



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUAGEM E ENSINO

**AGIR DOCENTE NO ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS:
CENAS DE FORMAÇÃO E DE ATUAÇÃO EM SALA DE
AULA**

Evany da Silva Gonçalves

Campina Grande, julho de 2016

Evany da Silva Gonçalves

**AGIR DOCENTE NO ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS:
CENAS DE FORMAÇÃO E DE ATUAÇÃO EM SALA DE
AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Alves (UFCG);
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Roziane Marinho Ribeiro (UFCG).

Campina Grande, julho de 2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

G635a Gonçalves, Evany da Silva.
 Agir docente no ensino dos gêneros orais: cenas de formação e de atuação em sala de aula / Evany da Silva Gonçalves. – Campina Grande, 2016.
 160 f. : il. color.

 Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.
 "Orientação: Profa. Dra. Maria de Fátima Alves, Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro".
 Referências.

 1. Agir docente. 2. Gêneros Textuais Orais. 3. Ensino de Língua Oral.
 I. Alves, Maria de Fátima. II. Ribeiro, Roziane Marinho. III. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande (PB). IV. Título.

CDU 81'42(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria de Fátima Alves
(Orientadora)

Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro
(Co-orientadora)

Profa. Dra Regina Celi Mendes Pereira da Silva
(Examinador Externo)

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael
(Examinador interno)

Profa. Dra. Fabiana Ramos
(Suplente-Examinador Externo)

Campina Grande, julho de 2016

AGRADECIMENTOS...

Depois de tantas idas e vindas... de tantas certezas e incertezas... de tantas alegrias e também frustrações... é chegado o momento de agradecer. E eu agradeço!

Agradeço a Deus por ter me sustentado e capacitado em todos os momentos de minha vida. Me dado força para prosseguir até aqui.

Agradeço a meus pais, Evaldo Ferreira Gonçalves e Ozita da Silva Gonçalves, pelo apoio e incentivo nos momentos difíceis, quando pensava já não ser mais capaz.

A meus irmãos, Alcione, Alda, Antônio, Edgar e, em especial a Edilene, que por várias vezes supriu a minha ausência e torceu pela realização deste sonho.

Aos amigos e primos que acompanharam minha trajetória de estudos nestes últimos anos, em especial, Elida Leidiane, Ellen Layanna, Verônica Bandeira, Cassiane Lucena, Jordana Souza, Gi Lima e Wiliana Borges, Glória Mendes que sempre estiveram acessíveis e prontas a ajudar.

Aos amigos de mestrado: Maraiza Ângelo, Sandra Carla, Cristiane, Alessandra, Camila, Patrícia, Sheyla, Rhayssa, Karol, Hermano, não podendo esquecer de forma alguma da amiga/irmã Stephanie Andrade, que nestes dois anos compartilhou comigo momentos de ansiedade, medo, superações e alegrias infindas.

À Angélica, Alberto e a querida Marilene (eternas saudades) que sempre nos receberam tão bem na Unidade Acadêmica de Educação da UFCG. Pessoas que irei guardar para sempre em meu coração...

Aos professores...

Maria de Fátima Alves e Roziane Marinho Ribeiro, a quem não terei palavras para expressar minha admiração e carinho. A mim, exemplos de profissionais, em quem busco me espelhar.

Edmilson Luiz Rafael e Betânia Passos Medrado, pelas contribuições no exame de qualificação.

E à professora *Regina Celi Mendes Pereira da Silva* por ter aceitado o convite para participar da banca de defesa. A mim é motivo de orgulho tê-la como avaliadora neste momento de conclusão das atividades de mestrado.

À professora Fabiana Ramos pela revisão, paciente e cuidadosa, deste texto.

Ao grupo de estudo *Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos* formado pelas professoras *Maria Augusta G. de M. Reinaldo*, *Milene Bazarim* e *Maria de Fátima Alves* e pelas orientandas *Luciana Vieira Alves*, *Haniessy Matssun de Lima*, *Stephanie Andrade* e *Renalle Rodrigues*.

*“Preciso reviver, eu bem sei,
mesmo que só na lembrança,
voltar à minha antiga casa,
rever a minha infância
e todos os momentos felizes que lá passei.”*
(Clarice Pacheco)

RESUMO

O presente estudo, tomando como temática central o agir docente no ensino do oral, teve por objetivo geral investigar o agir de duas professoras em situações de planejamento e de ensino do oral, estabelecendo relações com o curso de formação continuada desenvolvido no percurso da pesquisa. Como norte do processo de investigação, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: *a)* analisar a configuração do agir prescritivo no planejamento das professoras voltada para o ensino do oral, *b)* identificar a concepção de ensino do oral das docentes e suas implicações na configuração do seu agir realizado em situações de ensino e *c)* discutir de que maneira o agir realizado é reconfigurado no ato de ensino frente às instruções de um curso de formação continuada intitulado *Debatendo o oral no espaço escolar: reflexões e sugestões*. Situado nas discussões da Linguística Aplicada, o estudo fundamenta-se nas contribuições teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no agir docente (BRONCKART, 2006; 2008, 2012, 2013; MACHADO, 2006, SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) e nas pesquisas sobre o ensino dos gêneros textuais orais no espaço escolar (ARAÚJO & SILVA, 2013; BENTES, 2010; 2011; FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2011; PEREIRA, 2011; MAGALHÃES, 2007; BARROS-MENDES, 2005; MARCUSCHI & DIONÍSIO, 2005; MARCUSCHI, 1997). A pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, de caráter colaborativo, desenvolvido a partir das observações, colaborações e registros dos dados gerados e coletados no campo de estudo. Foram utilizados como instrumentos metodológicos a observação participante, o diário de campo, o estudo documental e as gravações em vídeo. O *corpus* foi constituído a partir de três momentos da pesquisa (observação da prática docente, curso de formação continuada e atuação da prática de ensino), e é composto por três documentos prescritos elaborados pelas duas docentes e sete gravações em vídeo. As análises dos dados coletados ao longo da pesquisa apontam para um agir prescrito regulado por normas pré-estabelecidas pela gestão da instituição escolar, configurando-se ora em roteiros de aulas, ora em sequências didáticas. Em suas prescrições foi possível observar uma sequência de ações que fazem referência aos gêneros orais, limitando-se, contudo, a apresentações de conteúdos escolares e, por vezes, restringindo-se unicamente ao conteúdo temático. Identificamos duas concepções de oral recorrentes nas falas e práticas de ensino das professoras pesquisadas: a concepção espontaneista no uso da fala, marcada pela prática improvisada nos jogos de perguntas e respostas e na exposição oral em público, e a concepção oralização da escrita, recorrente nas leituras em voz alta e correções de atividades escritas oralmente. Por fim, percebemos algumas tímidas reconfigurações na prática de ensino do oral. Destacamos a presença dos gêneros textuais orais nas aulas das docentes e a configuração de um agir mais contextualizado e contínuo no processo de ensino da língua oral.

Palavras-chave: agir docente; ensino de língua oral; gêneros textuais orais.

ABSTRACT

This study had as its central theme the teaching practice in teaching orality, and its main objective was to investigate how teachers act when planning and teaching orality, establishing relations with the process of continued education developed during the research. The specific objectives were: a) to analyze the configuration of the prescriptive act in teaching orality plannings; b) To identify the teachers' concept of teaching orality and its implications to their attitudes in classroom; c) To discuss in what ways the teacher's acts are reshaped when facing the instructions of the continued education course entitled "Debating Orality in School". Following Applied Linguistics discussions, the research is based on the theoretical contributions of Socio-Discursive Interactionism (SDI) on teaching act (BRONCKART, 2006, 2008, 2012, 2013; MACHADO, 2006; SCHNEUWLY and DOLZ, 2004) and on researches on teaching oral genres in school (ARAUJO and SILVA, 2013; BENTES, 2010, 2011; FAVERO, ANDRADE and AQUINO, 2011; PEREIRA, 2011; MAGALHÃES, 2007; BARROS-MENDES, 2005; MARCUSCHI and DIONISIO, 2005; MARCUSCHI 1997). This is a qualitative and collaborative research, developed from observation, collaboration and records of the data collected in the study field. As methodological tools we used participant observations, field journal, documental study and video records. The Corpus was constructed from the observation of the teaching practice, the continued education course and the performance of the teaching practice; and is composed of three prescriptive documents prepared by the teachers, a chart and seven video records. The data analyses suggested a prescribed act ruled by the school's pre-established norms, being sometimes scripts, and sometimes, didactic sequences. On the teachers' prescriptions it was possible to observe a sequence of actions related to oral genres; however, they were limited to the presentation of school contents and thematic content. Two recurrent concepts of orality were found in the teachers' speech and practices: the "spontaneous" concept in the use of speech, marked by improvised practice during questions and answers and during the oral exposition in public; and the "writing oralization" concept, recurrent during reading out loud activities and oral corrections of writing activities. Finally, some timid reconfigurations in the practice of teaching orality were observed. We highlight the presence of oral genres in the classes of the participant teachers and the configuration of a more contextualized and continuous practice in the process of teaching orality.

Keywords: Teaching practice; teaching orality; oral genres.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Professores da educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LAF	Linguagem, Ação e Formação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIGE	Universidade de Genebra

Lista de Figuras

Figura 1	Esquema da Sequência Didática.....	60
-----------------	------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Formação inicial e continuada dos colaboradores da pesquisa.....	77
Quadro 2	Plano da sequência de atividades 1.....	84
Quadro 3	Plano da sequência de atividades 2.....	85
Quadro 4	Plano do Roteiro de aulas (P2).....	86
Quadro 5	Sistemática das aulas de P1 – (SA1).....	92
Quadro 6	Sistemática das aulas de P1 – (SA2).....	96
Quadro 7	Sistemática das aulas de P2 – Roteiro de aula.....	100
Quadro 8	Síntese do curso de formação continuada.....	119
Quadro 9	Síntese das aulas de P1 antes do curso de formação continuada.....	120
Quadro 10	Síntese das aulas de P1 pós-curso de formação continuada.....	127
Quadro 11	Síntese das aulas de P2 antes do curso de formação continuada.....	132
Quadro 12	Síntese das aulas de P2 pós-curso de formação continuada.....	138

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O AGIR NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	27
1.1 Situando o agir no quadro ISD.....	27
1.2 As bases teóricas do agir.....	29
1.3 Formação docente e agir reflexivo.....	33
2. O ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS NO ESPAÇO ESCOLAR: AVANÇOS E	
ENTRAVES	47
2.1 As contribuições dos estudos interacionistas para o ensino do oral	47
2.2 Os gêneros textuais como instrumento de agir.....	53
2.3 Gêneros orais como objeto de ensino	56
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	64
3.1 A caracterização da pesquisa	64
3.2 Contexto da pesquisa.....	66
3.3 Instrumentos para geração e coleta dos dados	68
3.4 Geração dos dados e descrição do <i>corpus</i>	70
3.5 Colaboradores da pesquisa.....	75
3.6 Cenas do curso de formação continuada.....	77
3.7 Cenas de atuação da prática docente no ensino dos gêneros orais.....	83
3.8 Categorias de análise.....	87
3.8.1 As prescrições de professores no ensino dos gêneros orais.....	87
3.8.2 Marcas de concepções da língua oral a partir do agir reflexivo.....	88
3.8.3 (Re)configurações da prática docente no ensino dos gêneros orais.....	89

4. O AGIR DOCENTE NO ENSINO DO ORAL: DAS PRESCRIÇÕES ÀS (RE)CONFIGURAÇÕES NA PRÁTICA DE ENSINO.....	90
4.1 O agir prescrito: planejando o ensino de gêneros orais.....	90
4.1.1 Sequências de Atividades construídas.....	92
4.2 Concepção do oral e implicações no agir docente.....	103
4.2.1 Analisando concepções de língua oral e reflexos no agir docente	104
4.3 (Re)configuração nas práticas de ensino do oral: reflexos da formação.....	119
4.3.1 (Re)configuração na prática de ensino do oral de P1.....	120
4.3.2 (Re)configuração na prática de ensino do oral de P2.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145

INTRODUÇÃO

Sabemos que as pesquisas e investigações científicas desenvolvidas no campo da Linguística e Linguística Aplicada sobre a língua oral não são recentes. Os primeiros estudos científicos que tomam esta modalidade linguística como objeto de análise emergiram por volta do século XX, a partir dos estudos da Sociolinguística Variacionista¹. Ao longo dos anos, estes estudos foram se aprimorando, passando a ocupar lugar de destaque nas áreas da Antropologia, Linguística e Psicologia (GALVÃO e BATISTA, 2006).

Nos últimos anos, muitos estudiosos² têm se debruçado sobre esta temática com o intuito de compreender como a linguagem oral vem sendo abordada nas práticas escolares, mais especificamente, no ensino de língua. Esses tomam como base uma nova concepção de língua e linguagem, adotando as práticas de oralidade e letramento no processo de ensino sob uma perspectiva contínua e implicada.

Tais práticas ganharam destaque no cenário brasileiro a partir das décadas 1980 e 1990 do século XX com os estudos de Preti (1984), Franchi (1991)³, Mary Kato (1986), Tfouni (1988), dentre outros estudiosos, influenciando diretamente os documentos educacionais de cunho interacionista. Dentre os documentos educacionais, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) de Língua Portuguesa, produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1997 e 1998, voltados para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental brasileiro. Eles defendem o ensino de língua a partir das práticas letradas e de oralidade apontando os gêneros textuais orais e escritos como objeto de ensino.

¹ A título de exemplificação, temos os trabalhos de Gauchat (1905) e Labov (1982) que, segundo Lucchesi (2004), foram pioneiros nos estudos sobre mudança linguística e teriam tomado traços das comunidades de fala como objeto de estudo.

² Tais como Araújo e Silva (2013), Bentes (2011; 2010), Fávero, Andrade e Aquino (2011), Pereira (2011), Magalhães (2007), Barros-Mendes (2005), Marcuschi e Dionísio (2005), Marcuschi (1997).

³ Ver Marcuschi (1997, p. 73).

Os gêneros textuais, introduzidos nos estudos linguísticos com maior ênfase a partir dos anos 1980 e 1990, têm se configurado como base para as discussões e análises das práticas de ensino nos espaços escolares e extraescolares. Eles, segundo Guimarães (2012), não são adquiridos em manuais prontos e pré-definidos (como modelos rígidos de ensino), mas nos processos interativos, nas atividades cotidianas do sujeito social.

Segundo estudos de base interacionista atuais (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2008; MACHADO e CRISTOVÃO, 2006, ANTUNES, 2009), os gêneros são essenciais na formação crítica e participativa do cidadão. Eles se configuram como instrumentos de agir sociossemióticos estabelecidos historicamente nas relações de interação e comunicação entre os sujeitos, definindo-se, dessa forma, como pré-construídos orais e escritos, situados em contextos formais ou informais.

No âmbito dessas discussões sobre o ensino de gêneros textuais, os gêneros orais formais se sobressaem como instrumentos de ensino da língua na modalidade oral por possibilitar ao educando familiarizar-se com seu uso em contextos formais. Um dado que justifica a defesa desses gêneros de uso formal parte do princípio de que a criança já vive em pleno convívio com o uso da língua oral nas situações informais cotidianas, logo, já tem conhecimento dela nas suas atividades interativas sociais. Trabalhar o oral, portanto, consiste em apresentar as diferentes formas linguísticas da fala, suas marcas discursivas, variação lexical, suporte e finalidades de uso, levando o educando a refletir sobre a função social que este desempenha na sociedade.

No entanto, passadas mais de duas décadas de debates sobre o ensino dos gêneros no espaço escolar, dúvidas e equívocos sobre como abordá-los no espaço escolar parecem refletir incompreensões sobre suas bases epistemológicas e de didatização no processo de ensino.

Miranda (2015), ao destacar a presença destes pré-construídos em documentos oficiais, livros didáticos e até olimpíadas de língua portuguesa, afirma que as noções

teóricas e didáticas sobre os gêneros são muitas e variadas. Essa diversidade, segundo a autora, partiria da “aceitação irreflexiva” de muitos professores e pesquisadores de que, apesar de tomarem os gêneros como instrumentos de ensino, não conhecem suas bases epistemológicas, definições teóricas e concepções de ensino. O trabalho superficial e, por vezes, irrelevante com os gêneros é reflexo de um modismo que pouco se situa nos princípios praxiológicos das didáticas de línguas.

No que diz respeito ao ensino dos gêneros orais formais, as dúvidas são ainda maiores. Os questionamentos voltados, dentre outros aspectos, para as contribuições que os gêneros de natureza formal trariam aos educandos no processo de aquisição, aprendizagem e desenvolvimento têm sido objetos de discussão entre as pesquisas recentes. Adotando um posicionamento sobre a relevância dos gêneros orais formais, destacamos as colocações de Coutinho, Luiz e Tanto (2015), ao afirmar:

[...] se o ensino formal deve, inequivocamente, proporcionar a aquisição de conteúdos (pedagogicamente relevantes, didaticamente programados e organizados), importa pensar de que forma o processo de aprendizagem desses conteúdos – isto é, o desenvolvimento de conhecimentos formais – se relaciona com outros planos de desenvolvimento da pessoa, nomeadamente as capacidades de ação e a identidade pessoal (COUTINHO, LUIZ e TANTO, 2015, p.134).

Acreditamos que os gêneros orais formais estão intimamente implicados nestes conhecimentos formais, constituindo-se como objetos de ensino que propiciam o desenvolvimento do sujeito e promovem a ampliação das capacidades de linguagem⁴ a

⁴ Ancorada nas discussões de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Cristovão (2013, p.368) apresenta como conceito de *capacidades de linguagem* “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada”. Estas capacidades estariam subdivididas em três tipos: *capacidades de ação* – “possibilidade da pessoa construir conhecimentos e/ou representações sobre o contexto de produção de um texto, o que pode contribuir para seu reconhecimento do gênero e de sua adequação à situação de comunicação” - *capacidade discursiva* – “mobilização de conhecimentos e/ou representações sobre a organização do conteúdo em um texto e sua representação” - e *capacidade linguístico-discursiva* – “conhecimentos e/ou representações que um indivíduo constrói sobre suas operações e os recursos de linguagem necessários para a produção ou compreensão de um texto”. A autora, no entanto, amplia a noção de capacidades de linguagem, propondo uma outra capacidade definida como *capacidade de significação*, que seria a capacidade de “construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural econômico, etc.) que envolvem a esfera da atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos e diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem (CRISTOVÃO 2013, p.371).

saber: *capacidades de ação, capacidades discursiva, capacidades linguístico-discursivas e capacidade de significação* do educando (CRISTOVÃO, 2013).

Esta ampliação ocorre mediante a interação e socialização do sujeito nas práticas de linguagem. Contudo, é preciso atentar para o desenvolvimento de uma prática de ensino que não se configure como um processo artificial e instrumentalizado dos gêneros no espaço escolar (MATÊNCIO, 2008).

Diante desse contexto de estudos teóricos, dúvidas e questionamentos, surgiu o interesse por investigar o trabalho do professor em situações de ensino dos gêneros orais. As primeiras iniciativas de estudos voltados para esta temática surgiram ainda enquanto aluna de pedagogia⁵, mais precisamente nos anos 2012-2013 – período em que me inseri de forma mais ativa nas atividades de pesquisa e iniciação científica no *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC*. Nesse primeiro estudo, já vislumbrava desenvolver como proposta colaborativa um curso de formação continuada discutindo o ensino dos gêneros orais no espaço escolar. Contudo, motivos de força maior não permitiram a realização deste curso de formação naquele período, deixando a sensação de que era preciso retomá-lo, quando possível. A pesquisa de mestrado foi a porta de acesso para atender a estas inquietações e, assim, colaborar de alguma forma com a realidade dos professores em situações de ensino de língua.

Esta pesquisa de mestrado, portanto, não limitou-se a uma investigação de cunho meramente interpretativista sobre a realidade dos professores em situação de ensino de gêneros, mas foi além, promovendo um curso de formação continuada que propiciou o diálogo entre formadores e professores em formação sobre questões teórico-metodológicas voltadas para o trabalho com os gêneros orais formais no espaço escolar.

Assim, a proposta de investigação sobre a qual este estudo se estrutura tomou como objetos de pesquisa o agir docente no ensino de gêneros orais e as implicações de

⁵ Formação Acadêmica Inicial realizada pela UFCG/PB.

uma formação continuada ofertada às professoras envolvidas na pesquisa, realizada na própria instituição escolar.

Nossas bases teórico-epistemológicas ancoram-se sobre o agir do professor no ensino de gêneros, tomando como aporte as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD). Para Bronckart (2012), o ISD, definido como quadro teórico de estudo do grupo de Genebra, é uma tentativa contemporânea de continuação do Interacionismo Social de Vygotsky (1927/2010; 1934/1997)⁶, fundamentando-se nas contribuições filosóficas de Spinoza (1677/1974), Marx e Engels (1845/1951) e Habermas (1987) (BRONCKART, 2012).

Suas ideias interacionistas sociodiscursivas começaram a ser delineadas a partir dos anos 80, com a constituição do grupo de pesquisadores⁷ da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Genebra e, desde então, passaram a ser divulgadas e discutidas em outros espaços formativos e grupos de estudo (GUIMARÃES e MACHADO, 2007).

Para Machado e Guimarães (2009), o contexto sócio-histórico-cultural⁸ brasileiro vivido dos anos 60 aos anos 90 foi fundamental no processo de aceitação e expansão dos ideais interacionistas sociodiscursivos. Segundo as autoras, as fragilidades vivenciadas no modelo educacional tecnicista nos anos 1960 e 1970, as insatisfações vivenciadas no ensino de língua, fundamentalmente estruturalista e gerativista, e as iniciativas em oposição à ditadura por meio de publicações e divulgação de obras de suma relevância para o ensino de língua e educação⁹ foram pano de fundo para que pesquisadores da Linguística e, sobretudo, da Linguística Aplicada vislumbrassem no ISD

⁶Segundo Bronckart (2012) foram tomadas como base teórico-epistemológica para o quadro ISD as obras Vigotskianas: *La signification historique de la crise en psychologie*(VIGOTSKY, 1927/20010) e *Pensée et langage*(VIGOTSKY, 1934/1997).

⁷ A saber: Bronckart, Bain, Schneuwly, Dolz, Plazaola, entre outros pesquisadores.

⁸ Melhor explicitado em Machado e Guimarães (2009).

⁹ A título de exemplificação, as obras de Althusser (1974), Piaget (1958) no campo educacional e, no campo da Linguística, os estudos na área da Teoria da Enunciação, Semântica Argumentativa, Análise do Discurso francesa, Teoria sistêmico-funcional e Linguística Aplicada vão ganhando ênfase (MACHADO e GUIMARÃES, 2009).

“uma via de resolução para os problemas teóricos e práticos que lhes eram postos” (MACHADO e GUIMARÃES 2009, p.24).

Neste quadro teórico Bronckart (2006, p.129) afirma existir três níveis de referência sobre os quais os estudos e investigações do ISD estão vinculados. O primeiro, voltado para *os pré-construídos*, analisa as condições de funcionamento de textos que se materializam nos gêneros textuais produzidos em atividades linguageiras. O segundo, *das mediações*, está voltado para os sistemas educativos que possibilitam a apreensão dos pré-construídos – as didáticas das línguas e trabalho do professor. E o terceiro nível, *do desenvolvimento*, está voltado para o processo de construção do sujeito enquanto pessoa – conhecimento, representação e transformação. É no segundo nível que o presente estudo se situa, tomando o agir do professor como unidade de análise do funcionamento humano em situações de ensino.

Apoiadas nos estudos do ISD (BRONCKART, 2008; LOUSADA, 2010; LEURQUIN e PEIXOTO, 2011) e em diálogo com as Ciências do Trabalho, mais especificamente, com a Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, compreendemos a atividade educacional como trabalho - o *agir docente*.

Segundo Bronckart (2008), o *agir* caracteriza-se como práticas, ou condutas ativas desenvolvidas a partir da linguagem humana com vistas à intervenção de um ou de vários seres sociais no mundo. Em situações de ensino, este agir tem sido tomado como unidade de análise sobre o trabalho docente com forte ênfase não apenas no quadro do ISD, mas em outras linhas teóricas de pesquisa nos últimos anos.

Destacamos aqui a influência das Ciências do Trabalho¹⁰, mais especificamente, da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, ao definirem três configurações de

¹⁰ Haja vista que esta corrente teórica é composta não apenas pela Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, mas também, Ergonomia, Ergologia e Psicologia do trabalho (LOUSADA, 2006).

trabalho que têm norteadas muitas pesquisas de caráter praxiológico: *trabalho prescrito*, *trabalho realizado* e *trabalho real*¹¹.

Conforme postulado nos estudos da Ergonomia da Atividade, o *trabalho prescrito* diz respeito às tarefas a serem realizadas: “o que deve ser feito” (BUENO e MACHADO 2011, p.305). Em situações de ensino, este trabalho se configura através de documentos elaborados pelo professor e/ou por órgãos governamentais voltados para a prática docente. São exemplos de trabalho prescrito, os planos de aula, sequências didáticas, roteiros, planos de curso e documentos referenciais, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), entre outros. O *trabalho realizado*, por sua vez, diz respeito “às atividades efetivamente feitas, realizadas em uma situação, que pode ser observada” (BUENO e MACHADO, 2011, p.305).

Segundo Bueno e Machado (2011), Clot (1999) ao revisitar estes conceitos sobre trabalho prescrito e realizado, amplia esta distinção inicial da Ergonomia, propondo uma visão de trabalho que “ultrapassa aquilo que é visível, observável”. Este é, portanto, o trabalho real que envolve não apenas o observável, mas “também o trabalho pensado, desejado, impedido, possível” (BUENO e MACHADO, 2011, p.305).

Assim, o agir docente caracteriza-se como forma de intervenção prática desenvolvida pelo professor por meio do seu trabalho prescrito, realizado e real que merecem ser tomados como objeto de reflexão. Para o presente estudo, no entanto, adotamos o agir prescrito e realizado do professor em situações de ensino de gêneros orais como objeto de investigação.

Nos últimos anos, a problemática sobre o *como* didatizar os gêneros também tem se configurado em um objeto de investigação bastante relevante. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem as sequências didáticas como uma proposta de sistematização do ensino dos gêneros orais e escritos satisfatória no processo de ensino.

¹¹A este último – trabalho real – atribuímos autoria a Clot (1999/2001) – ver Lousada (2006).

Estas, segundo os autores, consistem em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.97), que permite uma transposição didática favorável ao reconhecimento e produção dos gêneros. Desde sua prescrição a sua efetivação na prática de ensino, as sequências didáticas trazem como objetivo primeiro a apropriação dos gêneros orais e escritos nos meios escolares e extraescolares.

Pesquisas recentes¹², no entanto, apontam para a existência de equívocos e dificuldades no modo como estas propostas de atividades sobre o ensino de gêneros vêm sendo planejadas e desenvolvidas. Dentre os possíveis entraves, destacam-se a ausência dos gêneros orais formais como objeto de ensino, concepções equivocadas sobre o ensino dos gêneros orais (ora como suporte para o ensino de conteúdos didáticos, ora como pretexto para o ensino da escrita) e a dificuldade em planejar e desenvolver sequências didáticas que tomem os gêneros orais formais como objeto de ensino.

Sobre tal assertiva, Magalhães (2007) ressalta a existência de contradições entre as propostas de documentos legais (PCN de Língua Portuguesa) e suportes de ensino (livro didático), no que se refere ao ensino dos gêneros orais. Constituiriam essas contradições um dos fatores que influenciariam diretamente a concepção de ensino da língua oral de professores e profissionais da educação.

É diante deste contexto que a pesquisa “*Agir docente no ensino de gêneros orais: cenas de formação e de atuação*” ganha forma, estruturando-se em três momentos cruciais – *cenas de observação da prática docente*, *cenas do curso de formação continuada* e *cenas de atuação da prática docente*.

No primeiro momento da pesquisa, identificado aqui como *cenas de observação da prática docente*, foram realizados os primeiros contatos com os colaboradores deste

¹²Ver Gonçalves e Ribeiro (2013), Magalhães (2007), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (1997), dentre outros.

estudo investigativo, tratando do acompanhamento de algumas aulas voltadas para o ensino de língua portuguesa em duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º e 4º anos). Este primeiro momento teve duração de quatro meses (fevereiro a junho/2015) e contou com a colaboração de duas professoras (**P1** e **P2**). Os dados gerados e coletados neste período foram registrados por meio de notas no caderno de campo e serviram de parâmetro para o planejamento do curso de formação continuada: *Debatendo o oral no espaço escolar: reflexões e sugestões* – segundo momento de pesquisa.

No segundo momento de pesquisa, *curso de formação continuada*, foi planejado um momento de diálogo e discussões promovido pela pesquisadora e orientadoras desta pesquisa. Ele tomou como objeto de discussão o ensino de gêneros orais no espaço escolar e as sequências didáticas como proposta metodológica de didatização favorável no trabalho com gêneros. Ele foi realizado em dois encontros e teve carga horária de 4 (quatro) horas presenciais. Os dois encontros de formação foram registrados por meio de gravações em vídeo.

E, no terceiro momento, *ceias de atuação da prática docente*, foi realizado o acompanhamento e registro de nove aulas voltadas para o ensino de gêneros orais, planejadas e desenvolvidas pelas professoras **P1** e **P2**. Os registros foram realizados por meio de gravações em vídeo e anotações no caderno de campo. Este último momento da pesquisa teve duração de três meses (setembro a dezembro/2015).

Nosso intuito ao desenvolver esta pesquisa consistiu em compreender como o agir docente têm se efetivado nas propostas de ensino do oral. Assim, nossas questões norteadoras para esta pesquisa foram:

- a) Qual é a configuração do agir prescritivo de professores no que se refere ao ensino do oral pós-curso de formação continuada?

b) Qual é a concepção dos docentes sobre o ensino do oral e que implicações são percebidas em seu agir realizado em situações de ensino?

c) Até que ponto o agir realizado é reconfigurado no ato de ensino pós-curso de formação continuada?

Na busca de respostas para estas questões, estabelecemos os seguintes objetivos:

Geral:

Investigar o agir de professores em situações de planejamento e de ensino do oral, estabelecendo relações com o processo de formação continuada a eles ofertado no percurso da pesquisa.

Específicos:

- Analisar a configuração do agir prescritivo de professores voltados para o ensino de gêneros orais pós-curso de formação continuada.
- Identificar a concepção de ensino do oral dos docentes e suas implicações na configuração do seu agir realizado em situações de ensino.
- Discutir de que maneira o agir realizado é reconfigurado no ato de ensino frente às instruções promovidas na formação continuada desenvolvida no percurso da pesquisa.

Para atingir nossos objetivos, foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho colaborativo, desenvolvido segundo os princípios do observar, planejar, agir e refletir sobre a prática docente. Ela foi realizada em uma instituição de ensino regular, localizada no município de Lagoa Seca/PB.

A pesquisa contou com a participação de nove sujeitos (sete docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma supervisora, uma auxiliar de apoio educacional e a diretora da instituição) e teve duração de dez meses (fevereiro a dezembro/2015).

Entretanto, na busca por delimitar nosso *corpus* de análise, nos limitaremos às contribuições de duas professoras, por nós identificadas como **P1** e **P2**, presente nos três momentos de pesquisa. Como instrumentos de coleta de dados, foi utilizada a observação participante, o diário de campo, o estudo documental e a gravação em vídeo. O *corpus* foi constituído a partir de documentos prescritos produzidos pelas professoras **P1** e **P2**, gravações em vídeo da formação continuada realizada pela pesquisadora e de aulas desenvolvidas pelas professoras **P1** e **P2**.

Este estudo ancora-se na Linguística Aplicada (LA), dentre outros aspectos, por tomar problemas práticos da linguagem e ensino de língua como objeto de estudo, neste caso, o ensino do oral a partir do agir docente. A LA adota como referência os princípios qualitativos de investigação, sendo definida por Moita Lopes (2013, p.17) “quase que totalmente qualitativa” nas pesquisas brasileiras, haja vista sua capacidade de abordar problemas sociais do “particular ao situado”.

Compreendida como mestiça e de natureza indisciplinar, a LA não se aprisiona a uma disciplina específica, mas pelo contrário, dialoga com diferentes teorias que atravessam o campo das ciências humanas e sociais. Diante de tal premissa, elencamos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como corrente teórica pertinente para tal diálogo.

O modelo teórico-metodológico do ISD, constituído a partir das contribuições de Bronckart (2006; 2008; 2012; 2013), Schneuwly e Dolz (2004), e colaboradores, se construiu a partir das contribuições do Interacionismo Social de Vygotsky e aportes teóricos de Saussure, Voloshinov, Spinoza, Hegel, Marx e Engel (BRONCKART, 2012).

Ele se inscreve no quadro epistemológico dos estudos interacionistas sócio-históricos por considerar as condutas humanas como apreensões sócio-historicamente situadas, desenvolvidas a partir do convívio e interação entre os sujeitos sociais. Seriam, desforma, os sujeitos sociais, capazes de estabelecer padrões de organização por meio de trocas semióticas. O ISD, portanto, caracteriza-se como corrente da ciência do humano, não se limitando a fronteiras disciplinares específicas, mas tendo como foco

uma perspectiva interdisciplinar, que adota como objeto de interesse as problemáticas da linguagem nas diversas disciplinas humanas e sociais, dentre elas, as voltadas para a didática no ensino de línguas, na qual este estudo se enquadra.

O delineamento linguístico-discursivo deste texto, fundamentado nos princípios do ISD, está estruturado em quatro capítulos distintos: No capítulo 1 – *O agir na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo*, apresentamos o quadro teórico sob o qual este estudo está fundamentado, situando o agir e suas bases teóricas e, em seguida, discorremos sobre a formação docente e o agir reflexivo, segundo estudos de base reflexiva a partir dos anos 90.

No capítulo 2 – *O ensino dos gêneros orais no espaço escolar: avanços e entraves*, discorremos sobre os avanços e entraves no ensino dos gêneros orais, inicialmente tendo como base as contribuições dos estudos interacionistas sociodiscursivos; em seguida tratamos dos gêneros textuais como instrumentos de agir, situando sua relevância nas práticas de linguagem e, por fim, tecemos algumas reflexões sobre os gêneros orais como objeto de ensino, com enfoque nos gêneros de natureza formal da língua.

No capítulo 3 – *Metodologia da pesquisa*, fazemos uma breve caracterização da pesquisa, situando-a no âmbito da LA, nos estudos de base qualitativa e de cunho colaborativo. Em seguida, tratamos do contexto de pesquisa, discorrendo sobre o interesse por este estudo investigativo e campo de pesquisa. Tratamos dos instrumentos de geração e coleta de dados por nós utilizados no percurso da pesquisa, da geração de dados e descrição do *corpus*, bem como dos colaboradores da pesquisa e da caracterização das cenas do curso de formação continuada e das cenas de atuação da prática docente.

No capítulo 4 – *Análise dos dados*, tratamos dos documentos prescritos elaborados pelas professoras colaboradoras da pesquisa no processo de planejamento das ações no ensino dos gêneros orais, analisamos as concepções de oralidade das

professoras implícitas nos dizeres e cenas de atuação da prática de ensino e identificamos as possíveis reconfigurações tomadas como possíveis reflexos das orientações do curso de formação continuada às professoras, ofertado no decorrer da pesquisa.

E, por fim, apresentamos nossas considerações finais, seguidas das referências por nós utilizadas.

O AGIR NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos e as bases teóricas utilizadas no presente estudo. Adotamos *o agir na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD* como aporte central para a discussão e análise do trabalho docente. Inicialmente, situamos o agir no quadro teórico do ISD. Em seguida, ampliamos a discussão para as bases teóricas do agir. E, por fim, apresentamos as implicações da formação docente e do agir reflexivo na prática do professor.

1.1 Situando o agir no quadro do ISD

Definido como um projeto da ciência do humano, o ISD não se configura como uma corrente da linguística, da psicologia ou sociologia, mas sim, como uma corrente integrada das ciências humanas/sociais.

Emergente por volta dos anos 80 do século XX, sob a orientação de Jean-Paul Bronckart, este projeto teórico-metodológico adota, dentre outros aportes, a problemática do *agir* e sua relevância na construção do desenvolvimento humano como objeto central de discussão. No quadro dos estudos do ISD, ele é definido a partir de um exame cuidadoso sobre os estudos e aportes teóricos da Filosofia, Sociologia e Psicologia.

Caracterizado como termo de ampla significação, o agir, segundo Bronckart (2006), designa qualquer conduta e/ou comportamento ativo de um organismo. Para ele, todo ser é capaz de realizar um comportamento ou conduta específica em um contexto real. A esta capacidade dá-se o nome de *Agir geral*.

Entretanto, é importante destacar um diferencial existente entre o agir geral presente nos diversos seres vivos e o agir humano que, segundo Bronckart (2006),

implica o que ele chama de *agir de linguagem*. Este, segundo o autor, é próprio da espécie humana, caracterizado por uma conduta comunicativa verbal:

[...] a espécie humana é, aparentemente, a única a ter operacionalizado um agir comunicativo verbal, mobilizando signos organizados em textos, que lhe permitem construir um *gnoseológico*, ou seja, mundos de conhecimentos que podem se tornar autônomos em relação às circunstâncias individuais da vida (BRONCKART, 2006, p. 137).

Frente a tal assertiva, faz-se necessário compreender como o agir verbal se constitui e que função desempenha na vida social humana. Para Bronckart (2006), o *agir humano* é apreendido nas atividades coletivas e resulta das interações estabelecidas entre os sujeitos sociais. Ele é constituído sob dois movimentos: no ângulo das *atividades coletivas* (estruturas colaborativas que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente) e sob o ângulo das atividades de linguagem.

As atividades coletivas caracterizam-se por sua diversificação e classificação de natureza antropológica geral (nutrição, defesa, reprodução etc.) e de suas propriedades estruturais dependentes das opções tomadas pelas formações sociais. Essas atividades, segundo o autor, modificam-se com o passar do tempo.

Nas atividades de linguagem, o agir de linguagem tem por função primeira assegurar o entendimento para a realização das atividades gerais, contribuindo para seu planejamento, regulação e avaliação.

No que se refere ao *agir geral*, este também pode ser aprendido nas relações com um ou vários indivíduos, denominando-se *ação geral* (BRONCKART, 2006, p.138). Ela resulta das avaliações sociais de linguagem, caracterizando o agente e/ou ator como mobilizador de suas capacidades motivacionais, intencionais e de recursos. A *ação de linguagem* é, portanto, definida como parte da atividade de linguagem, cuja responsabilidade recai sobre o agente da ação (o indivíduo que realiza a ação).

A teoria sobre o agir e suas definições, embora pareça resolvida, vai muito além desta breve discussão situada até aqui. Bronckart (2008) destaca que na problemática da

construção do pensamento consciente humano, um dos fatores a ser considerado neste processo seria o *agir humano e suas relações com os mundos objetivo, social e subjetivo, conforme teoria de Habermas*.

[...] os problemas de intervenção prática [...] são centrais para qualquer ciência do humano e que, conseqüentemente, devia ser considerada a questão do agir humano em suas relações como o mundo físico, com o pensamento, com a organização social e com a linguagem (BRONCKART, 2008, p.8).

Corroborando as afirmativas de Bronckart (2008), acreditamos que o agir humano ocupa lugar de centralidade nas questões relativas à interação e intervenção prática nos meios sociais. Ele permite vislumbrar como o sujeito se situa socialmente e age em situações de trabalho, a partir de leituras e atribuições de sentido às ações e atividades por ele desenvolvidas. Diante disso, nosso enfoque parte deste agir, mais especificamente, do agir docente em situações práticas de ensino de língua e linguagem.

1.2 As bases teóricas do agir

Objeto de discussão das Ciências Humanas/Sociais sob um amplo movimento transversal, o agir sempre esteve presente nos estudos da filosofia, psicologia e sociologia. Segundo Bronckart (2008), desde os estudos de Dewey (1925), Durkheim, Mead (1934), Saussure, Vygotsky (1927/2010; 1934/1997), entre outros, a busca por compreender a problemática da construção do pensamento a partir do agir (assim postulado pelos estudos ISD) já era tema de suas discussões teóricas e investigações.

Contudo, esse movimento científico transversal foi combatido, graças à emergência do paradigma positivista nos estudos e pesquisas científicas, que se limitou à elaboração das ciências formais desvinculadas e autônomas uma das outras.

Nesse movimento de busca de pautas para o agir, surgiram duas perspectivas de estudos distintas: uma, seguindo os princípios positivistas – dos mainstreams das Ciências Humanas, que daria “ lugar a uma concepção que circunscreve a problemática

praxiológica ao projeto de um ator capaz de analisar racionalmente a situação e de, também racionalmente, tomar as decisões que essa análise implica” (BRONCKART, 2008, p.8); e outra, fundamentada em correntes da fenomenologia analítica ou hermenêutica e da sociologia, segundo estudos de Weber, que tentou abordar os “aspectos da problemática do agir (suas determinações, sua intencionalidade, sua relação com o agente, etc.), mas sem chegar a articular suas teorias às problemáticas e aos aportes das correntes academicamente reconhecidas” (BRONCKART, 2008, p.9).

O agir, desta forma, só ganha destaque nos estudos e discussões teóricas sob uma perspectiva significativa, com a redescoberta das obras de Vygotsky e o ressurgimento da corrente interacionista social nas últimas décadas do século XX, mais especificamente, nos estudos de Bruner (1991) e Wertsch (1985) (Cf. BRONCKART, 2008).

Bronckart (2008), ao revisitar esses estudos de base filosófica, sociológica, da linguagem e da psicologia, adota as contribuições da filosofia analítica (WITTGENSTEIN, 1953/1961; ANSCOMBE, 1957; WRIGHT, 1971), a abordagem da hermenêutica da ação (RICOEUR,1986), as proposições do agir comunicativo (HABERMAS,1987) e as discussões teóricas sobre o agir como mecanismo de pilotagem das condutas humanas (SCHÜTZ,1994; BUHLER, 1927) como teorias centrais para a teoria do agir no ISD.

Nos deteremos, nesta seção, às contribuições do agir comunicativo de Habermas (1929/2002) e às proposições da hermenêutica da ação, postuladas por Ricoeur (1986) que, embora não sejam suficientes para explicar o estatuto do agir de linguagem por si só, versam sobre o agir comunicativo em situações individuais e coletivas (HABERMAS) e sobre a interpretação da ação a partir de textos (RICOEUR) que merecem ser revisitados, conforme analisa Bronckart (2008).

Para Habermas ([1929]/2002), o sujeito se relaciona com algo, ou se comunica com o outro, a partir de um pressuposto pragmático. Esse pressuposto pragmático, na teoria de Habermas, atribui ao conceito de mundo uma assimilação até então não

permitida. O mundo é entendido como “a totalidade dos objetos existentes independentemente, que podem ser julgados”. Aos julgáveis, entende-se todos os objetos sobre os quais podem ser afirmados fatos. Já os tratados, diz respeito aos objetos que podem ser apenas identificáveis no espaço-tempo (HABERMAS, [1929]/2002, p.39). A esta totalidade de objetos, são atribuídas as noções de *mundo formal* e *mundo representado*.

Para o autor, todo agir humano se realiza partindo das representações coletivas construídas e representadas nos mundos formais: o mundo objetivo, social e subjetivo. O mundo objetivo, “dado para nós como um mundo idêntico para todos” (HABERMAS, [1929]/2002, p.39), diz respeito às atividades construídas no meio físico, nas interações sócio-historicamente construídas. O mundo social diz respeito às atividades construídas a partir das regras, valores e convenções estabelecidas por um grupo particular com a finalidade de organizar o agir entre os sujeitos. E o mundo subjetivo refere-se às atividades que são mobilizadas a partir de uma visão própria do sujeito, de sua formação individual e social, haja vista que sua visão individual é constituída a partir de outras visões coletivas (BRONCKART, 2008).

Na visão de Bronckart (2008, p. 22) “esses três mundos se constituem como sistemas de coordenadas formais, em relação aos quais qualquer agir humano exhibe pretensões à validade e a partir dos quais se exercem avaliações e/ou controles coletivos”. Eles podem ser avaliados e/ou regulados sob três dimensões distintas: a do *agir teleológico* (avaliações de pretensão a verdade – mundo objetivo), *agir regulado por normas* (avaliações de adequação às regras, valores e convenções sociais – mundo social) e *agir dramático* (avaliações sobre a singularidade e subjetividade que o sujeito mostra de si – mundo subjetivo).

Ao revisitar a teoria de Habermas sobre as dimensões do agir, Bronckart (2008) afirma que estas três dimensões não dão conta do agir comunicativo, embora Habermas (1929/2002), ao explicar a teoria da ação comunicativa, assegure que as ações do sujeito

sobre os indivíduos e sobre o mundo são realizadas quando se busca entender algo. Para este estudioso, o agir teleológico incluiria as três dimensões do agir, definindo-o como agir praxiológico. Assim, o agir comunicativo e o agir praxiológico estão intimamente articulados, de modo que sem o agir comunicativo não seria possível se desenvolver as formas de agir praxiológico nos seres humanos. Pode-se dizer que o agir comunicativo postulado por Habermas é tido, no quadro do ISD, como meio pelo qual se constrói e se regula o agir praxiológico. Ao nos comunicar, levamos em consideração nossos conhecimentos sobre o mundo objetivo, social e subjetivo que são internalizados por meio da interação nas práticas sociais e, assim, desenvolvemos formas de agir praxiológico.

Além das discussões sobre o agir comunicativo habermasiano, Bronckart (2008) se fundamenta, ainda, nas reformulações de Ricoeur e sua teoria sobre a hermenêutica da ação. Para ele, ao revisitar os estudos de base analítica, em um primeiro momento Ricoeur propôs a semântica da ação como base para análise dos textos. Isto ocorre por meio da identificação dos parâmetros capazes de distinguir *ação* de *acontecimento*. Os parâmetros consistem no fato de que toda ação que é caracterizada por um agente que, ao interferir no mundo, mobiliza determinadas capacidades mentais e comportamentais que ele sabe que tem (poder-fazer, motivações, intenções/efeitos esperados, responsabilização). Em um segundo momento, Ricoeur reelabora suas proposições sobre a semântica da ação, estabelecendo duas teses fundamentais:

A primeira tese, segundo Ricoeur (1986 *apud*, BRONCKART, 2008), seria a de que “toda ação humana é fundamentalmente social”. Para ele, embora uma ação resulte de “uma intervenção intencional de um agente individual”, uma vez produzida, ela “se desliga” do agente, desenvolvendo suas próprias consequências, assim como um texto que, uma vez produzido e colocado à disposição dos interpretantes, desliga-se das intenções de seu autor” (BRONCKART, 2008, p.34). A ação, portanto, pode ser caracterizada como *obra aberta* sujeita a interpretações. A segunda tese, baseada na

primeira, propõe uma articulação entre a hermenêutica textual e a hermenêutica da ação. Segundo essa tese, interpretar um texto implicaria “interpretar figuras interpretativas da ação humana nele contidas e, assim, também seria interpretar a ação humana” (BRONCKART, 2008). Nessa tese, os textos narrativos assumem um papel crucial na compreensão sobre o encadeamento dos processos metodológicos de um texto (presença de agentes, motivos, razões, circunstâncias etc).

Embora Bronckart (2008, p.38) concorde “globalmente” com as teses da hermenêutica de texto e ação, uma crítica a essa teoria, segundo ele, seria a limitação do tipo de texto que pode ser reconfigurado. Para o autor, “cada tipo de texto (narrativo, teórico, interpretativo etc) oferece um potencial de reconfiguração”.

Definidas as bases teóricas do agir, passaremos a discutir um pouco sobre o trabalho do professor sob uma perspectiva reflexiva e o seu espaço nas formações docentes, haja vista que seu agir é reflexo das formações pré-construídas no percurso de profissionalização.

1.3 Formação docente e agir reflexivo

A formação de professores nos últimos anos vem ganhando espaço tanto nas discussões governamentais como acadêmicas e escolares. Objeto de interesse das políticas educacionais desde a década de 90, os estudos sobre a formação docente passam a ocupar lugar de destaque nas pesquisas científicas e propostas curriculares a partir das contribuições dos estudos reflexivos nas últimas décadas do século XX. Nos deteremos, nesta seção, às contribuições de Donald Schön e António Nóvoa e a seus estudos de base reflexiva (PIMENTA, 2005; DAMASCO, 2011); bem como aos avanços sobre o contexto de formação docente dos anos 30 aos anos atuais (ALVES, 2007; PIMENTA, 2005; PAIVA, 2003); e as implicações do ISD sobre o agir do professor (MACHADO, 2007).

Implicados nas discussões sobre a *reflexão* ora enquanto “atributo próprio do ser humano”, ora enquanto “movimento teórico de compreensão do trabalho docente”, Pimenta (2005) afirma que os conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador, característicos da abordagem reflexiva, emergem com maior destaque a partir dos estudos e investigações do americano Donald Schön.

Schön, professor de Estudos Urbanos no Instituto de Tecnologia de Massachussetts, dos EUA, por anos esteve ocupado em desenvolver pesquisas e investigações relacionadas às reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. Contrapondo-se ao modelo fragmentado e aplicacionista da ciência nas disciplinas práticas (estágios), Schön propõe um modelo curricular baseado na *epistemologia da prática*. Para ele, o fazer profissional seria o momento propício à construção de conhecimento. Esta construção se daria a partir da reflexão, análise e problematização da prática e reconhecimento do conhecimento tácito: valorizando a experiência e a reflexão na experiência (PIMENTA, 2005).

Seus estudos apontam para duas possíveis formas de construção de conhecimento a partir da prática: a *reflexão na ação* (ou conhecimento na ação) e a *reflexão sobre a ação* (ou reflexão sobre a reflexão na ação). A *reflexão na ação* ocorreria no momento exato da ação. O profissional tem a oportunidade de atentar para o que está acontecendo no momento da ação, construindo um repertório de experiências para mobilizá-las em situações similares. Contudo, essa forma de construção de conhecimento não seria capaz de dar conta de novas situações ainda não experienciadas (PIMENTA, 2005). Para a segunda forma de construção de conhecimento, Schön define como necessária a *reflexão sobre a ação*, que consiste na análise, revisitação, compreensão, exame e apropriação de bases teóricas sobre o problema. Isso implica dizer que na reflexão sobre a ação a prática é objeto de investigação. Esse é um exercício que requer uma revisitação da prática anteriormente desenvolvida.

Contudo, os estudos sobre reflexão não são tão recentes como se pode presumir. Damasco (2011, p.2) afirma que a reflexão “entendida como pensamento que constrói professores” é tida como objeto de discussão desde a Antiguidade, nos ideais da filosofia clássica de Sócrates (469-399 AC), Platão (429-347 AC) e Aristóteles (384-322 AC), embora tenha sido a partir dos estudos de Georg Kerschensteiner, John Dewey, Roger Cousinet. Paulo Freire e Donald Schön que a reflexão ganhou maior destaque nos séculos XIX e XX (DAMASCO, 2011). Esses teriam contribuído de forma significativa na difusão dos ideais reflexivos na e sobre a prática docente.

No cenário brasileiro, a abordagem reflexiva emerge nas discussões científicas e educacionais a partir dos anos 90 com a difusão do livro “Os professores e sua formação”, organizado por António Nóvoa (1992), e com a participação do grupo de pesquisadores brasileiros no *I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas*, realizado em 1993, na cidade de Aveiro/POR, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão. Pimenta (2005) afirma que, desde então, Nóvoa e Alarcão passaram a ser frequentemente convidados para eventos, associações científicas, governamentais e instituições particulares, a fim de divulgar suas perspectivas teóricas voltadas para a reflexão e conceitos de professor, bem como sobre ensino reflexivo no Brasil. Um dos questionamentos feitos por Pimenta (2005) que vale ser destacado nesta seção é *Por que pesquisas e experiências no campo da formação de professor, a partir das contribuições de Schön, foram tão ampla e rapidamente disseminadas?*

Para Pimenta (2005), o campo fértil influenciado por um contexto sócio-histórico de formação docente vivenciado no Brasil nos anos antecedentes teria sido um dos fatores que propiciou aos pesquisadores brasileiros tamanha admiração e aceitabilidade para com o conceito de professor reflexivo no país. Apresentamos um recorte parcial deste contexto histórico de formação docente no Brasil, dos anos de 30 a 90 do século XX.

Como sabemos, o modo como a formação docente se configura nos dias atuais não se deu de modo aleatório e/ou casual. Ela resulta de grandes esforços e conquistas que foram superadas ao longo dos anos e que, mesmo resumidamente, merecem ser destacados nesta seção.

Sem desconsiderar a escolarização de base religiosa, comumente tratada por abordagem tradicional da educação, que prevaleceu dos anos colônias à década de 1930, nosso enfoque nesta seção volta-se para o contexto vivenciado no século XX, marcado por mudanças sociais, políticas e econômicas e que refletiu a insatisfação sobre o modelo de educação vigente.

Como aporte para tal embasamento, adotamos as contribuições de Alves (2007), que trata do percurso histórico da formação, apontando a existência de “pelo menos três importantes momentos no pensamento pedagógico em nosso país ao longo do século XX, a saber: a pedagogia escolanovista, a pedagogia tecnicista e o surgimento das pedagogias críticas” (ALVES, 2007, p.267-268); de Pimenta (2005), que discorre sobre a formação de professores segundo pesquisas desenvolvidas a partir dos anos 60 no Brasil, e de Paiva (2003), tratando da formação continuada sob a perspectiva da reflexão.

Partimos do ideário educacional, conhecido como movimento escolanovista, que surge a partir dos anos 1930 e traçava como medidas a emergência de um novo sistema educacional, de caráter único, laico, de base científica e de responsabilidade do Estado. Tais princípios estavam claramente explicitados no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, elaborado pelos pioneiros da Educação. Este foi tido como marco na redefinição da educação no Brasil e na construção da escola pública defendendo, dentre outros aspectos, a formação docente em nível superior (ALVES, 2007).

Contudo, embates entre conservadores tradicionais e renovadores escolanovistas não foram satisfatórios aos pioneiros da educação, resultando, segundo Alves (2007,

p.268), num intenso movimento de “avanços, recuos e permanências” que expressaram o modo “como o poder estava estruturado no contexto brasileiro”.

Neste contexto sócio-histórico, o exercício do magistério se configurava quase que exclusivamente como uma ocupação feminina. Segundo Pimenta (2005, p.29), tal fator contribuiria para a desvalorização docente, marcada pelos ideais missionários, de “instinto maternal, paciência e abnegação e de baixos salários”.

Nos anos 50 e 60 do século XX, o contexto brasileiro vivenciou em seu percurso histórico um significativo desenvolvimento econômico que privilegiou em seu curso a instalação de indústrias de bens e equipamentos e intensificação do lucro. Para Alves (2007), era chegado o momento da pedagogia tecnicista, influenciado por fatores como a tensão entre a política nacional-desenvolvimentista e o modelo econômico de investimento estrangeiro. Este demandava um modelo educacional voltado para a formação de mão-de-obra qualificada e instrumentalização do ensino.

A formação docente ficaria a cargo de uma dimensão técnica, “orientada para o domínio de comportamentos e habilidades passíveis de serem observados e verificados” (ALVES, 2007, p.269). Suas bases de formação em cursos de aperfeiçoamento e programas de formação de professores estariam voltadas para as habilidades técnicas de manuseio didático-metodológico adequado às tecnologias de ensino. Se sobressaem neste contexto sócio-histórico as formações em nível normal, nas Escolas Normais de Ensino Médio, que habilitariam a formação em Magistério para professores das séries iniciais. Segundo Pimenta (2005), a Lei de 5692/71, que tornou obrigatória a profissionalização docente em Nível Médio, trouxe ao Ensino Normal a condição apenas de habilitação profissionalizante, atribuindo a seu currículo significativas mudanças, a saber: redução da carga horária específica.

Nos anos 80 do século XX se vivenciam as primeiras reações contra este modelo tecnicista, surgindo mobilizações sindicais trabalhistas, tais como: a fundação do Partido dos Trabalhadores (1980), a criação da Central Única dos Trabalhadores (1983) e

elaboração e promulgação da Constituição (ALVES, 2007, p.269). Na dimensão educacional, as primeiras iniciativas de professores e suas entidades representativas, a saber: Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES) também começam a tomar forma. Tais procuravam destacar os problemas das práticas docentes, as suas carências pedagógicas e saberes docentes.

Intensas discussões sobre os cursos pedagógicos ganham força neste momento histórico. A formação de professores em universidades que estabeleciam convênio com sistemas públicos passaram a formar professores habilitados para séries iniciais nos cursos de Pedagogia (PIMENTA, 2005). Novas diretrizes curriculares foram implementadas, quer sejam nas instâncias legislativas estaduais, quer sejam nas práticas de ensino. Destaca-se a ampliação nos programas de formação promovidos pelas Secretarias de Educação com assessoria de universidades públicas.

No entanto, é a partir da década de 90 que a preocupação com a formação docente assume um novo perfil progressista da pedagogia crítica, surgindo uma alternativa mais ousada na formação de professores: a *formação continuada*. Neste contexto sócio-histórico, ela é vista como uma estratégia necessária na construção deste perfil de professor reflexivo que, segundo Paiva (2003), coloca em evidência a preparação do professor na prática de ensino, possibilitando-lhe refletir sobre suas ações.

Essa compreensão sobre a formação continuada se instaura pós-redemocratização política, em um momento de intensas transformações políticas e educacionais, dentre as quais merece destaque a ampliação de programas de formação docente e preocupação com os problemas teórico-práticos evidenciados nas pesquisas. Sobre tal assertiva, Pimenta (2005) afirma:

No que se refere à formação de professores, inúmeras foram as transformações ocorridas na então Habilitação Magistério, tendo surgido alternativas que caminhavam na direção de tornar a formação mais diretamente voltada a aos problemas que as práticas das escolas apontavam. Entendia-se que era necessário que os professores

tivessem sólida formação teórica para que pudessem ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, enquanto prática social, apresentava nas escolas [...] Essa compreensão suscitou novas propostas curriculares tanto nas legislações estaduais quanto nas práticas escolares, possibilitadas por amplos Programas de Formação Continuada, promovidos por Secretarias de Educação com assessoria de universidades (PIMENTA, 2005, p.32).

A formação continuada, portanto, não seria a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento, mas uma formação voltada para o desenvolvimento profissional dos professores sempre em evolução e continuidade.

Para Paiva (2003), a formação continuada coloca em evidência a relevância da reflexão do professor sobre suas ações cotidianas. Nela, a reflexão é tida como processo cognitivo, que leva o professor a compreender “razões, motivos, valores e pressões que influenciam seu trabalho pedagógico” (PAIVA, 2003); e a prática é vista como objeto de investigação, experimentação e reelaboração do fazer pedagógico. Isso implica dizer que o professor avança em sua formação quando assume esse perfil reflexivo, construindo e reconstruindo seus saberes e prática (PAIVA, 2003, p.60).

O profissional, portanto, não depende de teorias técnicas pré-estabelecidas a serem aplicadas, mas da ressignificação dos problemas práticos, refletindo sobre os problemas e buscando construir novas teorias que lhe permitam atender às peculiaridades e auxiliem na tomada de decisões em situações de exercício.

Mudanças paradigmáticas também foram vivenciadas a partir dos anos 80 e 90. Pesquisadores migraram do consagrado modelo positivista, por anos dominante, para o modelo interpretativista de pesquisa, que adotaria, dentre outros aspectos, as singularidades do cotidiano escolar como objeto de investigação. É neste contexto de mudanças pedagógicas e paradigmáticas que a discussão sobre o professor reflexivo ganha espaço a partir de seu agir docente.

No âmbito dos estudos Interacionistas Sociodiscursivos, é no grupo Linguagem, Ação e Formação (doravante LAF), que o agir docente passa a ocupar lugar de destaque, mais especificamente, a partir dos anos 2000. Este grupo está voltado para pesquisas

relacionadas às diferentes situações de trabalho, dentre elas, as de trabalho educacional na qual o professor se situa.

Amplamente debatido nas políticas educacionais desde os anos de 1960, o trabalho do professor só passa a ocupar lugar de destaque nas pesquisas de caráter interdisciplinar no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Machado (2007, p.88) em um recorte histórico sobre as transformações no mundo do trabalho, afirma que:

[...] foram sob as mudanças célebres dos processos de trabalho, “onde o cronômetro e a produção em série e de massa são substituídas pela flexibilização da produção, pela especialização flexível, por novos padrões de busca de produtividade por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado,” (Antunes 1995, p.16) (MACHADO, 2007, p.88).

Foi nesse contexto que a busca por profissionais aptos a exercer funções específicas começou a interferir na organização curricular, desde as instituições formadoras às ações governamentais, atribuindo aos espaços formativos um caráter prescritivo e simplista. A educação passou a ser alvo de uma vasta quantidade de pesquisas em diferentes disciplinas, segundo Machado (2007), atreladas aos interesses institucionais sob uma perspectiva reguladora e avaliativa pouco satisfatória à prática docente.

Paralelamente a estas pesquisas de cunho institucional, surgem movimentos de reação às políticas governamentais mercadológicas e produtivistas, buscando compreender as ideologias que as fundamentavam. Surge, segundo Machado (2007, p.90), “a necessidade de se considerar o professor não apenas como mero executor de prescrições que incidem sobre sua forma de pensar o ensino e a aprendizagem de acordo com uma determinada teoria”. Para a autora, teria sido no bojo desses movimentos de reação às políticas governamentais que as pesquisas encontraram na abordagem ergonômica¹³ fundamentos necessários para discutir a complexidade da atividade educacional. É, portanto, no fim da década de 90 e início dos anos 2000 que

¹³Abordagem científica que estuda as relações entre o homem e seus meios, métodos e espaços de trabalho (SILVA e LUCAS, 2009).

começam a ser divulgados e desenvolvidos os estudos sobre o trabalho docente nesta perspectiva interdisciplinar.

Apoiados sobre as contribuições desta abordagem ergonômica¹⁴, destacamos a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade como duas vertentes que tomam o trabalho como objeto de discussão. Nelas, três configurações sobre o trabalho docente são definidas como objetos de investigação: *o prescrito, o realizado e o real*¹⁵.

Para os estudos da Ergonomia da Atividade, é definida como *trabalho prescrito* a tarefa a ser executada, tarefa dada, e como *trabalho realizado* a atividade efetivamente feita, realizada, em uma situação que pode ser observada. Nos estudos da Clínica da Atividade, Clot (1999) introduz o conceito de *trabalho real*, incluindo também o agir planejado, pensado, que não pôde ser realizado (BUENO e MACHADO, 2011).

Nos contextos de pesquisa, o trabalho docente passa a ser objeto de constantes interesses e investigações desde os espaços acadêmicos aos espaços formativos.

No quadro do ISD, estes conceitos são revisitados nas pesquisas sobre o agir docente, tomando o trabalho prescrito e real como objeto de investigação. Para Bronckart (2006), o *trabalho* é:

[...] um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de *formas de organização coletiva* destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de divisão de trabalho) (BRONCKART 2006, p. 209).

Esta definição, embora pareça verdadeira, é tida como “genérica” para Machado (2007) e, portanto, insuficiente para a compreensão do que se postula como trabalho e trabalho do professor na contemporaneidade. Para tanto, a autora apresenta duas definições bastante pontuais para trabalho (em geral) e trabalho docente:

¹⁴ A ergonomia, ao contrário do que se pode presumir, não é uma disciplina recente no campo das Ciências Humanas. Ela surge na Grã-Bretanha, em 1947, a partir dos estudos que objetivavam a adaptação da máquina ao homem e, posteriormente, é difundida na França, com os estudos de complexidade das atividades simples e mecânicas para as atividades de adaptação do trabalho ao homem (LOUSADA, 2006).

¹⁵ A este último – trabalho real – atribuímos autoria a Clot (1999/2001) – ver Lousada (2006).

[...] o **trabalho (em geral)** é visto como uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes “outros”, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sociohistoricamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para o seu agir e sendo por eles transformados [...] O **trabalho docente**, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 92-93).

Corroborando esta assertiva, Medrado (2011) afirma, ainda, que é como atividade dialógica e dinâmica que o agir, fundamentado nas dimensões motivacionais, intencionais e de recursos, atribui ao ensino o valor de trabalho. Este pressupõe a existência de um *actante* (neste caso, o professor), dotado de recursos para desenvolver uma determinada atividade. Esses recursos são oriundos de formações anteriores (formal ou experiencial) que o capacita a agir sobre uma determinada realidade considerando seus objetivos pré-definidos.

Nos últimos anos, a formação docente, voltada para formação desses profissionais tem ganhado destaque nas pesquisas e políticas educacionais adotando uma nova concepção de ensino e de professor, necessária para melhor compreender o agir sob um olhar reflexivo. Segundo Machado (2004), o processo de formação inicial e continuada tem vivenciado mudanças epistemológicas significativas.

Para ela, este “processo de formação de professores [...] vem sendo visto, há algum tempo, não como um processo de transmissão de conhecimentos científicos efetivado pelo formador-pesquisador, mas como um local de reflexão sobre as práticas dos professores” (MACHADO 2004, p.161). Essas práticas tratam das representações sobre o ensino/aprendizagem de uma determinada disciplina, os objetivos que visam alcançar e os conteúdos que buscam ensinar.

No entanto, vale destacar que o agir do professor é constituído por diversas atividades e, muitas delas, orientadas por concepções divergentes. Debruçar-se sobre essas práticas de ensino, portanto, implica refletir sobre quais princípios teórico-metodológicos e/ou concepções de ensino ancoram esses professores. Sobre essa assertiva, Bronckart (2006) destaca a existência de quatro grandes concepções de desenvolvimento do conhecimento humano que, ao longo dos anos, orientou e orienta a prática de muitos professores em exercício. São elas: a *behaviorista*, a *cognitivista*, a *construtivista* e a *interacionista social*.

A concepção *behaviorista*, caracterizada pela primazia do método empirista, define o saber como único e universal, o homem como consequência das influências externas do ambiente e o ensino como arranjo e/ou disposição de contingências observáveis a serem transmitidas ao educando por meio de condicionamentos e/ou reforços positivos e negativos.

A concepção *cognitivista*, contrária aos ideais da corrente *behaviorista*, emerge a partir dos estudos filosóficos cartesianos, defendendo “a existência de um sujeito autônomo, identificável pela sua capacidade de pensamento e de consciência” (BRONCKART, 2006, p. 179). A aprendizagem estaria diretamente ligada à natureza cognitiva do indivíduo e seu desenvolvimento dependeria do processamento de informações acessíveis ao indivíduo.

A concepção *construtivista*, reelaborada a partir dos princípios *cognitivistas* no final do século XIX, define o conhecimento como produto da interação entre sujeito e objeto, o ensino como baseado no erro, na pesquisa, na investigação e solução de problemas e a aprendizagem, na assimilação e acomodação dos novos saberes.

A concepção *interacionista social*, fundamentada nos ideais *vigotskianos*, enfatiza os aspectos sócio-histórico-culturais no processo de formação do indivíduo, defendendo a presença de um mediador na construção do conhecimento. Este é apreendido no

âmbito das atividades coletivas semiotizadas por meio de pré-construídos que organizam a vida dos sujeitos sociais.

No quadro atual dos avanços sobre as políticas educacionais e formação docente se sobressai a relevância da concepção *interacionista social* ou sócio-histórica que, a partir dos anos 1990, ganhou ênfase nas discussões teóricas e científicas, embora persista a passos lentos, nas propostas curriculares de instituições formadoras e ações governamentais (sobretudo no ensino do oral, conforme observaremos mais a frente).

Em nosso país, a emergência de políticas de formação continuada, associações de pesquisa e programas de formação docente (como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor)), e elaboração de documentos prescritivos voltados para a prática de ensino que tomam como referência a melhoria na qualidade do ensino também são indícios de mudanças nesse cenário.

Contudo, faz-se necessário atentar para além dos resultados teóricos e discussões prescritas postuladas sobre o professor. É preciso que o profissional em si tenha oportunidade de refletir sobre sua própria prática e Bronckart (2013), ao discutir sobre *reflexão, tomada de consciência e desenvolvimento*¹⁶ menciona alguns dispositivos de análise das práticas de ensino que têm sido favoráveis à reflexão sobre as atividades do professor em contexto de trabalho, a título de exemplificação, a entrevista de explicitação, a instrução ao sócio e as autoconfrontações.

Mas que papel teria a linguagem neste processo reflexivo? Refletindo sobre tal questionamento, destacamos as assertivas de Magalhães (2004), que acredita ser esta fundamental no processo de reflexão. A linguagem na formação docente oportuniza ao professor descrever, analisar e interpretar a própria prática de ensino, bem como a desconstruir ações rotineiras e reconstruí-las sob uma perspectiva mais significativa.

¹⁶ Ver Bronckart (2013, p.98).

Tal assertiva parte das limitações sobre a formação docente evidenciadas em estudos e investigações científicas que tomam a formação do professor como objeto de estudo. Para a autora, inúmeras pesquisas voltadas para a formação de professores sob uma perspectiva crítica têm constatado a necessidade de mudanças na teoria educacional que embasa a organização espaço-temporal e pedagógica dos cursos de licenciatura e tratamento da linguagem no processo de formação. Assim,

[...] os modos como a linguagem vem sendo enfocada nos contextos de formação nem sempre possibilitam aos participantes a desconstrução de representações tradicionais que tem uma sólida base em uma pedagogia que entende o ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimentos [...] apoiada em um conceito estruturalista de linguagem (MAGALHÃES, 2004, p.47).

É preciso rever o lugar e o papel dessa linguagem nos espaços formativos, suas concepções epistemológicas e possibilidades de mudanças na organização das práticas de ensino. Redimensionar o olhar sobre os conhecimentos teóricos e práticos requer uma reflexão crítica implicada na investigação e posicionamento do agente, não apenas sobre as suas práticas de ensino, mas também sobre as orientações formativas que as circunscrevem.

Diante desse quadro, quatro ações propostas por Freire (1970) são referenciadas no estudo de Magalhães (2004) como favoráveis à reflexão. Elas estariam ligadas a alguns questionamentos fundamentais no processo reflexivo do professor, que são: *descrever (o que fiz?), informar (o que agir desse modo significa), confrontar (Como cheguei a ser assim? Qual a função social desta aula, neste contexto particular de ação? Que tipo de aluno estou formando? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania?) e reconstruir (como posso agir diferente?).*

O ato de refletir sobre estes questionamentos e buscar respondê-los no percurso de planejamento e de ação, portanto, implica uma prática situada e consciente sobre os fins e meios de ensino. O professor assume o papel de agente de sua ação, capaz de tomar decisões e de se posicionar sobre elas.

Situado o agir docente e seu lugar nas ações formadoras, discorreremos um pouco sobre os gêneros textuais enquanto instrumentos de agir e de ensino segundo a teoria do ISD, visando compreender as implicações em tomá-los objeto de ensino de língua.

O ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS NO ESPAÇO ESCOLAR: AVANÇOS E ENTRAVES

Neste capítulo, apresentamos os avanços e entraves sobre o ensino dos gêneros orais segundo aportes teóricos e práticas de ensino de língua. Para tanto, nos fundamentamos nas contribuições teóricas de Marcuschi (1997; 2008), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi e Dionísio (2005), Barros-Mendes (2005), Magalhães (2007), Bentes (2011; 2010), Pereira (2011), Fávero, Andrade e Aquino (2011), Ribeiro (2003; 2009), Araújo e Silva (2013a), Araújo (2015), dentre outros.

Inicialmente, situaremos as contribuições de pesquisas desenvolvidas no âmbito dos estudos interacionistas sociodiscursivos sobre o ensino da língua oral, partindo de suas definições e implicações nos documentos legais a partir dos anos 90 do século XX. Em seguida, tecemos algumas considerações sobre o espaço que o oral vem ocupando nas políticas educacionais e na formação docente e, por fim, tratamos da relevância dos gêneros orais como ferramenta de ensino, situando os entraves que prevalecem no trabalho do professor.

2.1 As contribuições dos estudos interacionistas no ensino da língua oral

Se teorias distintas podem construir objetos teóricos diferentes a partir de um mesmo objeto observacional (BORGES NETO, 2004), é possível afirmar que “um mesmo objeto, se olhado de pontos de vista diferentes, revela-se como plural” (ARAÚJO, RAFAEL e AMORIM, 2013 p.23). Assim, a escolha por um caminho teórico nem sempre é uma tarefa fácil frente à diversidade de correntes de estudos travados no campo

científico. No entanto, um posicionamento teórico é imprescindível para cumprirmos o proposto nesta seção.

Pensando nisso, adotamos o enquadre teórico do interacionismo sociodiscursivo como base para discussão das práticas languageiras orais consideradas ferramentas fundamentais no processo de desenvolvimento humano. Essas práticas languageiras orais se materializam nos diversos textos orais produzidos por meio das condutas humanas. Mas *o que são práticas de linguagem?* Segundo Drey (2008),

As práticas de linguagem são entendidas como formas de ação a partir das condutas verbais. Desse modo, as práticas languageiras, através dos textos, se constituem os principais instrumentos do desenvolvimento humano (DREY, 2008, p. 3).

A oralidade, portanto, é tida como práticas sociais desenvolvidas por meio das condutas verbais humanas. Elas se fazem presentes em nossas atividades cotidianas e, em situações de ensino, são abordadas sob uma concepção interacionista de língua.

Sob o ângulo dos estudos voltados para o ensino de língua, Dolz e Schneuwly (2004), Barros-Mendes (2005), Marcuschi (2005) e Bentes (2010), destacam a existência de quatro concepções de ensino de língua oral que norteiam o trabalho docente. São elas: oral espontaneista, oral como suporte para o ensino de conteúdos escolares; a oralização da escrita e oral como modalidade linguística de uso.

A concepção *espontaneista*, caracterizada pelo uso da fala improvisada em situações de interlocução, é compreendida como ideal de fala não-sistematizada, geralmente entendida por alguns professores como modalidade linguística de expressão e comunicação entre professor-aluno. Essa concepção atribui à oralidade o espaço de uso informal, atentando para uma perspectiva limitada aos contextos cotidianos de sala de aula (Dolz e Schneuwly, 2004).

A concepção da *oralidade como suporte para o ensino de conteúdos* caracteriza-se pela recorrência do oral na transmissão dos assuntos e conteúdos escolares. Serve de suporte e/ou apoio na realização das atividades, frente à ausência do domínio do código escrito pelos alunos no processo de escolarização. Essa concepção

desconsidera a necessidade de ensino do oral em suas diferentes práticas sociais. O foco do ensino não está no uso linguístico e sim, na transmissão de conteúdos.

A concepção de *oralização da escrita*, por sua vez, é fundamentada no uso normativo da língua oral. Segundo Marcuschi (2005), não implica necessariamente uma prática discursiva oral, mas sim, a oralização de textos escritos. Ela caracteriza-se na realização de atividades de “leitura em voz alta e correção oral de exercícios”, baseando-se numa concepção de língua como sistema de código, em que o uso da fala é tido como pretexto para se trabalhar o código escrito, considerando-se a vocalização das palavras escritas durante a leitura em voz alta.

Já a concepção do *oral como modalidade linguística*, definida por Schneuwly (2004) como realidade multiforme, é defendida como concepção de uso da língua nas suas múltiplas formas. Ela se fundamenta no ensino da língua oral a partir dos gêneros orais, buscando desenvolver nos educandos o domínio sobre as práticas linguístico-discursivas escolares e extraescolares. Nessa concepção, o ensino do oral deve pautar-se não apenas na verbalização sonora da fala, mas também nos recursos linguísticos não-verbais mobilizados pelos sujeitos durante as práticas orais, tais como gestualidade, postura corporal, expressão facial e direcionamento do olhar.

Faraco (2014), ao discutir sobre a oralidade como processo vivo, afirma que a oralidade, enquanto objeto de ensino, por muitos anos foi pouco assistida nas práticas escolares. As primeiras discussões que tomam o oral como objeto de estudo teriam emergido no século XX sob a influência da Sociolinguística e seus estudos variacionistas. Ao longo dos anos, esses estudos foram evoluindo, sendo adotados pelas várias subdisciplinas da linguística, como a sociolinguística, a psicolinguística, a fonética, a fonologia, a pragmática, a análise conversacional, dentre outras¹⁷. Nas teorias atuais, a oralidade se consolida como práticas ensináveis nos espaços escolares, adotando os gêneros como instrumentos de ensino.

¹⁷ Ver Barros Mendes (2005)

No quadro do ISD, estes avanços ganham maior ênfase na década de 90 do séc. XX. Para autores como Schneuwly e Dolz (2004, p. 74), o ensino de língua e linguagem deve partir dos gêneros textuais, uma vez que é através deles que “as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Os gêneros, neste quadro, são tidos como unidades comunicativas globais, articulados a um agir de linguagem, que funcionariam como instrumentos linguísticos propícios à comunicação e à interação entre os sujeitos sociais.

Para Bronckart (2006), quando agimos em uma situação real de linguagem, mobilizamos um conjunto de conhecimentos e representações semiotizadas de que nos apropriamos ao longo de nosso desenvolvimento humano. Dentre esses diversos tipos de conhecimentos, Bronckart destaca os gêneros de texto, compreendidos como “produtos de configurações de escolhas” feitas segundo as possibilidades relativamente cristalizadas e/ou estabilizadas pelo uso. Eles são produtos sócio-históricos que tanto precedem a nossa ação de linguagem, quanto servem de instrumentos para realizá-la.

Nos estudos interacionistas sociodiscursivos, os gêneros não são tomados como objeto de análise para definições e classificações precisas, mas como instrumento fundamental no compreender das ações de linguagem no desenvolvimento humano. Neste contexto, voltamos nossa atenção para o papel dos gêneros no processo de ensino aprendizagem. No âmbito dos estudos do ISD, assumimos como aporte principal as contribuições de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz que, dentre outros aspectos, adotam o espaço escolar como *locus* privilegiado na apreensão dos gêneros de texto.

Seus estudos de natureza mais didática versam sobre o ensino de língua e da linguagem a partir dos gêneros textuais orais e escritos, bem como sobre a adoção das Sequências Didáticas (SD) no processo de didatização dos gêneros. Nos deteremos às contribuições teóricas voltadas para o ensino dos gêneros orais, mais especificamente, para os de uso formal.

A atenção aos gêneros orais formais, neste contexto de estudos, parte do princípio de compreendermos que o educando, ao inserir-se no âmbito educacional, dispõe de um significativo domínio sobre a língua oral, sobretudo, no que diz respeito às situações de uso cotidiano. Para Dolz, Schneuwly e Haller (2004), o trabalho com estes gêneros orais formais parte do seguinte princípio:

Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, preparação (Dolz, Schneuwly & Haller, 2004, p. 175).

A simples exposição dos aspectos linguísticos característicos dos gêneros orais formais não implica um trabalho sistemático sobre eles. Segundo os autores, para que o oral de fato seja tomado como objeto de ensino, faz-se necessário considerar a relevância das práticas orais de linguagem que serão exploradas no espaço escolar, bem como ter clareza sobre a caracterização e especificidades linguísticas nelas implicadas.

Dimensões sobre as condições de produção e de circulação do gênero oral trabalhado também devem ser enfocados neste processo didático. Elas situam o educando sobre *o quê, como e porque* fazer uso de determinada prática oral em situações comunicativas específicas.

No cenário brasileiro, essas práticas orais ganham espaço nas escolas com o esvaziamento das práticas de ensino estritamente metalinguísticas e normativas da língua a partir dos anos 80 e 90. O texto e a textualidade são tomados como eixo central no ensino de língua e suas influências começam a interferir nas propostas curriculares e documentos legais de ensino.

Dentre os documentos legais propostos a partir da década de 90, destacamos os PCNs de Língua Portuguesa, produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1997 e 1998, voltados para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental brasileiro. Nesse documento, o ensino da língua oral é compreendido como processo de sistematização das diferentes situações comunicativas orais, atentando não para o

“ensinar a falar ou ensinar uma fala 'correta' mas sim promover situações de uso da fala adequadas ao contexto de uso” (BRASIL, 1997, p.20). Esse processo sistemático toma os gêneros orais como objetos de ensino e defendem as atividades de fala, escuta e reflexão sobre a língua em diferentes contextos de uso.

Merece destaque ainda o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), produzido a partir de 2015¹⁸, com a participação de consultorias universitárias, comitês de especialistas e técnicos da educação. Segundo Geraldi (2015), a Base Nacional Comum Curricular mantém coerência com os PCN de língua portuguesa, adotando a mesma concepção de língua enunciativa, de gêneros orais e de sujeito constituinte de práticas languageiras. No que diz respeito às orientações para o ensino de oralidade, é definido como objetivo na área de linguagens o “reconhecer as condições de produção das práticas de linguagens (quem, o quê, por quem, para quê, para quem, em que suporte, modo de circulação), materializadas na oralidade, na escrita, nas linguagens artísticas e na cultura corporal do movimento” (BRASIL, 2015).

Esse olhar sobre o ensino de língua tem atribuído à oralidade uma nova perspectiva valorativa, por anos despercebida graças ao olhar dicotômico e de pouco prestígio social sob a qual a fala foi concebida, conforme pontuado por Marcuschi e Dionísio (2005). Um dos marcos dessa mudança no cenário brasileiro pode-se dizer que resultou das iniciativas dos PCN de língua portuguesa, acima citados, que tiveram a sensibilidade de orientar o trabalho com a oralidade a partir das adequações de fala e reflexão sobre o uso. Marcuschi (1997) chega a afirmar que os PCN de língua portuguesa, malgrado suas limitações, pode ser considerado um marco para suscitar novos estudos¹⁹, sobre o ensino do oral.

Esses avanços vêm tomando forma no meio científico e nas propostas curriculares de ensino. Componentes curriculares de muitas instituições superiores têm

¹⁸ Vale ressaltar que este documento ainda encontra-se em processo de ajustes e modificações.

¹⁹ Nas palavras de Marcuschi (1997) –“Creio que os PCN, malgrado suas posições restritivas e sem uma concepção de língua mais nítida, servirão para dar aos estudos da oralidade um lugar mais adequado e mais explicitude sobre o tema” (MARCUSCHI 1997, p.46).

buscado contemplar as novas exigências e necessidades sociais partindo, sobretudo, da formação dos profissionais da educação. Isso tem permitido a muitos cursos de base docente uma redefinição das suas propostas curriculares, por anos cristalizadas e pouco flexíveis. Nos cursos de Linguística e educação, esses componentes curriculares sobre o ensino de língua, aos poucos, vêm despertando para a importância do ensino da linguagem oral, adotando os gêneros como instrumentos de discussão. Pensando nisso, nos ocuparemos em tecer, na seção a seguir, um pouco sobre os gêneros textuais enquanto instrumentos de agir e de ensino segundo a teoria do ISD.

2.2 Os gêneros textuais como instrumentos de agir

Na área da linguística, é possível afirmar que existem diversas correntes teóricas de cunho interacionista²⁰ que tomam os gêneros como objeto de discussão. Nesta seção, nos fundamentamos nas contribuições teóricas do quadro do ISD, por acreditarmos que esse quadro aborda os gêneros sob duas perspectivas de grande valia para este estudo: os gêneros enquanto instrumento de agir e enquanto objeto de ensino. Começamos com as discussões sobre gêneros enquanto instrumentos de agir.

Situado sob o enfoque dos estudos dialógicos e discursivos da linguagem, o ISD aborda a teoria de gêneros de texto, segundo os princípios de escolhas relativas e combinação de mecanismos estruturantes, definindo-os como produtos que se configuram segundo a seleção de escolhas relativamente “cristalizadas” ou estabilizadas pelo uso (BRONCKART, 2006).

Segundo Bronckart (2006), os gêneros estão associados a diversas atividades de linguagem, tendo por função primeira a manifestação e interpretação de um *texto* específico em uso. Neste quadro teórico, os textos compreendidos como unidades

²⁰ A título de exemplificação, podemos citar três grandes campos de estudo: a abordagem Sociosemiótica – gênero representa prática social, uma forma de organização social; a abordagem Sociorretórica – gênero significa ação social; e abordagem sociodiscursiva – gêneros são ações discursivas de linguagem;

comunicativas globais estão articulados a um agir de linguagem específico se manifestando sob diferentes formatos linguísticos – os gêneros.

Para Bronckart (2006, p.193), “todo texto constitui o correspondente empírico ou linguístico de um agir languageiro e [...] sua estrutura interna é “marcada” por essa dimensão praxiológica” que permite estabelecer uma ação e/ou comunicação entre o homem e o meio social. A essa dimensão praxiológica das atividades linguísticas, são atribuídas as noções de gêneros textuais. Eles são responsáveis pela organização das atividades de linguagem (consideradas maior instrumento de desenvolvimento humano), seguindo as adaptações necessárias para sua interação. Isto implica dizer que os gêneros “oferecem as referências/modelos em que a ação de linguagem, os conteúdos mobilizados, os recursos da linguagem e outros sistemas semióticos se articulam na regulação da organização textual” (CRISTOVÃO, 2013, p.367). Para Bronckart (2008), os gêneros assumem a função de instrumentos de agir languageiro, ao passo que:

[...] o *agir languageiro* se traduz em um texto, que pode ser definido como unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou então, como unidade comunicativa de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir languageiro. Nessa perspectiva, para fazer justiça à diversidade das formas de agir, utilizamos a expressão “modos de agir languageiro” e, para dar conta da variedade das produções verbais, utilizamos a noção de *gêneros de texto* (BRONCKART, 2008, p.87).

Todas as ações e comunicações são realizadas a partir de gêneros que, ao fazer uso das atividades de linguagem, se reconfiguram segundo as normas e necessidades comunicativas, adotando diferentes formas de materialização. Um aspecto relevante nas palavras de Bronckart (2008) implica a *variedade* e/ou diversidade nas formas de agir. Ao situar essa diversidade de formas de agir que realizamos cotidianamente (estudamos, trabalhamos, nos exercitamos etc), é preciso atentar para a heterogeneidade e fluidez dos gêneros nas suas formas de organização social, cultural e histórica. Para situar melhor essa distinção, Bronckart (2008, p.87) acrescenta ainda que “a um determinado

agir podem corresponder vários gêneros de textos, assim como a vários gêneros de texto pode corresponder um único agir languageiro”.

Assim, não podemos estabelecer uma relação direta entre determinada forma de agir languageiro e determinado gênero textual. Para Machado e Cristovão (2006, p.128), os gêneros são como “artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos de uma sociedade, mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para o seu agir, quando esses sujeitos se apropriarem deles”. A apreensão dos gêneros para poder agir no meio é, portanto, condição necessária para o desenvolvimento e participação do sujeito nas demandas e práticas sociais.

Contudo, a apreensão de um determinado gênero não implica dizer que este se manifestará socialmente apenas com tal formato. Segundo Bronckart (2006, p.144), “os gêneros mudam necessariamente com o tempo ou com a história das formações sociais de linguagem” podendo, assumir novos formatos e, inclusive, se desvincularem das pretensões iniciais e se tornarem autônomos e disponíveis a outras situações e contextos de uso. Essas possibilidades de reconfigurações e flexibilidade dos gêneros os tornam dinâmicos e, conseqüentemente, heterogêneos, o que confirma Bronckart (2006), ao destacar a “impossibilidade de classificação estável e definitiva dos gêneros”.

Mas, vale destacar que os gêneros também assumem uma relativa estabilidade que o torna dizível. Segundo Schneuwly (2004), todo gênero para ser definido como tal apresenta três elementos básicos: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. E estes elementos se configuram nos gêneros segundo modelos prototípicos, obedecendo às relativas regularidades próprias de determinadas atividades sociocomunicativas, tornando-os instrumentos de agir na sociedade.

Segundo Schneuwly (2004), os gêneros enquanto instrumentos de agir são capazes de mediar as atividades, representá-las e/ou materializá-las. Uma analogia mais específica sobre como os gêneros assumem essa postura de instrumento parte do princípio de que um sujeito, locutor-enunciador só age discursivamente (fala ou escrita)

por meio de um gênero (SCHNEUWLY, 2004, p.26). Nesse caso, ele é um instrumento semiótico que permite estabelecer a comunicação e interação entre os interlocutores. Sob uma perspectiva metafórica, Schneuwly (2004) faz uso da expressão (mega)instrumento para se referir a esta capacidade de configurar vários subsistemas semióticos (linguísticos e paralinguísticos) e agir de forma comunicativa e eficaz. Por essa razão, podemos afirmar que os gêneros constituem a referência essencial no trabalho com as práticas de mediação da língua.

É certo que alguns gêneros são apreendidos com maior rapidez e facilidade. Podemos dizer que se tratam, em sua maioria, dos gêneros informais, recorrentes em nossas práticas cotidianas. Contudo, há também aqueles que exigem maior esforço e dedicação para o fazê-lo. Esses são definidos como gêneros formais e necessitam ser apreendidos mais sistematicamente. No âmbito das discussões sobre o ensino de língua, esses instrumentos de agir têm ocupado destaque enquanto ferramentas de ensino. Trataremos mais detalhadamente dessa perspectiva na seção a seguir.

2.3 Gêneros orais como objeto de ensino

Enquanto objeto de ensino, os gêneros textuais têm se destacado de forma significativa nas discussões teóricas e pesquisas científicas nos últimos anos (DOLZ E SHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008; PEREIRA, 2011; MIRANDA, 2010; 2015). Miranda (2015) chega a mencionar a existência de um “modismo” entre as professoras em seus relatos sobre o trabalho com os gêneros em sala de aula. Nosso intento nesta seção, no entanto, limita-se ao trabalho com os gêneros orais enquanto objeto de ensino, pelo fato de compreendermos a necessidade do trabalho com eles na formação do sujeito social.

Fávero, Andrade e Aquino (2011, p.11), ao discorrerem sobre a importância da oralidade nesta formação do cidadão, afirmam que “ser competente comunicativamente

significa saber fazer uso da língua na modalidade oral – e também escrita, é claro, considerando que as situações de comunicação exigem um comportamento linguístico diversificado dos interlocutores numa e noutra modalidade”.

Pensar no domínio, por parte dos educandos, das práticas linguísticas orais e escritas requer um trabalho bem organizado e sistematizado, que parta de situações significativas de uso. A adoção dos gêneros textuais, segundo os PCN de Língua Portuguesa, “proporciona uma visão ampla da possibilidade de usos da linguagem” (BRASIL, 1997, p.77), o que o faz, segundo o documento, objeto de ensino de língua nos espaços escolares.

Nessa dimensão sobre o ensino de língua oral a partir dos gêneros, os PCN de língua portuguesa destacam a necessidade de abordar os gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral, bem como de desenvolver atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. Para tanto, como possível sugestão no ensino do oral, o documento apresenta alguns gêneros que podem nortear o trabalho em sala de aula. Nos reportamos aos gêneros sugeridos pelo documento no primeiro e segundo ciclos.

No primeiro ciclo, são sugeridos os gêneros: contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares; poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas; saudações, instruções, relatos; entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão); seminários, palestras. E, no segundo ciclo, os gêneros: contos (de fadas, de assombração etc.), mitos e lendas populares; poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios; saudações, instruções, relatos; entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão); seminários, palestras (BRASIL, 1997).

A Base Nacional Comum Curricular, em consonância com as orientações nos PCN, orientam o ensino de língua oral a partir da produção e compreensão de gêneros orais, destacando a relevância da articulação com textos escritos e explorando as relações entre fala e escrita. O documento legal ainda faz referência ao trabalho com a

oralização de textos escritos, considerando as situações sociais em que este tipo de atividade acontece, e a valorização dos textos de tradição oral, considerando-se a relevância em refletir sobre as práticas sociais e sentidos sob as quais estes textos se fundamentam (BRASIL, 2015).

No quadro desses avanços sobre o ensino dos gêneros orais, Machado e Cristovão (2006) afirmam que os gêneros a serem trabalhados no espaço escolar devem ser selecionados segundo os princípios de formalidade. Contudo, selecionar os gêneros textuais formais como objeto de ensino não é uma tarefa fácil. Adotá-los como objetos de ensino requer um conhecimento sistemático sobre as exigências externas, as finalidades da prática de ensino e o conhecimento sobre as possibilidades internas.

A seleção e didatização desses instrumentos de ensino parece ser uma tarefa árdua. Sobre esta tarefa, Miranda (2015, p.224) destaca a existência de dois grandes riscos: o primeiro implica a *aceitação irreflexiva* dos gêneros como objetos de instrução, sem que haja uma compreensão ou posicionamento epistemológico sobre o porquê tomá-lo como tal, e o segundo risco, ligado ao primeiro, está voltado para o grande *modismo* que vem sendo disseminado sobre o trabalho com gêneros no ensino de língua que, não necessariamente, implica o trabalho sistemático e fundamentado nas necessidades de uso e reflexão.

Outra dificuldade na seleção dos gêneros reside na definição e/ou classificação dos gêneros, uma vez que estes se configuram como formas *relativamente* estáveis de enunciados. Sobre essa assertiva, Bronckart (1999) afirma que, embora os gêneros sejam fundamentais para a compreensão das produções linguísticas, estes, *graças a sua relativa estabilidade*, não dão conta da problemática da classificação dos textos, sendo relegada esta distinção a noção de tipos de discurso²¹. O conceito de discurso, segundo o autor, pode ser compreendido como

²¹Os tipos de discurso, segundo Miranda (2010) são definidos como segmentos inseridos na composição dos gêneros, sendo eles, *interativo, teórico, narrativo e relato interativo*. Eles são

[...] formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo estes tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional (BRONCKART 1999, p.149).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), corroborando as noções de discursos existentes nos gêneros, adotam as tipologias discursivas como um possível caminho na organização didática de ensino dos gêneros. Eles afirmam que é possível estabelecer um agrupamento entre os gêneros segundo suas capacidades discursivas dominantes, sendo elas *narrar, relatar, argumentar, expor e descrever*. Esse agrupamento deve ser feito a partir de marcas e/ou regularidades recorrentes entre os gêneros e as capacidades discursivas descritas para facilitar a escolha e/ou seleção dos gêneros em situações de ensino. Contudo, ele não deve ser visto como parâmetro estanque ou definitivo, uma vez que “não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos. No máximo, é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser prototípicos para cada agrupamento” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY 2004, p.121-122).

Ainda sobre a problemática do ensino de gêneros, Machado e Cristovão (2006) afirmam que é preciso construir materiais didáticos adequados, que propiciem a transposição e/ou didatização dos conhecimentos científicos ensináveis presentes nos gêneros, possibilitando um maior domínio sobre eles.

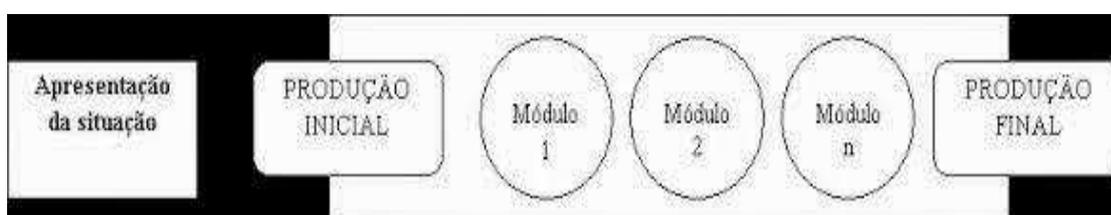
Dolz e Schneuwly (2004) apresentam como possível proposta metodológica neste processo de didatização as Sequências Didáticas (SD). Elas têm por objetivo primeiro promover atividades sistemáticas em torno do gênero, a fim de propiciar o domínio deste aos educandos. Segundo os autores, ela é concebida como “sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.51). Dito em outras palavras, as SD

identificados segundo suas unidades linguísticas que fazem referência à ordem do expor (*interativo e teórico*) e ordem do contar (*relato interativo e narrar*).

consistem num conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Este conjunto de atividades, segundo os autores, possui uma estrutura basilar constituída por etapas de ensino, que vão desde a *apresentação da situação* à *produção final*. Tais etapas de ensino são definidas como módulos de atividades e se organizam segundo o esquema a seguir:

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004,p.98)

A *apresentação da situação*, conforme destacam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tem por finalidade situar os educandos acerca do gênero e objetivos das atividades a serem desenvolvidas. A *produção inicial* diz respeito à primeira versão do texto a ser produzido pelos educandos. Nessa etapa, os professores têm a oportunidade de verificar os conhecimentos e dificuldades dos educandos sobre o gênero estudado. Os *módulos* de atividades são compreendidos como momento nos quais são desenvolvidas atividades que explorem as lacunas e dificuldades percebidas na produção inicial. A quantidade de módulos de atividades dependerá das lacunas apresentadas pelos alunos e dos objetivos do professor. Por fim, a *produção final* visa verificar se o texto produzido ao término das atividades faz referência ao propósito comunicativo do gênero estudado.

É bem certo que a definição de modelos didáticos no ensino de gêneros não implica por si só a garantia de um trabalho satisfatório e significativo. Tomar os gêneros orais e escritos como objeto de ensino implica bem mais que um trabalho rígido de etapas e metas pré-estabelecidas a serem desenvolvidas. É preciso refletir sobre os objetivos que se busca alcançar neste processo de ensino-aprendizagem.

Araújo e Silva (2013b), em colaboração com outros autores, também tecem algumas considerações sobre o trabalho com a oralidade a partir dos gêneros orais enquanto instrumentos de ensino, afirmando que o oral pode ser tratado como modalidade de ensino. Contudo, é necessário o envolvimento dos sujeitos, o planejamento com atividades específicas e a percepção de estratégias teórico-metodológicas adequadas ao tratamento dos gêneros orais.

As limitações quanto ao ensino do oral por meio de gêneros orais formais ainda se configuram como um impasse no que diz respeito à prática escolar. Apesar dos grandes avanços no tocante à teoria sobre o oral como objeto de estudo, ainda encontramos alguns entraves no referente a seu ensino em algumas instituições formativas. Nesse sentido, Pereira e Silva (2013) destacam que o oral é concebido, muitas vezes, sob uma perspectiva informal, “indiferentemente às sugestões dos estudos da Linguística e documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que influenciam, ou deveriam influenciar, as propostas de ensino na escola”.

Na busca por compreender o porquê dessas distinções, chegamos à conclusão de que muitos são os motivos pelos quais o ensino do oral, em diversos casos, não se efetiva de forma satisfatória. Além das questões de ordem formativa, há também fatores de ordem política e social que influenciam de maneira direta no desenvolvimento de um ensino bem sistematizado e significativo. As condições de trabalho, o espaço físico, a sobrecarga do professor frente às atividades (escolares e extraescolares) e a realidade do educando são alguns aspectos que podem inviabilizar o trabalho docente e, conseqüentemente, o trabalho com os gêneros orais formais, de modo produtivo.

Tomaremos como parâmetro para a discussão de tais entraves os estudos de Marcuschi e Dionísio (2005), Araújo e Silva (2013), Silva e Rafael (2013), Dolz e Schneuwly (2004) e Barros-Mendes (2005). Segundo Cavalcante e Marcuschi (2005, p. 134), um dos motivos pelos quais o trabalho com os gêneros é pouco satisfatório consiste no fato de:

No espaço escolar, o objetivo maior do aluno, ao produzir um texto, parece ser o de agradar o professor, tendo em vista obter sua simpatia, sua adesão como leitor-autoridade e, com isso, uma avaliação favorável. Esse parece ser o principal limite do trabalho com gêneros na escola, já que, dada sua artificialização, fica difícil recuperar a realidade social própria do gênero (CAVALCANTE e MARCUSCHI, 2005, p.134).

Planejar um ensino com base nos gêneros, de modo que permita recuperar a realidade social, parece ser um desafio frente à artificialização dos instrumentos de ensino e as intencionalidades persuasivas dos alunos sobre o “agradar” seu interlocutor (professor). Sobre esse ensino artificializado dos gêneros orais e escritos, Silva (2013) chega a afirmar que a sala de aula prevalece como espaço de produção e circulação de gêneros, muitas vezes, não manipulados eficazmente. Isto se dá, segundo a autora, por se tratarem de instrumentos pouco conhecidos pelos professores, fazendo com que eles desconsiderem suas características formais e funcionais sociocomunicativas no processo de ensino.

Mas a não manipulação e desconhecimento das características funcionais e formais dos gêneros não são os únicos entraves vivenciados no ensino do oral. O descompasso teoria-prática no trabalho docente parece ser um dos maiores dilemas dos quais a realidade escolar tem sido vítima, conforme pontuado em Silva e Rafael (2013). Dolz e Schneuwly (2004) também discutem sobre o trabalho dos gêneros orais no espaço escolar, ressaltando que muitos professores defendem a presença do oral na sala de aula, embora sintam dificuldades em trabalhar essa modalidade linguística a partir dos gêneros orais. Segundo os autores, alguns dos motivos para tais dificuldades estariam atrelados às lacunas teórico-metodológicas no processo de didatização dos gêneros, à composição de um acervo de textos orais para serem estudados na sala de aula e às concepções de ensino do oral de professores em exercício.

Corroborando as assertivas de Dolz e Schneuwly (2004) sobre as dificuldades de tomar os gêneros orais como objetos de ensino, Barros-Mendes (2005), ao investigar manuais didáticos de língua portuguesa, afirma que, embora os gêneros orais se façam

presentes nos manuais didáticos, as capacidades de linguagem neles exploradas não permitem uma apropriação e compreensão necessária para que o educando seja capaz de fazer uso destes em situações extraescolares. Além disso, seu ensino não está voltado para as capacidades discursivas formais e funcionais da língua oral, mas sim, para o ensino de outros conhecimentos e habilidades linguísticas. Assim,

[...] reconhece-se que a linguagem oral está presente nos LDP, quer seja em um quadro que podemos qualificar de “*ensino da língua em geral*” (servindo como meio para explorar os conhecimentos e estratégias de leitura, compreensão e produção de gêneros escritos ou do ensino-aprendizagem de conteúdos linguísticos), quer seja para *mediar* interações entre professor e alunos (BARROS-MENDES, 2005, p.186).

Para nós, a língua oral deve ser analisada na perspectiva do trabalho docente em situações reais de ensino, e é sobre este trabalho que nos ocuparemos no quarto capítulo desta dissertação. Mas, antes, apresentamos as bases metodológicas de pesquisa adotadas neste estudo.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem por finalidade apresentar os fundamentos metodológicos adotados no percurso do estudo investigativo, traçando um desenho das bases e procedimentos utilizados na coleta dos dados e definição das categorias de análise. Ele está dividido em seis tópicos, a saber: caracterização da pesquisa; descrição do *corpus* e geração dos dados; instrumentos para coleta de dados; colaboradores da pesquisa; cenas do curso de formação continuada; cenas de atuação dos colaboradores da pesquisa; e categorias de análise.

3.1 A caracterização da pesquisa

Esta pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada (LA) por tratar de questões relacionadas ao ensino de língua e da linguagem; no caso específico, por tratar do ensino de língua oral na perspectiva do agir docente.

Embora a LA tenha surgido com o propósito de aplicar teorias linguísticas, sobretudo, o ensino de línguas estrangeiras a soldados de países norte-americanos entre os anos 1950 e 1970, atualmente seus estudos têm se debruçado sobre uma nova perspectiva, ampliada e multifacetada sobre os fenômenos da língua, visando, antes, problematizar ou criar inteligibilidades sobre os problemas sociais e linguísticos (MOITA LOPES, 2006).

Sendo assim, entendemos que a LA, por ser uma ciência social que toma a linguagem como objeto de estudo e de ensino em seu caráter interdisciplinar, focaliza questões de linguagem em diferentes contextos e com diferentes propósitos comunicativos e interativos (MOITA LOPES, 2006). Ela adota como referência os

princípios qualitativos de investigação, sendo definida por Moita Lopes (2013, p.17) como “quase que totalmente qualitativa” nas pesquisas brasileiras. Isso ocorre graças a sua capacidade de abordar problemas sociais do “particular ao situado”, dialogando, portanto, com os princípios qualitativos de investigação por nós utilizados neste estudo.

A abordagem qualitativa, embora emergente nas pesquisas físicas e naturais no final do século XIX, ganha êxito no cenário escolar a partir das décadas de 1960 e 1980 graças às mudanças sociais estabelecidas na pós-modernidade. Nesse paradigma de pesquisa, as novas formas de viver e de se organizar socialmente formularam problemas e questionamentos que o paradigma positivista, por anos dominante, não era capaz de responder. Um novo viés de investigação que abordasse e compreendesse estes problemas sociais em sua subjetividade e completude fez-se urgente nos contextos de pesquisa. Para Gatti e André (2011),

[...] as pesquisas chamadas qualitativas vieram a se construir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais (GATTI e ANDRÉ, 2011, p.30).

Contudo, nosso estudo não se limitou apenas à compreensão dos problemas escolares - a problemática do espaço dado à língua oral nas práticas de ensino. Nosso intuito consistiu também em colaborar de alguma forma com os participantes da pesquisa. Sendo assim, a pesquisa caracteriza-se também como *colaborativa*, uma vez que buscamos contribuir no processo de reflexão e sugestão de trabalho, neste caso, tomando os gêneros orais como objeto de discussão. Para tanto, foi planejado um curso de formação continuada ofertado às professoras envolvidas no estudo, conforme detalharemos mais adiante.

Segundo André (1995, p. 33), esse tipo de pesquisa “visa o trabalho conjunto e a colaboração progressiva entre pesquisador e grupo pesquisado”, envolvendo sempre um plano de ações com objetivos claros e bem definidos, em um processo de acompanhamento e controle das ações planejadas e desenvolvidas. Para Ibiopina

(2008), a pesquisa colaborativa em educação pode ser compreendida como a que mais aproxima duas dimensões da educação bastante relevantes: a *produção de saberes* e a *formação contínua de professores*.

Ela se fundamenta nos princípios da Pesquisa-ação, consolidada no âmbito educacional a partir dos anos 1980, porém, diferenciando-se dos modelos de pesquisa-ação técnica e pesquisa-ação prática, por adotar uma perspectiva reflexiva e emancipadora dos sujeitos envolvidos. Essa perspectiva considera como necessária que as decisões sejam tomadas coletivamente, diluindo as relações de poder a partir das negociações e estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática que permita explicar e/ou justificar o dito e o não dito, o realizado e o não realizado, compreendendo que o professor é um ator cognoscente e ativo no processo de ensino.

A análise dos nossos dados se ancora nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, tomando os textos/discursos elaborados pelos professores em situações de planejamento e de ensino como objeto de interesse. Embora este quadro teórico não se limite apenas em propor um novo modelo de análise sobre os discursos humanos, adota como princípio teórico os efeitos que a linguagem exerce no desenvolvimento humano.

Nos respaldamos, portanto, nas discussões sobre trabalho prescrito e realizado a partir dos estudos de Bronckart (2006; 2008) e colaboradores; no ensino de gêneros textuais orais, segundo Schneuwly e Dolz (2004) e demais estudiosos interacionistas, e nas sequências didáticas, conforme defendem Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004).

3.2 Contexto de pesquisa

O interesse em desenvolver a presente pesquisa tem suas origens ainda nos estudos e discussões travadas em minha formação inicial, quando cursava Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e me inseri nas atividades de pesquisa e iniciação científica (PIBIC/CNPq) nos anos 2012-2013. Neste

período tive a oportunidade de participar de um estudo investigativo sobre as estratégias didáticas utilizadas por professores egressos dos cursos de pedagogia no ensino do oral em campina Grande/PB²² que contemplava em uma de suas etapas de pesquisa a realização de um curso de formação continuada abordando o ensino da oralidade a partir dos gêneros orais. Motivos de força maior não permitiram a realização desse curso de formação naquele período, nos deixando a sensação de que era preciso retomá-lo, quando possível. A pesquisa de mestrado, nesta ocasião foi a porta de acesso para atender a essas inquietações e, assim, colaborar de alguma forma com a realidade dos professores em situações de ensino de língua.

O contexto de nossa pesquisa, portanto, estruturou-se a partir deste ideário colaborativo, se organizando em três momentos: *observação da prática docente antes do curso de formação; curso de formação continuada sobre o ensino dos gêneros orais; atuação de professores no ensino dos gêneros orais após curso de formação continuada.*

Como *locus* de pesquisa, adotamos uma escola municipal localizada na zona urbana do município de Lagoa Seca/PB. Tal escola funciona nos dois turnos (manhã e tarde), atendendo aos alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), e estrutura-se em seis salas de aula (em funcionamento), um laboratório de informática, que dispõe de 15 computadores, secretaria, cozinha e banheiros, adequados à educação infantil e alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

O quadro de funcionários era organizado por 15 professoras, uma supervisora escolar, uma auxiliar de serviços gerais, uma merendeira, uma auxiliar de apoio educacional, um porteiro e a gestora. Os horários de funcionamento se davam das 07h às 11h15min, no turno da manhã, e das 13h às 17h15min, no turno da tarde. No turno da manhã, lecionavam sete professoras distribuídas em seis turmas, todas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, no turno da tarde, oito professoras, duas lecionando nas turmas de pré-escola e seis em turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental. Para

²² Pesquisa orientada pela Prof^a Dr^a Roziane Marinho Ribeiro.

esta pesquisa, escolhemos o turno da manhã, contando com a colaboração mais efetiva de duas professoras do Ensino Fundamental (3º e 4º ano), neste estudo identificadas como **P1** e **P2**²³. Discorreremos mais detalhadamente sobre o perfil destas colaboradoras na seção 3.5.

3.3 Instrumentos para coleta de dados

No âmbito da LA, o ato de fazer pesquisa implica debruçar-se sobre uma determinada problemática real. Nela, os dados são tidos como núcleo do objeto de estudo. Eles podem revelar a singularidade de um problema e as diferentes interpretações, quando analisados sob a ótica de diferentes teorias de conhecimento.

Pensando na relevância e no compromisso com a fidedignidade dos registros e coleta de dados, acreditamos que a seleção dos instrumentos de coleta é fundamental. Nessa perspectiva, adotamos a observação participante, diário de campo, estudo documental e gravação em áudio e vídeo como instrumentos favoráveis ao registro de nossos dados. A seguir, passamos a descrever como os referidos instrumentos foram utilizados.

Na *observação participante*, buscamos estabelecer uma aproximação maior com o contexto de pesquisa, nesse caso, com escola estudada, uma vez que esta técnica visa não só a observação direta do espaço pesquisado, mas o envolvimento do pesquisador na situação pesquisada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). A partir da observação participante foi realizado o acompanhamento das aulas de duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (**P1** e **P2**) dos meses março a novembro/2015. A nossa escolha por este instrumento de pesquisa partiu da decisão em tornar explícito aos colaboradores da pesquisa o propósito de nosso estudo, estabelecendo-se uma relação de parceria e confiança. Nesta ocasião, assumimos a postura de integrante do contexto

²³ Manteremos este pseudônimo para nos referirmos às professoras colaboradoras da pesquisa na busca por preservar suas identidades, conforme estabelece o conselho de ética em pesquisas.

pesquisado, participando das atividades da instituição e tendo acesso a uma grande variedade de informações sobre a realidade escolar. A título de exemplo, destacamos a observação das aulas das professoras envolvidas no estudo; a participação nas reuniões de meia-parada²⁴ que, nesse percurso de observação, ocorreram apenas três vezes; o acompanhamento das atividades realizadas durante a amostra pedagógica da escola; e os diálogos informais que ocorriam durante os recreios e término das atividades.

No *diário de campo* (caderno pessoal da pesquisadora) foram realizados registros referentes à rotina (escolar), resumo de atividades desenvolvidas pelas professoras, falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa e reflexões sobre possíveis mudanças a partir da realidade observada. Corroborando as assertivas de Richardson (2003), ao utilizarmos o diário de campo em nossa pesquisa, o compreendemos como ferramenta fundamental por nos permitir, através dos registros de informações, revisitar e reavaliar os dados observados. As notas de campo que constituíram o nosso diário de pesquisa foram organizadas de acordo com os três momentos de pesquisa que descreveremos na seção a seguir.

No *estudo documental* foram selecionados textos prescritos elaborados pelas professoras envolvidas na pesquisa durante o processo de planejamento das ações pedagógicas e documentos prescritos que fazem referência ao trabalho docente no espaço escolar. Dentre as vantagens em adotarmos o estudo documental nesta pesquisa, destacamos a possibilidade de revisitar as prescrições e documentos escolares várias vezes. As idas e vindas no texto nos permitem enxergar leituras sobre o agir que, a primeira vista, passaram despercebidas. A título de exemplo, destacamos as concepções de ensino da língua oral que, implicitamente, nortearam a configuração dos planos de aulas, sequências didáticas e roteiros de atividades.

²⁴ Momento dedicado ao planejamento e socialização de propostas de atividades que deveriam ser desenvolvidas no espaço escolar nos dias subsequentes. A meia-parada, segundo calendário de planejamento quinzenal disponibilizado pela gestão escolar, deveria ocorrer a cada quinze dias, das 9h30min às 11h00min, contando com a participação de todo corpo docente, supervisora, gestora escolar, funcionárias de limpeza e Auxiliar de Apoio educacional.

Nas *Gravações em áudio e vídeo* foram registradas as cenas do curso de formação ofertado às professoras e demais profissionais da instituição, bem como a atuação da prática docente das professoras pesquisadas. Esse registro foi feito a partir dos recursos sonoro e visual e tomou como principal interesse os diálogos travados nas etapas do curso e o agir realizado das professoras em situações de ensino dos gêneros orais. As gravações tiveram durações variadas, indo dos 10min às 1h20min, compondo um material denso, mas de suma relevância para o estudo.

Além dos diálogos travados durante o curso de formação continuada entre professoras e pesquisadora, foram gravadas cenas de atuação de três sequências didáticas desenvolvidas por **P1** e **P2** que giraram em torno de cinco a seis horas de duração (ao todo).

Esses instrumentos de pesquisa acima descritos foram fundamentais na constituição do *corpus* de análise que apresentaremos mais detalhadamente na seção 3.4 – Geração dos dados e descrição do *corpus* de análise.

3.4 Geração dos dados e descrição do *corpus*

Considerado fundamental nas pesquisas colaborativas de cunho emancipatório, o diálogo entre a teoria e prática de ensino no percurso de nossa investigação foi tomado como principal critério na definição dos três momentos da pesquisa:

- ▶ *observação da prática docente antes do curso de formação;*
- ▶ *curso de formação continuada sobre o ensino dos gêneros orais;*
- ▶ *atuação de professores no ensino dos gêneros orais após curso de formação continuada.*

Desde a definição dos instrumentos de coleta dos dados à organização das categorias de análise, esse diálogo norteou as escolhas e decisões a serem tomadas na pesquisa. Destacamos como base os quatro passos da pesquisa colaborativa pontuados

por Ibiopina (2008) que foram adotados no percurso de nossa pesquisa²⁵: *observar, planejar, agir e refletir*. Sendo assim, antes de apresentar uma descrição detalhada dos três momentos desta pesquisa já mencionados, trataremos dos passos que caracterizam a pesquisa colaborativa, visando melhor situar o encadeamento e a dinamicidade da pesquisa por nós desenvolvida.

O primeiro passo trata da *observação*, a qual é caracterizada como fase exploratória do campo de investigação. Nela é possível conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa e os situar sobre a temática e a proposta de investigação. É por meio da observação que o pesquisador faz o levantamento das impressões sobre a realidade observada e estabelece uma maior aproximação com os sujeitos – atores sociais envolvidos (MINAYO, 2010). O segundo passo, *planejamento*, corresponde à elaboração dos momentos de pesquisa. As tomadas de decisões devem ser negociadas em conjunto e as atividades a serem desenvolvidas devem ser traçadas com antecedência. O terceiro passo, *a ação*, deve ter por fundamento a busca por mudanças. O pesquisador/colaborador deve criar situações propícias à conscientização e reflexão sobre a realidade. O intuito nesta fase implica a busca por produzir mudanças por meio de ações sistemáticas, planejadas com antecedência. E o quarto passo, o *registro*, se caracteriza como momento de apreensão dos resultados sobre a prática desenvolvida. Ele pode ser realizado por meio de anotações descritivas, gravações em áudio e vídeo ou fotografias.

Apresentados os quatro passos que caracterizam a pesquisa colaborativa, passamos a descrever os três momentos sobre os quais nossa pesquisa se estruturou.

No primeiro momento da pesquisa, *observação da prática docente*, os objetivos estavam voltados para o reconhecimento do espaço escolar, a saber: a negociação das atividades a serem desenvolvidas e apreensão do contexto real da pesquisa (relações

²⁵ Vale destacar que, ao longo desse percurso, lançamos mão de três momentos, a saber: *observação da prática docente, curso de formação continuada sobre o ensino dos gêneros orais e atuação de professores no ensino dos gêneros orais após curso de formação continuada*.

professores alunos, a organização da proposta curricular, a dinâmica das atividades desenvolvidas e inter-relações estabelecidas entre o corpo docente).

Logo nos primeiros encontros, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa (Investigar o agir de professores em situações de planejamento e de ensino do oral, estabelecendo relações com o curso de formação continuada a eles ofertado no decorrer da pesquisa), definidas as turmas de acompanhamento (3º e 4º ano) e estabelecidos os dias de aulas voltadas para o ensino de língua (terças, quartas e quintas). Foram negociados, ainda, os momentos destinados ao curso de formação sobre o ensino de gêneros orais ministrado pela pesquisadora e os planejamentos de aulas voltadas para o ensino de gêneros orais a serem ministradas pelas professoras das turmas observadas.

Por cerca de três meses (março a maio/2015) foi realizado o acompanhamento das aulas de ensino de língua portuguesa desenvolvidas nas turmas de 3º e 4º ano. As observações se alternavam segundo a dinâmica de atividades propostas pelas professoras **P1** e **P2**.

Esse período foi de fundamental importância no processo de planejamento e organização do plano de curso da formação continuada ofertada às professoras desta instituição, haja vista a ausência dos gêneros orais como objeto de ensino nas atividades propostas. Os poucos espaços destinados à oralidade nas atividades observadas ficavam restritos aos diálogos e conversações estabelecidas no início das atividades escolares: a título de exemplo, questionamentos como:

*Gente (+++) quem de vocês sabem o que é isso? ((mostra um encarte de supermercado)) /.../ isso (+++) e qual desses ovos de páscoa (+)é (+++) qual desses dois vocês acham que sai mais barato? /.../ por que o ovo que vem com brinde é mais caro? /.../ e a mãe de vocês compraram nesta páscoa? (Fragmento da nota de campo 3 – período de observação das aulas de **P1** – turma de 4º ano);*

A professora **P1** inicia a aula falando que naquele dia iriam falar um pouco sobre a amostra pedagógica. Avisa que a turma havia ficado responsável por apresentar as obras de Ziraldo na amostra pedagógica e **questiona se** os alunos sabiam dizer o nome de alguma obra desse autor. Os alunos citam a “história do menino maluquinho” (alguns chegam a perguntar quem é Ziraldo e falam não querem participar da amostra pedagógica) (Fragmento da notas de campo 5 – período de observação das aulas de **P1** – turma 4º ano);

Como eu já:: (+) é (+++) como eu tenho falado pra vocês (+++) né? (+) desde o no início da semana(+) a gente vai voltar no textinho que eu entreguei pra vocês (+) le::mbram? o que vocês lembram do texto? (Fragmento da nota de campo 2– período de observação das aulas de P2 - turma de 3º ano);

Em 16 de abril de 2015, a professora P2 inicia a aula entregando a cada aluno uma cópia da letra da música “Sítio do Pica-Pau amarelo” de Gilberto Gil. **Começa a perguntar:** *Quem conhece essa música? /.../ e quem é que canta ela? /.../* ((chama a atenção dos alunos)) *gente:: (+) tá ai:: fale::m (+) quando não tem necessidade vocês falam até pelos cotovelos* ((uma das alunas, com uma certa dificuldade, faz a leitura do título e do cantor da música)) (fragmento da nota de campo 6 – período de observação das aulas de P2 – turma de 3º ano);

Esses questionamentos caracterizam o modo como o oral era abordado em sala de aula e revelam uma concepção de ensino das professoras que nega o trabalho sistemático em torno dos gêneros. A língua oral neste contexto de ensino assume uma postura estritamente comunicativa, nos servindo de base para planejar nosso curso de formação continuada – o segundo momento da pesquisa, ofertado ao quadro de professores e funcionários da escola campo de pesquisa no turno da manhã.

No que concerne ao segundo momento da pesquisa, *curso de formação continuada sobre o ensino dos gêneros orais*, foram realizados dois encontros específicos com duração de quatro horas voltadas para a discussão do ensino de gêneros orais no espaço escolar e para a adoção das sequências didáticas como proposta favorável no processo de didatização dos gêneros. Esse curso de formação continuada foi planejado pela pesquisadora, em colaboração com as orientadoras da pesquisa, e contou com a participação de seis professoras, além de uma supervisora escolar e de uma auxiliar de apoio educacional. As discussões foram mediadas pela pesquisadora na própria instituição escolar e contou com o apoio da gestão escolar no provimento de instrumentos midiáticos e materiais físicos (espaço, acomodações, cópias etc.).

O curso de formação continuada ofertado às professoras e demais funcionários da equipe escolar, intitulado “Debatendo o ensino dos gêneros orais: reflexões e

sugestões” teve por objetivo levar o corpo docente a refletir sobre o espaço que a língua oral tem ocupado em situações de ensino; discutir as recomendações e/ou exigências das políticas educacionais e estudos recentes voltados para a oralidade; e apresentar algumas sugestões de trabalho com os gêneros orais formais no espaço escolar. Inicialmente esse curso foi planejado para ocorrer em três etapas (carga horária de seis horas), contudo, barreiras de ordem burocrática advindas da organização curricular da instituição e da gestão escolar nos levaram a limitar nosso curso apenas a duas etapas (carga horária de quatro horas). Ambas foram registradas por meio de gravações em áudio e vídeo, permitindo-nos uma maior fidedignidade no retorno aos dados coletados.

A primeira etapa do curso foi realizada em maio de 2015 e teve por objetivo situar melhor os participantes do curso quanto à proposta de formação, identificar seus posicionamentos sobre o ensino dos gêneros orais e partilhar conhecimentos acerca da temática em questão. Os planos traçados por nós, pesquisadora e orientadora, seriam desenvolver a segunda etapa do curso após quinze dias de realização desta primeira etapa, no entanto o quadro de atividades da instituição não permitiu que isto ocorresse. A segunda etapa ocorreu em julho de 2015 e teve como principais objetivos discutir a importância das sequências didáticas no trabalho com os gêneros orais e apresentar algumas sugestões de gêneros orais e sistemáticas de ensino que poderiam ser tomadas como referência no trabalho com esta modalidade linguística.

No terceiro momento de pesquisa, *atuação de professores no ensino dos gêneros orais após curso de formação continuada*, foi realizado o acompanhamento e registro de aulas voltadas para o ensino de gêneros orais. As aulas eram planejadas com antecedência pelas professoras das turmas de 3º e 4º ano que tomavam como objeto de ensino um gênero oral específico e organizavam as atividades a serem desenvolvidas em sala, conforme acordado entre pesquisadora e professoras. Este momento de pesquisa teve duração de cerca de quatro meses – agosto a novembro de 2015.

Organizados nesses três momentos de pesquisa, os dados coletados compõem o seguinte *corpus*:

- ✓ *Um roteiro de aula;*
- ✓ *Duas sequências de Atividades;*
- ✓ *Nove gravações em áudio e vídeo;*
- ✓ *Notas do diário de campo;*

Descritos os momentos de pesquisa e constituição do *corpus* de análise, apresentaremos na seção 3.5 uma breve caracterização dos colaboradores envolvidos nos três momentos da pesquisa.

3.5 Colaboradores da pesquisa

Considerados atores centrais no estudo investigativo, as colaboradoras desta pesquisa foram escolhidas segundo três critérios.

- a) lecionar em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º e 4º anos);*
- b) atuar na mesma instituição de ensino;*
- c) trabalhar no mesmo turno – manhã.*

Esses critérios foram selecionados com o objetivo de melhor facilitar o acompanhamento das turmas, a realização do curso de formação continuada e o registro das aulas a serem desenvolvidas pós-curso de formação.

A princípio, fizemos a escolha da instituição escolar, situada no município de Lagoa Seca/PB, tomando como referência as indicações de colegas pesquisadores que, por já haverem desenvolvido pesquisas nesta instituição, alegavam tratar-se de uma equipe escolar receptiva e acolhedora. A definição do turno manhã se deu graças ao

interesse de duas professoras - **P1** e **P2**, que desde o primeiro contato com a pesquisadora se disponibilizaram a colaborar.

Embora outros participantes tenham colaborado com a realização da pesquisa, a exemplo da participação de mais quatro professoras das demais turmas da escola, a supervisora escolar e a auxiliar de apoio educacional, que se fizeram presentes no curso de formação continuada, neste estudo nos limitaremos à análise das duas professoras **P1** e **P2**, haja vista que ambas estiveram presentes nos três momentos da pesquisa e, portanto, foram fundamentais na constituição de nosso *corpus*.

Considerando as singularidades e interpretações que norteiam o paradigma de pesquisa no qual nos situamos, acreditamos necessário discorrer brevemente sobre o perfil de experiência e formação docente dessas professoras.

Efetiva no município de Lagoa Seca/PB, **P1** atuava nesta instituição escolar pela primeira vez. Lecionava em uma turma de 4º ano, constituída por 22 alunos e, no turno da tarde, lecionava em outra escola municipal; **P2**, por sua vez, também efetiva, estava nesta instituição há cerca de dois anos e, neste ano, lecionava em uma turma de 3º ano, constituída por 25 alunos. No turno da tarde, trabalhava com uma turma de educação infantil em outro município.

Visando uma melhor visualização da formação docente dessas profissionais, apresentamos informações sobre suas formações iniciais e continuadas, período de conclusão de curso e componentes curriculares que, ao longo de sua formação, tenham tratado do ensino da oralidade no espaço escolar, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Formação inicial e continuada dos colaboradores da pesquisa

Colaboradoras	Formação inicial e continuada	Ano de conclusão	Componente curricular que trate do ensino da língua oral
P1	Licenciatura em Pedagogia (UEPB);	1997	Disciplina <i>Técnicas e práticas na formação do professor</i> , cursada no mestrado.
	Licenciatura em Letras (UEPB/virtual);	cursando	
	Mestrado em Formação de Professor (UEPB);	2013	
P2	Licenciatura em pedagogia (UEPB);	2009	Disciplina didática de língua portuguesa na graduação
	Especialização em Psicopedagogia (FIP)	2012	

Conforme destacado, ambas as professoras possuem formação inicial em Pedagogia, possuem pós-graduação na área de ensino e afirmam ter cursado alguma disciplina que fizesse referência ao ensino da oralidade no espaço escolar.

3.6 Cenas do curso de formação continuada

A formação continuada, compreendida como ação de aprofundamento da formação acadêmica inicial e do exercício profissional do educador, vem sendo vista, nos últimos anos, não como transmissão de novos conhecimentos científicos e educacionais, mas sim, como local de reflexão sobre as práticas desenvolvidas pelo professor em situações de ensino (MACHADO, 2004). Embora a formação continuada venha ganhando destaque nas pesquisas e discussões recentes, ela ainda caminha a passos lentos, sobretudo, no que diz respeito ao ensino da língua na modalidade oral.

Pensando nisso, adotamos como uma possível proposta de aprimoramento da prática docente a realização de um curso de formação continuada que tomasse como temática central o oral enquanto modalidade ensinável. Nosso objetivo ao desenvolver esta formação teve como primeiro intento levar o grupo pesquisado a refletir sobre o espaço que o oral tem ocupado em situações de ensino e quais as recomendações e/ou exigências que as políticas educacionais e estudos recentes têm defendido no trabalho com a oralidade.

Sabemos que planejar uma formação não é tarefa fácil. Corremos riscos e um deles, certamente, é presumir que o assunto tratado não seja de conhecimento dos formandos, neste caso, dos professores da educação básica. Levar um conhecimento pronto para ser aplicado seria uma das armadilhas a que estaríamos sujeitas. Isto é bastante comum para pesquisadores que ainda estão presos a metodologias naturalizadas, características do positivismo, conforme destaca (CAVALCANTI, 2006).

Contudo, os conhecimentos e experiências vividas no percurso de pesquisadora, ancorada no paradigma qualitativo de pesquisa, nos levou a abordar esta tarefa sob uma outra perspectiva que busca fugir de tal armadilha e considera os sujeitos professores como agentes pensantes, que precisariam se sentir implicados na proposta de formação.

Nesse desafio, o convívio com os professores e demais funcionários antes do curso de formação por cerca de três meses (março a maio/2015) foi fundamental, pois permitiu entender como eles compreendem o ensino da oralidade, quais dificuldades enfrentam na prática de ensino e que atividades são desenvolvidas no espaço escolar que façam referência à modalidade oral nas propostas de ensino. Só após esse levantamento de dados, por meio de observação e registro em diário de campo, foi possível pensar nas propostas de atividades a serem desenvolvidas no curso de formação.

Compreendido mais como um encontro de diálogos e discussões sobre o trabalho com os gêneros orais no espaço escolar, o curso de formação continuada abordou questões de ordem teórica e experienciais sobre a prática de ensino.

A primeira etapa deste curso de formação teve por objetivo situar os sujeitos quanto à importância do trabalho com a oralidade a partir dos gêneros orais. Nela, foram debatidas questões referentes às concepções dos docentes sobre o ensino do oral, contribuições dos documentos legais no espaço que a oralidade deve ocupar em situações sistemáticas de ensino e reflexões sobre a adoção dos gêneros como objeto de ensino de língua no espaço escolar. Diante disso, os objetivos específicos desta primeira etapa foram:

- ✚ *Identificar o posicionamento das professoras sobre o ensino do oral em sua prática cotidiana;*
- ✚ *Apresentar as contribuições/exigências dos PCN de língua portuguesa sobre o ensino do oral no espaço escolar;*
- ✚ *Discutir a noção de gêneros textuais orais;*

Visando atender nosso primeiro objetivo - identificar o posicionamento dos participantes envolvidos na formação, foi desenvolvida uma discussão dialogada entre participantes do curso e pesquisadora, contemplando os seguintes questionamentos: *O que significa o ensino do oral? Como as professoras vêm trabalhando esta modalidade da língua no espaço escolar? Se utilizam gêneros e quais? Costumam fazer planejamento prévio sobre sua prática? Se sim, como? E na realização de suas aulas, que suportes metodológicos você utiliza no ensino do oral?*

Estes questionamentos nortearam as discussões sobre os saberes experienciais vivenciados pelos professores envolvidos na pesquisa. Por várias vezes, eles se reportaram aos atos de fala espontânea e de situações informais que se manifestavam

no cotidiano escolar, conforme observado nas cenas observadas nos meses antecedentes.

Em seguida foi iniciada uma discussão sobre as contribuições que os PCN de língua portuguesa teriam proporcionado à oralidade nos espaços formativos, destacando questões como:

- ✓ *Planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua (BRASIL, 1997, p.38);*
- ✓ *Contextualização das propostas de ensino – “não basta deixar que as crianças falem; apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio não garantem a aprendizagem necessária”. (BRASIL, 1997, p.39);*
- ✓ *Preparação prévia – é preciso propor atividades de reflexão e ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os gêneros estudados (escuta e produção);*
- ✓ *Atividades de escuta – “é preciso organizar situações contextualizadas de escuta, em que ouvir atentamente faça sentido para alguma tarefa que se tenha que realizar ou simplesmente porque o conteúdo valha a pena” (BRASIL, 1997, p.40);*
- ✓ *Atividades de produção de textos orais – solicitar a preparação de roteiros e planejamento da fala com antecedência deve ser considerado na proposta de ensino sistematizado do oral a partir da escuta do gênero trabalhado e atividades de reflexão e monitoramento do vocabulário e elementos prosódicos utilizados durante a realização da apresentação oral (BRASIL, 1997).*

Atendendo a nosso terceiro objetivo, discutimos um pouco sobre a importância de tomar os gêneros orais como objeto de ensino, bem como sobre o espaço que vêm ocupando nas orientações curriculares nacionais e aportes teóricos. Para tanto, tomamos

como base os PCN de língua portuguesa e as contribuições dos estudos de Schneuwly (2004) e Dolz, Schneuwly e Haller (2004) sobre o trabalho com os gêneros orais no espaço escolar²⁶. Como nosso enfoque metodológico se respaldou nos diálogos e negociações entre professoras e pesquisadora, apresentamos uma lista dos possíveis gêneros orais que, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004), poderiam ser tomados como objeto de ensino e questionamos quais deles seriam possíveis de serem trabalhados nas turmas dos docentes colaboradores do Curso. Dentre os gêneros apresentados às professoras, foram citados:

- ✓ Entrevistas;
- ✓ Debate;
- ✓ Seminário;
- ✓ Exposição oral;
- ✓ Relato de experiência.

E, por fim, foi feita uma breve discussão sobre as impressões desta primeira etapa do curso, as contribuições, questionamentos e comentários.

A segunda etapa da pesquisa teve por objetivo refletir sobre a importância das sequências didáticas enquanto procedimento didático favorável à transposição dos gêneros no espaço escolar. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Correlacionar o ensino dos gêneros às sequências didáticas, situando sua relevância no processo de sistematização das atividades;
- ✓ Apresentar sugestões de atividades que tomem os gêneros orais como objeto de ensino;
- ✓ Solicitar possíveis sistemáticas de atividades que tomassem um gênero oral como objeto de ensino.

²⁶Ver textos: *Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral* (SCHNEUWLY, 2004) e *O oral como texto: como construir um objeto de ensino* (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004).

Iniciamos este segundo encontro retomando algumas questões pontuadas na primeira etapa do curso²⁷ e estabelecemos um diálogo sobre as relações entre o ensino dos gêneros orais e as sequências didáticas no ensino de língua. Como aporte teórico para tal discussão nos fundamentamos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que tratam das sequências didáticas no trabalho com os gêneros de forma bastante sugestiva e dinâmica. Com destaque, discutimos a função das sequências didáticas no trabalho com gêneros textuais orais e escritos; a sua estruturação enquanto modelo didático e a relevância das etapas que a configuram, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Como suporte complementar, apresentamos, ainda, dois vídeos que tratavam das definições, organização e funcionamento dos gêneros e sequências didáticas²⁸.

Como possível sugestão de trabalho com os gêneros orais foi realizada uma apresentação de uma sequência didática que tomava como objeto de ensino o gênero entrevista²⁹. Nesta ocasião, discutimos o porquê adotar as SD como proposta metodológica na sistematização das atividades, ilustrando como abordar o gênero na *Apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades e produção final*;

Finalizamos essa segunda etapa com a solicitação de uma sistemática de sequência didática que tomasse como objeto de ensino um gênero oral por elas escolhido. Alguns questionamentos sobre quais gêneros deveriam escolher e qual a quantidade de etapas nesta sistemática foram feitos durante a elaboração dessa sequência.

Buscando complementar o curso de formação, foram enviados alguns vídeos que abordavam o ensino dos gêneros entrevista, conto oral, peça teatral, selecionados

²⁷ Relembro a falas de P1 sobre a sua experiência de trabalhar com o gênero entrevista na primeira semana de observação;

²⁸ Conferir vídeo sobre gêneros textuais em: <https://www.youtube.com/watch?v=OQPw-xUK tk>.

²⁹ Conferir proposta de sequencia didática em anexo 1.

no YouTube³⁰ e uma lista com algumas sugestões de como elaborar atividades sistemáticas em torno de gêneros orais³¹.

3.7 Cenas de atuação da prática docente no ensino dos gêneros orais

Das cenas de atuação, foi realizado o acompanhamento de três sequências didáticas elaboradas pelas professoras **P1** e **P2**³² pós-curso de formação continuada. Nestas, foram tomados como objeto de ensino os seguintes gêneros orais: jornal falado, debate regrado (**P1**) e reconto (**P2**). Essas sequências didáticas foram solicitadas pela pesquisadora após o curso de formação e trazem em sua configuração marcas de concepções de ensino do oral e implicações de (re)configurações no agir docente desenvolvidas em sala de aula.

A título de exemplificação, apresentamos, inicialmente, a configuração das duas sequências de **P1** sobre o ensino do gênero *debate regrado* e *jornal falado* no espaço escolar. A primeira sequência toma o gênero debate como objeto de ensino. Ela foi planejada pela professora nas semanas antecedentes ao período eleitoral da gestão escolar. A proposta seria promover aos alunos um momento de reflexão sobre as condições físicas e o funcionamento da instituição escolar.

³⁰ Entrevista <https://www.youtube.com/watch?v=GgtcYC-zDmY>;
Reconto oral: <https://www.youtube.com/watch?v=gXLAU7WplqU>;
Peça teatral- <https://www.youtube.com/watch?v=ahGuewmKzxo> ;

³¹ Conferir em anexo 2.

³² Embora **P2** não tenha entregado nenhum documento prescrito.

Quadro 2 – Plano da Sequência de Atividades 1 (SA1 – P1)

Esquema da Sequência 1 de P1 – Debate regrado³³	
Estrutura	Elementos
Uma apresentação da situação	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Estudar o plano de gestão da candidata ao cargo de diretora; ▶ Realizar um debate com a candidata; ▶ Interpretar o lema “De mãos dadas por uma escola melhor”; ▶ Propor produção de símbolo que represente o lema;
Nove etapas de atividades	Sistemática de atividades: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Estudo do plano de gestão identificando todos os itens. ▶ Análise das propostas; ▶ Produção e reescrita de novas propostas; ▶ Elaboração de questionamentos a serem feitos no debate com a gestora atentando para a relevância dos argumentos; ▶ Socialização dos critérios que caracterizam o gênero debate; ▶ Produção de convite para o debate destinado à candidata;
Produção oral do gênero	Realização do debate;
Avaliação da proposta	Avaliação da turma sobre o debate e resultado das eleições.

Essa sequência produzida por **P1** foi desenvolvida entre os dias 18/08/2015 e 26/08/2015 e, para sua realização, contou com a participação de todos os alunos da turma do 4º ano e da gestora da escola, na ocasião, candidata à reeleição. Nesse percurso, foram necessários três encontros (aulas), todos acompanhados e registrados em notas de campo e gravações em áudio e vídeo.

³³ Apresentaremos o documento original produzido por **P1** durante a análise dos dados, mais especificamente na seção 4.1 - Agir prescritivo no ensino do oral;

A segunda sequência didática, também planejada e desenvolvida por **P1**, adotou como objeto de ensino o gênero jornal falado. Sua prescrição oscila entre dois gêneros textuais e segue uma estrutura semelhante à sequência 1.

Nesse segundo documento, observamos:

Quadro 3 – Plano da Sequência de Atividades 2 (SA2 P1)

Esquema da Sequência 2 de P1 – Jornal falado³⁴	
Estrutura	Elementos
Uma apresentação da situação	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Contextualizar o projeto “Um pouquinho de Cecília Meireles”; ▶ Apresentar por escrito a poesia Leilão de Jardim; ▶ Observar o que os alunos sabem do gênero (poema); ▶ Ilustrar o poema Leilão de Jardim;
Nove etapas de atividades	Sistemática de atividades: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Estudo da biografia de Cecília Meireles; ▶ Estudo do poema “Retrato” a partir de vídeo/áudio, observação das mudanças da face e corpo humano, adjetivos presentes no poema; observação de retratos de pessoas famosas, diferenciação dos retratos e autorretratos e dramatização do poema retrato; ▶ Produção de porta-retratos em forma de mosaico e concurso de selfies; ▶ Estudo do poema “A bailarina”, a partir da recitação do poema, dramatização e levantamento descritivo das características (adjetivos e rimas);
Produção do(s) gênero(s)	Produção e reescrita de um poema; Apresentação das produções e atividades desenvolvidas em um Jornal Falado.

Essa sequência de atividades foi desenvolvida em dez encontros, ocorrendo entre os dias 14/09/2015 e 19/10/2015, e contou com a participação da maioria dos alunos da turma. A atividade contou, ainda, com a participação de todos os alunos da instituição no processo de socialização e/ou culminância das atividades desenvolvidas ao longo da sequência didática. Todos os encontros referentes ao desenvolvimento da sequência

³⁴O documento original produzido por P1 para esta sequência também se encontra na análise dos dados, na seção 4.1 - Agir prescritivo no ensino do oral;

foram acompanhados pela pesquisadora e, em alguns momentos, registrados em áudio e vídeo.

O terceiro documento prescrito, planejado pela professora **P2**, na turma de 3º ano, tomou como objeto de ensino o gênero entrevista. Nele, **P2** apresenta uma configuração de atividades mais pontuais e objetivas. Sua configuração prescrita faz referência aos roteiros de aulas bastante usuais nas propostas de planejamento da prática docente.

Quadro 4 – Plano do Roteiro de Aula (P2)

Esquema de Roteiro de aula 1 de P2 – Entrevista	
Estrutura	Elementos
Sistemática de atividades:	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Exposição do gênero a ser trabalhado. ▶ Roteiro. Reflexão sobre as expectativas e resultados do gênero trabalhado. P.S => se a aprendizagem se consolidou
Produção textual oral	Exposição oral sobre as entrevistas.
Avaliação	Reflexão sobre as expectativas e resultados do gênero trabalhado.

Embora **P2** tenha elaborado o roteiro de atividades acima descrito, em sua atuação, a professora desenvolveu outra proposta de atividade tomando como referência o gênero conto. Ela foi desenvolvida em dois encontros e contou com a participação de todos os alunos da turma de 3º ano. Mesmo que, solicitada várias vezes, a professora **P2** não elaborou nenhum documento prescrito (sequência, roteiro e/ou plano de aula) que norteasse seu agir realizado.

Para realização da proposta de ensino, a professora **P2** tomou como suporte, no primeiro encontro, os fragmentos de tirinhas recortadas e distribuídas em grupos formados por três alunos. Após entregar o material a todos os alunos, **P2** solicitou o conto da tirinha por inteiro. O conto deveria ser feito a partir das imagens de cada quadrinho das tirinhas, haja vista a ausência de texto verbal no material entregue.

No segundo encontro, a professora **P2** fez uso da narrativa *A casa sonolenta*, escrito por Audrey Wood e ilustrado por Don Wood. Essa narrativa traz uma harmonia de

cores e sequência temporal de fatos que faz com que o leitor atente para a coerência textual e relevância de cada um dos personagens presentes da história. A professora, no entanto, não tinha a versão original deste exemplar e teve que utilizar uma cópia (xerox). Como passo a passo, fez a leitura da narrativa duas vezes e, em seguida, colou pedaços de papel em branco sobre o texto verbal e pediu para que cada um dos alunos recontassem a narrativa observando apenas as imagens. Ambos os encontros desta sequência de atividades foram acompanhados e registrados em áudio e vídeo.

3.8 Categorias de análise

Nosso plano de análise se fundamenta nas contribuições do quadro do ISD, conforme, destacado anteriormente, debruçando-se sobre o agir prescrito e realizado de professores no ensino dos gêneros orais. Nossas categorias de análise adotam o agir prescrito, as concepções de ensino do oral, o agir realizado e as (re)configurações da prática docente como eixo central, definindo-se da seguinte forma:

- ✓ As prescrições de professoras no ensino dos gêneros orais;
- ✓ Marcas de concepções da língua oral a partir do agir realizado;
- ✓ (Re)configurações das práticas docentes no ensino dos gêneros orais;

3.8.1 As prescrições de professoras no ensino dos gêneros orais

Nessa primeira categoria, buscamos identificar nos documentos prescritos marcas de um agir sistemático que, ao adotar um gênero oral como objeto de ensino, explorem suas dimensões funcionais, situacionais e de composição. Fundamentada nas contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), analisamos os documentos prescritos das professoras segundo sua lógica organizacional de atividades e modelo de didatização do gênero. Tomamos como aporte as Sequências Didáticas propostas por

estes estudiosos, por considerá-las importantes ferramentas no processo de sistematização das atividades e melhor consolidação dos conhecimentos abordados.

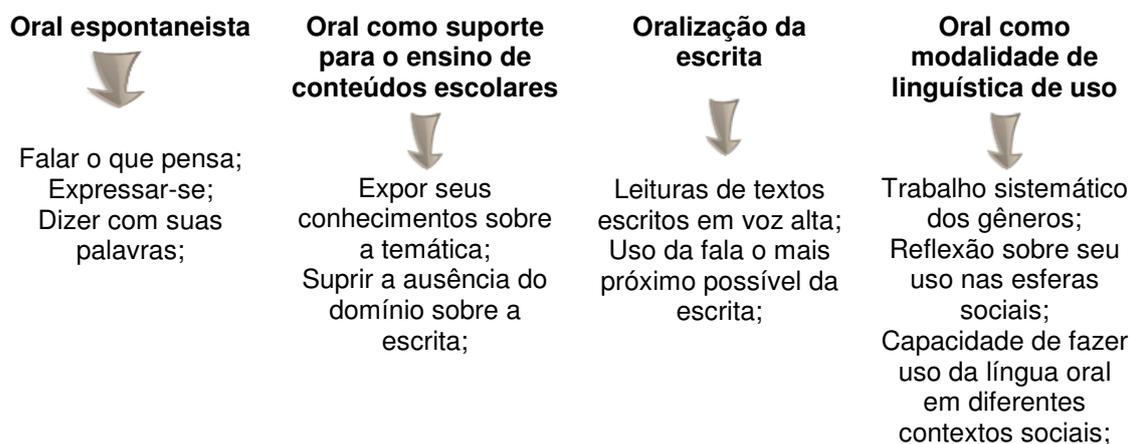
Nos reportaremos, ainda, às condições de produção destes documentos prescritos, analisando as possíveis orientações curriculares, formativas e sociais que se fazem presentes, mesmo que implicitamente, nas escolhas dos gêneros, nas propostas de atividades e adaptações no encaminhamento das tarefas.

Na análise dos dados prescritos, nos reportamos à configuração das atividades propostas, visando identificar qual objetivo se busca alcançar, e/ou, quais demandas curriculares estão implícitas no processo de planejamento das ações docentes.

3.8.2 Marcas de concepções da língua oral a partir do agir realizado

Essa categoria de análise visa tratar das concepções de ensino da oralidade que fundamentam o agir das professoras. Nos fundamentamos nos estudos de Schneuwly (2004), Dolz, Schneuwly e Haller (2004), Bentes (2010), dentre outros aportes teóricos, que tratam de possíveis concepções de língua oral e suas implicações no ensino de língua no espaço escolar.

Para tanto, nos reportamos às falas das professoras e cenas de agir realizado buscando identificar nelas, marcas de um conceber linguístico, quer sejam:



Desde a escolha do objeto de ensino à avaliação das atividades propostas, todo agir docente é fundamentado em uma concepção. No ensino do oral não é diferente. A forma como o professor aborda as questões de língua, as atividades e materiais didático-metodológicos revelam sua ideologia sobre a língua. Nessa ocasião, analisamos a concepção que as professoras têm sobre o oral e que implicações são refletidas no ensino.

3.8.3 (Re)configurações da prática docente no ensino dos gêneros orais

Por fim, analisamos as reconfigurações do agir docente à luz dos estudos Interacionistas sociodiscursivos. Segundo Bronckart (2004), a apreensão do agir humano não é feita mediante a simples observação de suas condutas, a partir das interpretações verbais produzidas pelos sujeitos. Corroborando as proposições de Bronckart (2006), acreditamos que é só *nos* e *pelos* textos que as reconfigurações sobre o trabalho docente se constituem e se materializam.

Nesse sentido, tomamos os textos produzidos pelos professores antes e depois do curso de formação continuada, buscando identificar se houve ou não reconfiguração da prática de ensino das professoras. A escolha dos objetos de ensino, as propostas de atividades e a forma de abordar o oral em suas falas e ações são tomadas nesta categoria de análise como dados que refletem as (re)configurações na prática de ensino. Nessa ocasião, buscamos identificar as implicações que o curso de formação docente trouxe para o trabalho com a oralidade nos espaços escolares.

O AGIR DOCENTE NO ENSINO DO ORAL: DAS PRESCRIÇÕES ÀS (RE)CONFIGURAÇÕES NA PRÁTICA DE ENSINO

O presente capítulo tem por finalidade atingir os objetivos definidos neste estudo investigativo, a saber: *a) Analisar a configuração do agir prescritivo no planejamento de professores voltado para o ensino dos gêneros orais; b) Identificar a concepção de ensino do oral dos docentes e as suas implicações na configuração do agir em situações reais de ensino; c) Discutir de que maneira o agir realizado é reconfigurado frente às instruções do curso de formação continuada.* Para tanto, foram definidas três categorias de análise.

A primeira seção analisa as representações do agir nas prescrições elaboradas pelos professores em situações de ensino dos gêneros orais (Sequências de atividades e roteiro de aula), revelando a configuração prescrita destes documentos no processo de planejamento das ações pedagógicas.

A segunda seção trata das diferentes concepções de ensino da língua oral identificada nas falas e agir realizado de professoras em situações formais e informais de ensino. Estas revelaram o *porquê* de fragilidades e equívocos no ensino do oral a partir dos gêneros textuais próprios da oralidade.

Por fim, a terceira seção aponta para as (re)configurações identificadas no agir das professoras pesquisadas a partir das orientações tecidas no momento de formação sobre o ensino do oral.

4.1 O agir prescrito: planejando o ensino de gêneros orais

Conforme enfatizado anteriormente (capítulo 1), no quadro do ISD o agir docente, considerado “verdadeiro trabalho”, merece ser revisitado e debatido nos dias atuais

(BRONCKART, 2006a). Dois tipos de agir docente são tomados como objeto de interesse neste quadro teórico: 1) *o agir prescrito* – textos, documentos e/ou materiais produzidos com antecedência à realização efetiva da prática de ensino; 2) *o agir realizado* – prática realizada em situações concretas de ensino.

Como nosso intento, nesta seção, é compreender como se dá a configuração do agir prescrito no ensino dos gêneros orais, tomaremos aqui como objeto de análise, os documentos prescritos elaborados pelas professoras **P1** e **P2** em situações de sistematização e planejamento de ensino, analisando-os segundo as orientações abordadas no curso de formação sobre o ensino da língua oral.

A escolha pelos textos prescritos dessas professoras se deu em razão da colaboração mais efetiva delas nos três momentos de pesquisa – *período de observação da prática docente; curso de formação continuada; e período de atuação das professoras no ensino dos gêneros*. Dos planos e prescrições produzidas pelas professoras, adotamos duas sequências de atividades (SA) planejadas por **P1** e um roteiro de aula planejado por **P2**, todos elaborados pós-curso de formação continuada.

Este curso, conforme destacado em nosso capítulo metodológico, é intitulado *Debatendo o oral no espaço escolar: reflexões e sugestões*. Ele foi realizado na própria instituição escolar, em duas etapas (carga horária de quatro horas) e tomou como objetos de discussão o ensino do oral a partir dos gêneros textuais orais e o uso das sequências didáticas como proposta metodológica favorável ao processo de didatização e ensino. O curso visou colaborar com a realidade educacional promovendo um espaço de diálogos e reflexões sobre o ensino de oralidade a partir dos gêneros orais.

Na análise destes documentos prescritos elaborados pelas professoras **P1** e **P2** buscamos identificar como se configura o agir prescrito destas professoras em situações de ensino do oral pós orientações formativas. As Sequências de Atividades de **P1** tomam como objeto de ensino os gêneros orais debate regrado e jornal falado, e o Roteiro de

Aula de **P2** toma como objeto de ensino o reconto. Começamos pelas Sequências de Atividades (SA) elaboradas por **P1**.

4.1.1 Sequências de Atividades construídas

Compreendida como procedimento favorável no trabalho sistemático dos gêneros, as sequências didáticas permitem a produção de atividades as mais variadas de acordo com as etapas de ensino e aprendizagem. Seu fim é propiciar ao educando maior domínio sobre o gênero estudado e, assim, capacitá-lo a fazer uso em contextos e situações comunicativas adequadas, conforme destacado anteriormente.

Partindo desse princípio, denominamos neste estudo as prescrições de **P1** como *Sequências de Atividades 1* (doravante **SA1**) e Sequência de Atividades 2 (doravante **SA2**), buscando melhor categorizar nossos objetos analisados e evitar equívocos quanto à proposta de Sequência Didática proposta por Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004), aqui utilizada como base teórica de análise. Iniciaremos com a análise da SA1:

Quadro 5 – Sequência de Atividades 1 – P1

Etapas	Ações
1ª Etapa:	<i>(Apresentação da situação) Problematizar o plano de trabalho apresentado pela gestora e candidata à reeleição, identificando a necessidade de analisá-lo, compreendê-lo para assim poder exercer uma participação efetiva no processo eleitoral e conseqüentemente na nova gestão escolar. Havendo a necessidade de realização de um debate com a candidata para se fazer questionamentos de suas metas e expor novas propostas; Interpretação do lema de campanha da candidata “De mãos dadas por uma escola melhor”; Propor a produção de um símbolo que represente o lema da campanha;</i>
2ª Etapa:	<i>Realizar estudo do plano de gestão apresentado pela gestora e candidata a reeleição, identificando todos os itens;</i>
3ª Etapa:	<i>Análise de cada proposta apresentada pela candidata a gestão escolar, considerando a viabilidade ou não das mesmas;</i>
4ª Etapa:	<i>Construção, em duplas, de propostas a serem apresentadas à candidata; Reescrita das propostas elaboradas;</i>
5ª Etapa:	<i>Organização de questionamentos que serão feitos a candidata, na ocasião do debate; Compreender e utilizar argumentos a favor ou contra que defenderão;</i>

6ª Etapa:	<i>Socialização dos critérios de um debate; Combinar turnos de falas: alunos, candidato, mediador;</i>
7ª Etapa:	<i>Produção de um convite destinado à gestora, com dados de realização do debate;</i>
8ª Etapa:	<i>Realização do debate, oportunizando a gestora justificar suas metas e aos alunos a fazerem seus questionamentos e expor argumentos;</i>
9ª Etapa:	<i>Avaliação da turma sobre o debate realizado e o resultado das eleições;</i>

Organizada em nove etapas, a Sequência de Atividades acima descrita traz em sua configuração características das sequências didáticas defendidas por estudiosos do grupo de Genebra, contemplando em sua configuração as seguintes características:

- ✓ *Apresentação da situação*, que toma a leitura do plano de gestão da diretora como ponto de partida para situar os educandos sobre a proposta de ensino: a realização de um debate regrado envolvendo os educandos e a candidata à reeleição.
- ✓ *Etapas (ou módulos)* de ensino que tomam as propostas de gestão como conteúdo temático a ser explorado no debate regrado.
- ✓ *Produção final* descrita na 8ª etapa como a realização do gênero debate em sala de aula.

Embora existam limitações na configuração dessa sequência de atividades, a exemplo da ausência de uma *produção inicial* que possibilite um diagnóstico acerca das possíveis dificuldades e incompreensões dos alunos sobre o gênero, não podemos deixar de destacar como relevante, nesse processo de ensino, a capacidade reflexiva e criativa da professora em adequar a proposta de ensino à realidade vivenciada no período de eleição escolar.

Ao adotar o gênero debate regrado como objeto de ensino, **P1** oportuniza os educandos a participarem de forma mais ativa no processo eleitoral da gestão escolar, levando-os a se posicionar criticamente sobre a realidade da instituição e a defender seus interesses em favor da escola.

Nessa ocasião, podemos afirmar que o gênero escolhido é abordado sob um contexto sócio-histórico de fundamental importância para os educandos, explorando com maior destaque o conteúdo temático (plano de gestão escolar) a ser contemplado durante sua produção final e vinculando-se a uma função social específica (realização do debate em sala de aula com a gestora).

Neste contexto de ensino, **P1** corrobora o posicionamento de Schneuwly e Dolz (2004), uma vez que para ela o debate tem por função primeira fazer triunfar um ideal, um posicionamento crítico sobre uma determinada questão social. O domínio sobre a capacidade argumentativa, nesta ocasião, é fundamental durante todo processo dialógico e discursivo. Como base para atender este ideário, **P1** faz uso das propostas de gestão da candidata, visando conscientizar os educandos sobre a importância de entender e se posicionar criticamente diante dos planos de gestão da candidata. Vejamos as marcas prescritas que confirmam isto:

*Realizar estudo do plano de gestão apresentado pela gestora e candidata a reeleição, identificando todos os itens; (2ª etapa da S1).
Análise de cada proposta apresentada pela candidata à gestão escolar, considerando a viabilidade ou não das mesmas; (3ª etapa da SA1).
Construção, em duplas, de propostas a serem apresentadas à candidata;
Reescrita das propostas elaboradas; (4ª etapa da SA1).*

Esse estudo sobre o plano de gestão da candidata ao cargo de diretora da escola se configura como preparação dos alunos para o conteúdo temático a ser abordado durante o debate. Essa estratégia de ensino faz com que os educandos transgridam do simples *entender o que diz o texto* para o *compreender seu propósito comunicativo e intenções do autor*, neste caso da gestora. Como reflexo da autonomia de P1 sobre o trabalho com o gênero debate, destacamos ainda a orientação para os educandos produzirem suas próprias propostas e defendê-las durante o debate regrado.

Das etapas que tratam especificamente do uso do oral e reflexão sobre a língua no processo de produção do gênero debate, identificamos duas neste documento prescrito que merecem ser destacadas:

Organização de questionamentos que serão feitos à candidata, na ocasião do debate (5ª etapa da SA1)

Socialização dos critérios de um debate/Combinar turnos de falas: alunos, candidato, mediador (6ª etapa da SA1)

Essas etapas fazem referência ao trabalho com a composição do gênero e estruturação dos elementos linguísticos nele presentes. Isto permite aos educandos estabelecer as primeiras noções de ordenação e sequenciação dialógica que fundamentam o debate. Negociar o que dizer (organização dos questionamentos) e como dizer (critérios de um debate; combinar turnos de fala) implica estruturar teoricamente as noções práticas do dizer/fazer. Explorar esses elementos constituintes do gênero é de fundamental importância, haja vista que, ao dominar um determinado gênero, não dominamos a sua forma linguística estritamente, mas sim a sua forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em contextos particulares de uso (MARCUSCHI, 2002). Podemos, assim, dizer que, ao dominar sua forma linguística de realização, somos capazes de fazê-lo em diferentes contextos sociais e adaptá-lo dentro da margem de possibilidades permitidas.

Vale destacar ainda que, embora o gênero debate regrado seja bastante usual em contextos políticos, sobretudo, períodos eleitorais, sua realização pode e deve ocorrer em outras esferas sociais. Cabe à escola conscientizar os educandos sobre esta necessidade e oportunizar situações de ensino que os capacite a fazer uso deste gênero em outros contextos sociais.

Por fim, destacamos como relevante nas prescrições desta sequência de atividades as ações voltadas para a realização do debate regrado em sala de aula, conforme pontua a 8ª etapa:

Realização do debate, oportunizando a gestora justificar suas metas e aos alunos a fazerem seus questionamentos e expor argumentos (8ª etapa da SA1)

Nela, a professora faz menção à promoção de situações reais e/ou similares de produção do gênero, atribuindo ao ensino um objetivo ou finalidade prática que vai além das tarefas de identificação das características básicas do gênero: conteúdo temático,

composição, estilo. Corroborando essa ação, podemos afirmar que o trabalho com os gêneros deve promover reflexões sobre a materialidade linguística, textual e contexto de produção e não apenas o momento de textualização do gênero. Isso confirma os pressupostos do ISD de que os gêneros não são reconhecidos mediante as suas propriedades linguísticas, mas por meio de sua funcionalidade praxiológica e sociocultural.

Vale destacar que, embora a professora explore bem os aspectos críticos envolvidos na produção do debate, não há em nenhuma das etapas prescritas, referência ao ensino da estrutura do debate. O trabalho com o gênero limita-se apenas ao conteúdo temático, desconsiderando as noções prototípicas, linguísticas e funcionais desta prática social.

Na segunda ação de planejamento, elaborada por **P1**, as etapas e atividades propostas tomaram o gênero *jornal falado* como objeto de ensino. Apresentamos, a seguir, esta configuração:

Quadro 6 – Sequência de Atividades 2 – P1

Etapas	Ações
1ª etapa	<i>(Apresentação da situação)</i> Roda de conversa, para contextualização do projeto: Um pouquinho de Cecília Meireles , motivando e deixando os alunos informados sobre os objetivos do trabalho; Apresentação, por escrito, do poema <i>Leilão de Jardim</i> , de Cecília Meireles, com a finalidade de observar o que os alunos dominam em relação ao gênero textual Ilustração do poema <i>Leilão de Jardim</i> ;
2ª etapa	<i>Divulgação da biografia da escritora, descobrindo como iniciou seu trabalho e os temas abordados nos poemas;</i>
3ª etapa	<i>Vídeo/áudio com a apresentação do poema <u>Retrato</u>, de Cecília Meireles;</i> <i>Sensibilização acerca das mudanças observadas em nosso corpo, a partir da descrição do personagem do poema;</i> <i>Observação da face em um espelho;</i> <i>Provocar os alunos que possuem celular a fotografar os colegas;</i> <i>Exploração dos elementos gramaticais predominantes no poema (adjetivos);</i>
4ª etapa	<i>Observação de retratos de pessoas famosas (Mona Lisa, Van Gogh);</i> <i>Diferenciar retratos de autorretratos;</i> <i>A partir de foto revelada, produzir seu retrato;</i> <i>Dramatização do poema <u>Retrato</u>;</i>

5ª etapa	<i>Recitação coletiva do poema A bailarina; Dramatizar o poema; Fazer levantamento descritivo das características do gênero, observando a forma de registro predominante (adjetivos, rimas).</i>
6ª etapa	<i>Produção de um porta retrato de mosaico, para servir de suporte das fotos reveladas. Concurso: a melhor selfie da turma maluquinha</i>
7ª etapa	<i>A partir da exposição das fotos e das características físicas de cada um, sugerir a produção em dupla, de um poema, com o tema diversidade.</i>
8ª etapa	<i>Reescrita pelos alunos, com a mediação do professor, das estrofes produzidas pelas duplas, posteriormente, organizados em um poema.</i>
9ª etapa	<i>Socialização dos resultados do projeto (recitação do poema Retrato, dramatização do poema A bailarina, apresentação do poema da turma.) Na ocasião será apresentado do Jornal Falado da turma, JTM (Jornal da Turma Maluquinha).</i>

Organizada em nove etapas, essa sequência de atividades elaborada por **P1** traz em sua estruturação uma configuração semelhante à proposta anteriormente analisada (SA1), exibindo uma *apresentação da situação, etapas ou módulos de ensino e uma produção final* (socialização dos resultados), que são característicos do trabalho com as sequências didáticas. Contudo, destacamos de antemão que a socialização dos resultados por meio do jornal falado se caracteriza mais como condição de produção do gênero que mesmo como produção final, uma vez que essa é a única etapa em que o gênero é referendado na sequência de atividades aqui analisada.

Ao elaborar a referida sequência, **P1** teria por objetivo desenvolver um trabalho voltado para o gênero *Jornal falado*, conforme informado nos encontros antecedentes. Contudo, especificidades vivenciadas no percurso de planejamento e identificadas no encadeamento de ações revelaram uma ênfase maior a outro objeto de ensino: *o poema*. Ele é tomado como conteúdo principal no processo de ensino desde a apresentação da situação à oitava etapa da SA2. Todo o encadeamento de atividades descritas toma os poemas *Leilão de jardim, Retrato e A bailarina* como objetos de ensino.

A título de exemplificação, destacamos os fragmentos das 1ª, 5ª e 7ª etapas que comprovam esta assertiva:

*Roda de conversa para **contextualizar o projeto: um pouco de Cecília Meireles** [...] (1ª etapa da SA2);
[...] Fazer levantamento descritivo das **características do gênero**, observando a forma de registro predominante (**adjetivos, rimas**) (5ª etapa da SA2);
[...] sugerir a **produção em dupla, de um poema**, com o tema diversidade. (7ª etapa da SA2);*

Desde os objetivos do projeto às sugestões de atividades prescritas por **P1**, seu trabalho adota o poema como objeto de ensino, atentando para as características do gênero e atenção para sua capacidade de produção. No encadeamento das atividades é feita apenas uma referência ao gênero jornal falado no documento:

*Socialização dos resultados do projeto (recitação do poema Retrato, dramatização do poema A bailarina, apresentação do poema da turma.) Na ocasião **será apresentado o jornal Falado da turma**, JTM (Jornal da Turma Maluquinha) (9ª etapa da SA2).*

Nessa ocasião, o gênero jornal falado ocupa o lugar ou espaço de socialização dos resultados desenvolvidos no percurso da sequência de atividades (as produções de poemas, recitações e dramatizações). O oral, nessa oportunidade, é tomado como suporte na apresentação das produções dos alunos, e pouca ou nenhuma atenção é dada ao estudo do gênero em si.

Destacamos, ainda, que não há nenhuma descrição neste último documento prescrito (SA2) voltado para reflexão da língua e/ou gênero oral em situações de uso: suas características prototípicas e função social nas práticas de linguagem.

Uma reflexão mais sucinta sobre o modo como este documento prescrito aborda o gênero jornal falado (não o didatizando) nos leva a acreditar que a ausência de um embasamento teórico-metodológico sobre como explorar as dimensões praxiológicas e prototípicas do gênero o faz tomá-lo apenas como instrumento de socialização das atividades escolares – gênero estritamente para comunicar.

Não há uma compreensão teórica precisa sobre a necessidade de eleger um *modelo didático do gênero* no processo de transposição didática, conforme destacam Schneuwly e Dolz (2004). Isto se confirma, mediante a ausência do gênero jornal falado como objeto de ensino. Prevalece a incompreensão entre a discussão “gêneros para comunicar” usuais nas nossas práticas cotidianas, e “gêneros a aprender”, objetos de ensino que, em geral, devem ser explorados a partir de suas dimensões relativamente estabilizadas.

Outra possível justificativa para tal mudança entre os objetos de ensino (de jornal falado para poema) estaria atrelada ao calendário escolar da instituição. As atividades escolares e conteúdos de ensino abordados no percurso desses dias deveriam ser dedicados à semana da poesia. As orientações dadas pela gestão escolar seria a de que todas as propostas de ensino estivessem voltadas para essa temática. As produções deveriam se organizar a partir de poemas de um autor específico e, ao término da semana da poesia, todas as produções deveriam ser socializadas para as demais turmas.

Nesse contexto, restou como alternativa à **P1** adaptar as propostas de ensino: *“estudo sistemático da poesia e socialização dos resultados através do Jornal Falado”*. Embora **P1** compreenda a necessidade de adotar os gêneros textuais orais como instrumentos de ensino e faça uso da sequência didática como procedimento didático de sistematização das atividades (adaptando a SA2 às exigências da pesquisa e da gestão escolar) o único espaço atribuído ao oral no encadeamento de tarefas limita-se à culminância de atividades: exposição dos “produtos” construídos ao longo dos módulos/etapas.

Sob uma análise interacionista sociodiscursiva, podemos afirmar que o agir docente é regulado por normas e/ou regras definidas por instâncias superiores que, embora necessárias em alguns contextos, nesse em específico, nega a autonomia dos professores no processo de planejamento e realização de seu trabalho. Corroborando

esta assertiva, Bronckart (2006a) destaca que as ações orientadas e reguladas por modalidades legitimamente preestabelecidas tomam como parâmetro convenções anteriormente concebidas, o que, nesse caso, regulam o agir em situações de trabalho.

Outro dado que confirma a assertiva mencionada anteriormente em relação à normatização e regulação do agir docente são as prescrições de **P2**, ao planejar um Roteiro de aulas voltado para o ensino do gênero oral entrevista. Nele, a professora apresenta uma sequência de ações caracterizadas pela imediatez e superficialidade das atividades, pouco sistemáticas e que explora de modo superficial as noções básicas do gênero. Apresentamos, a seguir, o encadeamento das atividades prescritas por **P2**.

Quadro 7 – Roteiro de aula – P2

<i>Professora</i>	<i>Gênero oral – entrevista</i>
P2	Exposição do gênero a ser trabalhado.
	Roteiro.
	Exposição oral sobre as entrevistas.
	Reflexão sobre as expectativas e resultados do gênero trabalhado.
	P.S => se a aprendizagem se consolidou.

Observando a configuração das tarefas e atividades planejadas pela professora **P2**, podemos dizer que seu agir parte de um imediatismo no processo de ensino que pouco explora o gênero estudado. As ações prescritas não são retomadas sob um contínuo e os elementos linguísticos e prototípicos do gênero entrevista são apenas expostos aos educandos, conforme demonstra o seguinte fragmento:

*Exposição do gênero a ser trabalhado [...]
Exposição oral sobre as entrevistas*

Não há uma proposta sistematizada sobre o gênero, que explore as condições de produção e funcionalidade da entrevista para além do espaço escolar. Seu fazer prescritivo se limita à exposição oral do gênero. Desconsidera-se os parâmetros objetivos de um texto necessários a toda e qualquer produção textual, a saber: espaço de ação (onde se produz o texto), tempo da ação (tempo reservado à realização do texto),

emissor (aquele que produz o texto), co-emissor (aqueles envolvidos nesta produção textual) (BRONCKART, 2006a).

A simples adoção do gênero entrevista não implica um trabalho significativo sobre a língua oral e isto é facilmente observado no encadeamento de ações propostas por **P2**. Não há uma reflexão sobre a função social do gênero e suas possíveis formas de materialização. As ações propostas não tomam como base os conhecimentos prévios dos alunos, muito menos suas dificuldades ou desconhecimentos sobre o gênero estudado. A pouca explicitação sobre o tempo de exposição da entrevista e duração das ações prescritas é outro dado que pouco favorece o trabalho com o gênero em questão.

A ausência de um trabalho melhor didatizado revela um desconhecimento por parte da docente em relação à transposição didática no trabalho com os gêneros. O gênero é exposto como um saber meramente teórico que é transmitido ao educando, desconsiderando as possibilidades de reflexão prática em situações de ensino.

Vale destacar ainda que o roteiro de atividades prescritas ora analisado não foi colocado em prática em sala de aula, segundo **P2**, por falta de tempo. Para a professora, a sobrecarga de conteúdos e temáticas propostas pela gestão não lhe possibilitaria desenvolver atividades mais prolongadas. Em nossos registros, nas notas de campo, destacamos:

Durante o recreio **P2** vem ao meu encontro explicar que não teve como desenvolver sua sequência de atividades e comenta:

P2: *É como te disse (+) tu mesmo vê (+++) não tem nem como eu trabalhar duas disciplinas direito num dia (+++) toda semana tem uma coisa nova pra gente (+) eu vou deixar tua sequência pra outra semana [...] acho que seria melhor trabalhar o reconto com eles (+) o que tu acha? (+) é que eu já aproveitava as tirinhas deles (+) sabe (+++) vou te mostrar como ficou o cartaz que eles fizeram [...] fica mais fácil pra mim ((diálogo entre **P2** e pesquisadora ao término da aula 5 pós curso de formação continuada));*

As dimensões do agir prescrito, portanto, não estão voltadas apenas para o ensino do oral a partir dos gêneros, mas também, para as prescrições e exigências da

instituição escolar. As motivações e intencionalidades das professoras tomam como norte a adequação e adaptação das propostas de ensino e o caráter pontual e objetivo dos documentos prescritos (sobretudo, nos roteiros de aula), constituindo-se como reflexos de uma concepção de ensino que exige uma prática aligeirada das propostas de ensino.

Podemos afirmar que os documentos prescritos aqui analisados, salvo exceções, ainda são limitados e pouco sistemáticos no que concerne ao ensino do oral. Essas limitações corroboram as assertivas de Bentes (2010) sobre a influência das diferentes concepções de ensino do oral sobre a prática docente. O hábito de planejar situações de ensino adotando os gêneros orais como instrumento didático parece ser um grande desafio entre professores de educação básica. O domínio dos gêneros orais, ora com a função de instrumento de agir, ora ocupando a função de objeto de ensino, parece ser uma questão pouco esclarecida entre os professores da educação básica, conforme apontam os dados aqui analisados. Enquanto megainstrumentos, os gêneros orais, por muitas vezes, são abordados em situações de ensino como instrumentos de agir, o que desconsidera a necessidade de explorar os conhecimentos praxiológicos e de reflexão sobre a língua.

Corroborando as assertivas de Machado e Bronckart (2005), chegamos à conclusão de que os textos prescritos educacionais, embora se façam presentes no processo de planejamento da prática docente, encontram-se ainda distantes da realidade sócio-histórica do sujeito, configurando-se como elemento estritamente burocrático no trabalho do professor. Eles se configuram em tarefas e ações planejadas, momentos antecedentes a prática de ensino. Estas tarefas e ações se apresentam nas etapas analisadas anteriormente, nas sequências de atividades e roteiro de aula.

Estas tarefas e ações, corroborando as assertivas de Machado e Bronckart (2005), variam a cada contexto de ensino, incidindo sobre os objetivos, duração, espaço, organização das atividades escolares e rotinas de ensino.

Neste caso, acreditamos que é preciso rever a importância dos documentos prescritos nos momentos antecedentes ao agir realizado. De nada adianta prescrever uma sequência de ações se não há clareza sobre os objetivos que se busca alcançar ao colocá-la em prática. Muito menos contribui com o fazer docente planejar e registrar propostas de atividades e arquivá-las entre os tantos materiais didáticos que seguem inertes e obscurecidos no meio educacional. O trabalho prescrito é um elemento fundamental no processo de organização e sistematização do fazer docente. Ele configura-se como elemento que possibilita a apreensão das propriedades e concepções de um profissional em exercício.

Contudo, essas propriedades e concepções sobre o agir docente podem ser identificados, ainda, sob outras dimensões do agir docente, a título de exemplificação, os dizeres das docentes e situações de ensino realizadas em sala de aula. Pensando nisso, analisaremos, a seguir, fragmentos de falas e práticas de ensino que revelam a concepção de oralidade das professoras colaboradoras da pesquisa: **P1** e **P2**.

4.2 Concepção do oral e implicações no agir docente

Nesta seção, apresentamos extratos de falas e transcrições das cenas de atuação das professoras **P1** e **P2** que refletem suas concepções da língua oral. Os extratos de fala foram registrados durante os diálogos entre professoras e pesquisadora no curso de formação continuada. Já os fragmentos de aulas transcritos nesta seção foram coletados no percurso de observação da prática docente pós-curso de formação. Iniciamos analisando o posicionamento de **P1** sobre o ensino do oral.

4.2.1 Analisando concepções de língua oral e seus reflexos no agir docente

Dos dados coletados no percurso de observação e de atuação da prática de ensino, algumas impressões sobre o oral e formas de agir nos permitiram identificar as concepções de língua oral e de oralidade que fundamentam a prática de ensino das professoras **P1 e P2**. O ensino do oral, na fala de P1 significa³⁵

P1: *É::(+)* acredito que é **dar lugar ao aluno pra ele falar(+)** pra ele **participar mesmo(+)** porque muitas vezes (+) eu vejo / a gente percebe que o aluno sabe (+) mas não sabe escrever (+) **mas na oralidade ele dá um show.**

Podemos identificar nos dizeres de **P1**, “*dar lugar para ele falar*”, uma concepção *espontaneísta* sobre o ensino do oral, tratando-o como lugar onde o educando pode expressar-se espontaneamente. Essa concepção é reforçada mais uma vez na assertiva “*pra ele participar mesmo*”, atribuindo à fala o espaço mais propício à interação e ao compartilhamento de ideias. Não podemos negar que a fala também assume essa característica espontânea, sobretudo em situações informais, mas o ensino da língua oral exige um olhar do professor para os aspectos formais e informais da língua que não se resume à expressão espontânea de fala.

Também é possível identificar na fala de P1 a presença de uma concepção dicotômica de fala e escrita: “*eu vejo/a gente percebe que o aluno sabe (+) mas não sabe escrever (+) mas na oralidade ele dá um show*”. Ao comparar escrita à fala, destacando a dificuldade que o educando sente na escrita e a facilidade na fala, a professora reforça a ideia de que a fala é mais fácil do que a escrita. Outra assertiva que revela essa visão sobre o oral foi percebida no dizer de **P1**:

P1: *Eu trabalho o oral fazendo questioname::ntos’ perguntando mesmo o que eles sabem sobre o assu::nto(+)* Eu sinto muito nos meus alunos (+) /acho que você já percebeu/ (+) a dificuldade de produzir / de colocar no papel (+) **mas quando eu peço pra eles falarem (+) eles sempre falam (+) do jeito deles (+) na linguagem deles mesmo.**

³⁵As transcrições de fala apresentadas neste estudo se fundamentam nas normas estabelecidas por Marchusci (2001).

Expressões, como: “fazendo questionamentos’ perguntando /.../ o que sabem”, “mas quando eu peço eles falam”, “do jeito deles na linguagem deles mesmo”, “falando o que fizeram no fim de semana” e “eles falam’ participam”, reforçam essa concepção espontaneísta e demonstram uma possível ausência de planejamento sistemático para o ensino do oral. A ênfase da professora (P1) está voltada para as situações espontaneístas de fala, que pouco corroboram para a ampliação das capacidades linguísticas do educando para uso da língua em situações comunicativas formais.

Outras constatações dessa concepção podem ser identificadas nos extratos de aulas transcritos a partir de notas de campo e gravações em áudio e vídeo, que exemplificam o modo como **P1** aborda o ensino do oral.

Fragmento 1 – Cenas de observação da prática de P1 na turma de 4º ano

P1: Gente (++++) **quem de vocês sabem o que é isso?** ((mostra um encarte de supermercado)) /.../ **isso** (++++) e **qual desses ovos de páscoa (+)é** (++++) **qual desses dois vocês acham que sai mais barato?** /.../ **por que o ovo que vem com brinde é mais caro?** /.../ e **a mãe de vocês compraram nesta páscoa?** (Fragmento da nota de campo 3 – período de observação das aulas de **P1** – turma de 4º ano);

P1 inicia a aula falando que neste dia iria falar um pouco sobre a amostra pedagógica. Avisa que a turma havia ficado responsável por apresentar as obras de Ziraldo na amostra pedagógica e **questiona se os alunos sabiam dizer o nome de alguma obra desse autor**. Os alunos citam a “história do menino maluquinho” (alguns chegam a perguntar quem é Ziraldo e falam que não querem participar da amostra pedagógica) (Fragmento das notas de campo 5 – período de observação das aulas de **P1** – turma 4º ano);

Esses questionamentos, enquanto prática de ativação dos conhecimentos prévios e mediação dos conteúdos escolares, são bastante comuns no cotidiano escolar. Eles permitem situar melhor o educando sobre o conteúdo abordado e estabelecer pontes de significação no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a língua oral é imprescindível. Ela está presente na sala de aula em diversas práticas, desde as rotinas escolares às propostas de leitura em voz alta. Contudo, essas situações de uso da fala não podem ser consideradas suficientes como situações de ensino formal da língua oral e práticas de oralidade.

Os questionamentos que dão espaço para os alunos expressarem seus conhecimentos e se colocarem não os tornam mais conhecedores das práticas de linguagem que circulam nas diversas esferas sociais. Ao refletir sobre que concepção de oralidade deve ser tomada como base, Schneuwly (2004) destaca que é preciso desenvolver nos alunos uma conscientização sobre seu comportamento linguístico, fornecendo-lhe instrumentos eficazes para melhorar sua capacidade de fala.

Vale destacar que a concepção espontaneísta de **P1** se mantém, mesmo após ter passado pelo curso de formação continuada. Para exemplificar, apresentamos os fragmentos 1 e 2 relativos aos primeiros encontros destas sequências de atividades que tomam como objeto de ensino os gêneros debate regrado e jornal falado:

Fragmento 1 – Cenas de atuação de P1 na turma de 4º ano – debate regrado

P 1 *Bom gente (+) hoje nós vamos falar um pouco nas eleições (+) **eu queria** (+++) **é** (+++) **vocês já ouviram falar sobre as eleições aqui da escola?** (+) **Que eleição é essa?***

Aluna 1 *De J__!*

Aluna 2 *Da diretora!!!!*

P 1 *Mas vocês acham que a eleição é de J__?? oh **A__** (+) **guardem os cadernos** (+++) hoje não (+) **hoje a aula vai ser um pouco diferente** (+) eu quero todo mundo **prestand oatenção** (+) **nada de tá escrevendo** (+) nada de ficar desenhando (+++) e aí? Vocês acham que a eleição é só de **J?***

Aluna 2 *NÃO!!! (+) é pro cargo de diretora.*

P1 *Você **M__**?? hoje **eu quero que vocês falem gente**(+++) **você concorda com T??** ou você acha que é de **J_ Diga o que você acha que é.***

Alunos *Não. ((A maioria responde)).*

P1 ***E tem mais de um candidato?***

Aluno 4 *Ou é tia R_ ou tia G_*

P 1 ***Por quê? por que José mas R... é candidata?**((M_ responde: não)) ela participa? É (+++) é (+++) Ela se candidatou também? ((M_ e J_ respondem: não)).*

Aluna 1 e 3 *Não... é que até certo ponto quem manda é tia G...
3 (falamos ao mesmo tempo)
[[até um certopooonto..... ((risos de M_))*

P 1 Quem aqui vai votar?

Aluno 4 *Eu não podi...*

Aluna 1 *Eu... mãe já falou com a diretora...*

Os questionamentos feitos por **P1** - “*eu queria (++) é (+++) vocês já ouviram falar nas eleições aqui da escola? que eleição é essa?*” “*você concorda com T?*” - são exemplos de encaminhamentos dos atos de fala promovidos pela professora **P1**. A promoção destes questionamentos se prolongava por boa parte da aula e, em geral, servia de porta de acesso para introduzir as propostas de atividades subsequentes (neste caso específico, a produção de cartazes com as propostas da gestora para expor na sala de aula). As conversações, em geral, implicam um gênero bastante usual nas práticas cotidianas, restritas às atividades comunicativas informais que pouco favorecem a ampliação do vocabulário linguístico e o uso da língua oral planejada. Sua compreensão sobre o oral em sala de aula limita-se ao jogo de perguntas e respostas entre professora e alunos, realidade típica da concepção espontaneísta de fala.

Essa concepção espontânea sobre o oral é percebida ainda na fala de **P1**, ao atribuir valores dicotômicos entre oralidade e escrita. Para ela, o único recurso de ensino, quando voltado para o trabalho com o oral, deve ser a fala e isto é refletido nas orientações: “*guardem os cadernos*”, “*hoje a aula vai ser um pouco diferente*”, “*nada de ficar escrevendo*” “*hoje eu quero que vocês falem gente*”, “*diga o que você acha*”. A escrita, nesta ocasião, é concebida como uma modalidade avessa à oralidade, que dispensa outros recursos e/ou suportes tecnológicos.

Outro fragmento de aula que ilustra bem esta concepção simplista e dicotômica de **P1** sobre o oral pode ser observada no extrato das cenas de atuação:

Fragmento 2 – Cenas de atuação de P1 na turma de 4º ano – jornal falado

Após apresentar o áudio do poema *Retrato de Cecília Meireles*, **P1** questiona

P1 *Sim gente (+) agora que a gente já ouviu né (+) vocês sabem do que (+) assim (+)*

do que fala o poema (+) quem é essa pessoa de rosto calmo? O que vocês entenderam do poema? Alguém sabe me dizer?

Aluna 2 De um rosto triste!

Aluno 4 É não (+) é do coração.

Aluna 2 Oh tia (+) parece que é de é (+) assim (+) como é que eu posso dizer (+++) é de (+++) é de uma pessoa que tá triste!

P1 **Vocês acham também que é de uma pessoa triste? Oh! Quando diz (+) eu não tinha este rosto de hoje (+) isso é (+) quando é que a gente muda o rosto? É quando fica o que?**

Aluna 1 Quando a gente fica velhinho né tia?

Aluna 2 Mas fala de um rosto triste. Num falou de rosto velho!

Aluno 3 Mas oh tia (+++) quando (+) é (+++)

Aluna 5 Aff tia!!!! Cala boca **J_!!!**

P1 **E_** você não pode falar assim!!! Continue **J_!!!** **Aqui todo mundo tem direito de falar!!!!** Que coisa feia **E_!!!** que falta de coleguismo.(+++)

Aluno 5 É que **J_** só fala besteira tia!!!!

P1 Gente!!! O que foi isso? Eu queria **fazer uma coisa diferente hoje (+)** mas se **Ed_** continuar eu **vou começar a escrever no quadro (+++)** é isso que vocês querem???? Vamos **J_** Continue... **o que você ia dizer?**

Aluno 3 Era só que eu moro com minha vó (+++) aii (+) ela diz que quando a gente fica velho (+++) a gente (++++) é (+++) a gente vai ficando mais cansado.

P1 **E o que mais gente? O que mais vocês querem falar do poema? Vocês gostaram?**

Aluna 2 Ele parece que é triste (+++) sei lá! Parece que (+++) que as mãos são mortas!

Seguindo o mesmo modelo de indagações presente no fragmento 1, neste fragmento 2 apresentamos os questionamentos que, em geral, faziam referência à oralidade em sala de aula: “vocês sabem do que [...] fala o poema (+) quem é essa pessoa de rosto calmo? O que vocês entenderam do poema? Alguém sabe me dizer?”, “Vocês acham também que é de uma pessoa triste? “quando é que a gente muda o rosto?” é quando fica o que?”, o que mais gente? O que mais vocês querem falar do poema?”. Com o recorte desses questionamentos, não buscamos criticar o uso de perguntas inferenciais no processo de negociação de sentidos e levantamento dos conhecimentos prévios. Pelo contrário, acreditamos na necessidade de abordar os

conhecimentos sobre uma perspectiva dialógica. Nosso intento aqui, no entanto, é ilustrar a quais situações de ensino/uso o oral foi submetido no decorrer das aulas de **P1** pós-curso de formação continuada.

A dicotomia entre fala e escrita ainda é exemplificada nos extratos: “*eu queria fazer uma coisa diferente hoje (+) mas se **Ed** continuar eu vou começar a escrever no quadro*”. Nessa ocasião, a escrita é tratada como punição aos alunos que não cooperassem com a proposta de ensino. O trabalho com a língua oral para **P1** seria concebido como o lugar da praticidade, da facilidade, do conforto, ao passo que a escrita, o lugar do esforço, da dificuldade, do desconforto.

Seu olhar dicotômico reforça, ainda, um valor pouco motivador e/ou prazeroso sobre a prática escrita, tomando como castigo para os que não colaborassem com a discussão. A dicotomia entre fala e escrita, nesse contexto, atribui à escrita uma valorização diferenciada das identificadas em Marcuschi e Dionísio (2005). Não há uma supremacia da escrita na proposta desenvolvida por **P1**, mas um esvaziamento das possibilidades de articulação e contínuo sobre ambas as modalidades linguísticas.

Os fragmentos 1 e 2 exemplificam o modelo de diálogo que prevaleceu na maioria dos encontros das duas sequências de atividades de **P1**. Neles foi possível perceber uma interação entre professora e alunos caracterizada pelo jogo de perguntas e respostas que exploram os conhecimentos prévios dos alunos e as suas interpretações sobre o conteúdo temático adotado (plano de gestão e poema *Retrato* de Cecília Meireles). Essa certamente é uma metodologia que instiga a fala dos educandos e pode levantar questionamentos bastante favoráveis em momentos subsequentes. No entanto, a prática de perguntas e respostas por si só não implica um aprendizado eficaz sobre o gênero oral estudado: o contexto de uso do gênero, a estrutura composicional, o estilo linguístico, a esfera social de circulação e, sobretudo, o olhar crítico dos educando sobre a funcionalidade do gênero.

Sabemos da importância do diálogo no espaço escolar e acreditamos que promovê-lo seja fundamental na construção de saberes e conhecimentos (COSTA, 2000; VYGOTSKY, 1991). Contudo, reafirmamos, apenas o diálogo na sua forma espontânea não pode ser tomado como uma expressão formal no ensino do oral. Sobre tal realidade, Barros-Mendes (2005) ainda reforça que neste jogo dialógico entre professor-aluno é preciso questionar se tais atividades serão suficientes para levar os educandos a se apropriarem dos gêneros orais de natureza mais formal.

Outra cena de atuação que revela a dicotomia fala-escrita é observada na fala de **P1** durante a etapa de ensaio do Jornal falado. Agendado para o segundo horário da aula, a professora organiza no primeiro horário da aula um ensaio com os alunos que iriam participar da proposta. Informa aos alunos que as demais turmas da instituição seriam convidadas e que as suas apresentações seriam gravadas pela pesquisadora. Um dado importante na realização desta proposta foi a ausência de roteiros de falas que permitissem melhor organizar o que cada aluno deveria apresentar durante a realização do gênero. Apenas uma das alunas (a apresentadora do jornal falado) teve acesso a um roteiro de fala elaborado pela professora. Aos demais foi informado apenas o tema sobre o qual cada um deveria falar durante o jornal. Na ausência desse suporte orientador da fala, muitos apresentaram dificuldades na produção do texto falado e outros se negaram a participar, demonstrando insegurança sobre o que iam dizer. Vejamos como isto se revela no fragmento 3, a seguir.

Fragmento 3 – Cenas de atuação de P1 na turma de 4º ano: Jornal falado

P1 Comece (++++) ((aluno faz silêncio como quem já havia esquecido)) oh (+) **se vocês estão com vergonha desse tantim de gente (+) como vai ser quando tiver muita gente aqui? E as professoras (+) aí a gente vai passar vergonha?! Não (++)pronto?!**

Aluno 4 ***Eu quero fazer não!***

P1 Não (++) **FOI VOCÊ QUE FICOU e você vai fazer AGORAAA (++) e não dá pra adiar mais não (+) é o dia e a hora de apresentar (++) eu não vou mudar mais não (++) fala J_ (++++) ((silêncio)) pode falar (++) fale (++) eu só tou orientando porque também não pode ser assim (++) ele tem que saber o que é a selfie e depois**

falar sobre o concurso (+++) PELO AMOR DE DEUS (++++) **o que é que tem de difícil nisso J_???** **eu não tou mandando você decorar nada** (+++) **você fala do jeito que você quiser** (++) **só que claro que a gente precisa ajustar pra não ficar feio** (++) num jornal tem que falar uma linguagem (++) uma linguagem mais formal (++) uma linguagem mais correta (+) ai se eu ver você falando (++) éé (++) aiii (++) a (+) a gente (+) quando pode falar melhor?! É assim que a gente vai ampliando (++) assim (+) o nosso vocabulário (+) VÁ(++) **fale do seu jeito** (+) **o que sair** (+) **fale do seu jeito!**

Aluno 4 Nos também trabalhamos as selfies (+) as selfies são (+++) a gente que tira da gente mesmo e quem tá lá (++++) também sai também(+) e (++) é um tipo de foto que tá na moda e é do tempo d'agente(+) é nós fizemos um concurso de selfies (+) a turma do 4º ano B(+) a turma do 4º B ((esquece)) fez um concurso de selfies (+) onde todo mundo teve a oportunidade de tirar um selfie ((aluno aplaudem)) e sobre o perigo das selfies (+) nos jornais tá passando muito acontecimento de.. de pessoas adolescente que tira muitas selfies(+) recentemente (+) a semana passada

P1 **ou você diz** (++) **ou recentemente ou a semana passada** um jovem morreu !!!!!

A insegurança refletida na fala do **Aluno 4** reflete a ausência de uma preparação prévia, através de roteiros de fala, esquemas e/ou planos prescritos que sistematizem a fala do educando. Estes planos ou esquemas prescritos, segundo Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004), devem ser tomados, não apenas como suporte auxiliar na apresentação oral, mas também como parte constituinte de alguns gêneros. Segundo os autores, as anotações, os gráficos, as citações podem ser tomadas como recursos nos atos de fala para facilitar as apresentações orais. O importante é ter consciência de como fazer uso desses recursos durante uma exposição em público. Ao professor cabe promover situações de compreensão sobre o seu uso, apresentar exemplos práticos do *como fazer e porque fazer*.

O modo como **P1** concebe o ensino do oral faz com que a modalidade escrita seja contemplada sob uma perspectiva estanque, desvinculada da oralidade no processo de ensino. Sua base estaria voltada apenas para o uso espontâneo e não-planejado da língua que se justifica nas expressões: “*eu não tou mandando você decorar nada*”, “*fale do seu jeito*”, “*o que sair (+) fale*”.

Assim, falar em ensino do oral para **P1** implicaria falar de situações informais e não-normatizadas no uso da fala, o que, segundo Schneuwly (2004), parte da coragem,

da vontade de expressar-se, do improviso em situações de interlocução conversacional, da liberdade de exprimir seu pensamento.

A compreensão de **P1** sobre os atos de fala improvisados caracteriza uma prática docente coercitiva e constrangedora, que inibe a participação dos alunos. O imediatismo que fundamenta os dizeres de **P1** colabora para a insegurança e a timidez dos educandos, a saber: “*você vai fazer AGORAAA (+++) e não dá pra adiar mais não (+) é o dia e a hora de apresentar (+++) eu não vou mudar mais não*”. A ausência de estudo e planejamento não só do *que falar*, mas também de *como falar* impossibilita a realização de uma atividade significativa para o educando e, conseqüentemente, lhe reforça o medo e a aversão para as práticas de uso formal da língua.

O predomínio de uma concepção espontaneista sobre a oralidade, bem como a falta de domínio dos gêneros orais não permitem um agir qualificado sobre o ensino dos gêneros orais formais e não possibilitam uma reflexão relevante sobre a importância das habilidades linguísticas na construção de um texto oral.

A professora **P2**, talvez por estar muito preocupada com os mecanismos de avaliação³⁶ estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), mantém suas propostas de atividade sempre voltadas para os conteúdos definidos no organograma escolar. Nas disciplinas de Português e Matemática, sua ênfase prevalece sobre o ensino da leitura, escrita e questões-problemas. Creio que, por essa razão, suas justificativas sobre como trabalha o oral no espaço escolar sempre remetem à correção de atividades por meio da leitura em voz alta (único espaço promovido por P2 no uso da oralidade). Vejamos, a seguir, como isto se expressa na fala da professora.

P2: *Eu gosto muito de corrigir as atividades de casa' logo no início da aula porque ajuda a lembrar o que trabalhei na aula anterior (+) e muitas vezes eu vejo que eles conseguem falar bem direitinho **leem o que escreveram pros outros alunos** (+) e os*

³⁶ Provinha Lagoa Seca – tipo de simulado aplicado nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental em todas as turmas do município de Lagoa Seca.

que têm dificuldade de falar por causa da vergonha acaba aprendendo também com o exemplo do outro.

As práticas de correção das atividades de casa em voz alta e leitura da escrita para os outros alunos revelam uma concepção de *oralização da escrita* que pouco favorece o desenvolvimento e domínio das habilidades dentro e fora do espaço escolar. Tal concepção, já destacada por Marcuschi (2005) e Magalhães (2007), traz como parâmetro a simples verbalização de textos ou assuntos escolares. O oral é abordado segundo os princípios normativos da escrita. Ensinar o oral, portanto, é reproduzir a escrita, é ler corretamente em voz alta, é exprimir-se com eloquência perante o público. Vale destacar que, embora essa concepção faça uso verbal sonoro da fala, a oralização da escrita consiste apenas na leitura em voz alta e não implica o trabalho do oral por excelência. Seus elementos prosódicos e análise da língua falada em situações de uso formal e informal são desconsiderados no contexto de ensino.

Essa concepção de fala como oralização da escrita foi observada na prática docente da professora **P2**, mais precisamente, em duas situações de ensino do oral em que o gênero conto é tomado como objeto de ensino. As tímidas atividades realizadas a partir deste gênero foram feitas de modo isolado e descontextualizado.

Na primeira atividade prática, **P2** solicitou o conto de histórias em quadrinhos distribuídas em forma de tirinhas. Cada dupla teria que recontar uma parte (tirinha) da história para os demais colegas, seguindo uma lógica sequencial. Como alguns dos alunos não tinham conhecimento da historinha em quadrinhos, essa proposta gerou incômodo e estranhamento em alguns alunos. Observemos os seguintes fragmentos:

Fragmento 4 – Cenas de atuação da prática de ensino de P2 na turma de 3º ano – o conto

P2 *Agora a gente vai trabalhar um pouquinho aquela historinha que a gente fez (+++) o cartaz (++) Vocês lembram?? A historinha desse cartaz aqui oh!!(mostra o cartaz fixado na parede da sala de aula).*

R_ *eu mesmo num sei não!!!*

P2 Claro né **R_** !!! tu falta quase todos os dias!!!!

E_ É a historinha da plantinha né tia? Que cada um fez sua historinha e a gente colou lá?!

P2 Isso mesmo **E_** (+++) Tá vendo como tem gente que vem pra aula e que lembra?! Então (+++) eu vou entregar (++++) não pode perder viu!!! (+) eu vou entregar a cada uma de vocês uma tirinha daquela história e vocês vão recontar (+) Cada dupla vai dizer a sua parte o que tá falando a sua tirinha. ((entrega a algumas duplas uma sequência de tirinhas e pede para cada uma seguir para frente da turma e recontar)) Pronto? Vem **R_** e **B_** pra cá (+++) **leiam alto a tirinha de vocês pra que E_** ((menciona o nome da pesquisadora)) **consiga gravar o que vocês estão falando.** Podem começar!

R_ Oh tia!!!(faz uma expressão de desconforto) é que a gente pegou a segunda parte (+) num é primeiro **G_** e **J_** não??

P2 Deixa eu ver? (+++) ((faz a leitura dos três quadrinhos)) traz o teu **J_** (+++). ((J_ entrega os seus quadrinhos)) é:: (++) vai primeiro **G_** e **J_**.

G_ E é pra fazer o que tia??

P2 O que foi que eu pedi pra fazer gente? Presta atenção **G_** !!!! eu quero que você conte pra turma o que diz a sua tirinha (+++) **leiaaaa!!! Oh aqui!!! Alto viu' pra ela ouvir aqui::**

O aluno segue para frente da turma

Nas falas de P2: “leiam alto a tirinha de vocês pra que **E_** [...] consiga gravar o que vocês estão falando”; “leiaaaa!!! Oh aqui!!! Alto viu' pra ela ouvir aqui::”, fica subtendido que, para realizar a tarefa proposta, bastava fazer a leitura das imagens nos quadrinhos. O conhecimento sobre o gênero reconto parece não ser muito claro para a própria professora, haja vista a ausência de qualquer orientação sobre os aspectos linguísticos e funcionais do gênero.

Vale destacar que esta proposta de atividade foi desenvolvida nos últimos 30 minutos da aula, no dia 28/outubro/2015 e contou apenas com os quadrinhos (vinhetas) das tirinhas recortadas e entregue aos alunos. Não houve nenhum outro tipo de explicitação sobre o gênero e/ou proposta de ensino nos momentos antecedentes.

As habilidades dos educandos em reelaborar a história e recontá-la em sala de aula são polidas neste exercício de mera decodificação de textos e imagens, levando-nos

a questionar quais objetivos **P2** visava atingir ao desenvolver determinada prática. Sob esta mesma perspectiva de ensino, o fragmento 5 traz exemplos de como a atividade foi conduzida por **P2**:

Fragmento 5 – Cenas de atuação de P2 na turma de 3º ano – o reconto

- P2** *O que foi que a gente combinou aqui? (+++) que ao voltar do recreio? ((faz expressão de que os alunos precisam fazer silêncio)) vocês não tiveram recreio não? oh (+++) um (+) dois (+) um (+) dois(+)) ((aluna grita: três)) **B_** (+) saia de perto de **E_** (++) eu num quero ninguém perto de **E_**. ((Segundo **P2**, **E_** gostava de conversar muito com os colegas que sentavam perto dela. voltando-se para as duas alunas a frente, diz)) **pronto, pode falar!***
- Aluno 4** *((aluna olhando para o quadrinho da tirinha que lhe foi entregue, inicia)) é (++) antes Cascãozinho ia pegar (+++) é::: ele escorregou e o balde caiu bem em cima.*
- P2** *E o que foi que aconteceu com a cabeça do anjinho?*
- Aluno 5** *Criou um galo bem grandão!*
- P2** *Muito bem (+++) e como vocês chegaram a essa sequência?*
- Aluna 4** **Agente viu cada um deles e observou pela mensagem!**
- P2** *Parabéns!!!! Palmas pra elas!!!!((palmas)) Vem a próxima dupla (++++) alto viu! Pra ela ouvir aqui!
((professora pede para que os demais alunos façam silêncio));*
- Aluno 6** *((a frete da turma, os dois alunos olham os quadrinho um do outro e conversam baixinho. P2 pede pra que comecem, mas falta uma aluna que vem rapidamente para acompanhar os que já estavam a frente. Continuam a conversar baixinho entre si por alguns instantes))*
- P2** *Estão preparadas? pode ir!!! ((alunas falam muito baixinho e ao mesmo tempo))
Palmas!!!((**P2** pede pra explicar como chegaram a essa conclusão))*
- Aluna 7** **É que a gente teve que ler tudo de novo** (+++) *a gente achou muito difícil.*
- P2** *As cenas né? Tá (++) o próximo grupo já pode se aproximar ((alunos falam alto ao mesmo tempo. Aluno grita: oh tia (+) eu num vou mais não é??).Ao mesmo tempo, continua o barulho dos alunos conversando alto entre si)) Próximo grupo? Cadê? (Chama atenção de **V_** que estava a gritar) **V_** ajuda tia!!! Pode começar! Tão preparadas?? Vai **E_***
- Aluno 8** **É pra ler?**
- P2** *É!!um (+) dois (+) três (+) gravando! ((faz sinal para que eu inicie a gravação)).*
- Aluno 8** *((inicia a leitura um pouco baixo e com dificuldade de decodificação)).*
- P2** *Como foi que vocês chegaram a essa sequência? Diga o que vocês entenderam dessa sequência? diga **I_**?? ((alunos tímidos, ficam calados olhando para os quadrinhos)). Diga!!! ((**P2** pega os quadrinhos dos alunos, mas **I_**, ao começar a responder pede pra ler novamente o seu quadrinho e **P2** devolve)) **o aluno faz a leitura de seu quadrinho novamente**) hummmm!!! O que mais?*
- A professora segue com a mesma lógica de questionamentos com as demais turmas.

Para **P2**, o simples fato de solicitar ao aluno que vá a frente de um público (a turma) e identifique a sequência dos quadrinhos em voz alta implica trabalho com o gênero reconto. Nessa direção, o reconhecimento dos fatos presentes nas tirinhas recortadas deve ser feito a partir da leitura dos poucos textos e imagens.

No fragmento de aula é possível percebermos, ainda, que não há uma interação bem sucedida nos atos de fala (a exemplo das diversas vezes em que, ao serem interpelados sobre o que entenderam, os alunos voltam-se para o texto, sendo incapazes de falar com suas palavras), o que certamente traz problemas para a aprendizagem dos alunos, sobretudo, no que diz respeito à compreensão da função social do gênero reconto.

No segundo dia de desenvolvimento de sua atuação voltada para o trabalho como o reconto, **P2** desenvolve as seguintes ações:

Fragmento 6 - Cenas de atuação de P2 na turma de 3º ano – o reconto

- ✓ Apresenta a narrativa *A casa sonolenta* para a turma (seu suporte era a cópia de uma obra original da narrativa), alertando que iria precisar de silêncio e atenção de todos;
 - ✓ Faz a leitura do título da obra e do autor e ilustrador da obra;
 - ✓ Realiza a leitura da narrativa e, em seguida, explica que os alunos teriam que recontar novamente a história;
- E, em seguida:

P2 *Bom gente (+) hoje a gente vai explorar um de nossos sentidos. Um dos sentidos (+++) é a parte que a gente mais explorou ainda agora foi a visual num foi? o visual e audi???*

Alunos *ÇÃ::O!!!!
/.../*

P2 *O que mais foi explorado aqui oh' foi o visual e audição (+) eu não vou repetir pra vocês (+) vocês ouviram o que eu falei e o cérebro de vocês (+) a massa cerebrica' ela foi fazendo conexões (+) até chegar ao aprendi?*

Alunos *ZADO:::!!*

P2 *Certo? então, nesta sequência didática (+) o objetivo dele ((confuso/entendo como objetivo da sequência)) é explorar a oralidade. Oralidade é o que? em R_ o que é oralidade?*

P2 *Oralidade é aquilo que eu?
(aponta para a língua)*

Alunos *FALO:::*

P2 *E a oralidade hoje em dia (++) ela é um objeto importante por quê? a criança e o adulto (+) ele começa a se desenvolver, através da fala. Então (+) esse objeto de estudo ele nos ajuda a (++) desde o início do ano E_ não tava aqui, mas M_ (++)ela hoje lê perfeitamente (+) mas porque eu comecei a trabalhar com ditado.
/.../*

E_ *Mais eu ainda tenho dificuldade.*

P2 *Tu!!! Tu fala até demais!!! /.../*

P2 *Então' agora (+) eu preciso que vocês façam silêncio para compreender o que eu vou fazer agora (+++) silêncio (+) concentração e atenção!
/.../*

P2 *Pronto? oh' alguém já ouviu falar aqui numa historinha chamada a casa sonolenta?*

Alunos *Eu!*

- P2** *Quem já ouviu falar vai me dizer o que é que tinha nessa casa? pode começar ((alunos falam ao mesmo tempo))*
- P2** *Pode parar que assim ninguém vai ouvir!!!! J_P_ pode falar!*
- J_P_** *Eu só lembro de uma mulher.*
- P2** *Sim (+) e essa mulher era o quê? Era mãe? era vó?? era o quê?*
- J_P_** *Sim (+) muito bem! E o que tinha mais na casa? ((E_ começa a falar, mas P2 intervém))*
- P2** *J_P_!!!
/.../*
- J_P** *Tinha uma netinha que cuidava da vó.*
- P2** *Pronto! Tinha também uma neta! O que mais J_P_ ((J_P_ fala baixinho os outros personagens))*
- P2** *Tu ouviu E_?? sim (+) o quê mais que tem nessa história?*
- E_** *Eu lembro que tem um gato (+)um rato (+) um cachorro.*
- P2** *E o quê mais? o que é que tinha mais?! diga! Diga o que você entendeu dessa leitura (+) num lembra mais não né?!
/.../*
- P2** *Mais alguém quer saber a história? a gente ouviu aqui duas versões /.../ Por esse título aqui(+) a casa sonolenta o que vocês entenderam?*
- P2** *E nessa capa (+) tá todo mundo dormindo aqui né? bom! A casa sonolenta. A autora é Audrey e Don Wood (++) isso aqui (+) é(++) a tradução dela foi feita por (+)Gisela Maria Padovan certo?
/.../*
- P2** *Voltando a aqui (+) A casa sonolenta (++) Com esse título de a casa sonolenta' ela tá animada???*
- Alunos** *Não!!! Ela tá dormindo*
- P2** *Ela tá dormindo né?! e o que é que tem nessa sala aqui ((vira a página/barulho))
A casa sonolenta!*
- E_** *Oh tia! Dá pra ler!!!*
- P2** *Isso aqui tá de dia?*
- Alunos** *Tá de noite!!*
- P2** *Tá de noite né??e isso aqui? vocês acham que isso é atrás ou na frente da casa? ((mostra as imagens da narrativa na xerox))*
- Alunos** *Frente!!!*
- P2** *Era uma vez uma casa sonolenta onde vivia /.../ nessa casa tia uma cama (++) uma cama aconchegante (+) numa casa sonolenta onde todos viviam dormindo!
/.../*
- P2** *E isso aqui? o que vocês acham que isso aqui?*
- Alunos** *Um gato! [um cachorro!] e um cachorro!!!*
- P2** *Nessa cama tinha uma vó (+) né R_!!!tá vendo!! A gente falando e ele nem ai!!!
Nessa cama tinha uma vó (+) uma vó roncando (+) numa cama aconchegante (+) num casa sonolenta (+) onde todos viviam dormindo.
Quem é que tá dormindo?*

Nesse trecho, observamos a ênfase dada aos questionamentos antes e durante a leitura da narrativa. As estratégias de inferência são de grande importância no processo de mediação da leitura, contudo, não pode ser compreendida como espaço sobre o qual os conhecimentos sobre a língua oral são ampliados.

Nossa impressão, ao acompanhar tal atividade foi a de que **P2** não teria o hábito de explorar os gêneros orais em suas aulas como objetos de ensino. Suas práticas

envolvendo o oral estariam configuradas apenas no hábito da leitura em voz alta e no jogo de perguntas e respostas.

Um exemplo que confirma tal assertiva parte dos comentários informais durante as observações das aulas antes e após a formação. Vejamos como isto se confirma:

P2: *Mas hoje vocês tão que tão né?! B_ mesmo (+) parece que bebeu água de chocolate! Tu já viu né E_?! problema de oralidade aqui nessa turma é o que não falta!*

Gente!! Mais silêncio!!!! Façam a leitura silenciosa (+++) depois eu quero só ver! Quando peço pra vocês ler ficam tudo gaguejando!!!

Para **P2**, as conversas paralelas entre si realizadas durante as atividades solicitadas em outras disciplinas também são reflexos de uma “oralidade bem desenvolvida nos educandos”. Para ela, os educandos já teriam domínio da oralidade, porém seu aperfeiçoamento só seria possível a partir das leituras formais.

Seria o que define Schneuwly (2004) como o trabalho do oral sobre normas, objetivando o ensino do expressar-se corretamente, exprimir ideias claras, objetivas e coerentes, ler em voz alta e com fluência, declamar citações e trechos escritos de forma eloquente e controlar suas ansiedades, medos e nervosismos.

Esta concepção de texto falado como oralização da escrita atribui à fala características pouco significativas, já enfatizadas por Marcuschi e Dionísio (2005), Rojo e Scheneuwly (2006) e Bentes (2010), das quais destacamos aqui a fala como modalidade desorganizada, não-planejada, associada ao erro e à improvisação. Ela estaria preocupada apenas com o uso padrão da língua e, para tanto, toma a escrita como modelo.

Diante de tais constatações, passadas mais de uma década dos estudos de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), continuamos a afirmar que o ensino do oral ainda não está bem compreendido no processo de ensino contínuo no espaço escolar, ora seguido

de uma concepção avessa às habilidades da escrita, ora tomado sob total dependência dela. As relações de *contínuo*, defendidas por Marcuschi e Dionísio (2005), Marchuschi (2008) e Fávero, Andrade e Aquino (2011), são desconhecidas pelos professores e, conseqüentemente, desconsideradas no processo de ensino.

Nos questionamos assim, *que contribuições para o ensino do oral teria deixado, então, o curso de formação continuada ofertado no percurso desta pesquisa? Que mudanças no agir docente são possíveis destacar como reflexo desta formação?* Para responder a estes questionamentos, apresentamos na seção a seguir impressões de uma possível reconfiguração nas práticas de ensino do oral.

4.3 (Re)configuração nas práticas de ensino do oral: reflexos da formação

Se, ao reconfigurar o seu agir, o professor reconstrói sua prática de ensino, é possível afirmar, neste estudo, que as mudanças observadas no ensino da língua oral pós-curso de formação continuada são reflexos desta reconfiguração. Seguindo a ótica sociointeracionista, mesmo quando limitadas, essas reconfigurações resultaram de intervenções sociais e historicamente situadas. Assim, nesta seção, tratamos das mudanças e/ou (re)configurações na prática de ensino das professoras **P1** e **P2**, tomando por respaldo as intervenções colaborativas do curso de formação continuada, ofertado durante a realização desta pesquisa.

Quadro 8 - Síntese do curso de formação continuada

O quê	Quais	Como
Ensino dos gêneros orais	Entrevista; Debate; Exposição oral; Seminário etc;	Modelo didático de sequências didáticas

Nas análises das seções 4.1 - *Agir prescrito no ensino do oral* e 4.2 – *concepções sobre a oralidade e suas implicações na prática docente*, identificamos limitações no ensino dos gêneros, mesmo pós-realização do curso. Tal constatação nos levou a questionar que implicações teria tido esse curso de formação para as professoras colaboradoras da pesquisa? Buscando responder a este questionamento, tomamos como objeto de análise os dados coletados antes e pós-curso de formação, que compõem os textos relativos ao agir realizado das professoras **P1** e **P2**.

4.3.1 (Re)configuração na prática de ensino do oral de P1

Nesse nível de análise buscamos identificar de que modo as orientações do curso “*Debatendo o oral no espaço escolar: reflexões e sugestões*”, ofertado às professoras colaboradoras de nossa investigação contribuíram para o fazer docente em situações de ensino da língua oral. Como objeto de análise, traçamos um quadro comparativo sobre o agir realizado de **P1** antes e pós-curso de formação continuada, exemplificando o modo como as aulas de língua portuguesa se configuraram nesses dois momentos da pesquisa:

Quadro 9 – síntese das aulas de P1 antes do curso de formação continuada.

Agir realizado de P1 antes do curso <i>Debatendo o oral no espaço escolar: sugestões e reflexões</i>	
Aula 1 –	Aula 2
<p>Tema -Recursos hídricos;</p> <p>Atividade –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Socialização da pesquisa “<i>Quais medidas seus pais e familiares tomam para economizar água no seu cotidiano</i>”; <p>Modo como o oral é abordado –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A partir de questionamentos e situações de fala informal; <p>Exemplo –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Eu quero que vocês falem!!!</i> ✓ <i>A hora é agora, vamos!!!;</i> ✓ <i>Fale com suas palavras;[...]</i> <p style="text-align: center;"><small>(fragmentos de fala transcritos da nota de campo 1 – 24/març/2015 – P1)</small></p>	<p>Tema – Circo;</p> <p>Atividade –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discussão oral introduzindo o tema: profissionais que trabalham no circo; <p>Modo como o oral é abordado –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A partir de conversações e diálogos informais; <p>Exemplo –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “A professora faz algumas perguntas de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o circo; quem já havia frequentado [...]; quem geralmente trabalha no circo [...]; se há só palhaços e mágicos ou existem

	<p>outros personagens no circo [...]” (trechos da note de campo 2 – 26/març/2015 -P1)</p>
<p>Aula 3</p> <p>Tema – Páscoa;</p> <p>Atividade –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso de encartes nas pesquisas de ovos de páscoa; <p>Modo como o oral é abordado –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A partir de questionamentos antes de iniciar a atividade de corte e colagem; <p>Exemplo –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “quem de vocês sabem o que é isso?”; “qual desses ovos de páscoa (+) é (+++) qual desses dois vocês acham que sai mais barato?”; “Por que o ovo que vem com brinde é mais caro?”; “E a mãe de vocês já compraram algum nesta páscoa?” [...] (fragmento de fala transcrito na nota de campo 3 – 31/maç/2015 – P1) 	<p>Aula 4</p> <p>Tema – Diversidade cultural</p> <p>Atividade –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ilustrar um amigo ou colega de classe diferente que possua características diferentes; <p>Modo como o oral é abordado –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Roda de conversa no início da aula, no canto da sala; <p>Exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Professora faz algumas perguntas sobre as diferenças de cor, cabelo, altura, forma de falar e se comportar em sala de aula próprios dos alunos” (trechos da nota de campo 4 – 15/abr/2015 – aula de P1)
<p>Aula 5</p> <p>Tema – Mãe</p> <p>Atividade –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produzir um acróstico ou mensagem homenageando as mães; <p>Modo como o oral é abordado –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exposição oral da proposta e do objetivo da atividade (produzir um cartaz para expor no dia da festividade voltada para as mães); <p>Exemplo –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura de uma mensagem produzida por P1 como exemplo, para que os alunos se orientassem durante a suas produções: “Mamãe, você é um charme porque: é vaidosa, gosta de se arrumar e é educada” ✓ Após leitura da homenagem, recita outros adjetivos para substituir os termos: “vaidosa”, “gosta de se arrumar” e “educada”. (trechos da nota de campo 5 – 06/maio/2015 – P1) 	<p>Aula 6</p> <p>Tema – Combate à exploração sexual de crianças e adolescentes;</p> <p>Atividade –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Palestra com dois debatedores do conselho escolar do município de Lagoa Seca/PB; <p>Obs - Nesta aula, em específico, P1 não estava à frente ministrando as atividades; este encontro foi planejado pela gestão escolar, em parceria com a supervisão e mobilizou todos os alunos do turno manhã; (trechos da nota de campo 6 – 13/maio/2015 – P1)</p>

Uma análise sobre as ações desenvolvidas por **P1** antes e pós-curso nos permite afirmar que ocorreram algumas mudanças no modo como as atividades passaram a ser organizadas e desenvolvidas.

No primeiro momento de nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de acompanhar 6 aulas voltadas para o ensino de língua (ver aulas 1, 2,3,4,5 e 6 no quadro

acima). Nelas, identificamos que **P1** adota uma perspectiva de ensino modular durante seu agir realizado. Sempre tomando os conteúdos temáticos *recursos hídricos, circo, páscoa, diversidade cultural, mãe, combate à exploração sexual de crianças e adolescentes* como objeto de ensino, seu fazer docente estava atrelado as exigências dadas pela gestão escolar. Os temas abordados eram preestabelecidos pela gestão e a forma como as aulas eram encaminhadas denunciava um fazer técnico e prático que se esvaziava em si mesmo. Não há uma correlação e/ou retomada dos conhecimentos explorados na aula 1 nas aulas subsequentes.

Embora a oralidade esteja constantemente presente nas aulas de **P1**, nesse primeiro momento de pesquisa, os gêneros orais não eram tomados como objeto de ensino, pois a fala era tida apenas como instrumento de mediação dos conteúdos escolares, sobretudo nas introduções das atividades e socialização dos conhecimentos prévios dos alunos. A promoção dos atos de fala através de diálogos e conversações era tida por **P1** como ensino do oral e, ao fazê-la, a professora incitava os alunos a falarem “*o que sabem*”, “*do seu jeito*”, “*com suas palavras*”.

Uma análise sobre o modo como os gêneros orais são utilizados por **P1** nos leva a afirmar que os diálogos e conversações assumem a função de instrumento de agir e não se constituem como objeto de ensino, haja vista a forma como são abordados no decorrer das aulas. Nossas assertivas sobre tal realidade corrobora o posicionamento de Schneuwly e Dolz (2004) sobre os gêneros enquanto *megainstrumentos*, ora servindo de suporte na realização das atividades comunicativas, ora funcionando como objeto de ensino nas atividades escolares.

A título de exemplificação, apresentamos, a seguir, alguns dos trechos do agir realizado de **P1** que caracterizam o modo como o oral é abordado nas suas aulas antes do curso de formação continuada.

Transcrição da nota de campo 1 - Aula de P1 na turma de 4º ano

Aula sobre preservação dos recursos hídricos – 24/03/2015

Após apresentar a pesquisadora à turma e explicar o objetivo da pesquisa, P1 informa que a aula deste dia era uma continuidade das atividades do dia anterior (24/03) solicitada ao fim da aula:

- P1** *eu quero saber quem de vocês fez a pesquisa que eu mandei?*
((Os alunos permanecem calados por alguns instantes e P1 pergunta mais uma vez com expressão de desapontada.
J_ pergunta se era ainda sobre como economizar água)).
- P1** *Isso J_! você fez?? **Eu quero que vocês falem!!! A hora é agora, vamos!!!***
((J_ diz que copiou no caderno. A atividade era sobre o que os pais e familiares costumavam fazer para economizar água - conteúdo definido pelo organograma escolar. J_ diz que perguntou a mãe e, ao abrir o caderno começa a ler as respostas, mas P1 logo interfere pedindo que ele **fale com suas palavras**. Confuso, J_ diz que não lembra mais.
((enquanto J_ tenta responder, os demais alunos conversam entre si. A professora orienta))).
- P1** ***Não precisa dizer tudo não!!! Só quero que você fale o que ela faz!***
((A professora volta-se para a turma e questiona se os demais alunos se não havia feito a pesquisa. M_ responde que sim. Entrevistou a vó. Mas pensou que era pra entregar. P1 diz que não quer que ela entregue nada.))
- P1** *Eu pedi gente' Alguma coisa pra entregar??*
((Os alunos começam a folhear os cadernos procurando as respostas da pesquisa enquanto M_ começa a falar como sua vó costumava economizar água ao lavar a louça, lavar roupa e escovar os dentes))
P1 pede pra J_ falar sobre sua pesquisa e J_ volta a ler suas respostas. P1 não intervém, apesar da dificuldade de decodificação de J_. [...].

(Fragmento da nota de campo 1 –aulas de P1 – turma 4º ano)

Observemos neste fragmento o modo como o oral é abordado nos dizeres de P1:

Eu quero que vocês falem!!!, A hora é agora, vamos!!!, fale com suas palavras, Não precisa dizer tudo não!!! Só quero que você fale o que ela faz! Esses são alguns dos exemplos que caracterizam o espaço dado ao oral nas aulas de P1. A configuração de seu agir, como podemos observar, não explora as dimensões práticas de uso da língua e seu fazer limita-se à função estritamente comunicativa. Enquanto instrumento comunicativo, os atos de fala servem apenas de suporte na realização da proposta de atividade didática.

O desafio para os alunos, portanto, residia apenas no falar com suas palavras os resultados de sua pesquisa. Outro fragmento de aula que exemplifica o modo como o oral era abordado nas aulas de P1 antes do curso de formação pode ser observado na transcrição, a seguir:

Transcrição da nota de campo 3 - Aula de P1 na turma de 4º ano

Aula sobre a Páscoa, observada no dia 31/03/2015:

Em 31/03/2015, a professora inicia a aula explicando que durante aquela semana os alunos iriam estudar um pouco sobre a Páscoa. Pergunta como foi o fim de semana dos alunos, o que fizeram e se algum dos alunos sabia o porquê que um dos alunos (I_) estava faltando tanto. Um dos alunos fala que o via todos os dias quando voltava pra casa. Ele estaria tomando conta dos irmãos mais novos enquanto a mãe trabalhava. A professora comenta comigo que iria procurar o Conselho Tutelar, caso ele não volte a frequentar as aulas. Em seguida, entrega cerca de seis encartes de lojas aos alunos, que estavam sentados em forma de grade grupo, no centro da sala e faz os seguintes questionamentos:

P1 Gente (+++) quem de vocês sabem o que é isso

((Mostra um encarte de supermercado. Aluna responde que seria um desses panfletos de loja, que diz os preços dos produtos. A professora complementa que nesses panfletos são anunciados os preços de produtos de supermercado e que neste período do ano os supermercados trazem muitas promoções de ovos de Páscoa, pedindo para os alunos irem para a página 2 do encarte. Pede para os alunos observarem os ovos da Páscoa e questiona))

P1 Isso (+++) e qual desses ovos de páscoa (+) é (+++) qual desses dois vocês acham que sai mais barato

((M_ fala que no ano passado ganhou dois ovos de Páscoa, mas P1 chama atenção mais uma vez para a pergunta. J_ V_ identifica um dos ovos por R\$12,00 e P1 confirma. Em seguida pergunta sobre o mais caro. F_ responde que o mais caro era o que vinha acompanhado de brinquedos. P1 pergunta por quê))

P1 Por que o ovo que vem com brinde é mais caro?

((M_ responde que seria mais caro porque já viria com o brinquedo e não precisava comprar dois presentes. Um já viria com o outro. J_ V_ comenta com os colegas outros assunto ((não consegui registrar)). P1 chama atenção dos demais alunos que não estava prestando atenção na aula, mas A_, E_, Ed_ permanecem brincando no canto da sala. P1 volta-se e continua))

P1 E a mãe de vocês já compraram algum nesta páscoa?

((M_ afirma mais uma vez que ganhou no ano passado. Neste ano ainda não.))

Observando a pouca atenção dos alunos no canto da sala, pede que todos peguem o caderno e distribui algumas tesouras e cola. Copia no quadro o seguinte enunciado:

1. *Recorte e cole no seu caderno os ovos de páscoa que gostaria de ganhar este ano de seus pais ou familiares. Em seguida identifique os ovos mais caros dos que você escolheu.*

Os alunos iniciam a tarefa recortando e colando em seu caderno os ovos de páscoa. Alguns fazem bem rápido. Outros demoram bastante para recortar e cola ((a falta de tesoura faz com que alguns alunos discutam durante a realização da atividade)). [...].

(Fragmento da nota de campo 3 –aulas de P1 – turma 4º ano)

Nesse fragmento de aula, observamos um agir regido por questionamentos e inquirições, a exemplo de: “*quem de vocês sabem o que é isso?*”, “*qual desses dois vocês acham que sai mais barato?*”, “*a mãe de vocês já compraram algum nesta Páscoa?*”, que caracterizam o modo como a oralidade é explorada em suas aulas. As poucas referências à fala seguem práticas de perguntas e respostas, que

fundamentavam os diálogos e conversações estabelecidas em sala de aula, sendo situações de uso e reflexão sobre a linguagem oral formal desconsideradas no processo de ensino aprendizagem.

A ausência de situações de escuta e preparação prévia dos atos de fala em contextos de ensino nos permite identificar uma perspectiva improvisada e imediatista do uso da língua oral, mesmo em situações formais desse uso. A título de exemplificação, apresentamos no fragmento abaixo extratos de fala dos alunos do 4º ano, durante a exposição oral na amostra pedagógica da escola.

Fragmento da nota de campo 8 – Amostra pedagógica

Chego à escola por volta das 7h30. Os alunos já estavam na sala de aula. Um dos alunos responsáveis por apresentar o Menino Maluquinho (I_) não veio e A_ teve que apresentar no lugar dele. Pergunto se posso gravar a realização da Amostra Pedagógica e P1 autoriza. Antes da chegada dos visitantes, P1 **dá as orientações de como os alunos devem se portar durante as apresentações:**

- P1** T_ (+) *você vai ficar na porta. Diz sempre bom dia, ou sejam bem vindos. Você vai receber as pessoas (++)*
A_ *vai ter que ficar no lugar de I_*
(A_ diz que não quer, que não sabe o que vai dizer, mas P1 não volta atrás)).
- P1** *Vai ter que ser você A_ !!!eu não tenho como mudar mais. Você mostra os cartazes que pintamos e fala que ele fazia muitas brincadeiras (+++) que era muito artilheiro (+++) lembra da história?? Ed_ reveza com você com você' pode ser né Ed_??*
(Ed_ faz ar de quem está inseguro, mas aceita)).
- P1** V_ (+) *você vai ficar apresentando a história da cor Flicts (+++) você lembra da história né??*
(V_ confirma com a cabeça))
- P1** M_ *fica com a história da Professora Maluquinha (+) a gente já havia até combinado que seria você né?!*
L_ *na história do Menino Marrom (+) eu já tinha dito também (+) e F_ na história de Pelegrino e Petrônio.*

Os primeiros visitantes da amostra pedagógica chegaram por volta das 8h00 e logo nas primeiras apresentações foi possível perceber insegurança dos alunos ao falar em público.

- A_** *Esse é (+++) a gente fez esse cartaz(+++) é o Menino Maluquinho (+++++) ((A_ fica em silêncio tentando lembrar o que falar e todos os visitantes ficam aguardando. P1 então intervém.))*
- P1** *Como ele era?*
- A_** *Ele era esperto e só tirava 10!*
- P1** *Ele só tirava 0 em que?? ((A_ permanece calado)) no comportamento não é A_? tema Aí oh!! ((aponta para o cartaz))*
 Mas ele inventava muitas brincadeiras divertidas num era??((A_ confirma com a cabeça))
 Mas ele era feliz ou triste?
- A_** *Feliz!!!*
- P1** *Pronto, agora vamos ver a nossa Professora Maluquinha /.../*

- M_** *Bom (+++) a gente pintou esses cartazes da Professora Maluquinha (+++) ela era muito bonita e inteligente (+) e todo mundo tinha inveja dela porque ela inventava muita coisa nova::: fazia (+++) inventava a coisas (+++) As vezes ela num queria ‘ mas ela fazia:: Ae teve uma vez que ela num vinha (++) ae todo mundo ficou chorando (+++) ai (+) essa é a máquina de escrever que ela inventou ((aponta para um rolo da papel que estava na banca a sua frente e que representava a máquina de escrever)).*
- P1** */.../ Aqui agora gente (+) vem F_!*
- F_** *Esse aqui são os pés Petrônio e Pelegrino (+) que a gente fez. ((fica em silêncio e os visitantes ficam aguardando F_ concluir))*
- P1** *Sim (+) quê mais?*
- F_** *Ai:: tia:::!!!!*
- P1** *Eles no começo (+) eles queriam ir juntos ou não?*
- F_** *Queria não!*
- P1** *Cada um queria o quê?*
- F_** *Um queria ser uma coisa e o outro queria ser outra!*
- P1** *E pode?*
 ((F_ fica calada enquanto alguns dos meninos da sala começam a comentar: *Ela num sabe não (+) oh!!*))
- P1** *E isso?? (++) pede pra eles ler isso aqui oh?!!!*
 ((um pouco contrariada, F_ ergue a mão e diz))
- F_** *Dá pra vocês ler isso aqui oh!!!*
 ((conversa/ confuso))

(Fragmento da nota de campo 5 –aulas de P1 – turma 4º ano)

As inseguranças refletidas nas falas dos alunos durante suas exposições orais revelam a ausência de um planejamento da fala nos momentos antecedentes. O simples conhecimento do conteúdo a ser abordado durante a amostra pedagógica não é suficiente para que os alunos se apresentassem de modo satisfatório, e isto se confirma no silêncio dos alunos durante as exposições orais. A definição das funções dos alunos minutos antes da realização da amostra pedagógica reforça a concepção espontaneista e não-planejada sobre os atos de fala.

O trabalho com os gêneros orais formais é obscurecido no ensino de língua e suas consequências são tímidas exposições, por vezes, frustradas e constrangedoras. As orientações fornecidas apenas momentos antes da apresentação são encaminhamentos de um fazer técnico que não suprem a necessidade de dominar a língua em sua modalidade formal.

Como reflexos de reconfiguração, após o curso de formação continuada, observamos a existência de mudanças na prática de ensino de **P1**. Destacamos, como reflexos desse momento formativo, o modo como as atividades propostas por **P1** pós-

curso são articuladas e desenvolvidas em sala de aula, conforme destacamos no quadro abaixo:

Quadro 10 – síntese das aulas de P1 pós-curso de formação continuada.

Agir realizado de P1 pós curso <i>Debatendo o oral no espaço escolar: sugestões e reflexões</i>	
<p style="text-align: center;">Aula 11 Primeiro encontro da Sequência de Atividade 1 (SA1) –</p> <p>✓ <u>Gênero debate regrado</u>; <u>Primeiro momento</u> - Situa os alunos sobre a proposta de realização de um debate com a candidata ao cargo de gestora da escola;</p> <p>Atividades -</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudo do plano de gestão da diretora; ✓ Produção da logomarca (símbolo de gestão) representando o lema <i>De mãos dadas por uma escola melhor</i>; ✓ Discussão sobre o que é uma logomarca; <i>(trechos da nota de campo 11 – 18/agost/2015 – P1)</i> 	<p style="text-align: center;">Aula 12 Segundo encontro da SA1</p> <p>Atividades -</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Retoma a discussão sobre logomarcas; ✓ Avaliação das logomarcas; ✓ produção de um novo símbolo que contemple aspectos dos desenhos de todos os alunos; ✓ Retoma as propostas de gestão estudadas na aula passada, listando-as no quadro; ✓ Reescrita das propostas em um cartaz para colar na sala de aula; ✓ Apresentação da logomarca produzida pelos alunos a diretora; <i>(trechos da nota de campo 12 – 19/agost/2015 – P1)</i>
<p style="text-align: center;">Aula 13 Terceiro encontro da SA1</p> <p>Comício da diretora proposto pela gestão escolar contando com a presença de todas as turmas;</p> <p>Atividades -</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção de novas propostas de gestão; ✓ Ensaio de debate com os alunos; ✓ Definição dos temas a ser abordado no debate: reforma, material, limpeza; ✓ Explicitação dos termos utilizados no debate: Licença; Concordo; Discordo; Fala/ouvir; ✓ Realização do debate entre diretora e alunos; <i>(trechos da nota de campo 13 – 26/agost/2015 – P1)</i> 	<p style="text-align: center;">Aula 14 Projeto “um pouquinho de Cecília Meireles”</p> <p>Primeiro encontro da Sequência de Atividades 2 – SA2</p> <p>✓ <u>Gênero jornal falado x poema</u></p> <p>Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Situa os alunos sobre o projeto “Um pouquinho de Cecília Meireles” e informa que as atividades desenvolvidas serão apresentadas em um jornal falado; ✓ Apresenta áudio do poema “Retrato” (de Cecília Meireles); ✓ Promove um momento de questionamentos sobre compreensão do poema; ✓ Realiza uma seção de fotografias dos alunos; ✓ Registro do poema a partir do áudio; <i>(trechos da nota de campo 14 – 14/set/2015 – P1)</i>
<p style="text-align: center;">Aula 15 Segundo encontro da SA2</p> <p>Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Retoma o áudio do poema Retrato; ✓ Entrega uma versão do poema escrito a cada aluno; ✓ Explora a estrutura linguística que compõe o poema (rimas, estrofes e versos);; ✓ Realiza a declamação do poema junto com os alunos; 	<p style="text-align: center;">Aula 16 Terceiro encontro da SA2</p> <p>Atividade (segundo horário) –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Definição dos conteúdos a serem apresentados no jornal falado; ✓ Ensaio da declamação do poema Retrato e dramatização do poema “A Bailarina (apenas quatro alunos ensaiam)” <i>(trechos das notas de campo 16 – 16/set/2015 – P1)</i>

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Define o grupo (3 alunos) que iria apresentar o poema no jornal; ✓ Solicita a identificação dos adjetivos no poema; ✓ Ilustração do poema Retrato; ✓ Entrega de uma versão escrita do poema “A bailarina” e solicita a identificação dos adjetivos no poema; ✓ Realiza uma atividade escrita que explora os adjetivos nas frases; <i>(trechos da nota de campo 15 – 15/set/2015 – P1)</i> 	
<p style="text-align: center;">Aula 17 Quarto encontro da SA2</p> <p>Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ensaio da declamação do poema “Retrato (pelo grupo de 3 alunos) e dramatização do poema “A bailarina”; ✓ Definição das demais produções que deveriam constar no jornal e nome para esta atividade (Jornal da Tuma Maluquinha); <p style="text-align: right;"><i>(trechos da nota de campo 17 – 21/set/2015 – P1)</i></p>	<p style="text-align: center;">Aula 18 Quinto encontro da SA2</p> <p>Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção de porta-retratos de mosaico; ✓ Discussão sobre a importância dos retratos e selfies nos últimos anos; ✓ Realização de um concurso de selfies (#a_melhor_selfie_da_turma_maluquinha) <i>(trechos da nota de campo 18 – 23/set/2015P1)</i>
<p style="text-align: center;">Aula 19 Sexto encontro da SA2</p> <p>Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção escrita do poema “Amigos diferentes” elaborado pela turma; ✓ Correção coletiva e reescrita do poema; <i>(trecho da nota de campo 19 – 30/set/2015 – P1)</i> 	<p style="text-align: center;">Aula 20 Sétimo encontro da SA2</p> <p>Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrega de uma versão do poema da turma (Amigos diferentes) ✓ Solicita que os dois alunos responsáveis por apresentá-lo estudem; <i>(trecho da nota de campo 20 – 01/out/2015 – P1)</i>
<p style="text-align: center;">Aula 21 Oitavo encontro da SA2</p> <p>Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Definição da data de realização do jornal da Turma Maluquinha; ✓ Ensaio do jornal falado com todos os participantes; <i>(trechos da nota de campo 21 – 06/out/2015- P1)</i> 	<p style="text-align: center;">Aula 22 Nono encontro da SA2</p> <p>Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Redefinição da data de realização do jornal da Turma Maluquinha; ✓ Ensaio; <i>(trecho da nota de campo 22 – 14/out/2015- P1)</i>
<p style="text-align: center;">Aula 23 Décimo encontro da SA2</p> <p><u>Realização do Jornal Falado</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização do espaço em sala de aula para o público (alunos e professores das demais turmas); ✓ Ensaio das apresentações do jornal da turma Maluquinha – nome dado ao jornal: ✓ Realização do jornal falado apresentando as seguintes produções: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Declamação do poema Retrato pelo grupo composto por 3 alunos; ▪ Dramatização do poema “A bailarina”, ▪ Seção de autorretratos dos alunos da turma; ▪ Reportagem sobre os retratos mais famosos da história ▪ Comentários sobre as selfies na atualidade; ▪ Concurso de selfies da Turma Maluquinha – 4º ano; ▪ Exposição do poema Amigos diferentes produzidos pela turma); <p style="text-align: right;"><i>(trecho da nota de campo 23 – 19/out/2015 – P1)</i></p>	

Na configuração das aulas 11 –23 é possível observar a adoção dos gêneros orais e projetos didáticos e/ou sequências de atividades sob um contínuo de ações que difere das propostas anteriormente analisadas.

Essas ações seguem um contínuo, sempre articuladas para o mesmo objeto de ensino, e seu propósito não se esvazia após a realização das atividades propostas. Ao contrário, as produções propostas são rememoradas nas etapas subsequentes (a exemplo, *as propostas de gestão que são analisadas pela turma, em seguida são revisitadas durante a elaboração de novas propostas e, finalmente, são adotadas nos ensaios e na realização do debate; bem como a escuta dos poemas de Cecília Meireles, a produção do poema, a atividade de reescrita e, por fim, a socialização dos poemas no jornal falado*). O ensino é concebido, nessa perspectiva, como um processo, tomando como objetivo final a realização do debate e do jornal falado, embora haja fortes limitações no modo como esses gêneros são didatizados em sala de aula.

Apresentamos trechos que exemplificam essa reconfiguração do agir realizado de **P1**:

Transcrição do 3º encontro da Sequência de Atividades 1 – P1

Ensaio e realização do debate regrado

Após remarcar várias vezes a data de realização do debate com a gestora, a professora consegue desenvolver a proposta no dia 26 de agosto. Esse foi o terceiro encontro da sequência discutindo o tema eleições com a finalidade de **desenvolver um ensaio de debate** (segundo P1).

A professora **inicia a aula retomando o que já foi discutido nos dois encontros anteriores**, mas é interrompida graças a realização do comício da diretora que foi realizado nos horários de 7h30 às 8h00 (sobre as propostas de gestão da professora e sobre a produção da logomarca de campanha).

Por volta das 8h o comício termina e os alunos voltam para a sala de aula.

P1 então retoma novamente **relembrando o que foi produzido na aula que tiveram sobre as proposta e mostrar os cartazes deles produzidos no segundo encontro** da sequência colados no quadro e, como proposta inicial de atividade, **P1** questiona sobre o que eles acham da escola. Se haveria algo que eles acrescentariam como proposta.

Inicia o ensaio – ajustes do que cada aluno iria questionar durante o debate:

M_ *Assim tia (+++) eu acho que devia ter mais uma pessoa pra limpar os banheiros porque(+++) as que faz comida limpa o banheiro e as que (+++) é (+++) que limpa o banheiro faz a comida e (++) aí (+) é uma coisa muito ruim (+++) e (+++)*

I_ *fica aquela mistura*

Alunos *é:::: (+)*

M_ *tem que ter limpeza pra o comer (+) ((alunos falam ao mesmo tempo))*

P1 *Calma (+) calma (+) Ed_ (+++) Ed_ **pode falar** (+++) só Ed_ (+++)*

- Ed_ e tem que tirar aqueles matos (+++) que tá muito bom pra os bichos (+++)
- M_ tem um ninho de cobra tia(+++)um ninho..
- P 1 Foi??Hum(+++)
- J_ e também tem que matar esses pioi de cobra (+++)
- F_ É O QUÊ MENINO???(risos)
- P1 **mais alguma coisa?**
- I_ mais material pra escola
- Alunos MATERIAL (+++) (Maria: mais material tia)
- P1 **o que mais?**
- /.../
- ((encerra as orientações))
- P1 saí até a sala da diretora e ao regressar, **inicia o debate regrado.**
- P1 Bom diretora (+++) nós convidamos você pra vim até aqui porque nós estávamos né(+++) estudan(+++). analis(+++) tentando(+++) interpretar(+++) é (+++)analisar as propostas(+++) e agora (+) né (+) é um momento assim(+++) **vamos tentar fazer(+++) é(+++) tipo um debate(+++) uma entrevista (+++) assim perguntar(+++) mas é mais assim(+++) pra socializar(+++) eles dizer a você é(+++) mais ou menos é.. o que eles sentiram falta ou o que(+++) pra justamente também poder lhe ajudar né(+++) como eu falei pra eles(+++). assim(+++)você vai representar(+++) é(+++). vai ser a voz deles né(+++) diante(+++) é(+++) das necessidades da escola**
- /.../
- A gente organizou cada um vai ter sua fala (+++) e vamos começar por F_
- F_ Quando vai chegar o parque (+++) e se quando chegar quem vai poder ir?
- M_ é (+++) quem de nós?
- Diretora Bom (+++) o parque(+++) vocês sabem(+++) nós dependemos da Secretaria de Educação(+++)a Secretaria disse que uma reforma vai ser em Janeiro(+++) vai ser colocado o parque(+++) mas vem a questão: pra ir pro parque vai Adiante deixar(+++) vem o parquinho(+++) vocês brincam a primeira semana(+++) como vocês são pesados(+++) quebram o parquinho(+++). a prioridade do parquinho é de quem?? Dos pequenininhos(+++) bebês(+++) é(+++)até porque vocês tem outro tipo de diversão num tem? ((um detalhe importante, na escola não existe recreio)) tem o soletrando(+++). nós fazemos festa(+++) e os pequenininhos não sabem e merece o parque! Você Maria que passou a tarde aqui ontem(+++). você vê como faz falta um parquinho aqui pra eles né?? Respondi ((alunos ficam calados))
- P1 Alguém quer fazer alguma colocação sobre isso? (M_ levanta a mão) diga M_ (++)
- M_ Mas diretora (+++) porque a senhora não pede um parque pra dar pra nós (+++)gente tem cuidado pra não quebrar(+++) a gente é cuidadosos(+++)
- Diretora Eu sei que vocês são cuidadosos(+++) Mas a partir do momento que vocês forem todos os dias no parquinho(+++) se não for um parquinho de cimento ou de ferro(+++) termina quebrando(+++)
- M_ fala baixo Pois pede de cimento(+++)
- baixinho ((risos))
- Diretora Quem sabe né?! Igual o parquinho que tem na praça(+++)
- P1 Pronto (+++) agora é sua vez Maria
- /.../

(Fragmentos da nota de campo 13 – 26/agost/2015 – P1)

Identificamos no extrato de aula acima uma configuração mais sistemática sobre o uso da linguagem oral em situação de ensino. O modo como são negociados os turnos de fala, os questionamentos que constituem o debate e a participação dos alunos antes da realização do gênero são exemplos de uma reconfiguração no encaminhamento

da atividade voltada para o oral. A promoção de uma situação real do gênero em sala de aula demonstra uma ressignificação no trabalho com a língua, enquanto a articulação entre o contexto escolar e a proposta didática atribui ao ensino um valor praxiológico e social mais significativo.

Outras situações que confirmam nossas assertivas foram observadas em outras atividades desenvolvidas na SA2. Contudo, a extensão do material nos faz resumir e apresentar apenas alguns extratos que ilustrem nossas análises.

Um exame comparativo sobre a configuração das aulas observadas antes do curso e pós curso de formação continuada, portanto, nos permite afirmar que houve sim (re)configurações na prática de ensino de **P1**, embora existam também limitações no trato do oral enquanto prática linguística em situação de ensino.

O modo como **P1** promove as situações de fala em sala de aula, contudo, prevalece sobre uma perspectiva pouco sistemática e espontaneísta, desconsiderando os momentos de escuta e preparação prévia dos atos de fala. As produções orais são elaboradas a partir de um imediatismo e das situações de fala improvisada e é possível observarmos nas propostas de atividades a prevalência do conteúdo temático.

A título de exemplificação, destacamos a ausência da apresentação dos *modelos de gêneros*, neste caso, debate e jornal falado, aos educandos nas aulas antecedentes. As características prototípicas dos gêneros não são exploradas no processo de didatização e as noções de uso do código linguístico formal são pouco exploradas durante as propostas de atividades.

Concluimos esta subseção afirmando que pós-curso de formação continuada, **P1** compreende que é preciso transgredir o currículo conteudista de atividades escolares e o faz adotando propostas de atividades mais inter-relacionadas. Compreende também a necessidade de adotar os gêneros orais em suas aulas, embora o faça em situações de fala improvisada e pouco sistemática.

4.3.2 (Re)configuração na prática de ensino do oral de P2

No que diz respeito à prática de ensino de **P2**, os dados coletados antes e pós-curso de formação docente: *Debatendo o oral no espaço escolar: reflexões e sugestões* revelam poucas mudanças e/ou poucos reflexos de (re)configuração no trabalho com os gêneros orais no espaço escolar. Das aulas observadas antes do curso de formação continuada, cinco estavam voltadas para o ensino de língua portuguesa.

Nelas, percebemos que sua prática estava voltada para o ensino de conteúdos dos livros didáticos e temáticas preestabelecidas pelo organograma escolar. Pós-curso de formação continuada, percebemos que essa preocupação com as temáticas e propostas de atividades vindas da gestão era dominante nos diálogos e observação da prática docente de **P2**. Das seis aulas observadas pós-curso, apenas duas fizeram referência ao ensino do oral, segundo nossas orientações. A seguir, apresentamos um quadro comparativo com sínteses de atividades desenvolvidas por **P2** antes e pós-curso.

Quadro 11 - Síntese das aulas de P2 antes do curso de formação continuada

Agir realizado de P2 antes do curso <i>Debatendo o oral no espaço escolar: sugestões e reflexões</i>	
<p style="text-align: center;">Aula 1</p> <p>Tema -Água; Atividade –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura do texto “O homem utiliza a água para:” ✓ Escrita do modo como os alunos utilizam a água em seu dia-a-dia <p>Modo como o oral é abordado –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura em voz alta; ✓ Questionamentos sobre quais as outras formas que utilizamos a água em nosso cotidiano; <p style="text-align: right;"><i>(trechos da nota de campo 1 – 25/març/2015 – P2)</i></p>	<p style="text-align: center;">Aula 2</p> <p>Tema –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Viajando com Monteiro Lobato; <p>Atividade-</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura da música Sítio do Pica-pau amarelo de Gilberto Gil; <p>Modo como o oral é abordado –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Questionamentos de natureza inferencial; ✓ Correção da atividade oralmente; <p>Exemplos –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Quem conhece essa música” /.../ e quem é que canta ela” /.../</i> (chama a atenção dos alunos para o texto) ✓ <i>gente::: (+) tá ai::: leia:::m!</i> <p style="text-align: right;"><i>(trechos da nota de campo 4 – 16 de abril de 2015 – P2)</i></p>
<p style="text-align: center;">Aula 3</p> <p>Tema –</p>	<p style="text-align: center;">Aula 4</p> <p>Tema –</p>

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diversidade cultural: o trabalho escravo <p>Atividade –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura do texto o dia-a-dia dos escravos; ✓ Atividade registrada no quadro sobre o texto e sobre a cultura negra; <p>Modo como o oral é abordado</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Questionamentos sobre compreensão do texto; <p style="text-align: right;"><i>(trecho da nota de campo 6 - 12/maio/2015)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sustentabilidade – água fonte vida: economize! <p>Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar nas imagens da folha entregue de que forma a água está sendo utilizada; <p>Modo como o oral é abordado</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Respondendo oralmente; <p style="text-align: right;"><i>(trecho da nota de campo 7 – 27/maio/2015 – P2)</i></p>
--	--

Nesse primeiro momento de observação da prática docente de **P2**, em nenhum momento, os gêneros textuais orais são tomados como objeto de ensino e/ou suporte de atividades. Tal como **P1**, **P2** mantém seu trabalho voltado para conteúdos temáticos definidos pelo organograma escolar - *água, viajando com Monteiro Lobato, diversidade cultural: o trabalho escravo, sustentabilidade – água fonte vida*. Essa base curricular da escola enrijece as propostas de ensino das professoras e atribui ao ensino um caráter superficial e pouco sistemático.

As capacidades de linguagem são relegadas a simples habilidade de recitar textos escritos e responder a questionamentos de natureza informal, como podemos observar a seguir: *“leitura em voz alta”, “questionamentos sobre quais as outras formas que utilizamos a água em nosso cotidiano”, “correção da atividade oralmente”, “leitura do texto o dia-a-dia dos escravos”*.

As atividades são abordadas de modo estanque e distante dos interesses e necessidades do educando e seu fazer se limita ao cumprir e/ou executar ações predefinidas por órgãos superiores. Na sequência, apresentamos trechos de algumas das notas de campo registradas neste período que ratificam nossas colocações.

Transcrição da nota de campo 1 - Aula de P2 na turma de 3º ano

Primeiro dia observando a turma. Chego para apresentar-me (quem sou; de qual instituição e qual o objetivo de minha pesquisa) [...] Após minha apresentação, a professora retoma a aula, explicando o tema (água) e entrega o seguinte texto:

LITERATURA - DATA: ___/___/___

水水 水水 水水水水
水水 水水 水水水
水 水 水水

A água é um líquido precioso.
 Os seres vivos não conseguem viver sem água.
 Além da água que o homem usa para beber, ele também precisa dela para várias coisas.

O HOMEM UTILIZA A ÁGUA PARA:

Preparar os alimentos.
Fazer a higiene pessoal e do ambiente em que vive.
Tratar dos animais que o cercam.
Irrigar as plantações.
Transportar pessoas e cargas de um lugar para outro.
Produzir energia elétrica que ilumina as casas e cidades e movimenta máquinas.
Fabricar bebidas, remédios, etc.
Divertir-se nas horas de lazer.



Em todos os seres vivos, animais e vegetais, existe água.
 No nosso corpo, por exemplo, a água está presente diluída na urina, nas fezes, no suor, na saliva, nas lágrimas.

Enquanto os alunos fazem uma leitura silenciosa do texto, a professora explica que todas as atividades trabalhadas naquela semana deveriam tomar como eixo de ensino o tema água.

Após a leitura silenciosa, P2 pede para os alunos **fazerem uma leitura em voz alta** (alguns com dificuldade - **cada aluno faz a leitura de um parágrafo**). Após a leitura, **P2 faz alguns questionamentos sobre quais as outras formas que utilizamos a água em nosso cotidiano** e, a partir destes questionamentos, realiza a seguinte atividade:

1. *Escreva no seu caderno as formas como você utiliza a água em seu dia-a-dia.*

Os alunos realizam a proposta de atividade (alguns chegam a ilustrar suas respostas).

No segundo horário, a professora trabalha com a disciplina de ciências e toma como base o conteúdo do livro didático.

Na transcrição da aula 1, a professora P2 utiliza o texto como pretexto para explorar os conhecimentos dos educandos sobre o tema abordado - água. A leitura em voz alta e os questionamentos sobre as formas de os educandos utilizarem este recurso hídrico são concebidos como únicos espaços em que o oral é contemplado na aula analisada.

O modo como a leitura em voz alta é desenvolvida (*cada aluno faz a leitura de um parágrafo*) reflete, ainda, uma concepção de leitura voltada para a decodificação do signo linguístico. As noções de compreensão e interpretação do texto como um todo são pouco exploradas na metodologia adotada no agir da docente.

Outro fragmento que exemplifica o modo como se configuravam as aulas de P2 antes do curso de formação continuada pode ser identificado na seguinte transcrição:

Transcrição da nota de campo 4 - Aula de P2 na turma de 3º ano

Em 16 de abril de 2015, a professora P2 inicia a aula entregando a cada aluno uma cópia da letra da música “Sítio do Pica-Pau amarelo” de Gilberto Gil.

SÍTIO DO PICAPAU AMARELO
GILBERTO GIL

MARMELADA DE BANANA
BANANADA DE GOIABA
GOIABADA DE MARMELO
SÍTIO DO PICA PAU AMARELO!
BONECA DE PANO É GENTE
SABUGO DE MILHO É GENTE
O SOL NASCENTE É TÃO BELO!
SÍTIO DO PICA PAU AMARELO!
RÍOS DE PRATA PIRATA
COM O SIDERAL NA MATA
O UNIVERSO PARALELO
SÍTIO DO PICA PAU AMARELO!
NUM PAÍS DA FANTASIA
NUM ESTADO DE EUFORIA
CIDADE POLICHINELO
SÍTIO DO PICA PAU AMARELO!

RESPONDA:

- QUE TIPO DE TEXTO É ESTE:.....
- QUAL É O TÍTULO DESTA MÚSICA ?.....
- A QUEM O AUTOR SE REFERE QUANDO FALA:.....
- BONECA DE PANO É GENTE:.....
- SABUGO DE MILHO É GENTE:.....
- RELACIONE CADA DOCE A SUA FRUTA CERTA:
1.MARMELADA:.....
2.BANANADA:.....
3.GOIABADA:.....
- COMPLETE:
BONECA DE PANO É É GENTE
SABUGO DE É GENTE
O SOL É TÃO BELO !
SÍTIO DO AMARELO

<http://dialogoeducacao.blogspot.com>

Começa a perguntar: Quem conhece essa música? /.../ e quem é que canta ela? /.../ (chama a atenção dos alunos) *gente:: (+) tá ai:: fale::m (+) quando não tem necessidade vocês falam até pelos cotovelos*(uma das alunas, como uma certa dificuldade, faz a leitura do título e do cantor da música).

P2 faz a leitura do texto em voz alta, pedindo para os alunos acompanharem e, em seguida, pede para que respondam as questões de extração que estariam propostas na própria cópia da letra da música.

Após alguns minutos os alunos começam a ficar dispersos e P2 pede atenção para a correção. Cada questão da atividade é lida em voz alta, perguntando o que os alunos responderam e anotando as respostas no quadro.

A professora pede para dar o visto e identifica que mesmo respondendo a atividade no quadro, alguns haviam respondido incorretamente. Pede para refazer a atividade.

No encaminhamento da aula 4, as poucas referências dadas à oralidade, como podemos observar, são feitas a partir dos questionamentos “*quem conhece essa música?*”, “*e quem é que canta ela?*”, seguindo dos comentários “*tá ai:: fale::m (+) quando não tem necessidade vocês falam até pelos cotovelos*”. O texto (letra da música

do *Sítio do pica-pau amarelo*) prevalece na condição de pretexto para atender às exigências do currículo escolar (introduzir a obra de Monteiro Lobato) e a oralização da escrita continua fazendo-se presente nas suas estratégias de ensino.

Condicionada às rotineiras leituras em voz alta, a oralização da escrita, em geral, era explorada a partir de textos curtos no início das aulas. Como estratégia de ensino, elas costumavam ocupar lugar de destaque nas propostas de atividade de **P2**, o que acreditamos ser muito importante no processo de escolarização e trabalho com a linguagem, quando feitas sob uma perspectiva interacionista e discursiva. Contudo, quando feita sob uma concepção normativa e metalinguística, podemos afirmar que seu fazer pouco colabora com a ampliação das habilidades de compreensão e interpretação dos conhecimentos linguísticos.

Corroboramos, portanto, as assertivas de Geraldi (1991), ao afirmar que leitura vozeada (leitura oralizada), por várias vezes, era feita pelo professor como modelo para os alunos que deviam tomá-la como objeto de imitação. Embora em alguns casos servisse para o aprendizado da produção dos textos escritos e orais, essa atividade, em suma, objetivava o “falar bem a língua”.

Transcrição da nota de campo 5 - Aula de P2 na turma de 3º ano

[...] no segundo horário a professora pede para os alunos guardarem os cadernos e livros de história e entrega um texto sobre o dia dos escravos. Explica que todos os anos, no dia 13 de maio, comemora-se o dia da libertação dos escravos e que, para o segundo horário, havia trazido um “textinho” e uma atividade de caça palavras para eles. Alerta que quatro dos alunos não iam fazer esta atividade porque haviam faltado e precisavam fazer a lembrancinha do dia das mães.

Muitos alunos conversam alto e entram e saem várias vezes da sala de aula.

DATA: ____/____/____

O DIA-A-DIA DOS ESCRAVOS

Os **escravos** constituíam a maioria da população de um engenho e faziam todos os tipos de tarefas nos canaviais, nos **engenhos**, na **lavoura** e na **casa-grande**.
Trabalhavam de 15 a 18 horas diárias, sob vigilância do **feitor**.
Tinham vida útil de aproximadamente dez anos.
A escravidão esteve sempre associada à violência, pois essa era a única maneira de motivar um trabalho obrigatório.
Os **castigos** tinham, assim, dupla finalidade: incentivar a produção e impedir rebeliões e **fugas**.
A intensidade da punição dependia da falta cometida pelo escravo, sendo que os castigos mais severos eram aplicados para servir de exemplo e impedir novas **"rebeldias"**.



CAÇA-PALAVRAS

Encontre, no caça, as palavras em destaque no texto da página anterior.

F	I	L	A	V	O	U	R	A	R	F	A	B	P	
E	Q	W	R	B	V	R	I	N	K	E	L	S	P	
I	T	R	F	C	X	Z	V	B	N	M	G	S	K	
T	B	H	Q	Z	G	T	W	B	A	C	H	E	A	
O	S	Y	R	I	W	G	F	H	Z	B	D	V	G	
R	Q	R	Z	T	H	C	F	B	Z	J	R	E	B	
C	V	E	S	C	R	A	V	O	S	T	O	R	W	
A	M	B	N	N	O	S	M	U	C	K	Q	O	G	
G	H	E	W	F	C	A	S	T	I	G	O	S	H	
Z	P	L	M	J	N	-	Q	B	T	S	T	Z	V	
W	V	D	P	Q	I	G	O	A	E	X	I	B	C	
U	B	I	T	O	S	R	C	G	F	U	G	A	S	
F	H	A	C	H	X	A	K	Q	Z	U	P	M	R	
C	E	S	Z	F	P	N	K	X	F	R	O	S	E	H
G	A	T	J	H	E	D	Q	X	G	T	P	L	C	
H	S	U	B	B	I	E	N	G	E	N	H	O	S	



((Os quatro alunos se dirigem para a banca de P2 e os demais iniciam a leitura do texto e realização da atividade)).

Nesse fragmento da aula 5, observamos um trabalho de natureza estritamente metalinguística. O objetivo da atividade está na identificação e decodificação do código linguístico; com relação à oralidade, são observadas apenas as poucas orientações didáticas feitas por **P2** na exposição do texto e negociação da participação dos educandos.

Os materiais didáticos explorados nas aulas de língua e linguagem não fazem referência aos saberes experienciais e, em síntese, objetivavam atender às demandas curriculares da instituição. Os textos e atividades eram sempre colados no caderno dos alunos e, em alguns casos, a professora fotografava as atividades para divulgar nas redes sociais e/ou provar que havia trabalhado determinado conteúdo.

Os trechos das aulas acima transcritos, portanto, exemplificam o modo como **P2** configurava suas aulas antes do curso de formação continuada. Neles, podemos afirmar que não há um trabalho sistemático voltado para os gêneros textuais orais e/ou práticas de reflexão sobre o uso da língua oral. As poucas referências feitas à oralidade são realizadas a partir de leituras em voz alta e correções de atividades e o modo como os temas são abordados tratam o ensino sob uma perspectiva técnica e conteudista. .

Pós-curso de formação continuada, poucas são as mudanças na configuração do agir de **P2**. Seu trabalho prevalece sob uma perspectiva fixa e modular, abordando os conteúdos a partir das exigências preestabelecidas pelo organograma da escola e, em alguns casos, as eventuais atividades solicitadas pela Secretaria de Educação do município. Das possíveis reconfigurações na prática de ensino, observamos apenas o encaminhamento de duas aulas, conforme quadro abaixo:

Quadro 12 – Síntese das aulas de P2 pós-curso de formação continuada

Agir realizado de P2 pós-curso <i>Debatendo o oral no espaço escolar: sugestões e reflexões</i>	
Aula 6	Aula 7
<p>Gênero reconto oral Atividades –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconto por imagens; ✓ Identificar a sequência da tirinha a partir dos quadrinhos recortados e entregues aos grupos de 3; <p>Modo como o oral é abordado</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura dos textos nos quadrinhos que compõe cada tirinha; ✓ Leitura da imagem e exposição do que trata sua tirinha para a turma; <i>(trecho da nota de campo 8 – 28/Out/2015- P2)</i> 	<p>Gênero reconto oral Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ leitura da narrativa a casa sonolenta; ✓ reconto a partir da memória dos alunos ✓ reconto por imagens; <p>Modo como o oral é abordado</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ fazendo perguntas de antecipação durante a leitura da narrativa; ✓ fazendo o reconto para a turma; ✓ realizando a leitura das imagens; <p><i>(trecho da nota de campo 9 – 11/nov/2015 – P2)</i></p>

Apesar de planejar um roteiro de atividades voltado para o ensino do gênero entrevista, conforme destacamos na seção 4.1, **P2** chega a adiar por várias vezes o período de realização dessa atividade e por fim, desenvolve uma sequência de atividades abordando outro gênero: o reconto, conforme já apresentado nos fragmentos 3 e 4 da seção 4.2. A título de exemplificação, apresentamos um resumo das duas aulas que fizeram referência ao ensino do gênero reconto.

Fragmento da nota de campo 8³⁷ - P2 (turma de 3º ano)

Chego à sala de aula e encontro a professora no birô organizando um material sobre a biografia de Rute Rocha. Ela me explica que precisava adiantar o conteúdo que seria cobrado em uma

³⁷Embora a transcrição da aula faça referência a 6ª aula voltada para o ensino de língua portuguesa

avaliação (exame em larga escala aplicado a todas as turmas de 3º ano do município de Lagoa Seca) e, por esta razão, só iniciaria a atividade de reconto no segundo horário.

Inicia as atividades, entregando uma cópia do texto sobre a biografia da autora a cada aluno e, em seguida, faz a leitura do material para toda turma. Copia uma atividade de cruzadinha explorando palavras que estariam contidas no texto (atividade de decodificação e extração do código escrito). No segundo horário, P2 realiza a correção da atividade cruzadinha e, por volta das 10h inicia a atividade de reconto.

Entrega uma sequência de imagens da tirinha recortada a turma e pede para os alunos, em dupla, seguirem à frente da turma e expor para os demais alunos o que trata a sua tirinha, qual a sequência dos quadrinhos e como chegaram a tal conclusão.

Alguns alunos se sentiram intimidados quando interpelados pela professora a *falar alto* e *voltar-se para o lado da câmera da máquina digital* (recurso midiático utilizado no registro das aulas) para que a pesquisadora conseguisse gravar a fala dos alunos.

Fragmento da nota de campo 9 – P2 (turma de 3º ano)

No primeiro horário: inicia a aula com a oração do pai nosso. Faz a leitura deleite da história Joãozinho e Maria e, em seguida, inicia a correção da atividade de matemática. Pede para os alunos responderem uma atividade sobre valor posicional dos números (atividade do livro didático) e, no segundo horário, faz a correção da atividade; revisa o conteúdo sobre fuso horário brasileiro (24 horas e 12 horas); explora as noções de minutos e segundos; revisa o conteúdo de sistema monetário e figuras geométricas;

Às 10h inicia a atividade de reconto.

Inicia uma discussão sobre a narrativa *A casa sonolenta*, realizando algumas perguntas de inferência e levantamento dos conhecimentos prévios sobre a história. Dois alunos participam desse momento, apresentando duas versões para a história.

A professora, então, inicia a leitura explorando as imagens da narrativa. A cada página, realiza perguntas de antecipação sobre os personagens e possíveis acontecimentos.

Ao findar a leitura, segue para o birô e faz a colagem de papeis em branco nas partes que estariam dispostos os textos verbais.

Volta-se para a turma e pede que, um por vez, siga à frente da turma e reconte a história lida observando a sequência dos acontecimentos.

Como possíveis traços de reconfiguração de **P2**, destacamos a presença do gênero reconto nas duas propostas de atividade acima descritas. Contudo, o modo como a atividade é encaminhada e o nível de conhecimento dos educandos nos leva a refletir sobre até que ponto podemos falar em reconfiguração da prática docente. O que nos é apresentado como trabalho com gênero oral reconto mais parece uma prestação de contas à pesquisa e/ou retribuição pelo curso ofertado às professoras. Uma análise sobre o período de realização da atividade e o modo como o gênero é explorado corroboram nossas assertivas. Em geral, as atividades duraram de 30 a 60 minutos e não foram

retomadas nas aulas subsequentes. O gênero é tomado, portanto, como pretexto para realização da atividade, não sendo possível identificar quaisquer objetivos para além do fim didático.

Em contraposição a tal prática de ensino, acreditamos que, ao tomar um gênero como objeto de ensino, é preciso refletir sobre quais objetivos se busca alcançar, quais implicações o trabalho com os gêneros pode trazer ao educando, quais as possíveis ações e atividades didáticas que nos levariam a atingir os objetivos desse ensino e, sobretudo, que contribuição esse ensino poderia trazer para a vida social do educando.

Não basta eleger o gênero como objeto de ensino. O processo de ampliação e domínio das formas linguísticas vai além da promoção das atividades soltas e desvinculadas da realidade social. Corroboramos, assim, as assertivas de Antunes (2009), ao afirmar que é preciso selecionar saberes segundo o grau de conhecimento dos educandos. Pouco ou nada favorece ao trabalho com os gêneros textuais explorar as noções linguísticas já dominantes. É preciso atentar para as atividades de uso e de reflexão sobre a língua oral, partindo sempre das já dominadas, mas seguindo uma progressão sobre as de uso formal.

Em consonância a este fazer didático, acreditamos na importância dos projetos didático-metodológicos de ensino que facilitem a apreensão dos objetos de ensino. A exemplo, destacamos o trabalho com as sequências didáticas que, em seu processo de didatização, permite uma melhor apropriação do gênero estudado. Ao organizar uma sequência didática, o professor tem a oportunidade de explorar as dificuldades dos educandos, incluir diferentes atividades de reflexão sobre o registro linguístico, promover pesquisas sobre as diferentes formas de materialização do gênero e experienciar em sala de aula a realização do gênero estudado.

Uma aprendizagem significativa supõe um ensino sistemático e isto só será possível quando o educando tiver a oportunidade de explorar seu objeto de estudo, reorganizar informações e experimentar na prática seu fazer.

O modo como as atividades são encaminhadas devem ser planejadas pensando nos objetivos de reconhecimento, domínio e produção das práticas de linguagem, o que não foi observado nas aulas acima transcritas.

Em linhas gerais, podemos dizer que o trabalho com a língua parece ainda limitado no que diz respeito às práticas de ensino dos gêneros, quer sejam em situações de planejamento prescrito, quer sejam em situações concretas, nas ações pedagógicas.

A configuração das práticas de ensino das professoras colaboradoras parece denunciar um desconhecimento teórico-metodológico sobre o processo de planejamento e efetivação no ensino com gêneros orais. As poucas iniciativas de colaboração por meio dos cursos de formação continuada não suprem as lacunas de uma formação inicial e, em alguns casos, são pouco aproveitadas, quando feitas sob condições pouco favoráveis e aligeiradas. As limitadas exceções caminham ainda a passos lentos e, por vezes, são abordadas em contextos enrijecidos, graças à intensa demanda de atividades pedagógicas e escolares que norteia o trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das reflexões teóricas e análise sobre o agir docente no ensino do oral, nos convém apresentar aqui algumas de nossas conclusões sobre a prática docente antes e pós-curso de formação continuada.

Ao nos inserirmos no campo da Linguística Aplicada, buscamos contribuir com os estudos de língua e linguagem, mais especificamente com o ensino dos gêneros orais,

por acreditarmos ser preciso ampliar as discussões e reflexões teóricas sobre o seu fazer nos espaços formativos.

Adotamos como aporte teórico neste estudo as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo, considerando sua capacidade de dialogar com questões multifacetadas da LA e, assim, nos dar melhores condições de rever as configurações e possíveis reconfigurações do agir docente em situações práticas de ensino.

Guiada por três questões norteadoras que tomam o agir do professor no ensino do oral como objeto de investigação, iniciamos nossas considerações tratando do *Agir prescrito no ensino do oral*, que visou responder a nosso primeiro questionamento: *Qual é a configuração do agir prescritivo de professores no que se refere ao ensino do oral?*

A análise da primeira seção, *Agir prescritivo no ensino do oral*, nos permitiu identificar duas formas de configuração do agir prescrito: *as sequências de atividades e os roteiros de aulas*. Ambos os modelos de configuração neles inscritos os caracterizam como documentos prescritos que norteiam o agir do professor em situações reais de ensino e podem facilitar o encaminhar das ações nesse processo.

Elaboradas pós-curso de formação continuada, as sequências de atividades analisadas neste estudo apresentaram em sua configuração características do modelo de Sequência Didática defendido pelos estudos do grupo de Genebra. Nelas, são adotados gêneros textuais orais, ora como objeto de ensino, ora como suporte na exposição de atividades. O encadeamento das ações prescritas aponta para um fazer prático que reflete a concepção de ensino e de oralidade das docentes.

Embora seja possível identificar limitações no processo de transposição dos gêneros, a exemplo da ausência dos modelos prototípicos dos gêneros estudados e da reflexão sobre sua funcionalidade nas demandas sociais, podemos dizer que as sequências de atividades analisadas adotam os gêneros orais no processo de ensino, ainda que atreladas à dimensão dos instrumentos de agir. Enquanto objeto de ensino, o conteúdo temático ocupa total centralidade no encadeamento de ações prescritas.

No que se refere aos *roteiros de aulas* analisados ainda na primeira seção, identificamos uma prática pouco sistemática sobre o ensino do gênero oral, apresentando uma didatização simplista e imediata das ações, o que pouco favorece o domínio das capacidades linguísticas dos educandos. Esse modo de configuração atribui ao ensino uma perspectiva técnica, que se limita às ações e propostas de atividades, à exposição e realização do gênero. Este fazer prescrito revela uma dimensão instrumental no trabalho do professor, pouco favorecendo a ampliação das capacidades linguísticas do educando.

Das limitações observadas nas sequências de atividades e roteiro de aulas, destacamos a ênfase dada aos conteúdos da grade curricular que, por várias vezes, enrijeceram o fazer docente. O trabalho com os gêneros orais, desde sua prescrição no processo de planejamento às ações desenvolvidas em sala de aula, tomou como norte as orientações do organograma escolar que prevê os temas, período de realização das atividades e datas comemorativas.

Quanto á segunda seção, *Concepção de oralidade e suas implicações na prática docente*, foi possível identificar a predominância mais recorrente de duas concepções de oralidade que nortearam o ensino do oral nas práticas observadas. A primeira, a concepção espontaneísta no ensino de língua, foi identificada a partir do jogo de perguntas e respostas e promoção de diálogos informais, no início das aulas. Essas ações demonstraram um ideal de língua oral não-planejada e pouco sistemática em que o educando faria uso da fala pura e simplesmente. A segunda concepção, oralização da escrita, foi identificada a partir da promoção de momentos de leitura em voz alta e correções de atividades oralmente, o que se caracterizou como reflexo de uma prática normativa no trabalho com o oral, tomando como aporte ou modelo de língua a escrita padrão.

A respeito das reconfigurações na prática de ensino pós-curso de formação continuada, abordadas na terceira seção deste trabalho, concluímos que, embora tenham ocorrido algumas mudanças no planejamento e realização das aulas voltadas para o

ensino do oral, a incompreensão sobre como selecionar as atividades e abordar os gêneros orais ainda prevalece sobre o trabalho docente, refletindo um agir pouco sistemático sobre as noções prototípicas e a funcionalidade do gênero nas atividades extraescolares.

Em geral, o espaço dado à oralidade antes do curso de formação se limitava às situações de interação professor-aluno, às exposições informais e à socialização dos conhecimentos prévios dos alunos. Pós-curso de formação, as aulas voltadas para o ensino de língua passaram a contemplar o trabalho com os gêneros, contudo o encaminhamento das atividades, por parte dos docentes, pouco explora as situações de ensino formal, limitando seu agir às práticas e exigências de um currículo estritamente pedagógico.

Diante deste quadro, podemos afirmar que o ensino do oral ainda segue permeado por embates e incompreensões, merecendo maior atenção nos espaços formativos, o que vai além dos cursos de aperfeiçoamento e semanas pedagógicas que anualmente são promovidas por órgãos gestores. Nesse sentido, defendemos que é preciso rever o espaço que os gêneros orais formais têm ocupado nos componentes curriculares de formação docente, reforçando o papel da escola em promover situações de ensino dos gêneros da comunicação pública formal.

As iniciativas de formação continuada são relevantes, disso não temos dúvida, mas elas por si só não dão conta das fragilidades que a realidade educacional tem vivido. Como primeira agência de formação docente, a formação inicial de professores deve se incumbir desse fazer, promovendo momentos de discussão e reconhecimento dessas fragilidades. Dentre elas, destacamos a necessidade de repensar o ensino dos gêneros orais que não podem ser obscurecidos no trabalho docente.

A necessidade de se repensar *o que pode ser e o que deve ser* trabalhado no espaço escolar nos leva a afirmar que as mudanças e/ou reconfigurações da prática

docente só serão possíveis quando os currículos escolares conceberem o ensino como processo e não mais enrijecer o trabalho docente, limitando-o a datas comemorativas e conteúdos desvinculados da realidade educacional.

Acreditamos nas contribuições de nossa iniciativa ao promover o curso *Debatendo oral no espaço escolar: reflexões e sugestões*, porque sabemos que toda mudança é reflexo de um processo que, como tal, não pode ser tomado como solução para os problemas de modo geral. A nossos olhos, o curso por nós ministrado foi apenas um ponto de partida e, como tal, foi porta de acesso para as reflexões sobre o porquê no ensino do oral prevalecer as situações de informalidade e/ou submissão às normas da língua escrita. Nossa breve colaboração visou, na menor das hipóteses, semear dúvidas sobre o que então fazer.

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>. Acesso em: 14/jan./2016.

ANTUNES, Irandé C. Língua, texto e ensino: outra escola possível. 2ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Denise Lino. PCN de língua portuguesa: há mudanças de paradigma no ensino de língua?. In: *Rev. de Letras - N0. 23 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2001*. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl23Art14.pdf>. Acesso em 02 dez 2015.

ARAÚJO, Denise Lino; SILVA, Williany Miranda. *Oralidade em Foco*. Campina Grande – Bagagem, 2013a.

ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda. Introdução: situando o contexto teórico-metodológico da didatização escolar de gêneros orais. In: ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da. (Org.). *Oralidade em Foco: conceitos, descrição e experiências de ensino*. 1ed.Campina Grande: Bagagem, 2013b. p. 13-22

ARAÚJO, Denise Lino de; RAFAEL, Edmilson Luiz; AMORIM, Karine Viana. Estudos de oralidade: o ponto de vista na percepção do objeto e suas implicações para a formação docente,. In: ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da. (Org.). *Oralidade em*

Foco: conceitos, descrição e experiências de ensino. 1ed.Campina Grande: Bagagem, 2013, p. 9-54.

ANDRÉ, Marieliza Dalmazo Afonso. Abordagem qualitativa de pesquisa. In_____. (Org.). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papius, 1995, p.15 – 25.

BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes. *A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental – 3º e 4º ciclos: algumas reflexões*. 2005. 211 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BENTES, Anna Crsitina. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da educação, secretaria de Educação Básica, 2010, p. 129-154.

_____. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011, p.41-54.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano. In: Wittke, Cleide Inês (Orga.). *Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e prática*. CADERNO DE LETRAS / Centro de Letras e Comunicação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/cadernodeletras/files/2014/01/Caderno-de-Letras-18-vers%C3%A3o-final.pdf> . Acesso: 11/dez./2015.

_____. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes (Orgs.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. 1. Ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p.85-107.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. MACHADO, Anna Raquel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles/organização e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a.

_____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006b. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931[www.revel.inf.br].

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas as às concepções de trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. *Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sóciodiscursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BUENO, Luzia; MACHADO, Anna Rachel. A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir? In: *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 303-319, 1º sem. 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/viewFile/4321/4468>. Acesso: 17/març/2016.

BORGES NETO, José. *Ensaio da filosofia da linguística*. São Paulo: Parábola, 2004.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; MARCUSCHI, Beth. Formas de observação da oralidade e d escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 123-143.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola, 2013. P. 211-226.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, Luzia; LOPES, Marai Angela Paulino Teixeira, CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p.357-379.

COSTA, Sérgio Roberto. *Interação e letramento escolar: uma (re)leitura à luz vigotskiana e bakhtiniana*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, Musa Editora, São Paulo, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. In: *Veredas on line – ensino 2/2007*, p.78-86 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora- ISSN 1932-2243. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>. Acesso: 13/jan/2016.

COUTINHO, Maria Antónia; LUIZ, Rosário; TANTO, Camile. O conhecimento explícito dos textos da língua. In: LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, Maria Antónia; MIRANDA, Florencia (Orgs.). *Formação docente: textos, teorias e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 133-164.

DAMASCO, Denise Giseli Britto. Arquitetos da Abordagem Reflexiva da Formação de Professores: da segunda metade do século XIX à primeira do século XX. In: *História do Ensino de Línguas no Brasil – HELBE*. Ano 5. nº 5. 1/2011. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=192:arquitetos-da-abordagem-reflexiva-da-formacao-de-professores-&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16 . Acesso: 30/març/2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard;

DOLZ, Joaquim (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.215-246.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (Francófona). In: BERNARD, Schneuwly; DOLZ, Joaquim (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41 – 70.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: *Gêneros Orais e escritos na escola*. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (org. e trad) *Gêneros Orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p.149 -185.

DREY Rafaela Fetzner. Reflexões sobre o agir docente: o trabalho representado através da autoconfrontação. In: *Práticas Escolares em Língua Materna*. Anais do CELSUL, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)/CAPES-PROSUP, 2008. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/autoconfrontacao.pdf>. Acesso em: 25/jan/2016.

FARACO, Carlos Alberto. Oralidade: um processo vivo. In: Plataforma do letramento. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hioTkSgFg3E> .Acesso em: 25/dez/2015.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de.; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 13-28.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festchrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-78.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Oralidade e escrita: uma revisão. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a07.pdf>. Acesso: 15/jan./2016.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In:WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.29-37.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. In: *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em : 12/julho/2016.

GONÇALVES, Evany da Silva; RIBEIRO, Roziane Marinho. O ensino de gêneros textuais orais: entraves na formação e na prática de professores. In: *VIII Seminário Nacional sobre o Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literatura - SELIMEL e Simpósio Internacional de estudos em linguagem* – SIEL. Campina Grande, 2013

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Estudos compartilhados, caminhos relacionados...In: *Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel. Apresentação. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 9- 16.

HABERMAS, Jürgen. *Agir comunicativo e razão destrancendentalizada*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

IBIOPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: vozes, 2012:410-436.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia; PEIXOTO, Camila Maria Marques. A construção de um agir reflexivo do professor no espaço de formação docente. In: *Scripta*, Belo Horizonte v.15,n.28,p.83-102, 1º sem.2011.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para análise de textos. In: CARLOS, JOSELY TEIXEIRA; CUNHA, CLEIDE LÚCIA; PIRIS, EDUARDO LOPES. (Org.). *Abordagens metodológicas em estudos discursivos - II EPED*. São Paulo: Paulistana, 2010, v. 1, p.5-18. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/267428686_A_abordagem_do_Interacionismo_Sociodiscursivo_para_a_analise_de_textos . Acesso: 15/març/2016.

_____. Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 156-208.

_____. A Teoria da Variação Linguística: um balanço crítico. In: *estudos linguísticos*, São Paulo, 41 (2): p. 793-805, maio-ago 2012. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/41/el.2012_v2_t31.red6_1.pdf. Acesso: 22/fev./2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coletas de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-44.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, Ingedore. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TADELI, L.S.; CRISTOVÃO, V.L.P. (Orgs.). *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*; posfácio Joaquim Dolz. – Campinas, SP: Mercado de letras, 2009, p.17-70.

MACHADO, Anna Raquel. Por uma classificação do objeto de estudo “trabalho do professor”. In: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, Anna Raquel; BRONCKART, Jean-Paul. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. In: *D.E.L.T.A.*, 21:2, 2005.

MACHADO, Anna Raquel. A formação de professores como *locus* de construção de conhecimentos científicos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (Orgs.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004, p. 161-178.

MACHADO, Anna Raquel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, Anna Raquel; ABREU-TARDELI, Lilia Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). *Linguagem e Educação - O Ensino e a Aprendizagem de Gêneros Textuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p.357-379. Disponível em: 547 Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. *Concepções de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD x a prática nos livros didáticos*. 2007. 211f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal Fluminense.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação docente de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004, p.45-62.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. O estudo dos gêneros do discurso: notas sobre as contribuições do interacionismo. In: MACHADO, Ida Lucia; MELO, Renato (Orgs.). *Gêneros discursivos: categorias de análise*. Belo Horizonte: NAD/UFMG, 2008, p. 221 - 231.

_____. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, Ana Maria M.; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.51 – 64.

MARCUSCHI, Luiz; DIONÍSIO, Angela Paiva. *Fala e escrita*. 1ª ed., - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. (Orgs.). *Fala e escrita*. 1ª ed., - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. A transcrição de conversações. In: _____. *Análise da conversação*. São Paulo: Editora ática, 2001.

_____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 30: 39-79, 1997. Disponível em: <[file:///D:/Downloads/2431-7876-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/2431-7876-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em 10 agos. 2015.

MEDRADO, Betânia Passos. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada . In: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana (Orgs.). *Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva sociointeracionista*. 1ª ed. Campinas: Pontes Editora. 2011, p.21-36.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Uma linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. Branca Fabrício [et al.]; São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13 – 44.

MIRANDA, Florencia, Considerações sobre o ensino de Gêneros textuais: pesquisa e intervenção. In: LEURQUIN, Eulalia; COUTINHO, Maria Antonia; Miranda, Florencia. (Orgs.). *Formação docente: textos, teorias e práticas*. Ed. Mercado de Letras, 2015: 217-240.

_____. Questões sobre a problemática do gênero. In: _____. *Textos e gêneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia e Fundação Gulbenkian, 2010, p. 87-104.

_____. Análise de textos e análise de gêneros. In: _____. *Textos e gêneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia e Fundação Gulbenkian, 2010, p.105-163.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 30/març/2016.

PAIVA, Edil V. de. A formação do professor crítico - reflexivo. In: PAIVA, Edil V. de. (Org). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREZ, Deivis; MESSIAS, Carla. A autoconfrontação como dispositivo para a produção de saberes sobre o trabalho docente. In: Periódicos Contextos linguísticos UFES, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/download/10270/8281>. Acesso em: 14/jan./2016.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52

PEREIRA, Bruno Alves. *O debate no ensino de português: do livro didático à sala de aula*. 2011. 137f: il. col. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) Universidade Federal de Campina Grande.

PEREIRA, Bruno Alves ; SILVA, W. M. . O debate no espaço escolar: objeto de ensino ou estratégia metodológica?. In: Denise Lino de Araújo; Williany Miranda da Silva. (Org.). *Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino*. 1ed.Campina Grande: Bagagem, 2013, v. 1, p. 161-194

PRETI, Dino. *A gíria e outros temas*. São Paulo, T.^a Queiroz/EDUSP, 1984.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales. Apresentação. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: *Gêneros Orais e escritos na escola*. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores/Tradução e organização ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004: 7-18.

RIBEIRO, Roziane Marinho. *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Oralidade e Ensino: Uma proposta de seqüência didática envolvendo gêneros argumentativos*. 2003. 99 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ROJO, Roxane; SCHNEUWLY, Bernard. As relações oral/escrita nos gêneros formais e públicos: o caso da conferência acadêmica . In: BONINI, A; FURLANETO, M. (Orgs.). *Linguagem em discurso*, v.6, n.3, set./dez. 2006.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004: 129-147.

SCHNEUWLY, Bernar; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das praticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71 – 91.

SILVA, Paulo Roberto Boa Sorte. *A prática reflexiva na formação inicial do professor de inglês*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. 97f. :il. São Cristóvão, 2010.

SILVA, Williany Miranda. A aula-debate como fonte de mobilização de saberes. In: ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da. (Org.). *Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino*. 1ed.Campina Grande: Bagagem, 2013, v. 1, p. 139-160.

SILVA, Andrea Aparecida; LUCAS, Eliane Rosângela de Oliveira. Abordagem ergonômica do ambiente de trabalho na percepção dos trabalhadores: estudo de caso em biblioteca universitária. In: *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v.14, n.2, 382-406, jul./dez., 2009. Disponível em: http://revista.acb.org.br/racb/article/view/578/pdf_3 . Acesso: 04/maio/2016.

SILVA, P. S. L. RAFAEL; Edmilson Luiz.. A palestra no contexto de ensino: evidências de competência comunicativa em produções de alunos. In: Denise Lino de Araújo; Williany Miranda da Silva. (Org.). *Oralidade em foco: conceito, descrição e experiências de ensino*. 1 ed.Campina Grande: Bagagem, 2013, v. , p. 195-241.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, Kenneth M.. A formação reflexiva do professor: Idéias e Práticas. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

TFOUNI, Leda V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

VYGOTSKI. L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO

Sugestão de atividade

Anexo 1

A entrevista no espaço escolar - (turma de 4º ano)

Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none">✚ Antes de apresentar o gênero entrevista a turma, realizar um levantamento prévio sobre o que os educandos sabem do gênero e quais os possíveis interesses deles numa proposta de atividade prática em sala de aula. (é importante realizar o <u>registro</u> desses conhecimentos e interesses dos alunos no caderno.✚ Em seguida negociar a possibilidade de realização do gênero nas aulas subsequentes;
Produção inicial	<ul style="list-style-type: none">✚ Realizar com a turma um ensaio de entrevista contando com a participação dos próprios educandos;✚ Este ensaio pode ser gravado e revisitado nas aulas subsequentes pela professora e alunos;
Módulo 1	<ul style="list-style-type: none">✚ Partindo das primeiras impressões sobre as dificuldades, dúvidas e/ou equívocos dos educandos, promover a escuta do gênero por meio de vídeos selecionados com antecedência pelo professor da turma. É importante atentar para as possíveis entrevistas feitas com gestores, supervisores escolares, professores de outras escolas e/ou funcionários – como sugestão, destacamos o vídeo <i>Gênero Entrevista: Conhecendo a escola pelo olhar de um Diretor</i>, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=GgtcYC-zDmY pode ser um instrumento de ensino.✚ É interessante apresentar mais de um vídeo para que os alunos atendem para outras marcas características e não reproduzam um como modelo único.
Módulo 2	<ul style="list-style-type: none">✚ Em seguida é relevante promover um momento voltado para a preparação prévia da atividade a ser desenvolvida (neste caso, a entrevista);✚ É preciso definir os sujeitos participantes da atividade, a data de realização da proposta; o conteúdo a ser abordado e a duração da entrevista;✚ A seleção de perguntas e organização dos responsáveis por cada questionamento deve ser planejada com o auxílio do professor. A elaboração dos roteiros de entrevista é fundamental neste processo de definição das tarefas. o professor deve orientar os alunos a elaborarem seus roteiros, mesmo, sendo de sua responsabilidade apenas um ou dois questionamentos no momento da atividade
Módulo 3	<ul style="list-style-type: none">✚ Promover um momento de reflexão sobre o uso do vocabulário e postura no momento da entrevista. Mostrar as diferenças entre a linguagem formal e informal pode ajudá-los no desempenho durante a atividade – um ensaio com eles pode ser uma alternativa para refletir sobre modo que cada um conduz seu momento de fala;
Produção final	<ul style="list-style-type: none">✚ Na realização da entrevista é interessante organizar o espaço de modo que todos fiquem visíveis (se a proposta é voltada para a participação de todos, um semicírculo facilitaria a visão dos alunos e do entrevistado).✚ A gravação da atividade deve ser realizada pelo professor, podendo ser assistida por todos os alunos em um momento posterior, servindo como registro comparativo entre as impressões dos educando antes e depois da atividade;

Anexo 2

Sugestões de sistemáticas de atividades apresentadas no curso de formação continuada

Debatendo o ensino dos gêneros orais no espaço escolar: algumas sugestões

Diante das discussões nos últimos encontros³⁸ sobre a necessidade de tomar os gêneros orais como objetos de ensino no espaço escolar, apresentamos a seguir, sugestões de gêneros orais a serem sistematizados por professores da educação básica.

Crítérios para seleção dos gêneros orais a seguir:

Um dos critérios para seleção dos gêneros aqui apresentados toma como base as contribuições de Schneuwly e Dolz – Gêneros orais e escritos na escola. Estes defendem a sistematização dos gêneros textuais por meio de sequências didáticas. Rojo e Cordeiro (2004), em *Apresentação - gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer* afirmam ser relevantes para a formação cidadã dos educandos no Brasil, os gêneros pertencentes a diferentes esferas de circulação (escolar, televisiva, jornalística, política), caracterizados pelo:

Narrar: importante para a formação do leitor literário;

Expor: importante para a formação do estudante e profissional em áreas como jornalismo, magistério, negócios;

Argumentar: importante para a formação do cidadão consciente e defensor de seus direitos.

Logo, os gêneros orais a seguir são alguns dos diversos que circulam na sociedade, dos quais fazemos uso em diferentes situações comunicativas.

Gêneros Orais

Relato Oral

Caracterizado pela capacidade de narrar fatos e acontecimentos passados, o relato oral é um gênero que se manifesta socialmente no nosso cotidiano com a função de comunicar e/ou tornar conhecida uma ação ou sequência de ações já ocorridas a um interlocutor ou público específico.

Por se tratar de um gênero frequente no nosso cotidiano, ele se manifesta em outros gêneros textuais escritos como notícias, boletins de ocorrência, reportagens, biografias, diários, relatórios.

No espaço escolar, este gênero se faz mais recorrente na primeira etapa da educação básica. Ele deve ser trabalhado a partir das vivências e experiências do educando. Planejar propostas de atividade que explore a escuta e produção textual oral pode facilitar a apreensão e significação desse gênero nos espaços sociais extraescolares.

Esse gênero desenvolve a memória do aluno, a seleção dos fatos mais importantes, a atenção, a escuta, a ordem e sequência das ações.

Planejamento de atividade

Definir assunto – Organizar a atividade de modo que todos tenham espaço para narrar seu relato e escutar os demais.

ESCUA: a apresentação do gênero é fundamental para a compreensão dos alunos. A mediação do professor com crianças pequenas deve ser feita de modo que os levem a selecionar fatos, extrair informações mais significativas, recorrer a experiências passadas e organizar sua fala.

PREPARAÇÃO PRÉVIA: organizar roteiros e/ou produção de cartazes com imagens que sirvam de suporte no momento do relato.

Sugestão de atividade escrita

O foco das sugestões está voltado para a modalidade oral, no entanto, é possível desenvolver **um contínuo entre o oral e escrita** de modo significativo. O registro de roteiros e/ou produção de cartazes com imagens e fatos a serem contemplados durante a produção oral pode ser uma proposta de atividade.

Exposição oral

Caracterizado gênero de natureza relativamente formal, se manifesta de modo recorrente em eventos, apresentações públicas, conferências, palestras, entre outros. Na exposição oral é comum a presença de um expositor e um público específico. O expositor é responsável por apresentar/conduzir a discussão de um determinado assunto pré-estabelecido com antecedência.

No espaço escolar, é importante que o professor planeje situações de ensino que permita ao educando apropriar-se do gênero, promovendo atividades de ensino desde os anos iniciais do ensino fundamental.

A exposição oral permite ao educando desenvolver seu vocabulário linguístico, capacidade comunicativa, aprimoramento de sua postura, comportamento corporal e inibição perante uso da língua em situações de uso formal.

Planejamento da atividade

ESCUA: apresentar vídeos com realização de exposições orais (professor deve levar os alunos a identificarem os aspectos linguísticos, como postura e uso de elementos prosódicos durante a apresentação do expositor nos vídeos).

PREPARAÇÃO PRÉVIA: definir assunto a ser exposto, realizar pesquisas sobre o assunto, elaborar roteiros, slides, cartazes, e/ou outros suportes que lhe auxiliie durante a exposição oral (é importante conscientizar o educando que esses registros devem apenas facilitar o seu desempenho durante a atividade e, portanto, a

³⁸ Primeira e segunda etapa da formação “Debatendo o oral no espaço escolar: reflexões e sugestões”.

exposição não deve implicar na oralização do registro escrito nos suportes).

Sugestão de atividade escrita

Elaboração do roteiro, slides, registro das impressões dos educandos sobre a aula de exposição oral por eles desenvolvida.

Debate

O debate é uma exposição de dois ou mais pontos de vista diferentes sobre um determinado assunto. É importante atentar que neste gênero não se julgam pessoas, mas sim, ideias divergentes. Logo, a discussão não deve referir-se a questões pessoais.

No espaço escolar, é interessante que a atividade sistematize o gênero permitindo que todos os participantes tenham o direito de falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro. Fala-se apenas quando for a sua vez).

É importante que se organize com igualdade de tempo o ato de fala de cada aluno, evitando argumentos repetitivos, estabelecendo as regras com antecedência quanto ao direito de réplica e tréplica.

No trabalho com o gênero debate é possível expressar opiniões, sentimentos, ideias, capacidade argumentativa, escuta, e momento de fala.

Planejamento de atividade

ESCUITA: levantamento de conhecimentos prévios e apresentação do gênero.

PREPARAÇÃO PRÉVIA: discussão sobre a proposta de atividade, organização da turma e definição do tema a ser tratado no debate. Pesquisa sobre o tema, registro das informações.

Sugestão de atividade escrita

Elaboração de perguntas a serem feitas durante o debate e registro de informações coletadas durante a pesquisa sobre o tema a ser debatido.

Entrevista

A entrevista é um gênero oral que exige uma postura adequada tanto por parte do entrevistador (quem elabora as perguntas) quanto por parte do entrevistado (quem responde). Portanto, é importante atentar para a linguagem. Ela deve ser clara e acessível ao entrevistado e ao público (uso de gírias, chavões e de uma linguagem informal não é aconselhável).

No trabalho escolar, é importante que o professor apresente vídeos de diferentes tipos de entrevistas para que o aluno se familiarize como o gênero e atente para a elaboração prévia das questões a serem discutidas. O entrevistador precisa dominar o assunto para evitar possíveis falhas.

Ela pode acontecer coletiva ou individualmente. Caso prefira uma entrevista coletiva, é interessante que todos os alunos tenham conhecimento da sequência de

perguntas a serem feitas e da postura mais adequada durante toda a realização da atividade.

Esse gênero desenvolve no aluno a capacidade de uso da linguagem formal, a escuta, percepção dos turnos de fala, a ampliação de novos conhecimentos.

Planejamento da atividade

ESCUITA: apresentar vídeos com realização de diferentes tipos de entrevista e sobre assuntos diferenciados;

PREPARAÇÃO PRÉVIA: definir assunto, entrevistado, sujeitos responsáveis pela entrevista, seleção de material a ser utilizado, elaboração de roteiro, definir data de entrevista e local.

Sugestão de atividade escrita

Registro do roteiro e das impressões do aluno sobre a aula prática sobre entrevista;

Reconto

Recontar quer dizer contar novamente.

O professor deve contar a história e pedir que as crianças recontem.

Esse reconto pode ser **coletivo** na sala de aula com todos os alunos, cada um dizendo uma parte, ou pode ser feito **individualmente**, por meio de sorteio de uma criança para recontar a história. É importante atentar que *o reconto não é a MORAL DA HISTÓRIA*, mas sim, a recontagem do conto, atentando para o máximo de fidelidade possível dos dados da história contada.

Ele desenvolve a memória do aluno, a percepção, a atenção, a escuta, a ordem dos fatos e a sequência das ações.

Planejamento da atividade

No planejamento da atividade o professor pode contar com o apoio de:
FIGURAS: escolher figuras ou imagens que façam referência aos momentos da narrativa;
FRASES: selecionar frases que levem o aluno a lembrar de trechos da narrativa a se contada;
DRAMATIZAÇÃO: escolher as crianças para representarem personagens existentes na história.

Questionário - teste seu nível de gentileza

Anexo 3

1. Você está fazendo uma apresentação em uma reunião interna e se depara com uma enxurrada de opiniões contrárias de um colega de trabalho. Você:

- a) Não o deixa terminar e retruca imediatamente sobre suas considerações. (0 pontos)
- b) Escuta suas opiniões e pede a palavra ao fim para defender suas ideias. (5 pontos)
- c) Fica interrompendo para discordar. (3 pontos)

2. Na mesma reunião, um colega apresenta tópicos e decisões com as quais não concorda. Você:

- a) Interrompe e inicia uma discussão com ele. (0 pontos)
- b) Aguarda o final da apresentação para dizer suas considerações. (5 pontos)
- c) Não interrompe, mas indica sua discordância por meio de sua postura e expressões. (3 pontos)

3. Você está a caminho de um ponto de táxi, e para variar, está atrasado. Um idoso anda vagarosamente para o mesmo ponto. Você chega mais rápido e só tem um táxi no local. Você:

- a) Aguarda o idoso e fala para o motorista levá-lo, já que ele estava a caminho primeiro. (5 pontos)
- b) Pega o táxi, já que chegou primeiro. (0 pontos)
- c) Pergunta ao idoso se poderia passar à frente e pegar aquele táxi, mas se ele também estiver com pressa, aguarda outro táxi. (3 pontos)

4. Aguardando o elevador no edifício da empresa, há uma pessoa com deficiência visual. Você:

- a) Coloca-se a disposição para auxiliar. (5 pontos)
- b) Fica por perto para checar se ela precisa de ajuda. (3 pontos)
- c) Ignora a situação. (0 pontos)

5. Um pesquisador liga no seu ramal para que responda a algumas questões, mas você está sem tempo. Você:

- a) Diz que não pode atender. (3 pontos)
- b) Desliga bruscamente. (0 pontos)
- c) Pede desculpas e diz ao pesquisador que no momento você está sem tempo. (5 pontos)

6. No meio da tarde, durante o expediente, você levanta para tomar um café. Você:

- a) Vai sozinho. (0 pontos)
- b) Pergunta ao seu colega se quer ir tomar café. (3 pontos)
- c) Traz o café para o colega e tomam juntos. (5 pontos)

7. Você está em férias e seu colega telefona mais de uma vez para seu celular pedindo informações sobre suas tarefas. Você:

a) Conversa, de maneira franca, mas respeitosa, sobre a possibilidade da solução dos problemas após o seu retorno. (5 pontos)

b) Atende os telefonemas, mas responde com rispidez. (3 pontos)

c) Não atende. (0 pontos)

8. Você está saindo da garagem atrasado para ir trabalhar e uma pessoa com um carrinho de bebê está prestes a atravessar à frente do seu carro:

a) Você espera pacientemente ela atravessar. (5 pontos)

b) Espera, mas vai acelerando e sai arrancando assim que possível. (3 pontos)

c) Sai rapidamente antes que ela comece a atravessar. (0 pontos)

9. O elevador chega e você percebe que um colega de trabalho está vindo, carregando muitas pastas: Você

a) Programa outro elevador ou o ascensorista para que chegue a tempo de atender em seguida o colega com as pastas - e toma seu elevador. (3 pontos)

b) Sobe rapidamente. (0 pontos)

c) Aguarda-o e segura a porta para que ele entre com mais facilidade. (5 pontos)

10. Você está em um almoço com seu cliente e um colega de trabalho. O seu colega acidentalmente entorna o copo de água sobre a mesa. Você:

a) Ajuda a resolver o problema e faz um sinal discreto para o garçom. (5 pontos)

b) Ignora a situação. (3 pontos)

c) Mostra-se irritado. (0 pontos)

Resultados:

De 0 a 25 pontos:

Busque refletir sobre suas atitudes. Ajudando as pessoas, pode-se reduzir a agressividade e a tensão nas relações. As atitudes que tomamos em nosso dia-a-dia têm impacto em nosso corpo. Assim, a gentileza ajuda a melhorar o stress e a saúde das pessoas. Relaxe um pouco e exercite, diariamente, pequenos gestos de gentileza. Você vai perceber que, além colaborar com as pessoas, vai tornar o ambiente mais saudável e produtivo.

De 26 a 40 pontos:

Você está no caminho certo. Em seu dia-a-dia falta somente um pouco mais de atenção aos detalhes. Mesmo que você esteja atarefado(a) ou com pressa, a gentileza aquece, transforma as relações e aumenta seu bem-estar. Desenvolva ainda mais seu interesse pelo outro, exercitando a cortesia e o altruísmo. Quanto mais gentil, maiores e mais prazerosas serão as conquistas da equipe.

De 41 a 50 pontos:

Parabéns, você sabe como ser gentil com todos os que te rodeiam. As pessoas o vêem como uma pessoa agradável e o admiram como colega e líder. Você demonstra ter disponibilidade e abertura para o outro, gerando confiança. Sua gentileza torna o ambiente melhor e os resultados mais efetivos.