima aos estudantes e formaliza os conceitos ao final da atividade, fechando o ciclo que retoma o objetivo inicial. Entretanto, cabe ao estudante, por exemplo, escolher um outro lugar que não o definido inicialmente, porque tal definição não será feita – salvo por questões logísticas relativas ao uso do espaço escolar ou de segurança – onde o seu feijão será alocado até a brotação. Além, claro, de ser responsabilizado pelo seu cuidado naquele local,

as observações do seu desenvolvimento e tudo o que for pertinente ao objetivo definido pelo professor naquela aprendizagem.

Então, o trabalho com as atividades levou o grupo não apenas à discussão sobre atividades experimentais, mas sobre os processos de seleção de conteúdo, a definição de objetivos de cada aula, a escolha de materiais, a escolha e a estruturação de instrumentos de avaliação que permitissem diagnosticar se os objetivos foram alcançados e em que medida, isto é, a refletir e buscar aprimorar o fazer docente.

A discussão com os pares pode fortalecer o trabalho diferenciado, possibilitando pensar para além das memórias educativas oriundas das vivências de mais de uma década imersos em ambientes escolares, o que seria apenas a manutenção de determinado modelo de agir docente. Ao mesmo tempo, as reflexões ocorriam obrigatoriamente contemplando as dimensões concretas das escolas, isto é, numa perspectiva da racionalidade crítica. Considerávamos os elementos que perpassam efetivamente o trabalho docente, como o tamanho das turmas, o horário das aulas, os materiais disponíveis na escola, dentre outros. De nada adiantaria planejarmos atividades que demandassem três ou quatro aulas, para que bem realizadas, se o professor teria apenas uma disponível, por exemplo.

Ficava claro, a cada reunião, que a lacuna do trabalho colaborativo era um problema comum aos professores em exercício. Muitas vezes, a discussão sobre uma prática experimental nos levava a problematizar os tempos e espaços nos quais as escolas estavam organizadas. Dentre as propostas de flexibilização e ajuste para viabilizar a realização da atividade, surgiam as possibilidades de parcerias com colegas naquele ambiente de trabalho, junções de turmas com mesmo nível/ano de ensino, trabalhos interdisciplinares, dentre outros. Entretanto, e não raro, tais propostas ficavam no campo da teorização, pois o trabalho continuaria solitário na sua realização, com todas as limitações, dificuldades e faltas de perspectivas de melhorias que disso advinham.

Como aponta Machado (2007), ao caracterizar a atividade do trabalho como uma atividade situada, não devemos considerar apenas a sua dimensão pessoal, a qual engaja o profissional “[...] em todas as suas dimensões: física cognitiva e emocional etc.” (MACHADO, 2007, p. 91), mas também a impessoal, já que ela tem prescrições, “[...] instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalhador” (MACHADO, 2007, p. 91).

Desta forma, em inúmeros momentos, mirando as atividades do GEPEC, observamos que as discussões recaíam sobre aspectos como avaliações de sistema educacional e processos vestibulares, os quais atuam também como reguladores das ações dos professores, gerando estabilidades e regularidades nas práticas docentes. Embora, como aponta Bronckart (2013), o desenvolvimento das ações esteja no âmbito do mundo social e, portanto, associado a um conjunto de saberes mais “fluidos”, os agires docentes demandam regularidades já que também são atividades prefiguradas, pois o professor

[...] reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com o que as prescrições externas demandam, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico. (MACHADO, 2007, p. 91).

Então, considerando o cotejamento previamente realizado, neste capítulo, dos documentos Brasil (2001) e Brasil (2015), no que tange ao perfil de pesquisador do professor da educação básica, reiteramos a urgência da adaptação dos documentos da área de Física. Tomando as atividades do trabalho como situadas e prefiguradas (MACHADO, 2007), é primordial que as Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de Física contemplem a capacitação dos egressos dos cursos de formação inicial para pesquisarem sobre os estudantes e seu perfil sociocultural, bem como sobre propostas curriculares, dentre outros.

3.3 Desenvolvimento de pessoas

Passos (2016, p. 175) afirma que, “apesar de estarem inseridos em um ambiente com outros profissionais como é a escola, o professor trabalha, na maioria das vezes, isolado em sua sala de aula. Esse trabalho solitário gera angústia e falta de perspectivas [...]”. É dessa premissa que partimos para pensar o desenvolvimento pessoal dos integrantes do GEPEC a partir de três questões.

A primeira diz respeito à necessidade do espaço de fala que abordasse temáticas outras que não as práticas experimentais. Nos primeiros encontros, percebemos que precisaríamos reconhecer a prática de trocas mais pessoais ao iniciarmos as reuniões. Os professores chegavam ansiosos por falar dos problemas semanais de toda ordem, das questões didático-metodológicas às questões das relações interpessoais com outros professores e equipe gestora, passando por questões estruturais da escola e de plano de cargos e salários. Todavia, o importante era pensar para além das queixas: quais dimensões do trabalho eram exequíveis às suas ações, onde cabiam intervenções didático-metodológicas e de que natureza, onde as discussões eram da dimensão de políticas públicas e em quais instâncias deveriam ser feitas? Ainda que aquele não fosse o objetivo do grupo, a escuta ativa, a percepção de que os problemas eram semelhantes, muitas vezes geravam calma e até encorajamento para o trabalho nas horas posteriores. Ficou claro que não existiam outros espaços onde os professores pudessem fazer tal movimento.

Recorremos uma vez mais a Passos (2016, p. 175): quando isolados profissionalmente, os professores têm seu acesso a ideias e soluções limitados, o que

[...] contribui para que o estresse se interiorize, acumule e contamine, impede o reconhecimento e o elogio ao êxito e possibilita que os profissionais desqualificados permaneçam gerando prejuízo aos alunos e aos demais colegas docentes.

Ou seja, o GEPEC passou a oportunizar a interlocução com quem não recebia espaço nos diferentes ambientes de trabalho e formação. O sentimento de satisfação nesses momentos era explicitamente relatado.

A segunda questão refere-se ao processo de autoavaliação dos professores. O seu desencadeamento muitas vezes ocorre pela crítica, pela provocação do outro que tem o excedente de visão. Entretanto, culturalmente, a crítica ainda é vista como ação negativa em vários momentos, e a sua escuta demanda, em muitos casos, o sentimento de pertença e a abertura para a partilha. Para o GEPEC, tal situação não foi diferente. Tivemos a saída de uma professora do grupo, que não aceitava o contraditório, o questionamento.

O grupo deveria contribuir para que seus integrantes tivessem um olhar mais criterioso tanto para si quanto para o outro, possibilitar a intervenção “[...] nas atividades desenvolvidas pelo professor, e cada professor pode modificar a realidade do grupo” (PASSOS, 2016, p. 183) e entendemos que esse coletivo ainda não havia desenvolvido satisfatoriamente a autonomia na colegialidade (ANDRÉ, 2016). Novamente, retomamos os processos de socialização e individualização, quando “[...] as mediações reconstróem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais” (BRONCKART, 2008, p. 111-112), para apontar a sua importância para o desenvolvimento de subjetividades dos atores educacionais.

Esse episódio ocorrido no grupo pode exemplificar um “bloqueio de pessoas” (BRONCKART, 2015), considerado como uma situação de confronto de diferentes pontos de vista e de contato com diferentes formas de ler o mundo. Bronckart (2015, p. 109) nos fala da necessidade de estudos que possam contribuir para a compreensão das condições nas quais o “[...] mundo vivenciado está pronto para aceitar, ou não, tal confrontação”, o que nos leva à terceira e última questão: a constituição da subjetividade docente.

Compreendemos que os integrantes não avançaram minimamente nos processos de registro e divulgação das atividades escolares

desenvolvidas. Consideramos com Demo (2015, p. 53) que “é essencial produzir textos sobre práticas, que têm dupla finalidade: codificar as práticas, para que não se percam e mantê-las inovadoras, ou, se for o caso, superá-las”.

Assim, embora as atividades tenham sido discutidas em grupo após serem realizadas, a ausência do registro escrito mais cuidadoso e sistematizado do que foi feito, dos êxitos e problemas encontrados impossibilitou o ensaio de textos científicos próprios, como indicado pelo autor como desafio da pesquisa com fins educativos. As falas em diferentes encontros pareciam denotar que os professores não se sentiam autorizados a escrever, a produzir academicamente. Demarcava-se, nesses momentos, a imagem de si mesmos como quem não produzia atividades relevantes, porque professores da educação básica. Logo, não caberia a escrita e a publicação, apesar da qualidade do trabalho e da contribuição para os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes, o que se destinaria aos professores das instituições de ensino superior, chancelados pelo local acadêmico a fazê-lo.

Considerações finais

Consideramos, a partir da análise das atividades desenvolvidas no GEPEC e da perspectiva de desenvolvimento definido por Bronckart (2013), que o grupo se constitui como uma instância para o desenvolvimento docente, que não se constitui apenas por um arsenal de conhecimentos teórico-metodológicos, pois eles poderiam satisfazer apenas as dimensões conceituais e de ação, mas demanda também um processo de construção e reconstrução identitária, no desenvolvimento pessoal.

Depreendemos do fato de que como os “mundos formais”, como definidos por Habermas, constituem um todo, os níveis de desenvolvimento deles desenvolvidos por Bronckart não são estanques. Assim como os mundos devem estar articulados e em diálogo, não seria adequado o desenvolvimento de um nível sem os demais.

Isso reforça a necessidade da atualização dos documentos que regem a formação e atuação desejada dos professores de Física no Brasil. Questões como a nomenclatura que demarcam o papel social ocupado, a atuação profissional pretendida ao egresso da licenciatura, os conteúdos curriculares, dentre outros, estão intrinsecamente articulados com as concepções de ensino pretendidas, com sua realização e com a qualidade do ensino dela advinda.

No momento histórico brasileiro, cabe-nos reforçar a defesa de que as instituições de ensino superior formem professores que não tenham apenas a função executora, conhecedores de conteúdo e técnica de ensino, o que seria uma retomada ao modelo do racionalismo técnico. Ao contrário, defendemos os espaços para a prática reflexiva como singulares para o desenvolvimento docente, ao oportunizarem os processos de socialização e individualização numa perspectiva de formação racionalista crítica e de constituição de grupos colaborativos. Parece-nos, em particular, que o desenvolvimento das subjetividades dos professores de Física, nesses processos que ocorrem nos momentos reflexivos, é um campo carente de estudos.

| Referências

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CES 1304/2001 – **Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física**. Disponível em: <http://bit.ly/2pmZVwA>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CES 9/2002 – **Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES09-2002.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 . Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: <http://bit.ly/2IRCGLr>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRONCKART, J. P. Entrevista realizada com o Prof. Dr. Jean Paul Bronckart na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade de Genebra (UNIGE). **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 3, p. 311-328, nov./dez. 2015 [não paginado].

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

BRONCKART, J. P. O quadro do interacionismo sociodiscursivo (ISD). *In*: BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Conferência inaugural do XIV INPLA. Tradução Ana Raquel Machado. **Revista ANPOLL**, São Paulo, n. 19, p. 231-256, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2MFu9mv>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BUENO, W. C. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. esp., p.1-12, 2010.

BUENO, W. C. **Jornalismo científico no Brasil**: os compromissos de uma prática dependente. 1984. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

CALVO HERNANDO, M. **Conceptos sobre difusión, divulgación, periodismo y comunicación**. 2006. Disponível em: <http://bit.ly/33x5hV6>. Acesso em: 05 ago. 2018.

CARIBÉ, R. C. V. Comunicação científica: reflexões sobre o conceito. **Inf. & Soc. Est.**, João Pessoa, v. 25, n. 3, p. 89-104, set./dez. 2015.

CARVALHO, A. M. P. As práticas experimentais no Ensino de Física. *In: CARVALHO, A. M. P. et al. Ensino de Física*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. *In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTT, D. (org.). Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, CEMOrOC-Feusp/IJI-Univ. do Porto, v. 42, p. 139-160, set.-dez. 2016.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 281-298, abr./jun. 2016.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas. Movimento. **Revista de Educação**, Universidade Federal Fluminense, ano 2, n. 2, p. 1-18, 2015.

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

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. *In*: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 474-550, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 165-188.

PRUDÊNCIO, M. E. D.; FARIAS, G. F.; VIEIRA, F. de S. C.; PASCOALI, S. A qualidade do ensino da Física e o interesse de estudantes do Ensino Médio pela docência na área. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, v. 15, p. 23-38, Enero 2016.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

A compreensão dos professores-supervisores sobre o período da “observação” no estágio em Letras – Português

Tânia Guedes Magalhães
Pilar Silveira Mattos

Introdução

A formação inicial e continuada de docentes, ainda que com recentes projetos de valorização⁶⁶, que deram visibilidade ao campo da formação, necessita de muitas discussões para gerar grandes transformações que impactem diretamente no trabalho docente, sem que sejam projetos pontuais. O tema da formação de professores deve, recorrentemente, estar na agenda dos pesquisadores brasileiros com o objetivo de jamais cessar a assertiva de que “os professores da educação básica constituem um setor vital, nevrálgico, nas sociedades contemporâneas e são uma das chaves para entender as suas transformações” (GATTI, 2013, p. 52).

No âmbito dessas discussões, temos visto, repetidamente, que os cursos de licenciaturas deixam de abarcar uma dimensão fundamental para o trabalho do professor: a formação integrada entre teoria e prática. Nesse sentido, denunciam diferentes pesquisadores: há uma quantidade enorme de disciplinas teóricas em detrimento das reflexões práticas nos programas curriculares de diferentes licenciaturas; há recorrente descaso pelas práticas dos estágios, pouca relação direta com as escolas de ensino básico e ausência de estudos sobre a escola como instituição social (GATTI; NUNES, 2009; PIMENTA, 2002; SAVIANI, 2009; ANDRADE, 2015; ANDRADE; APARÍCIO, 2016, entre outros).

Esses estudos têm trazido questionamentos frequentes sobre como transformar a formação docente numa prática reflexiva, que busque colocar “a própria educação básica como objeto preferencial de estudo” (SILVA JUNIOR, 2010, p. 34 apud GATTI, 2013). Isso tem reverberado em diferentes ações, como as propostas de reformulação das licenciaturas, a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (BRASIL/CNE, 2015); também tem estimulado novas ações nas universidades, enquanto tais currículos não são reformulados.

66 Apenas como exemplo, fazemos referência a projetos como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Observatório da Educação (OBEDUC), dentre outros, que enfocam a formação inicial e continuada.

Contrários a uma perspectiva de “aplicação de teorias na escola”, que prioriza a formação numa dimensão da racionalidade técnica, buscamos, então, compreender as práticas pedagógicas dos docentes no amplo e complexo espaço escolar, bem como analisar de forma mais aprofundada e problematizadora o trabalho docente, os currículos e materiais didáticos na tentativa de obter uma formação calcada em princípios basilares, tendo a reflexão como eixo estruturante. Assim, em nossas práticas nos estágios supervisionados do curso de Letras, temos priorizado dimensões como a) a imersão em escolas; b) a formação reflexiva e colaborativa (entre pares); c) a autoria docente, dentre outras, conforme explicitamos de forma mais sistematizada no capítulo 6 deste *e-book*⁶⁷.

Investidas na compreensão das contradições do espaço escolar, trazemos, neste trabalho⁶⁸, um diálogo com a pesquisa de Biasi, Gimenez e Stutz (2011) e de Lima e Nogueira (2016), buscando construir sentidos para o papel da observação no estágio supervisionado em Letras do curso de Licenciatura em Letras/Português da UFJF, onde atuamos. Os estágios curriculares nos cursos de licenciaturas são objeto de pesquisa de diferentes autores e perspectivas (PIMENTA; LIMA, 2005/2006; BUENO, 2011; CALDERANO, 2012, 2014; SILVA, 2012; REICHMANN; GUEDES-PINTO, 2018; entre outros). Sendo assim, neste capítulo, pretendemos trazer à tona os sentidos construídos pelos docentes-supervisores⁶⁹ para o momento do estágio que denominamos “observação participante”,

67 Capítulo “Dimensões da formação docente no programa de formação continuada ‘Residência Docente’ da UFJF: uma leitura inicial”, de Giovana Rabite Callian e Tânia Guedes Magalhães.

68 Esta pesquisa foi realizada no momento em que a segunda autora, no desenvolvimento de seu mestrado, realizou estágio docência em uma turma de “Reflexões sobre atuação em espaços educacionais I” e “Estágio Supervisionado I – Ensino de Língua Portuguesa”, motivo pelo qual nos denominamos, ao longo deste trabalho, como “formadoras” de professores.

69 Denominamos, aqui, docentes-supervisores, professores-supervisores, ou apenas supervisores, aqueles docentes que atuam em escolas de ensino básico (pública ou privada) e que atuam na formação dos licenciandos, recebendo e orientando os nossos alunos de diferentes licenciaturas nas escolas básicas.

ou seja, a etapa em que o licenciando se insere na escola e sela um contrato de estágio, estabelece parcerias com o supervisor, realiza diários de campo e avaliações para, então, em um segundo momento, efetivamente na docência, ministrar aulas a partir da construção de seu projeto de trabalho.

Esta pesquisa justifica-se na medida em que, em contato frequente com supervisores, atuando em estágios supervisionados desde 2006⁷⁰, temos dialogado com os desafios, as dificuldades e os avanços concernentes a essa complexa relação, que se estabelece entre alunos professores universitários, licenciandos e supervisores, ou seja, entre universidade e escola. Esperamos, desse modo, alcançar as diferentes concepções que são construídas para esse momento da formação. Vale destacar que, na maioria das vezes, avaliamos nossos discentes de Letras/Português pelo seu desempenho na docência, deixando o período de observação para uma reflexão menos sistematizada.

Para construir nossas reflexões, iniciamos com uma discussão teórico-conceitual sobre formação docente e o papel dos estágios nas licenciaturas em Letras/Português. Apresentamos, em seguida, questões da metodologia da pesquisa empreendida para, então, tratar dos resultados encontrados, em que, numa perspectiva qualitativa, buscamos construir sentido para o discurso docente sobre o período de observação. Por fim, discorreremos sobre as possíveis consequências que esses discursos trazem diretamente para a nossa prática no curso de licenciatura.

70 Particularmente no tocante à primeira autora, recebo estagiários (desde quando trabalhei no Colégio de Aplicação João XXIII, da rede federal de ensino, de Letras/Português da UFJF, bem como o período de 2011 em diante, já na Faculdade de Educação, encaminhando os estagiários para as escolas básicas (estágios obrigatórios e não obrigatórios). Assim, ao longo deste capítulo, refiro-me tanto à minha experiência particular, durante esses anos, quanto a nossa observação no momento desta pesquisa, conforme esclarecemos na nota 68 (1º semestre de 2018).

1. Formação reflexiva de professores, estágio e compreensão sobre o espaço escolar

Sabemos que a formação docente tem sido frequentemente estudada com vistas a mudanças que aproximem os licenciandos do universo escolar. Gatti (2010), analisando o que tem sido proposto como disciplinas formadoras em curso de licenciaturas presenciais⁷¹, mostra uma grande ênfase em “conhecimentos disciplinares da área” enquanto há uma carga horária baixa de disciplinas “dedicadas à formação para a docência”.

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

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

A pesquisadora nos traz uma questão presente na maioria dos cursos de licenciatura no Brasil: a dicotomia existente entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de caráter teórico, como os conhecimentos das especialidades da Linguística e da Literatura, por exemplo, no caso dos cursos de Letras/Português. O que a autora salienta é a necessidade de que as situações de trabalho

71 Os cursos pesquisados foram Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, mas referimo-nos, neste trabalho, aos dados relativos aos cursos de Letras/Português.

sejam centrais em toda a formação. Em se tratando da formação inicial, entende-se que isso apenas será possível quando houver o estreitamento entre teoria e prática e com a valorização das disciplinas de cunho didático, pois segundo Gatti (2013-2014, p. 7), são elas que devem “orientar a aquisição da experiência desejável”. Defende, ainda, que as instituições de ensino devem focar uma formação que privilegie questões pedagógicas, pois

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

É importante destacar, também, uma dimensão política da docência (GATTI, 2010), uma vez que a necessária relação entre “conhecimento e formas de ação” será capaz de quebrar com os estereótipos que circundam a profissão, por exemplo, que reforçam a visão de que para ser professor há que se ter um dom. Logo, essas crenças podem corroborar para uma distância ainda maior entre conhecimentos teóricos e pedagógicos. Essas crenças, inclusive, são as que fazem a desvalorização em outros âmbitos, como cultural e econômico. Em relação ao estágio, a autora afirma que

Raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados, se há convênio com escolas das redes, entre outros aspectos. A questão das práticas exigidas pelas diretrizes curriculares desses cursos mostra-se problemática, pois ora se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, ora aparecem em separado, mas com ementas muito vagas. (GATTI, 2010, p. 1372-1373).

Percebemos, na afirmação da pesquisadora, quanto à questão dos estágios, uma conclusão preocupante, pois este costuma ser o maior – senão o único – contato do graduando com a futura profissão; trata-se de período importantíssimo, que necessita ser bem vivenciado e discutido sob o ponto de vista crítico e reflexivo.

O estágio fornece ao estudante não só o contato com alunos e professores, mas também deve desenvolver capacidades relativas ao fazer docente, pois é um momento específico de compreender e refletir sobre esse fazer. Tais capacidades envolvem não apenas questões de conteúdo a ser trabalhado, mas também as questões referentes às metodologias de ensino, à preparação de materiais, aos manuais didáticos, aos documentos que prescrevem o trabalho do docente, à avaliação, enfim, a todo o contexto escolar e à aprendizagem de crianças e jovens. Tais capacidades docentes (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2013) podem contribuir para que tenhamos um novo processo de formação inicial; elas devem ser desenvolvidas justamente na imersão no contexto de trabalho, envolvendo ampla reflexão e discussão sobre as experiências vivenciadas, sobre o trabalho prescrito e realizado, sobre o papel do professor na sua formação, bem como a importância da escola na sociedade contemporânea.

Em relação à formação do professor, Bueno (2011) afirma que ela deve mostrar em que consiste a atividade profissional do docente. Segundo a autora (BUENO, 2011, p. 160):

Um ótimo lugar para começar isso seria no próprio estágio, em que as atividades práticas de contato com o lugar real e um profissional real deve ser o centro das discussões, à luz das quais as teorias e os documentos oficiais podem ser confrontados, relidos e reinterpretados, contribuindo efetivamente para a formação de um profissional menos idealizado, porém mais preparado para a realidade que encontrará no seu dia-a-dia.

É nesse viés que se devem realizar, pelos professores universitários e professores-supervisores das escolas, uma constante reflexão sobre o que faz o professor, como realiza seu trabalho, que dificuldades

enfrenta e como busca superá-las, mostrando realmente aos alunos licenciandos a realidade do trabalho docente. A participação de diferentes sujeitos na formação de novos docentes é fundamental. Ainda segundo Bueno (2011, p. 158),

Se observarmos os dispositivos que estão sendo empregados em cursos de formação, provavelmente notaremos que os mais bem-sucedidos são aqueles que contam com a participação efetiva do professor-supervisor do estágio, ou do professor observador, que interfere nas produções dos estagiários, dialogando com eles durante todo o trabalho [...].

É essencial que tenhamos conhecimento sobre as concepções dos supervisores, já que, em nossa prática, tem sido recorrente certo embate entre alunos das licenciaturas e os supervisores nas escolas que, muitas vezes, não aceitam estagiários em suas turmas, ainda que a Universidade tenha selado convênio com as redes estadual e municipal. Sabemos que, muitas vezes, as avaliações sobre a docência são feitas pelos estagiários com base em crítica infundada ou na incompreensão sobre o trabalho docente. Ademais, observamos que os graduandos trazem a crença de que o momento de observação serve apenas a uma observação passiva, muitas vezes compreendida como demasiadamente longa, em detrimento de um momento para observação crítica fundamentada, análise, compreensão da cultura e dos saberes escolares, seleção de tópico para planos de atuação, etc.. Os licenciandos, na maioria das vezes, vão lecionar pela primeira vez na vida no momento do estágio e costumam ter inseguranças e dificuldades, cabendo a nós, formadores, aperfeiçoar sua prática, a partir da compreensão do espaço escolar e seus sujeitos. É após a sua experiência na docência que, enfrentando as dificuldades reais do trabalho, os futuros professores começam a minimizar as apreciações excessivamente negativas, o que é fundamental para uma formação reflexiva que confronte suas concepções com a realidade escolar.

Lima e Nogueira (2016, p. 25), com base em suas experiências de orientação de estágio, afirmam que o período de observação, em que os alunos se inserem no contexto educacional e começam

a analisar as atividades em sala e na escola como um todo, não deve ser encarado como “simples ou de menor prestígio”. Trata-se de um período muito formativo em que os estagiários têm a oportunidade de confrontar suas concepções com as práticas observadas. É nesse momento que os supervisores podem refletir, com os futuros professores, sobre as estratégias e os objetivos mobilizados nas aulas, a motivação para a escolha dos conteúdos e os objetivos alcançados; também, ainda segundo as autoras, é um momento profícuo para conhecer a turma, avaliar as aprendizagens já alcançadas pelos alunos e elaborar seu plano de intervenção, quando os alunos realmente ministram aulas e, enfim, podem passar pela experiência da docência, que não pode ser descolada da realidade em que se encontram. Aproximar-se do universo dos alunos é fundamental nesse processo de formação.

Na tentativa de conhecer cada vez mais a escola básica e as concepções do professor-supervisor, e pensando em aprofundar nossos conhecimentos sobre o campo do estágio, dialogamos com o trabalho de Biazi, Gimenez e Stutz (2011), que abordam a problemática da observação de aulas no estágio supervisionado de Inglês em universidades do estado do Paraná. As pesquisadoras buscam analisar o momento de inserção na escola, a relação com o supervisor e a utilidade/questionamento sobre o período que denominamos observação.

As autoras relatam que a motivação para a pesquisa realizada nasceu de uma necessidade de aprofundar a relação entre a Universidade e a escola básica pelo campo do estágio. No momento de contactar escolas estaduais que pudessem receber licenciandos em Letras/Inglês, as pesquisadoras confrontaram-se com a

[...] recusa em aceitar estagiários em sala de aula e total repúdio à nossa solicitação de responder o questionário sobre observação, para o momento da observação; resistência em abrir espaço para as práticas de estágio e negação da presença dos estagiários para a fase de observação, mas com concessão para a fase de regência. (BIAZI; GIMENEZ; STUTZ, 2011, p. 59).

Trata-se de um cenário muito semelhante ao nosso. Muitas vezes, a presença do estagiário, segundo os dados analisados pelas pesquisadoras acima, causa constrangimento e medo ao docente, que se coloca no lugar de “avaliado ou julgado”; também pode haver atitudes de displicência e falta de colaboração por parte dos estagiários e, muitas vezes, o período de estágio é compreendido como uma atividade burocrática, e não formativa. Felizmente, também há percepções bastante positivas sobre o comportamento dos estagiários e sobre a importância deste momento de inserção na escola para a formação docente, em que os supervisores também se sentem altamente valorizados por serem participantes da formação de novos docentes.

As autoras mostram que o paradigma da formação, na contemporaneidade, deve estar calcado numa perspectiva reflexiva, em que o docente não é um reproduzidor de ideias e práticas, mas um ser criativo. Aposta-se, então, na sua capacidade de reflexão consciente sobre o seu fazer pedagógico. As pesquisadoras baseiam-se em diferentes autores (SCHÖN, 1987; ALARCÃO, 2005; PIMENTA, 2002; MARQUES, 2004, dentre outros) para se opor a um “modelo tecnicista” ou de “aplicação direta” de teorias, em que é fornecida uma formação teórica ao futuro docente e, em seguida, há uma reprodução acrítica de conteúdos e teorias. Ao contrário, as pesquisadoras apostam na formação humanizada em que se busca compreender o espaço de trabalho e seus sujeitos como indispensável. Assim, revelam que

Tratando, especificamente, sobre a formação inicial do professor no modelo reflexivo e sua relação com a prática da observação, Pimenta (2002) explica que o aluno-professor torna-se parte contínua e natural do processo de ensino, e a observação deixa de ser uma atividade esporádica e avaliativa e passa a caracterizar-se como um trabalho participativo contínuo em que as atividades são socializadas, ocorrendo troca de experiências entre o observador (o aluno professor) e o observado (professor-regente), que trabalham conjuntamente (BIAZI; GIMENEZ; STUTZ, 2011, p. 62).

Consideramos que essas observações são fundamentais a todos os envolvidos no período do estágio. É imprescindível que os graduandos tenham conhecimento, para além da sua experiência como alunos que foram da escola básica, sobre como agem os supervisores que vão recebê-los, coconstruindo uma atitude ativa, de compreensão e respeito com os sujeitos e com o espaço que será seu futuro local de trabalho.

Sendo assim, buscamos entender como o supervisor compreende este período de observação nas escolas. Tal visão poderá contribuir com futuros estagiários e com docentes de disciplinas de estágio de forma mais ampla para todos aqueles que atuam na licenciatura. Assim, esperamos poder proporcionar uma formação mais reflexiva, que seja capaz de problematizar a docência e romper com uma visão única de escola.

2. Questões metodológicas: contexto e dados

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, na vertente da Linguística Aplicada, pretende construir sentidos para o discurso docente subjacentes aos dados (MOREIRA; CALEFE, 2006). Foi realizada no 1º semestre de 2018, numa turma de 7º período de Letras/Português, em que a segunda autora deste capítulo atuou em estágio-docência como aluna do mestrado em Educação na UFJF. Por esse motivo, nos denominamos, ao longo deste trabalho, como “formadoras” de professores.

Durante o estágio, foram coletados dados de áudio, em gravações das aulas, bem como em diários de campo para a construção da dissertação (MATTOS, 2019) e questionário, este último exclusivamente para esta pesquisa que aqui relatamos. As disciplinas em que realizamos esta pesquisa são “Reflexões sobre atuação em espaços educacionais I” (RAEE I), cursada simultaneamente com “Estágio Supervisionado I – Ensino de Língua Portuguesa I”, totalizando 200h. Na figura abaixo, é possível visualizar a distribuição das disciplinas nos períodos:

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

Figura 1. Trechos do currículo da formação em Letras/Português

Fonte: Magalhães e Garcia-Reis (2017, p. 213)⁷²

O quadro acima aponta um conjunto de disciplinas voltadas para o ensino de LP. O Estágio Supervisionado I deve ser realizado nas escolas públicas (estaduais ou municipais) e particulares da cidade de Juiz de Fora. A UFJF mantém um convênio⁷³ com tais redes e instituições. Assim, o momento do Estágio comporta a própria observação na escola e também a disciplina de RAEE I e II na Faculdade de Educação da UFJF, na qual os alunos podem apresentar suas impressões, observações e reflexões da observação, bem como estudar os meandros da prática pedagógica a partir dos fundamentos teóricos sobre o ensino de LP. Trata-se de uma orientação sobre o estágio que, efetivamente, une a teoria e a prática.

Em relação aos dados para este trabalho, a coleta foi feita por meio de “Formulário Google”, convidando não apenas professores das escolas em que os alunos deste período estagiaram, mas docentes de outras redes (federal, municipal, estadual e privada) que já têm a prática de abrir suas salas para que os licenciandos

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

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

estagiem em seu último ano da graduação⁷⁴. O convite, para 30 professores, foi feito via *e-mail*, que divulgou o *link* da pesquisa, respondida voluntariamente por 20 docentes.

Para Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. Outra definição dessa estratégia de coleta de dados é a de Babbie (2005, p. 504): o questionário é “um documento com perguntas e outros tipos de itens que visam obter informações para análise”. Contudo, nesta era tecnológica, podemos adaptar as definições para os questionários construídos *on-line* na internet, que otimizam o tempo de resposta dos participantes de forma prática. Para tanto, elaboramos um questionário que continha estas seis questões:

- *Como você compreende e avalia a observação que o estagiário realiza quando inicia seu estágio, que precede o momento da intervenção efetivamente em sala?*
- *Qual é a importância do momento de intervenção (momento em que os estagiários efetivamente dão aulas) para a formação dos estudantes de licenciaturas?*
- *Como tem sido o comprometimento dos estagiários que você tem recebido? As atitudes e posturas dos estagiários têm atingido suas expectativas?*
- *Você considera importante para a sua própria formação receber estagiários na escola? Por quê?*
- *Quais são as dificuldades/desafios e os ganhos/vantagens desta tarefa de receber estagiários na sua sala?*
- *Que sugestões você daria para aperfeiçoar o estágio em Letras – Língua Portuguesa da UFJF, para o(a) professor(a) da disciplina de estágio na universidade?*

74 Como afirmamos, estando a primeira autora desde 2011 orientando estágios na UFJF, constituímos um grupo de docentes da escola básica que, com frequência, participam da formação dos licenciandos em Letras/Português, recebendo os estagiários em suas escolas.

Com base nessas perguntas, obtivemos respostas que geraram categorias a partir da recorrência de dados. Ou seja, elencamos grandes temáticas que envolveram a resposta dos professores-supervisores, que listamos abaixo:

- *Concepções e funções do período de observação;*
- *Concepções e funções do período de intervenção;*
- *Atitudes e posturas dos estagiários;*
- *Benefícios do estágio para os supervisores;*
- *Desafios do estágio para os supervisores;*
- *Desafios e dificuldades dos alunos estagiários;*
- *Solicitações, sugestões e requisições para a observação/estágio;*
- *Sugestões para o currículo do curso de Letras da UFJF.*

Em relação os docentes que participaram da pesquisa, os dados mais relevantes são os seguintes: sobre a primeira parte do questionário, dos 20 professores, apenas dois não possuem nenhum curso de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Esse fato parece mostrar que tem havido mais oferta nas instituições de ensino para que os docentes possam se especializar em áreas de seus interesses. Sem dúvidas, a formação continuada contribui amplamente para o exercício da docência, uma vez que a formação inicial não é capaz de abranger todos os conhecimentos da docência e como professor pesquisador, o docente amplia e desenvolve capacidades específicas. 50% dos participantes lecionam em escolas públicas estaduais. A menor parte (3%) trabalha em instituições particulares. No que tange aos anos em que receberam estagiários, as duas maiores porcentagens se concentram em 2016 (50%) e 2018 (65%).

3. Discussão dos dados

Delimitadas as oito grandes temáticas recorrentes, passamos a elencar os subtemas que surgiram nas respostas, de forma que nossa compreensão ficasse mais visível e aprofundada. Diante disso, buscamos trechos das respostas dos professores, como veremos abaixo, que exemplificam a temática abordada.

3.1 Síntese dos dados

No quadro abaixo, que é uma síntese dos dados, apresentamos as categorias e os subtemas construídos por nós já em uma interpretação dos dados e uma coluna, com exemplos retirados dos questionários. Cabe ressaltar que as respostas, muitas vezes, faziam emergir temas muito diversificados, de modo que foi preciso, então, alocar as respostas em diferentes categorias.

Quadro 1. Respostas de professores-supervisores de estágio pelo formulário Google

1 – CONCEPÇÕES E FUNÇÕES DO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO	
SUBTEMAS	TRECHOS DOS QUESTIONÁRIOS
<ul style="list-style-type: none">- retorno ao papel de aluno;- momento de apreender e vivenciar a dinâmica docente;- reconstrução de mitos sobre a docência;- importante para a intervenção, para a avaliação do supervisor;- percepção da dinâmica da sala;- compreensão sobre a rotina pedagógica estabelecida.	<p>“[...] Além disso, é o momento para o estagiário apreender e vivenciar, num entrelugar entre aluno e professor, certos aspectos da profissão que pouco são mencionados na faculdade: controle de turma, relações interpessoais com os alunos, escassez de recursos para o trabalho, imprevistos... É importante que esses aprendizes tenham bons exemplos de como lidar com os recursos e com as pessoas presentes na sala.”</p> <p>“Considero uma atividade importante do estágio, pois o acadêmico pode perceber a dinâmica da sala de aula, entendendo a rotina pedagógica estabelecida.”</p>

(continua)

2 – CONCEPÇÕES E FUNÇÕES DO PERÍODO DE INTERVENÇÃO

SUBTEMAS	TRECHOS DOS QUESTIONÁRIOS
<ul style="list-style-type: none"> - momento de pôr em prática o que aprenderam; de decidir se são capazes ou não de seguir na docência; - construção de uma visão do trabalho docente; - indicação do que é preciso aprimorar; - aprendizagem efetiva de como funciona a sala; - mediação da aprendizagem e interação com a turma; - compreensão da prática de lecionar; - revisão de conceitos e percepção de que a sala na prática difere da teoria; - percepção das lacunas de sua formação; - assunção do papel de docente; - associação entre campo teórico e prático; - planejamento de aulas, avaliação de estratégias e reflexão; - vivência da prática a profissão docente; 	<p>“Este é um momento de grande relevância, pois possibilita ao estagiário assumir o papel de docente. Poderá ele mesmo avaliar, com a colaboração do professor da turma, sua atuação, o controle que tem do conteúdo ensinado, das suas emoções, da turma. Poderá compreender que o domínio do conteúdo é pré-requisito necessário e fundamental, mas não suficiente, para que a aula “aconteça”. É preciso que o estagiário domine o passo a passo do planejamento, saiba conduzir os alunos, de modo a cumprir os objetivos previstos, porém sem engessar a aula. Esse passo a passo deve ser orientado pelo professor orientador do estágio de forma bastante próxima, pois é ele que conhece a turma, é ele que tem a experiência de como fazê-lo.”</p> <p>“Momento de compreender a prática de lecionar e de viver essa relação professor-aluno e os desdobramentos dessa interação. Rever conceitos e perceber que a sala de aula na prática difere da teoria.”</p>

3 – ATITUDES E POSTURAS DOS ESTAGIÁRIOS

SUBTEMAS	TRECHOS DOS QUESTIONÁRIOS
Atitudes desejáveis: interesse, proatividade, envolvimento, dedicação, vontade de crescer, iniciativa	“Alguns são muito interessados e ativos nesse momento de observação.”
Atitudes indesejáveis: atraso, falta sem justificativa, uso de celular, apatia, ausência de anotações, poucas iniciativas, falta de organização, conversas paralelas durante a observação, ausência de tempo para atividades extraclasse, não fornecer material para a turma toda, não conversar com o professor-supervisor.	“Acho que os estagiários são, muitas vezes, um tanto apáticos. Se colocam na posição de observadores estáticos e não buscam um diálogo com o professor supervisor, tampouco buscam conhecer os espaços e dinâmicas da escola.”

(continua)

4 – BENEFÍCIOS DO ESTÁGIO PARA OS SUPERVISORES	
SUBTEMAS	TRECHOS DOS QUESTIONÁRIOS
<ul style="list-style-type: none"> - enriquecimento do trabalho do professor; - contribuição para a formação de professores; - contato com o discurso do meio acadêmico e diálogo com a UFJF; - contribuição nas atividades em sala de aula; - reavaliação da própria prática; oportunidade de crescimento de metodologias, práticas e teorias; - reflexão sobre dúvidas dos estagiários; - formação de princípios e valores democráticos; - troca de experiências entre o estagiário e o supervisor; - vivência com a docência; - contribuição com o aprendizado de outros profissionais; - reavaliação do currículo de Letras. 	<p>“Ao ter contato com os estagiários, o professor pode ter um outro olhar a respeito da sua prática e pode também ter contato com novas práticas, ficando mais atualizado. Acho que o ganho seria ainda maior se houvesse um momento para essas discussões entre professor e estagiários.”</p> <p>“A presença do estagiário me motiva a preparar melhor as minhas aulas. Durante os momentos de orientação, tenho a oportunidade de refletir sobre os conteúdos ensinados. Quando os estagiários trazem como proposta algo inovador, aprendemos juntos.”</p>
5 – DESAFIOS DO ESTÁGIO PARA OS SUPERVISORES	
SUBTEMAS	TRECHOS DOS QUESTIONÁRIOS
<ul style="list-style-type: none"> - aceitação das diferenças de ideias; - tempo para orientação extraclasse e planejamento; - lidar com estudantes sem compromisso e base teórica; - mediação das relações entre estagiários e alunos; - ausência de trocas entre estagiários e supervisores; - lidar com a avaliação e monitoramento feito pelo estagiário; - impedimento da instituição para a prática do estágio; - avaliar a postura e a intervenção do estagiário; - garantia de um ambiente propício para professor e aluno; - fazer com que o estagiário compreenda as dificuldades sem culpar o professor; - envolvimento da comunidade escolar na prática de estágio. 	<p>“Seria bom se houvesse mais trocas. Os estagiários poderiam trazer a modernidade para a sala de aula a partir de suas vivências com as novas tecnologias e com a globalização das informações. Também se ganha quando novos projetos são propostos e materiais não disponíveis são inseridos nas sequências, enriquecendo-as. Outro ganho seria a divisão de tarefas, a organização mais calculada das atividades, a troca de opiniões e um olhar distanciado sobre nossa prática.”</p> <p>“Lidar com alguns estudantes sem compromisso ou sem base teórica nos deixa em uma situação muito complexa. Ter que alertá-los para a importância de estarem ali, como parte de um processo de aprendizagem e fazer sentido estar ali. Vantagens: o diálogo com a universidade, a chance de mostrar como acontece na sala de aula, na escola básica e fazer com que eles se sintam parte desse processo e avaliem se, de fato, querem seguir a docência... Quando os estagiários se comprometem, se entregam e se dedicam, é maravilhoso. Já tive estagiários ótimos e tenho saudades!”</p>

(continua)

6 – DESAFIOS E DIFICULDADES DOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS	
SUBTEMAS	TRECHOS DOS QUESTIONÁRIOS
<ul style="list-style-type: none"> - pouco conhecimento sobre linguística, literatura e gêneros textuais; - ausência de adequação da sequência didática proposta; - pouco conhecimento da realidade escolar; - pouco controle de turma; - dificuldade em lidar com regras básicas da escola; - dificuldade no planejamento de aulas; - compreensão maior do que é o estágio; - ausência de relação entre o planejamento do professor e a elaboração da própria intervenção. 	<p>“Tive estagiários com várias posturas diferentes. Alguns apáticos demais e outros que me surpreenderam não só pela qualidade da aula, como também pelo interesse pela escola. Percebo também que, muitas vezes, os estagiários chegam com pouco conhecimento da realidade da escola.”</p> <p>“Tem sido positivo receber esses alunos. Eles chegam muito tímidos e têm dificuldades de conter os alunos, por mais que a gente diga para eles se imporem mais. Essa fragilidade é percebida pelos alunos que fazem testes. Mas o comprometimento em ajudar e passar o conteúdo tem sido muito bom.”</p>
7 – SOLICITAÇÕES, SUGESTÕES E REQUISIÇÕES PARA A OBSERVAÇÃO/ ESTÁGIO	
SUBTEMAS	TRECHOS DOS QUESTIONÁRIOS
<ul style="list-style-type: none"> - ter paciência e persistência; - fazer anotações sobre o processo da aula; - estudar a sua própria intervenção; - ter uma posição mais pró-ativa; - providenciar cópias do material; - dialogar com o professor-supervisor; - dar um <i>feedback</i> ao supervisor; - ter maior envolvimento; - ter compromisso ético, como pontualidade, organização e interesse; - investir tempo no estágio; - conhecer e estudar os documentos oficiais; - não perder sua concepção de língua e linguagem; - fazer mais estágios além dos obrigatórios. 	<p>“É preciso ter paciência e persistência para não titubear diante dos desafios presenciados; é preciso também dar a importância devida à prática do planejamento das sequências de atividades, para não se perder e seguir uma linha coerente de trabalho. É preciso finalmente aprender com os próprios erros e incorporar esses aprendizados nas práticas seguintes.”</p> <p>“EVITAR DE FALTAR ÀS AULAS.”</p> <p>“Ao aluno estagiário, sugiro anotação de todos os passos da aula: forma de abordagem do texto, estratégias de leitura, estratégias para manter a cooperação dos alunos etc.. Além disso, é importante um estudo sobre o tema da intervenção, não se planeja aula sem estudar. Mesmo quando o conteúdo aparenta ser simples, como sobre o gênero ‘notícia’, cabe a leitura de artigos e dissertações sobre o assunto.”</p>
8 - SUGESTÕES PARA O CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS DA UFJF	
<ul style="list-style-type: none"> - maior duração do estágio. 	<p>“Penso que é um período muito importante e que além da observação a prática é que determina o trabalho futuro. Talvez, um período maior de prática.” “Maior duração do Estágio.”</p>

Fonte: Elaboração própria

Podemos perceber, logo, que os temas elencados pelos professores em suas respostas foram muitos, os quais abrem espaço para uma discussão que envolve formação inicial, currículo, estágio supervisionado e, até mesmo, a formação continuada, uma vez que os professores-supervisores também apontaram algumas de suas dificuldades como supervisores. Como já mencionado no início deste artigo, não há um curso que os prepara para a tarefa de acompanhar e orientar os futuros professores de língua materna. Essa capacidade vai sendo desenvolvida pela experiência ao longo da vida profissional.

Passamos a tratar, agora, de cada uma das temáticas elencadas.

3.2 Concepções e funções do período de observação

A primeira categoria, *Concepções e funções do período de observação*, versa especificamente sobre o tempo em que o estagiário observa as aulas, com o objetivo de conhecer a metodologia, a rotina, a didática e até mesmo os contratempos que envolvem a sala de aula. Os professores da pesquisa concordam com essa assertiva e acreditam que a observação é muito importante para o futuro professor. Aqui, duas opiniões chamam atenção: “reconstrução de mitos sobre a docência” e “importante para a avaliação do supervisor”. A primeira é muito interessante e dialoga com o objetivo da observação, que é viver o ambiente da docência ao observar ativamente a rotina de sala de aula.

Dessa forma, os mitos da docência, como a crença de que é suficiente dominar um conteúdo para dar aulas sem planejamento e estudo prévio, por exemplo, podem ser desfeitos. A segunda resposta já marca uma concepção valiosa do estágio, uma vez que ele se configura como um momento formativo e de muito aprendizado, devendo, portanto, ser visto pelo professor-supervisor como também parte do processo avaliativo. Para tanto, seria necessário elaborar critérios que pudessem também guiar tal avaliação. Como já mencionado, há uma tendência dos professores a não valorizar

essa etapa, de modo que somente a intervenção, momento em que o estudante ministra aulas, recebe ponderações do professor.

3.3 Concepções e funções do período de intervenção

Adiante, na categoria *Concepções e funções do período de intervenção*, a qual procurou entender as opiniões dos professores-supervisores no momento em que o aluno assume a docência na sala de aula, houve respostas que têm conexão com a real função desse momento do estágio, como “colocar em prática o que aprenderam”, “momento de aprender a planejar aulas, avaliar estratégias e refletir” e “vivenciar na prática a profissão docente”. Além desses temas centrais, duas respostas merecem destaque, que são “momento de decidir se são capazes ou não de seguir na docência” e “podem perceber quais são as lacunas de sua formação”.

As duas refletem muito sobre a área da formação de professores, visto que incidem nas discussões sobre formação inicial. Conforme afirmamos na seção teórica, Gatti (2010, 2013) analisa os currículos dos cursos de licenciaturas e conclui que as ênfases em dimensões pedagógicas são pequenas, se comparadas às teóricas. Isso fica claro, para os alunos, quando ministram aulas e percebem que a docência vai muito além do domínio dos conteúdos.

Ao conceber a intervenção como o momento para decidir-se sobre a docência, está posto o conhecimento de que a prática docente só é vista neste momento (final) da graduação, fato que não é positivo, pois acreditamos que a prática docente deve permear todo o curso, ampliando as vivências de questões pedagógicas ao longo da licenciatura, e não ao final. Aliado a isso, as lacunas de sua formação, tema da outra resposta, se une também à temática da formação inicial. Diante de um currículo que privilegia disciplinas teóricas, seria possível, então, o aluno perceber com mais clareza, no momento de lecionar, as falhas no que tange aos conhecimentos pedagógicos e profissionais.

3.4 Atitudes e posturas dos estagiários

Sobre as *Atitudes e posturas dos estagiários*, obtivemos respostas que apontavam para atitudes positivas, as quais chamamos de atitudes “desejáveis” e respostas negativas, que denominamos “indesejáveis” tendo em vista que, no futuro, pretendemos usar tais dados na formação de novos estagiários. No primeiro grupo, constam “interesse, pró-atividade, envolvimento, dedicação e vontade de crescer”. Os professores-supervisores frisaram a importância de que o estagiário tenha interesse e se mostre aberto e disposto a coconstruir o espaço da aula.

Por outro lado, há também as posturas que, certamente, não contribuem para a prática profissional e para a relação entre os sujeitos: “atraso, falta sem justificativa, uso de celular, apatia, ausência de anotações, conversas paralelas durante a observação, ausência de tempo para atividades extraclasse”, dentre outras. A ausência de tempo, muitas vezes, acontece quando o estudante cursa outras disciplinas e/ou participa de algum projeto (como bolsista) que exige cumprimento de horários, que devem ser articulados com o momento do estágio. Ademais, as outras ponderações nos servem de alerta para que sejam trabalhados esses pontos na disciplina de estágio supervisionado, de modo que futuros estagiários possuam mais atitudes desejáveis, colocando o estágio, inclusive, como prioridade na sua formação, já que, pouco tempo após suas intervenções, o mais provável é que já estejam imersos no mercado de trabalho.

3.5 Benefícios do estágio para os supervisores

A quarta categoria, *Benefícios do estágio para os supervisores*, retornou temas e respostas potenciais e que dialogam também com os objetivos dessa experiência formativa aos graduandos e aos professores-supervisores. Não houve nenhuma resposta que não compreendesse o estágio como rico e reflexivo para os

próprios docentes da escola básica. Dentre as respostas, “o diálogo com a UFJF”, “repensar o currículo de Letras” e “contribuição para a formação de professores” serão tratados aqui. O estágio proporciona que os professores-supervisores tenham contato com a Universidade, de modo que participem ativamente desse período também como formadores de professores. Ainda que não haja um curso institucionalizado, a abertura entre escola e universidade que o Estágio pode desenvolver é altamente potencial para todos os envolvidos: escola, universidade e futuro professor. O fato de repensar o currículo, segunda resposta, se ancora no que discutimos sobre a segunda categoria. Aqui, o professor se vê, a partir da experiência de receber estagiários, com a possibilidade de repensar o currículo da formação inicial, pois isso abriria portas para o diálogo e para futuras mudanças. Por fim, a contribuição geral para a formação, a qual perpassa todos os 20 questionários é também muito positiva, pois demonstra a compreensão de que o período de estágio demanda estudo, colaboração e diálogo.

3.6 Desafios do estágio para os supervisores

No que diz respeito aos *Desafios do estágio para os supervisores*, quinta categoria, há respostas várias que têm relação com os anseios de cada docente e com a formação de forma geral. Sobre as dificuldades pessoais, destacamos “ausência de trocas entre estagiários e professores-supervisores” e “lidar com a avaliação e monitoramento feito pelo estagiário”. Embora essa avaliação não seja exposta formalmente ao professor pelo estagiário (não há momento nem ação previstos para isso), ao ser observado durante alguns meses, muitos docentes se veem avaliados, o que pode influenciar muito em sua prática e confiança no próprio trabalho.

Por isso, cabe ao estagiário ser ético diante de qualquer julgamento, uma vez que o professor-supervisor talvez esteja lidando com seu melhor trabalho diante das condições que possui, principalmente na escola pública, onde as condições físicas e

materiais interferem diretamente no trabalho. Isso requer uma formação para a compreensão da docência imbricada em contextos específicos e suas consequências. A ausência de diálogo entre estagiário e professor também é uma dificuldade mencionada no questionário, o que demonstra que o estagiário deve, então, se mostrar aberto a discussões e interessado em estudar a turma, os conteúdos e as metodologias do professor. Acreditamos que a prática de estágio só é formativa quando há esse engajamento. Do contrário, teremos graduandos presentes nas escolas somente para cumprir a carga-horária exigida, ou apenas julgar o trabalho do outro, sem compreender as dificuldades inerentes à profissão, e não pessoais.

3.7 Desafios e dificuldades dos alunos estagiários

A sexta categoria criada, *Desafios e dificuldades dos alunos estagiários*, apresentou respostas que se unem aos estudos sobre formação inicial de professores, pois denotam a pouca experiência com aspectos que envolvem a sala de aula. Destacamos algumas: “pouco controle de turma, pouco conhecimento da realidade escolar, defasagem na formação, não considerar o planejamento do professor na elaboração da intervenção”. De outro modo, ainda que os currículos das licenciaturas denunciem lacunas no trato com a docência, há de se ressaltar que, muitas vezes, a disciplina de estágio concretiza a primeira inserção do estudante na sala de aula como professor. Sendo assim, ainda que sejam consideradas dificuldades, é preciso lembrar que estamos lidando com a primeira experiência docente e, por isso, questões como o controle de turma e conhecimento da realidade escolar ainda serão construídos. Cabe, então, ao professor-supervisor, ao identificar tais desafios, buscar meios, juntamente com o professor regente da disciplina de estágio, para diminuir tais dificuldades, uma vez que é parte desse processo formativo. Cabe, também, na formação teórica e pedagógica, discutir práticas de colegas que já enfrentaram tais desafios, buscando ampliar a visão do futuro docente, aprendendo com a experiência do outro e ressignificando-a a todo momento.

3.8 Solicitações, sugestões e requisições para a observação/estágio e Sugestões para o currículo do curso de Letras da UFJF

Nas últimas categorias, *Solicitações, sugestões e requisições para a observação/estágio* e *Sugestões para o currículo do curso de Letras da UFJF*, pudemos verificar discursos que se voltam para atitudes mais práticas, como a pontualidade e a organização do tempo, produção de cópias aos alunos, como também respostas que incluem o conhecimento sobre os documentos oficiais, e o estudo sobre a intervenção. Uma resposta que demonstra uma visão ampla sobre as funções do estágio é “fazer mais estágios além dos obrigatórios” como uma sugestão. Nesse discurso, está posto o reconhecimento do espaço do estágio como formativo e determinante para a profissão de professor, ou seja, há uma valorização do saber pedagógico advindo da experiência. No que tange ao currículo do curso, foi mencionada uma maior duração do estágio, de modo que os alunos possam acompanhar um percurso maior de aprendizagem e permanência no ambiente escolar.

Por fim, a compreensão do discurso dos 20 professores participantes sobre a formação de professores contribui para compreendermos, sob o ponto de vista de quem recebe os estagiários, as lacunas e os desafios que estão postos no estágio em Letras/Português. Como mencionado anteriormente, revelam que a formação inicial da docência precisa de ressignificações constantes, com vistas a atender melhor à profissionalização dos docentes pela imersão no seu contexto de trabalho e maior contato com discussões pedagógicas e aplicadas.

| Considerações finais

Buscamos, neste trabalho, compreender o discurso de supervisores de estágio por meio de um questionário *on-line*, com o objetivo de perceber suas concepções relativas à docência na

escola básica. Consideramos que o professor-supervisor é um agente essencial desse processo formativo. Ao considerar o docente-supervisor como aquele que compreende o trabalho do estagiário na escola de uma forma singular e contínua, desde a observação até a intervenção, suas impressões são muito potenciais e merecem que sejam estudadas para reforçar novos olhares ao campo da formação inicial de professores no Brasil.

Logo, esse estudo visou contribuir para que o professor universitário identifique como o estágio vem sendo desenvolvido e, conseqüentemente, trace novas estratégias para que os estagiários estejam mais afinados com questões éticas e pedagógicas.

Nesse sentido, percebemos o quanto são amplas as ponderações dos professores-supervisores e o quanto elas estão voltadas para questões que, muitas vezes, não são foco das aulas de estágio, como o cuidado com o julgamento feito ao professor-supervisor e o comprometimento com horários e faltas justificadas. Em outras palavras, as respostas de nosso questionário funcionam como um retorno que tem grande reflexo na formação, visto que os professores do ensino superior, no geral, mais afastados do cotidiano da escola, devem rever suas práticas, afinando-se cada vez mais às discussões contemporâneas para a formação docente.

Além disso, é interessante também a leitura deste estudo para o estagiário, de modo que ele possa conhecer as demandas e os olhares que os professores-supervisores geralmente têm quando recebem estagiários e, assim, compreender de forma mais sistemática o próprio processo de formação docente.

Referências

ANDRADE, L. T. Encontros de professores para estudos de letramento, leitura e escrita: a autoria de textos docentes. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 5, n. 2, p. 6-15, 2015.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRADE, M. F. R.; APARÍCIO, A. S. M. A construção colaborativa de sequências didáticas de gêneros textuais: uma estratégia inovadora de formação docente. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas em Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BIAZI, T. M. D.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de Inglês. **Revista Signum: Estudos de Linguagem**, Londrina, n. 14/1, p. 57-78, jun. 2011.

BRASIL/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

BUENO, L. As representações sobre o trabalho docente em projetos de estagiários. *In*: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; D'ORANGE, A. (org.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas sociais**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CALDERANO, M. A. Docência compartilhada entre universidade e escola. **Coleção Textos FCC**, v. 43, p. 06-101, 2014.

CALDERANO, M. A. (org.). **Estágio curricular: reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2012.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, 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.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13. n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Textos FCC, 29).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIMA, C. R. G. M.; NOGUEIRA, E. S. O estágio supervisionado de Língua Portuguesa no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. *In*: GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas: Editora Pontes, 2016.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R. Escrita e formação docente: desafio na prática de escrita na formação inicial para a docência em Língua Portuguesa. **Revista Raído**, Dourados, v. 12, n. 27, p. 206-223, jan./ jun. 2017.

MARQUES, J. L. Formação de professores reflexivos em serviço. *In*: PONTES, A. *et al.* (org.). **Educação e formação de professores – reflexões e tendências atuais**. São Paulo: Zouk, 2004.

MATTOS, P. S. **Gêneros orais e formação de professores**: o desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial de Letras da UFJF. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

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

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, n. 3 e 4, v. 3, p. 5-24, 2005/2006.

REICHMANN, C. L.; GUEDES-PINTO, A. L. **Horizontes (im)possíveis no estágio**: práticas de letramento e formação de professores de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2018.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

SILVA, W. R. **Letramento do professor em formação inicial**: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura. Campinas: Pontes Editores, 2012.

Experiências de formação docente na perspectiva da educação linguística

Andreia Rezende Garcia-Reis

Andressa Barcellos Correia da Silva

Ariane Rodrigues Gomes Leite Godoy

Introdução

A compreensão do importante papel exercido pela linguagem na formação e no desenvolvimento humano já é para nós, estudiosos da linguagem e da formação docente, um consenso. Nesse sentido, temos buscado desenvolver práticas educativas que possibilitem aos nossos alunos, em diferentes níveis de escolaridade, experiências linguísticas refletidas e contextualizadas, propondo tanto a inserção social quanto profissional e acadêmica pelo viés da linguagem.

Neste capítulo, nos propomos a apresentar duas experiências de formação de professores desenvolvidas na perspectiva da educação linguística. A primeira delas foi um trabalho realizado na disciplina de Práticas Textuais, do 1º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, em que os recém-ingressos na esfera universitária são convidados a participar de práticas de leitura, escuta, análise linguística e, sobretudo, de produção oral e escrita, de gêneros acadêmicos. A segunda experiência foi vivenciada com os alunos da disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa, do 4º período do curso de Letras da mesma universidade, em que os licenciandos, já na metade do curso, elaboram propostas de intervenção cujo objetivo é o ensino de língua portuguesa a partir de um dos eixos – leitura, oralidade, escrita ou análise linguística – para alunos do ensino fundamental II ou ensino médio.

A base teórico-conceitual que sustenta nossas pesquisas e atividades de formação docente é a do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006, 2015), mais especificamente a da escola brasileira do ISD (DOLZ, 2009), para a qual a questão central é o papel que a linguagem e as práticas languageiras desempenham na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas e praxiológicas dos seres humanos (BRONCKART, 2006).

Após esta introdução, apresentaremos alguns dos fundamentos teórico-conceituais nos quais temos nos amparado para, em seguida, relatarmos as duas experiências de ensino na formação de professores.

1. Educação linguística na formação docente

Recentes comportamentos e práticas no contexto social, político, econômico e educacional brasileiro nos últimos meses nos revelaram como a linguagem está presente na vida cotidiana de todos nós e como ela pode influenciar as escolhas e atitudes que tomamos. Viver pela linguagem, interagir pela linguagem e agir pela linguagem requer de nós um conhecimento tanto linguístico quanto social que nos permita ampliar nossas condições de participação. É nesse sentido que defendemos e acreditamos no conceito de educação linguística, como postulam Bagno e Rangel (2005).

Para os linguistas, a educação linguística é o

[...] conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre a sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. [...] Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

Esse conceito contribui para compreendermos a linguagem como prática social, para cujo aprendizado são fundamentais as experiências vivenciadas e os contextos dos quais participamos ao longo da vida. Assim, não haveria aprendizagem linguística sem experiências linguísticas e sem reflexão sobre os usos contextualizados que os outros fazem e que nós fazemos com a linguagem. São essas experiências de aprendizagem que nos levam a fazer as nossas próprias escolhas linguístico-comportamentais nos diferentes espaços nos quais nos inserimos.

Como a produção de discursos materializa-se em forma de textos, convocamos Bronckart (2006, p. 13), para o qual os textos seriam “as produções de linguagem situadas, que são construídas, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada, de outro, levando em conta modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua”. Portanto, para que possamos produzir os textos, orais ou escritos, nas diversas interações das quais participamos, precisamos ter conhecimento tanto dos recursos disponíveis quanto dos modelos de organização textual de uma determinada língua. Sem esses conhecimentos, ficaremos impedidos ou limitados nas diversas situações sociointeracionais, comprometendo, inclusive, nossa prática cidadã.

Além de conhecimentos referentes aos textos e à sua elaboração, também serão demandados aqueles referentes aos gêneros textuais, compreendidos como “produtos de configurações de escolhas entre as possíveis, que são momentaneamente estabilizadas pelo uso, escolha que emerge do trabalho que realiza as formações sócio-discursivas para que os textos sejam adaptados às atividades que eles praticam” (BRONCKART, 2006, p. 13). Assim, para praticar uma ação social por meio da linguagem, como argumentar, relatar, pedir, criticar, ironizar etc., faz-se necessária uma produção textual pertencente a determinado gênero escolhido, adaptado e eficaz a uma situação específica, num determinado momento histórico.

As diversas aprendizagens linguísticas e sociais que possibilitam a produção de textos situados e a efetiva inserção numa sociedade letrada como a nossa ocorrem a partir de experiências múltiplas com a linguagem, tanto em contextos de interação informal e cotidiana quanto em contextos de educação formal, com finalidades educacionais específicas voltadas à ampliação das capacidades de linguagem.

Sobre a relação entre a formação profissional para a docência em Língua Portuguesa, oferecida pelo curso de Letras, e as capacidades de linguagem requeridas pelos diferentes gêneros textuais dos estudantes egressos desse curso em Exames Nacionais de

Desempenho dos Estudantes (ENADE) e em provas de concursos públicos, Garcia-Reis e Costa (2018) apontaram que tais instrumentos de avaliação têm contado com uma grande diversidade textual, publicada em variados suportes, o que demanda uma aproximação dos currículos de formação com esses instrumentos avaliativos. No caso específico do profissional da docência em Língua Portuguesa, não somente o formado pelo curso de Letras, mas também aquele com formação em Pedagogia, responsável pela alfabetização dos alunos e pelo ensino da leitura, da produção oral e escrita, o conhecimento da diversidade textual, e de suas características discursivas, textuais e normativas, é fundamental para o trabalho com a linguagem na sala de aula e em outros espaços educacionais.

Nesse sentido, acreditamos que a educação linguística pode ser objeto dos cursos de formação de professores, em pelo menos duas dimensões: a primeira delas para que possamos, como professores formadores, criar espaços de participação dos estudantes, por meio da linguagem, em eventos da esfera acadêmico-profissional, como seminários, colóquios, palestras, defesas de trabalhos de conclusão de curso etc., em que possam ouvir, debater, apresentar seus trabalhos e pesquisas, inserindo-se mais plenamente e ajudando a construir e reconstruir esses eventos. A outra dimensão diz respeito à formação para o ensino de práticas de linguagem situadas, em que possibilitemos aos estudantes a análise e a elaboração de propostas metodológicas de leitura, escrita, práticas de oralidade e de análise linguística, contribuindo para uma atuação profissional também na perspectiva da educação linguística.

Diferentes pesquisadores da formação de professores (GATTI, 2010, 2013; GARCIA-REIS, 2017; SILVA, 2017; NÓVOA, 2017) têm sinalizado que os cursos de graduação e de pós-graduação estão excessivamente teóricos, com pouco espaço para o empreendimento de discussões sobre práticas científicas e pedagógicas cuja realidade escolar, condições de trabalho docente e alunos reais sejam centrais. Assim, acreditamos que experiências de educação linguística, de produção dessas experiências e posterior avaliação dessas produções possam oferecer possibilidades formativas

tanto voltadas para a ampliação da inserção na esfera acadêmico-profissional quanto para a efetivação de práticas de ensino de linguagem mais contextualizadas.

Assim como defendem Kersch e Guimarães (2012), os gêneros textuais não podem ser adquiridos em manuais, ao contrário, são aprendidos em processos de interação real e situada, nos quais também podem ser aprendidas as diversas dimensões que os constituem e fazem deles pertinentes a determinada situação sócio-comunicativa. Com isso, somente a partir de um contexto real de produção, no qual somos levados à produção ou à recepção de um texto, ou, ainda, somos levados a pensar nas dimensões que o constituem, é que vamos nos apropriando da diversidade textual que circula em nossa sociedade.

Algumas experiências de formação docente têm contribuído nesse sentido, como mostraram Garcia-Reis e Magalhães (2016) em um trabalho no curso de Letras da UFJF, em que alunos dos períodos iniciais do curso desenvolveram atividades teórico-práticas e depois publicaram os textos produzidos em periódico da área de ensino. Proposta semelhante foi relatada em Magalhães e Garcia-Reis (2017), na qual alunos no final do curso de Letras puderam elaborar relatos de experiência e artigos acadêmicos sobre temas de ensino de língua e, posteriormente, refletir sobre essas práticas no interior das disciplinas curriculares. Em contexto de formação continuada, Kersch e Guimarães (2012) mostraram a relevância de um trabalho cooperativo, de aproximação entre universidade e escola básica, na construção de propostas de ensino com base em gêneros textuais, ou seja, numa perspectiva discursiva de linguagem.

Embora reconheçamos que a apropriação de conhecimentos sobre a língua e a linguagem se dê ao longo da vida, proporcionada pelas experiências linguísticas diversas, como já mencionamos, acreditamos que muitas pessoas não terão acesso a determinadas experiências que serão fundamentais na efetiva participação social e na luta por alguns dos direitos básicos a nós garantidos, sobretudo pela Constituição Federal de 1988. É nesse sentido que concordamos,

mais uma vez, com Bagno e Rangel (2005, p. 64), ao afirmarem que: “Em muitas sociedades, como a brasileira, a educação linguística pode ser objeto de uma *formalização*, de uma *sistematização*, de uma *institucionalização*, enfim, promovidas pelas instâncias de poder que constituem o aparato estatal.”.

Encontra-se aqui uma das grandes e mais importantes tarefas da escola, como uma instituição representativa desse aparato estatal, na compreensão dos autores citados. A escola tem como dever, e, entendemos, com grande potencial para isso, promover experiências de educação linguística aos alunos nela inseridos, de modo a possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem que possam oportunizar-lhes a ampliação da participação social por meio da linguagem. Numa sociedade como a brasileira, marcada pela demanda de uma educação linguística amparada numa concepção discursiva de linguagem (MAGALHÃES; GARCIA-REIS; FERREIRA, 2017), é indispensável que a escola e, sobretudo, as aulas de Língua Portuguesa, tome para si, não de modo exclusivo, mas cooperativo, a tarefa de possibilitar experiências formativas aos alunos nela inseridos.

Em defesa de um ensino de Língua Portuguesa que possa contribuir para a participação cidadã, Rangel (2010) argumenta que tal contribuição deveria atuar em dois eixos: no da reflexão e no da proficiência. O eixo da reflexão possibilitaria a tomada de consciência para a adoção de comportamentos mais éticos e o da proficiência traria implicações para ações linguísticas socialmente relevantes. Assim é que acreditamos na contribuição do ensino de Língua Portuguesa em favor da educação linguística, um ensino que promova vivências contextualizadas de linguagem e de reflexões sobre as produções linguísticas que circulam socialmente, cujos relatos faremos a seguir.

2. Experiências de formação docente

Como já anunciamos, nesta seção serão relatadas duas experiências de formação docente em que pudemos proporcionar o desenvolvimento da educação linguística de futuros professores. As duas experiências foram propostas pela docente responsável por cada uma das disciplinas, a primeira no 2º semestre de 2018 e a segunda no 2º semestre de 2017. A disciplina de Práticas Textuais I, obrigatória para o 1º período do curso de Pedagogia, foi acompanhada por uma aluna do Mestrado em Educação da UFJF em Estágio Docência⁷⁵, co-autora deste texto. Já a disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa, obrigatória do curso de Letras/Licenciatura, foi acompanhada por uma aluna do curso em atividades de monitoria⁷⁶ na época e atualmente mestranda em Educação pela UFJF.

2.1 A experiência de formação no curso de Pedagogia

Ancoradas na defesa de uma educação linguística e na necessidade da desconstrução, como aponta Marinho (2010, p. 366), de um gênero considerado cristalizado nas salas de aula das universidades, o “trabalho”, defendemos a urgência em se ensinar os gêneros textuais acadêmicos, pois, “[...] torna-se mais coerente esperar e aceitar que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, na

75 O Estágio Docência é parte integrante da formação do pós-graduando, bolsista CAPES, sendo obrigatório no doutorado e facultativo no mestrado.

76 O Programa de Monitoria é destinado aos discentes da Universidade Federal de Juiz de Fora e é considerado uma modalidade de ensino-aprendizagem. Ele visa proporcionar aos alunos a participação em projeto acadêmico de ensino e, além disso, objetiva despertar o interesse pela carreira docente e assegurar a cooperação do corpo discente com o corpo docente nas atividades de ensino.

instituição e nas esferas de conhecimento em que são constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitária”.

Dessa forma, torna-se de extrema relevância o trabalho com os gêneros textuais na formação inicial do futuro professor, pois, como destaca Silva (2017), a prática pedagógica dos professores universitários nos cursos de licenciatura influencia o trabalho pedagógico do futuro professor. Ou seja, é relevante, na formação do professor, que ele seja capaz de atualizar, a partir das práticas sociais, seus conhecimentos sobre o funcionamento dos gêneros como aqueles que orientam a prática de produção textual de seus alunos (KLEIMAN, 2008). Para Kleiman (2008, p. 508), “a estruturação do ensino em torno da prática social é uma estratégia de didatização que, na nossa experiência, tem se mostrado eficiente e relevante na formação de professores, fornecendo um modelo que pode, depois, ser recontextualizado pelo professor na sua esfera de atividade, do ensino escolar”.

Assim, consideramos de extrema importância a oferta da disciplina “Práticas Textuais I” logo no primeiro período do curso de Pedagogia. Tal disciplina, de acordo com a Reestruturação Curricular de 2011⁷⁷, faz parte do quadro de disciplinas obrigatórias inseridas no “Eixo Transversal” e tem como ementa: “Leitura e produção de textos com distinção e caracterização dos diversos gêneros orais e escritos, além de sua convergência com as variedades linguísticas” (2011, p. 13). Desde a reformulação de 2011 e a criação dessa disciplina, ela é ministrada em duas turmas, por dois diferentes professores, no mesmo horário e com carga-horária de 60h no semestre, de modo que os 45 alunos recém-ingressos na universidade sejam divididos em dois grupos e o professor possa (i) propor e avaliar com mais frequência a produção linguística dos estudantes e (ii) eles, por sua vez, tenham maiores condições de participação nas aulas em um grupo menor.

77 Documento disponível no site: <http://bit.ly/33vv3ca>. Acesso em: 18 dez. 2018.

As aulas são desenvolvidas a partir de atividades de leitura, compreensão, discussão oral e elaboração de textos escritos dos gêneros textuais mais prototípicos na esfera acadêmico-universitária. Silva (2016) defende a necessidade de se familiarizar os graduandos com as práticas de reflexão sobre/na ação profissional em sala de aula. Para o autor, os exercícios de escrita e reflexão elaborados pelo professor sobre sua prática profissional, suas aulas, suas escolhas didático-metodológicas se fazem necessários, para que ele consiga articular efetivamente a teoria e a prática. Assim, acreditamos que, ao possibilitar a leitura, escrita e reescrita de diferentes gêneros textuais, possibilitará que o graduando, depois de formado, consiga fazer o mesmo com seu aluno. Corroborando essas afirmações, Garcia-Reis e Magalhães (2016, p. 35) reafirmam a

[...] importância das experiências de escrita na formação inicial de professores, enfocando a relação do processo de escrita de gêneros com o exercício profissional de docência em Língua Portuguesa (LP) como língua materna na escola básica. [...] é pela apropriação dos gêneros textuais que se possibilita aos sujeitos produzirem discursos situados em contextos diversos.

Acreditamos que o domínio de um gênero seja, de fato, um comportamento social, assim, a aprendizagem de um gênero textual se dá através de uma inserção social no meio no qual ele é utilizado. Logo, é necessário que os gêneros acadêmicos sejam apresentados e ensinados aos ingressantes nessa esfera social. Por isso, na disciplina de Práticas Textuais I, ofertada para a segunda turma de 2018, foram estudados (lidos, discutidos e produzidos) os gêneros: resumo, resenha, documentário, ensaio, carta de solicitação para ingresso em grupo de pesquisa e *banner*, além da leitura e discussão de livros, capítulos de livros, artigos acadêmicos e textos audiovisuais, como filmes.

No segundo semestre de 2018, a disciplina foi oferecida no turno da noite, às quintas-feiras, das 19h às 22h40. Ao ser inserida a discussão de um desses gêneros, líamos/assistíamos um ou dois exemplares do gênero e discutíamos com os graduandos

as características mais marcantes daquele texto, os elementos linguísticos e discursivos que o compunham. Ora oralmente, ora através de anotações no quadro branco e/ou destaques no texto projetado em tamanho maior na sala de aula, comentávamos sobre o tempo verbal empregado, a pessoa do discurso, os argumentos presentes, a estrutura composicional do gênero, os conectivos mais comuns, o local de publicação e circulação, o leitor preferencial, as escolhas lexicais, entre outros aspectos.

Nas primeiras aulas, lemos e discutimos sobre o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, bem como o conceito de leitura e as estratégias sociocognitivas empregadas nessa atividade. Tendo como suporte um texto teórico, foram abordados os processos de alfabetização e de letramento, as práticas de leitura e escrita na escola. A partir disso, os discentes foram convidados a refletir sobre sua própria formação leitora e a escrever um relato de memórias sobre suas práticas de escrita e leitura. Nas aulas posteriores àquelas em que os estudantes produziam e entregavam seus textos, estes eram sempre devolvidos com comentários, sugestões e solicitações de reescrita.

Outro exemplo de gênero trabalhado ao longo do semestre foi o documentário, a partir de uma dinâmica semelhante, em que assistimos a alguns documentários e os discutimos, para posterior elaboração de um documentário com temática específica pelos alunos, desta vez em pequenos grupos. A inserção desse gênero no cronograma da disciplina é algo recente e deve-se a um trabalho conjunto com a professora da disciplina Educação e Diversidade, também obrigatória no 1º período do curso de Pedagogia da UFJF. Além de assistirmos e estudarmos o gênero, sempre contamos com a presença de um ex-aluno do curso ou de outros cursos da UFJF que tem experiências com edição de vídeos, para compartilhar conosco tais conhecimentos. No contexto das aulas de Educação e Diversidade, são estudadas temáticas relacionadas à diversidade cultural, étnica, etária, religiosa, dentre outras, bem como as deficiências que têm demandado práticas de ensino especializadas. A partir de então, os alunos são orientados a elaborar um documentário sobre um dos

temas estudados. No decorrer do período, os documentários são transmitidos em sala, há momentos de avaliação de seu conteúdo e de sua elaboração e, em seguida, são disponibilizados no *site* da Faculdade de Educação da UFJF, por meio de *links*, possibilitando sua circulação.⁷⁸

De modo semelhante ao trabalho com o documentário, os estudantes de Pedagogia também leram e produziram os gêneros ensaio e pôster, muito frequentes em atividades acadêmico-científicas. Os dois gêneros foram propostos, novamente, por duas professoras do período, que desenvolveram práticas articuladas, em que uma delas privilegiou nas suas aulas o ensino dos conteúdos e a outra privilegiou as características linguístico-discursivas dos textos a serem futuramente produzidos pelos alunos. Importante ressaltar que os pôsteres são sempre apresentados pelos estudantes, em duplas, às vezes nas próprias aulas, com a presença das duas professoras diretamente envolvidas com o trabalho, às vezes em eventos acadêmicos internos ou externos à universidade. Por compreendermos que uma apresentação oral em pôster ou com auxílio de outro material escrito configura-se como uma prática de linguagem pertencente à esfera acadêmica, para a qual se exigem certas capacidades, essa apresentação também é objeto de ensino nas aulas de Práticas Textuais, frequentemente com a presença de ex-alunos que apresentam pôsteres já confeccionados e, juntamente com a professora, orientam sua confecção.

Kleiman (2008) destaca a importância de os alunos dos cursos de Letras e Pedagogia, futuros professores da língua materna, se inserirem nas práticas sócio-acadêmicas quando se encontram na universidade, além de explorarem e participarem de práticas de letramento dos diversos cotidianos dos quais fazem parte. Nesse sentido, acreditamos que proporcionamos aos estudantes a participação em práticas de letramento acadêmico, pois, ainda de acordo com a autora, familiarizados com essas práticas de letramento, é que o professor determinará quais as possibilidades e os limites dos saberes teóricos que embasam sua disciplina de

78 <http://www.ufjf.br/faculdadedeeducacao/>

ensino, pois o conhecimento da teoria, por si só, não garante que o profissional seja bem formado.

Sem a garantia de circulação, mas com grande potencial de educação linguística, sobretudo para a inserção em variadas atividades acadêmicas, foram lidos e elaborados os gêneros resumo e resenha. Ao longo da graduação em Pedagogia na UFJF, muitos professores solicitam dos alunos a produção de resumos e resenhas, de filmes, de capítulos de livros, de livros, de artigos, entre outros. Por isso, sempre trabalhamos com esses gêneros na disciplina de Práticas Textuais, enfatizando seus aspectos composicionais, discursivos e também as regras e normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), as quais muitos alunos desconhecem ao ingressarem no universo acadêmico.

Como já mencionamos, os textos produzidos pelos alunos são objeto de leitura e avaliação pelo professor da disciplina e, em alguns casos, também pelo bolsista em Estágio Docência que acompanhou e atuou nas aulas. Nos textos, são escritos comentários, perguntas, observações e sugestões para possíveis alterações. Defendemos assim a aprendizagem de novas capacidades de escrita por meio da reescrita, etapa fundamental na elaboração de textos escritos. Nas aulas em que os textos eram devolvidos com as avaliações do professor e da mestrandia em Estágio Docência, os graduandos eram convidados a ler seus textos, ler essas avaliações, perguntar sobre elas, tentar compreendê-las. Ainda nestes momentos, temos o costume de trazer alguns aspectos para a discussão coletiva, com ajuda do quadro branco da sala de aula no qual fazemos anotações, damos exemplos de escritas dos alunos já registrados anteriormente, como forma de propor uma reflexão conjunta sobre as principais características do gênero estudado. Ressaltamos que a avaliação dos textos produzidos pelos estudantes é sempre qualitativa, uma vez que fazemos diversas observações nas produções dos alunos e, em seguida, fazemos anotações avaliativas individuais, que compõem uma espécie de caderno de registros da turma, para, finalmente, avaliá-los quantitativamente e fechar as notas semestrais.

2.2 A experiência de formação no curso de Letras

Como já discutimos neste capítulo, defendemos que o ensino deve promover experiências contextualizadas de linguagem e também reflexões sobre as produções linguísticas que circulam socialmente, ou seja, o ensino de Língua Portuguesa deve ser em prol da educação linguística.

Consoante a essa defesa, para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, promulgados em 1998, o ensino de Língua Portuguesa não deve ser pautado em análises descontextualizadas de letras, sílabas, palavras, sintagmas e frases, ou seja, pautado em estratégias tradicionais, uma vez que não atendem aos níveis de leitura e escrita exigidos na sociedade, demandas essas que são cada vez mais crescentes e constantes. Assim, os PCN's-LP defendem que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais e, por isso, o ensino deve ser em torno das práticas de uso da língua e levar o aluno à reflexão sobre a mesma, ou seja, o ensino de línguas deve “basear-se na consciência prática dos atores e ter por objetivo desenvolver sua consciência ou competência discursiva, que é também uma competência reflexiva e criativa” (BRONCKART, 2005, p. 253).

Dessa forma, ao afirmar que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998). Por isso, os PCN's – LP estabelecem quatro eixos organizadores dos conteúdos: leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Com isso, o processo de ensino formal deve promover nos sujeitos as capacidades linguístico-discursivas necessárias para falar, escutar, ler e escrever, porém, “para isso, é fundamental contar com professores bem preparados, capazes de mediar situações de

aprendizagem que estimulem o desenvolvimento dessas capacidades nos alunos” (COSTA-HÜBES, 2013, p. 504).

Os estudantes em formação para a docência em Língua Portuguesa precisam vivenciar experiências formativas que tratam a linguagem como prática social e caso isso não ocorra “haverá um risco de desenvolverem práticas de ensino da língua que não considerem as atuais prescrições para esse trabalho, não contribuindo para a real inserção de seus alunos em atividades sociais mediadas pela linguagem” (GARCIA-REIS; SILVA; MATTOS, 2018, p. 15).

Isso significa que a educação linguística pode e deve ser objeto de ensino dos cursos de formação de professores, como já dissemos anteriormente, mas há um discurso muito forte de pesquisadores afirmando que existe “uma lacuna entre as propostas oficiais de ensino de língua, a formação docente nas universidades e as demandas sociais por uma educação capaz de assegurar os direitos linguísticos do cidadão e de lhe permitir sua cidadania” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 67). Já cientes dessa realidade, temos tido a preocupação de reavaliar nossos currículos, rever nossas práticas, de modo a possibilitar uma formação pela linguagem.

Nesse sentido é que temos desenvolvido propostas, ações e políticas de formação diferenciadas e com objetivos praxiológicos, as quais buscam novas possibilidades de formação para o exercício da educação linguística. Uma dessas ações é a que tem sido realizada no curso de Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora, no contexto da disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, a qual forma para a docência numa perspectiva da educação linguística.

A disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, conforme o Projeto Pedagógico do curso (PPC-Letras), faz parte da formação teórico-pedagógica do licenciando em Letras-Português⁷⁹

79 O curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora oferece, além da licenciatura em Português, as licenciaturas nas seguintes línguas: Espanhol, Inglês, Francês, Italiano e Latim.

e é oferecida pelo Departamento de Educação⁸⁰ da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tal disciplina tem como pré-requisito a disciplina Saberes Escolares da Língua Portuguesa, a qual é oferecida no 3º período para os alunos do Integral e no 4º período para os alunos do Noturno e tem como ementa:

Introduzir os alunos do curso de Letras na reflexão sobre a língua materna na escola, numa perspectiva crítica em relação ao trabalho com essa disciplina. Saberes fundamentais do professor para o desenvolvimento de competências de uso da língua materna. OS PCNs e o trabalho com a disciplina Português. (UFJF, 2014, p. 213).

Notamos que Saberes Escolares é uma disciplina introdutória à formação pedagógica do futuro professor de Língua Portuguesa, a qual proporciona uma base fundamental, principalmente por ter vinculada a ela uma prática de 30h, em que os alunos fazem uma primeira imersão na escola.

Já a disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa ocorre no 4º período do Integral e no 6º período do Noturno e tem como objetivo possibilitar uma formação para o exercício da docência em Língua Portuguesa, cuja ementa é: “Subsídios teóricos e práticos para que o futuro professor de Português possa construir sua prática buscando ampliar a competência linguística e textual de seus alunos, tornando-os leitores e escritores maduros” (UFJF, 2014, p. 206).

Fundamentadas nos atuais documentos que baseiam a educação em língua e linguagem e em pesquisas na área, desenvolvemos, no interior das 60 horas, carga horária da disciplina, atividades que envolvem (i) leitura e discussão de perspectivas teóricas do ensino de língua; (ii) análise de práticas de sala de aula por meio de relatos de experiência e vídeos, para que os alunos reflitam e possam desenvolver criticidade em seu processo formativo; e, além

80 Três departamentos fazem parte da licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora: Departamento de Letras, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e o Departamento de Educação.

disso, (iii) elaboração e execução de propostas de intervenção para o processo de ensino de língua e linguagem, em que os alunos, em grupos, constroem um planejamento com objetivos, ações de linguagem, materiais necessários e proposta de avaliação, para, em seguida, executá-las nas aulas da disciplina. Daremos maior ênfase neste texto às propostas de intervenção elaboradas pelos estudantes de Letras, uma vez que acreditamos serem reais oportunidades de aprendizagem para a formação docente em Língua Portuguesa na perspectiva da educação linguística.

As propostas de intervenção fazem parte da nota final da disciplina e os alunos planejam-na em grupos. As turmas, geralmente, têm em média 30 alunos e normalmente são formados seis grupos e, por serem divididos pelos quatro eixos de ensino (como definem os PCN's-LP), os eixos são duplicados de acordo com o perfil, com o interesse e com as necessidades de tratamento daquela temática pela turma, ou seja, isso varia de semestre a semestre.

A professora orienta aos alunos que essa proposta de intervenção pode ser uma sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a qual é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito e tem como objetivo fazer com que o aluno domine melhor um gênero textual, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Ademais, os discentes também podem optar por propor um projeto de letramento (KLEIMAN, 2010), o qual se constitui como um “conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos” (KLEIMAN, 2000, p. 238), ou seja, no projeto de letramento há uma dinâmica ditada pela prática social, pois exige um movimento pedagógico que “vai da prática social para o “conteúdo” (seja ele uma informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia ou procedimento)” (KLEIMAN, 2010, p. 383).

Assim, ao elaborarem as propostas de intervenção, os discentes precisam estudar essas perspectivas metodológicas e pensar no tempo, nas ações a serem desempenhadas pelos alunos em formação, o que promove também a educação linguística.

Depois de formados os grupos, os estudantes selecionam um eixo e também escolhem um ano de escolaridade para o qual aquela proposta será feita. É importante ressaltar que pelo fato de a disciplina ser embasada, sobretudo, nos PCN's-LP, essa proposta precisa envolver a perspectiva do uso-reflexão-uso e também precisa envolver textos para que a promoção da educação linguística se efetive. Isso significa que essas propostas devem estar sustentadas numa concepção discursiva de linguagem, em que o ensino é pautado no desenvolvimento da competência discursiva para o uso da língua em gêneros textuais orais e escritos, ou seja, o foco é o uso da língua e, por isso, os estudantes realizam ações de leitura, escuta, escrita, reescrita, produção oral e análise linguística de uma forma integrada, com ênfase numa ou noutra dessas ações em cada uma das propostas.

Nesse sentido, eles elaboram essa proposta, mostram ao professor formador as ideias iniciais e também conversam e se encontram com o monitor da disciplina. É importante ressaltar o papel fundamental da monitoria na disciplina, pois o monitor auxilia, acompanha e apoia os estudantes e, portanto, nesse movimento de sugestão e discussão das propostas, sua formação na perspectiva da educação linguística também acontece, ou seja, todo o trabalho realizado em torno das propostas de intervenção também contribui na formação do graduando monitor para a docência em Língua Portuguesa.

Em seguida, numa data previamente agendada, os grupos entregam a proposta escrita e finalizada ao professor e, além disso, realizam aquela atividade docente com a turma. Nessa aula, os alunos desenvolvem a sequência criada por eles em sala de aula, juntamente com os seus colegas. Essa atividade docente dura em torno de uma hora e meia e posteriormente o coletivo da sala avalia, comenta, discute a pertinência das proposições didático-metodológicas escolhidas.

Ao refletir sobre a sua própria proposta de intervenção e sobre a dos colegas graduandos, o futuro professor de Língua Portuguesa vivencia, mesmo que numa perspectiva ainda simulada, uma experiência de atividade docente, a qual contribui para uma atuação profissional. Acreditamos que essa ação realizada na disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, sobretudo no trabalho com a proposta de intervenção, o qual relatamos, contribui para a docência na perspectiva da educação linguística.

| **Considerações finais**

Ao longo deste capítulo, expusemos duas experiências de educação linguística desenvolvidas nos cursos de Pedagogia e Letras da UFJF, com ênfase no desenvolvimento de capacidades linguísticas e no desenvolvimento de capacidades profissionais para a docência em Língua Portuguesa. Acreditamos que a formação de professores pode contribuir efetivamente para a consolidação dos objetivos praxiológicos do ensino de língua, desde que, em suas práticas curriculares, os estudantes possam ter oportunidades de produzir seus discursos, divulgá-los, produzir atividades e experienciá-las de modo crítico e propulsor do desenvolvimento linguístico e profissional.

A educação linguística, como a compreendemos e abordamos neste capítulo, possibilita a inclusão e a participação social mais situada e efetiva. Nesse sentido, a luta pelos direitos constitucionais e o gozo dos bens culturais estão diretamente relacionados ao modo como nos relacionamos com a linguagem em diferentes instâncias sociais. É exatamente para a aprendizagem deste relacionamento que as práticas formais de ensino de língua podem contribuir.

| **Referências**

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2B70HRd>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF,1998.

BRONCKART, J. P. Entrevista realizada com o Prof. Dr. Jean Paul Bronckart na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade de Genebra (UNIGE). **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 3, p. 311-328, nov./dez. 2015.

BRONCKART, J. P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Tradução Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 4, n. 6, mar. 2006 [não paginado].

BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Conferência inaugural do XIV INPLA. Tradução Ana Raquel Machado. **Revista ANPOLL**, São Paulo, n. 19, p. 231-256, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2MFu9mv>. Acesso em: 05 ago. 2019.

COSTA-HÜBES, T. C. Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para os municípios com baixo IDEB. **Revista Brasileira Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 501-523, maio/ago. 2013.

DOLZ, J. Posfácio. *In*: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n.50. p. 51-67, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GARCIA-REIS, A. R. Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. **Revista Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo**, Juiz de Fora, p. 246-260, 2017.

GARCIA-REIS, A. R.; COSTA, M. F. Os gêneros textuais em avaliações do ENADE de Letras e em concursos públicos para seleção de professores. **Educação em Revista**, v. 34, 2018 [não paginado].

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-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C; MATTOS, P. S. A formação para a docência no curso de Letras: avaliações dos licenciandos. *In*: GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C; MATTOS, P. S. **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 11-30.

KERSCH, D. F.; GUIMARÃES, A. M. M. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. **RBLA**, v. 12, n. 3, p. 533-556, 2012.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso-LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R. Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em Língua Portuguesa. **Raído**, v. 11, n. 27, p. 206-223, jan./jun. 2017.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (org.). **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. 2017.

RANGEL, E. de O. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? *In*: ROJO, R. H. R. e RANGEL, E. de O. (coord.). BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção Explorando o ensino**. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, W. R. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. **Revista Brasileira de educação**, v. 22, n. 70, p. 708-731, 2017.

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. **Projeto Pedagógico do curso de graduação – Letras/Licenciatura**. Juiz de Fora, 2014.

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. **Projeto Pedagógico do curso de graduação – Pedagogia**. Juiz de Fora, 2011.

Autoria e organização

Adriana Aparecida da Silva é graduada em Matemática e Física, mestre e doutoranda em Educação pela UFJF. É professora dos cursos de graduação em Física e Pedagogia da UFJF, desde 2015. Desenvolve trabalhos sobre letramento científico, práticas experimentais e ensino por investigação no Grupo de Estudos em Práticas Experimentais em Ciências (GEPEC). Contato: adrianaaparecida.silva@ufjf.edu.br

Andreia Rezende Garcia-Reis é graduada em Letras (UFJF), mestre em Linguística (UFJF) e doutora em Linguística (UFRJ). Foi professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora por 11 anos, onde atuou na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Regular. Trabalhou na Secretaria de Educação Municipal, no Departamento de Ações Pedagógicas. É autora de livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio. Atua nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia da UFJF e no Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, na linha de “Linguagens, Culturas e Saberes”. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais, desenvolve pesquisas na área de gêneros textuais, ensino de língua portuguesa, trabalho e formação de professores. Contato: andreiargarcia@yahoo.com.br

Andressa Barcellos Correia da Silva é licenciada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais, vinculado ao Núcleo FALE (Formação de professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino) da Faculdade de Educação da UFJF. Atualmente, é mestranda em Educação na mesma universidade e atua como professora da rede particular de Juiz de Fora. Suas pesquisas estão situadas no campo teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e suas temáticas de estudo são a formação inicial de professores e o trabalho docente. Contato: dessa_barcellos@hotmail.com

Ariane Rodrigues Gomes Leite Godoy é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Especialista em “Educação no Ensino Fundamental” (Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF). Atualmente, é mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e atua como professora da rede particular de Juiz de Fora e da rede estadual de Minas Gerais. Suas pesquisas estão situadas no campo teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e suas temáticas de estudo são o ensino de leitura, a formação inicial e o trabalho docente. Contato: ariane-csc@hotmail.com

Bárbara Delgado Azevedo é graduada em Letras e mestranda no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFJF. Foi bolsista de projeto de Treinamento Profissional (TP) no Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais nos anos de 2016 e 2017. É professora do ensino básico da rede estadual de Minas Gerais e tem experiências de pesquisa nas áreas de Linguística, com ênfase em ensino de Língua Portuguesa, formação de professores, gêneros textuais e letramento. Contato: barbaradelgadoa@gmail.com

Caroline de Souza Ferreira é graduada em Letras/Língua Portuguesa (UFJF), especialista em Educação: currículo e prática educativa (PUC/RIO), mestre em Letras, Linguagens e Letramentos (PROFLETRAS/UFJF) e doutoranda em Educação (UFJF), na linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Saberes. É professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, desde 2002, integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais, onde desenvolve projetos no campo de formação de professores de Língua Portuguesa, na perspectiva do ISD. Atualmente, atua também como supervisora de estagiários no PIBID na escola onde leciona. Contato: carolferreira.faced@gmail.com

Giovana Rabite Callian é graduada em Pedagogia pela Faculdade Metodista Granbery e especialista em Ensino da Língua Portuguesa pela UFJF. É professora efetiva da rede Estadual de Minas Gerais desde 2011. Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, desenvolvendo pesquisa sobre trabalho e formação docente e estágio nas licenciaturas. Contato: giovanna_callian@hotmail.com

Gisele Oliveira Barbosa é doutoranda em Educação, na linha de Linguagens, Culturas e Saberes, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE-UFJF). Mestre em Letras, Linguagens e Letramentos (PROFLETRAS/ UFJF), é também especialista em Ensino de Língua Portuguesa (UFJF) e graduada em Letras (UFJF). É professora de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora/MG, desde 2006 e integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais, colaborando com a pesquisa e desenvolvendo projetos na escola em que leciona. Contato: giseleoliveirab@hotmail.com

Luís Carlos Oliveira é doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, na linha de “Linguagem, Culturas e Saberes”. Mestre em Educação, com pesquisa realizada na área de linguagem e variação linguística (PPGE-UFJF). Especialista em Língua Portuguesa em Ensino, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduado em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES-JF). É professor de Língua Portuguesa na rede privada de Juiz de Fora (MG). É integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais, onde desenvolve pesquisas com formação de professores de língua portuguesa, na perspectiva do ISD e do letramento científico. Contato: luisjfm@gmail.com

Letícia Jacinto Schneider é graduanda de Pedagogia pela UFJF. Participou como bolsista de Iniciação Científica e de Treinamento Profissional do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais, em dois projetos voltados para questões de oralidade e ensino. Atuou como bolsista de Iniciação à Docência do PIBID – Creche (UFJF), com foco na Educação Infantil. Atualmente, participa do Grupo LEPs, na temática da oralidade, e do Grupo LICEDH, nas discussões sobre a educação infantil. Contato: leticiaaschneider@gmail.com

Maria Carolina Botelho Domingues é graduada em Letras pela UFJF e especialista em Atendimento Educacional Especializado pelo Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância (NGIME) da mesma universidade. Foi bolsista de Iniciação Científica e de Treinamento Profissional no Grupo Linguagem, Ensino e Práticas Sociais nos anos de 2015 a 2017. É professora da rede estadual de Minas Gerais, onde atua na Educação de Jovens e Adultos. Contato: carolina.botelho@hotmail.com

Pilar Silveira Mattos é graduada em Letras (UFJF), especialista em Educação no Ensino Fundamental (C.A. João XXIII - UFJF), especialista em Gramática: Reflexão e Ensino (UFMG) e mestre em Educação (UFJF), com ênfase em Linguística Aplicada. Atua na rede estadual de ensino na cidade de Juiz de Fora. É integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais, desenvolvendo pesquisa na área de oralidade no ensino de línguas e formação de professores. Contato: pilarsilmattos@hotmail.com

Tânia Guedes Magalhães é graduada em Letras (UFJF), mestre em Linguística (UFJF) e doutora em Letras/Estudos Linguísticos (UFF). É professora dos cursos de graduação em Letras e Pedagogia da UFJF, desde 2010, atuando também no Programa de Pós-graduação em Educação na linha “Linguagens, Culturas e Saberes”. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais, desenvolve pesquisas na área de gêneros textuais, letramentos e suas relações com a formação de professores de Língua Portuguesa. Contato: tania.magalhaes95@gmail.com

Thalita de Almeida Bessa Carvalho possui graduação em Letras pela UFJF e graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). É mestra em Educação pela UFJF e integra o Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais. Atua como professora do ensino básico nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas públicas de Minas Gerais. Contato: thalitabessa@yahoo.com.br

Vanessa Titonelli Alvim é graduada em Pedagogia, especialista em Educação no Ensino Fundamental e mestra em Educação, todos pela UFJF. É professora efetiva da rede estadual de ensino de Minas Gerais, atuando na docência e na supervisão escolar em Juiz de Fora. Seus trabalhos de pesquisa estão centrados na área de ensino de Língua Portuguesa no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Contato: titonelli.vanessa@yahoo.com.br

Publique seu e-book com a gente!

Letraria 



Oralidade,
formação
docente e
ensino de Língua
Portuguesa