

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DO SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO

LAURA REMUS MORAES

**NA TRILHA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA ACERCA DO ENSINO DE ORALIDADE**

São Leopoldo

2019

LAURA REMUS MORAES

**NA TRILHA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA ACERCA DO ENSINO DE ORALIDADE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin

São Leopoldo

2019

M827n Moraes, Laura Remus.
Na trilha do desenvolvimento profissional : percepções de professoras em formação continuada acerca do ensino de oralidade / por Laura Remus Moraes. – 2019.
107 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2019.
"Orientador: Dr. Anderson Carnin".

1. Formação continuada. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Oralidade. 4. Gêneros orais. 5. Desenvolvimento profissional. I. Título.

CDU: 806.90:371.13

RESUMO

Com o objetivo de compreendermos as percepções de professores de língua portuguesa sobre o ensino de oralidade, esta pesquisa investiga a produção linguageira de um grupo de professores participantes de um (per)curso de formação continuada. De que modo tais percepções, que emergem da produção linguageira e do conflito de representações, fornecem pistas da tomada de consciência do agir docente e do desenvolvimento profissional é o que nos propomos investigar. Este trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa *Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas* (CNPq), coordenado pela Prafa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães e pelo Prof. Dr. Anderson Carnin, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos. A base teórica do trabalho é alicerçada nos fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006a, 2006b, 2008, 2013) que atribui ao agir e à linguagem papel essencial no desenvolvimento humano. Assumindo a noção de trabalho proposta pelo quadro teórico mencionado, enfocamos a noção de trabalho representado a partir de dados gerados em um contexto de formação continuada, mais especificamente, na oficina dedicada ao trabalho sobre o ensino da oralidade. Para a análise dos dados, utilizamo-nos da arquitetura textual de Bronckart (1999). Outro conceito caro à presente investigação é a noção bakhtiniana/voloshinoviana de gênero de texto (BAKHTIN, 1997; VOLOSHINOV, 2006) e de gêneros orais no ensino (DOLZ, 2010; MARCUSCHI, 2005; SCHNEUWLY, 2004). Os resultados obtidos evidenciam o *ir* e *vir* das professoras no que tange ao percurso de desenvolvimento profissional acerca do trabalho com oralidade e a complexidade de se fazer avançar tanto a formação quanto a pesquisa acerca desse objeto.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; ensino de língua portuguesa; oralidade; gêneros orais; desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

Aiming to understand the Portuguese language teachers' perceptions on the teaching of orality, this project proposes to investigate the oral production of a group of teachers that are taking part on a continued formation course. In which way such perceptions, emerged from the oral production and the conflict of representations, give us clues of the teaching's self-consciousness and professional development is what we bring into the spotlight. This thesis is part of a greater project "*Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas*" (CNPq), coordinated by Dr. Professor Ana Maria de Mattos Guimarães and by Dr. Professor Anderson Carnin, from the Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). The theoretical cornerstone that supports this project is the Socialdiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006a, 2006b, 2008, 2013) which attributes to the acting and to the language an essential part in human development. Taking the idea of work proposed by this theory's guideline, we focus on the notion of represented work, from the data generated in a continued formation context, more specifically in a workshop dedicated to work and teaching of orality. For the analysis of this data we used the Bronckart's textual architecture (1999). Others important concepts to this very same thesis are the notion of textual genres according to Bakhtin and Voloshinov BAKHTIN, 1997; VOLOSHINOV, 2006) and oral genres in education. The results achieved show the relevance of the conceptions' analysis on the teaching of orality in a context of continued formation.

KEYWORDS: Continuing education; portuguese language teaching; orality; oral genres; professional development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Modelo de arquitetura textual.....	22
Figura 2 - O Projeto Didático de Gênero - modelo	60
Figura 3 - Concepções de gêneros dos professores inscritos	63
Figura 4 - Formulário de inscrição	64
Figura 5 - Quadro síntese das práticas orais na BNCC	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de discurso	18
Quadro 2 - Meios não linguísticos da comunicação oral	48
Quadro 3- Resumo da oficina sobre oralidade	74
Quadro 4 - Síntese das categorias	85
Quadro 5 - Formulário de inscrição - participantes	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

PDG - Projeto Didático de Gênero

MDG - Modelo Didático de Gênero

SMED-NH - Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PPGLA - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	12
2.1. A ARQUITETURA TEXTUAL DE BRONCKART	16
2.2. GÊNEROS DE TEXTO	23
3. O TRABALHO DO PROFESSOR	25
3.1. O TRABALHO REPRESENTADO	29
3.2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	32
4. FORMAÇÃO CONTINUADA.....	38
4.1. GÊNEROS ORAIS NO ENSINO	42
4.2. A ORALIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	47
5. O (PER)CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	57
5.1. A OFICINA SOBRE ORALIDADE.....	62
5.2. COMUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO	76
6. METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA	79
6.1. GERAÇÃO E TRANSCRIÇÃO DOS DADOS	80
6.2. AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	82
7. ANÁLISE	87
8. PONDERAÇÕES.....	99
9. REFERÊNCIAS	100

1. INTRODUÇÃO

Ensinar a oralidade é quando *corrigimos nossos alunos na forma correta de falar e não necessariamente só nas aulas de Língua Portuguesa*. Essa foi uma das respostas dadas à pergunta *o que você entende por ensino da oralidade?* contida em um formulário de inscrição para o (per)curso de formação continuada ofertado aos professores de língua portuguesa da rede municipal de Novo Hamburgo. O curso de extensão, com caráter formativo e intervencionista, é parte do projeto de pesquisa *Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas* (CNPq), coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães e pelo Prof. Dr. Anderson Carnin, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos. As respostas dos professores nos fornecem pistas para compreendermos suas percepções sobre o ensino da oralidade. *Saber se expressar e saber se fazer entender; expressão da voz com a expressão física; condições favoráveis, adequadas e de qualidade quanto à necessidade de expressar-se; capacidade de expressar-se oralmente; expressar de forma clara o que sabe ou aprendeu* etc. são algumas das respostas que revelam o quanto a questão do ensino de oralidade está atrelada à ideia de capacidade de o aluno bem expressar-se, ou ainda, a expressão oral como um modo de deixar transparecer o que se sabe. Ademais, o ensino da oralidade muitas vezes é identificado com a conversa espontânea. Trabalhar com o oral vai além do bem expressar-se ou da conversa espontânea, “ele envolve orientar o sujeito sobre os contextos sociais de uso dos gêneros, também, familiarizando-o com as características textuais desta modalidade” (GONÇALVES, BATISTA e DIEL, 2017, p. 134).

O ensino da língua oral ocupa pouco espaço nas escolas e isso é até contraditório, já que produzimos muito mais na modalidade oral que na escrita, sem considerar que, em geral, primeiro aprendemos a falar e depois aprendemos a ler e a escrever. A oralidade é demasiadamente produtiva e importante: a entrevista de emprego, a exposição ou apresentação oral e o debate são exemplos de gêneros relevantes para a vida cotidiana. Schneuwly e Dolz (2004) revelam que a presença da modalidade oral, geralmente quando se dá em sala de aula, ocorre atrelada à estrutura escrita da língua. Para tanto, os autores

se valem dos dados de pesquisa de Pietro e Wirthner (1996, p. 132 apud DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 167):

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

Rodrigues e Dantas (2015, p.139) destacam a recorrência, no ensino, da ênfase à modalidade escrita da língua, “relegando à oralidade um lugar de desprestígio social, restrito a tímidas ocorrências de leitura em voz alta ou discussão de textos com fim na produção escrita”.

A partir do que foi exposto até o momento, propomos um estudo que tem como tema as percepções de professores participantes de um (per)curso de formação continuada sobre o trabalho com oralidade/gêneros orais em aulas de Língua Portuguesa. O estudo se justifica academicamente em virtude de que há poucos estudos que investigam as percepções do professor de português sobre oralidade em um contexto de formação continuada. A oralidade é tida como tácita, transparente, seu lugar é renegado, pois é pressuposto¹. Buscaremos, neste trabalho, lançar luz a essa questão e objetivaremos encontrar o lugar (há tanto tempo renegado) da oralidade no ensino de língua portuguesa.

Nossa pergunta de pesquisa é: **quais as percepções de professores participantes de um (per)curso de formação continuada sobre o ensino de oralidade em aulas de língua portuguesa? De que modo tais percepções podem contribuir para o desenvolvimento profissional desses professores que participam de um curso de formação continuada?** Para responder a essas perguntas, seguiremos os pressupostos de

¹ Faço aqui um agradecimento à generosa contribuição da Profa. Dra. Cristiane Maria Schnack que, durante sua arguição na minha banca de qualificação, fez esse significativo apontamento acerca da transparência da oralidade, do quanto ela é tida como tácita e, por isso, seu lugar nos currículos e nas instituições de ensino é renegado.

Bronckart (1999, 2006, 2008) cuja perspectiva é chamada Interacionismo Sociodiscursivo. O questionamento central do Interacionismo Sociodiscursivo é o papel que a linguagem e, mais especificamente, as práticas de linguagem, desempenham na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (da ordem dos saberes) e praxeológicas (da ordem do agir) dos seres humanos. Schneuwly (2004) e Dolz (2004; 2010) são os pesquisadores vinculados ao Interacionismo Sociodiscursivo que se ocupam, majoritariamente, das questões envolvendo o ensino baseado na noção de gêneros de texto. Esses autores realizaram pesquisas no contexto educacional da Suíça francófona, a questão referente ao trabalho com gêneros orais no ensino se constituiu seu objeto de investigação, imprimindo, inclusive, caráter pioneiro no que se refere ao estudo dos gêneros orais em contexto educacional.

Também contamos com objetivos secundários, que são: (i) a identificação das atividades didáticas que envolvem oralidade desenvolvidas nas aulas dos professores participantes do (per)curso de formação e de que modo são abordadas; (ii) a análise, à luz dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, das percepções dos professores acerca do ensino de oralidade que emergem no contexto da oficina sobre oralidade que é parte do curso de formação continuada.

No corpo desta dissertação será possível encontrar, além desta introdução, o capítulo 2, destinado a fornecer uma discussão teórica acerca dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo - primeiramente apresentaremos a corrente teórica mais amplamente, depois passaremos a explorar seu modelo de análise, a arquitetura textual de Bronckart (1999). Discorreremos, também, no capítulo segundo, sobre a perspectiva bakhtiniana de gêneros textuais.

Passaremos, então, à discussão sobre o trabalho do professor, bem como sobre a representação desse trabalho. Haverá, ainda, no capítulo terceiro, uma seção destinada às investigações referentes ao processo de tomada de consciência e de reconfiguração do agir docente e se tal processo pode provocar o desenvolvimento profissional.

Na sequência, no capítulo 4, será abordada a formação continuada, uma breve história da formação de professores no Brasil e a concepção de formação continuada assumida por nós. Traremos à tona a questão dos gêneros orais no ensino e

problematizaremos questões referentes à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Em seguida apresentaremos o (per)curso de formação continuada desenvolvido pelo grupo de pesquisa ao qual este trabalho vincula-se e descreveremos a oficina sobre oralidade, parte do curso de formação continuada para a qual voltaremos nossa atenção nesta investigação. Ao fim desse capítulo esclareceremos a noção de comunidades de desenvolvimento - tão cara ao grupo de pesquisa e cuja continuidade se estenderá para além deste trabalho.

Na sequência haverá um capítulo destinado a explicitar a metodologia empregada no desenvolvimento desta pesquisa e a caracterização das participantes. O capítulo 7 será destinado à análise dos dados. Por fim, constarão as ponderações advindas da análise dos dados, assim como as referências.

2. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Assumimos, neste trabalho, a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD). Segundo Jean-Paul Bronckart (2006b), principal epistemólogo desse marco teórico, o ISD não é uma teoria tampouco um paradigma científico, não se trata de uma corrente propriamente linguística, nem psicológica ou sociológica - de acordo com suas palavras, trata-se de uma corrente *da ciência do humano* (BRONCKART, 2006a). O ISD se filia à tradição de Spinoza e Marx; também se inscreve no movimento interacionista social, do qual constitui uma variante, um prolongamento. Seu questionamento central é o papel que a linguagem e, mais especificamente, as práticas de linguagem desempenham na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (da ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos.

O objetivo desse quadro teórico é propor uma reflexão sobre as normas e condições de funcionamento da linguagem (e o seu papel crucial no desenvolvimento humano), considerando as práticas que se efetuam por meio dela. O ISD repousa na perspectiva histórica do psicólogo soviético Vygotsky que passou a exercer forte influência sobre os estudos em aquisição da linguagem nos anos 1970; período em que se discutia o pensamento chomskyano como alternativa ao cognitivismo construtivista de Piaget - o debate versava se certos aspectos do nosso conhecimento são inatos ou se o conhecimento se origina no ambiente e é internalizado através dos sentidos.

A aquisição da linguagem, segundo um enfoque interacionista, é compreendida como um processo pelo qual a criança se firma como sujeito da linguagem e pelo qual constrói ao mesmo tempo seu conhecimento de mundo. Acredita-se que esse processo realiza-se passando pelo outro, pela interação com os demais membros do grupo no qual a criança se insere. A partir dessa perspectiva, a linguagem e o pensamento devem ser estudados sob o mesmo prisma. Bronckart (1999) explica que o interacionismo social caracteriza-se por um posicionamento epistemológico geral e tem caráter transdisciplinar, visto que constitui-se de várias correntes da filosofia e das ciências humanas, as quais sustentam a tese de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de processo histórico de

socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999, p. 21).

Com relação à concepção de linguagem, o ISD tem como enfoque o aspecto histórico e social da linguagem. O ISD inspira-se em Humboldt, cuja definição de linguagem é “uma atividade permanentemente dos humanos (*Energeia*), como um processo dinâmico e histórico” (BULEA, 2010, p. 49) e em Volochinov ([1929] 2006), que trata a realidade concreta do discurso como um evento social de interação. A linguagem é aqui entendida como inerente à atividade humana, como herança das gerações anteriores, mas, ao mesmo tempo, como produto da apropriação de um indivíduo particular, portanto, sujeita a movimentações, mudanças e evoluções.

Um dos pilares constituintes do ISD é a filosofia da linguagem de Volochinov, cujos fundamentos metodológicos de análise do discurso pretendem esclarecer o estatuto e as condições de desenvolvimento da *ideologia*, isto é, dos mundos de conhecimento especificamente humanos. Para Volochinov, todas as unidades do conhecimento humano são signos de entidades do mundo que se constituem como seus referentes. Esses signos-ideias são resultado dos discursos produzidos no quadro de interações sociais, devido a esse estatuto, os discursos apresentam sempre um caráter dialógico: eles se inscrevem em um horizonte social e se dirigem a um auditório social (BRONCKART, 2008).

Ademais, Ricoeur (1977, apud Bronckart, p.19, 2008) fornece contribuições ao ISD ao propor uma semântica da ação, definindo parâmetros que diferenciam a ação e os simples acontecimentos. Anscombe (1957, apud Bronckart, p. 17, 2008) já havia caracterizado os fenômenos humanos como sendo da ordem do agir. A autora faz distinção entre acontecimentos que se produzem na natureza e o agir humano, que chamou de ação. Para fins de exemplo, Bronckart (2008, p. 18) cita o enunciado “duas telhas caem do teto sob efeito do vento” relata um fenômeno causal, um acontecimento puro, uma relação causal, tal qual Hume definiu, o vento soprou e fez cair as telhas. Já em “Pedro fez duas telhas caírem do telhado para danificar o carro do vizinho que ele detesta” o que há é um encadeamento que se pode tomar como acontecimento ou como ação. Se encararmos o enunciado tal como acontecimento o que há é uma relação causal: o dano no carro é um efeito da manipulação das telhas por Pedro. No entanto, tal interpretação não leva em conta as

expressões *fez as telhas caírem e vizinho que ele detesta*. Ou seja, as propriedades psíquicas de Pedro - e sua relação com as propriedades comportamentais - não são consideradas. Só quando essas características são levadas em conta é que podemos dizer que determinados fenômenos encadeados e que envolvem um ser humano são entendidos como ação.

Voltando à Ricoeur, sobre a sua distinção entre ação e simples acontecimentos, qualquer ação implica um agente que, ao intervir no mundo, mobiliza competências mentais e comportamentais que ele reconhece que tem, determinados motivos ou razões que ele assume e determinadas intenções, sendo que tais parâmetros definem a responsabilidade assumida pelo agente em sua intervenção ou em sua ação. O ISD amplia essa noção e postula que é na linguagem que se constrói a interpretação do agir. Ricoeur fornece uma rede de conceitos sobre o agir humano, no entanto, sua teoria, segundo Bronckart (2008), em termos metodológicos e argumentativos, não permite distinguir o que é da ordem do agir enquanto tal do que é da ordem da interpretação desse agir a partir dos enunciados.

Habermas desenvolveu uma teoria diferente sobre o agir humano. Enquanto Anscombe analisa o que diferencia ação e acontecimentos, Habermas propôs uma teoria do agir humano que superasse as insuficiências das concepções de um ator racional e/ou estratégico (BRONCKART, 2008). A teoria de Habermas tem como princípio o desenvolvimento de qualquer atividade levando-se em consideração determinadas representações coletivas que se organizam em três mundos formais (ou representados): o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. O **mundo objetivo** refere-se à qualquer atividade que se desenvolva em um mundo físico sobre o qual necessitamos ter conhecimento, refere-se ao mundo material. Como exemplo de mundo objetivo Bueno (2007) cita a seguinte situação: alguém quer jogar futebol de campo com 20 amigos, certamente o quarto não vá ser o melhor lugar para isso. Não é preciso verificar empiricamente, já se tem um conhecimento objetivo sobre isso. As atividades que se desenvolvem em um quadro de regras, convenções e sistemas de valores constituído por um grupo particular se inscrevem no que Habermas chamou de **mundo social**. Bueno (2007) exemplifica o mundo social como as regras que se deve seguir em um jogo de futebol, o mesmo ocorre com um casamento, há certas normas sociais as quais os cônjuges

devem obedecer. Por fim, o **mundo subjetivo** consiste no processo em que pessoas dotadas de características psíquicas particulares se constituem como produtos dos processos públicos. Para explicar melhor o mundo subjetivo, Bueno (2007) utiliza a metáfora do futebol: o jogador vê a si mesmo e sabe que os demais o veem, ou não, como um jogador habilidoso, corajoso, ou *perna-de-pau*, *fominha*, etc. Em função de sua formação particular e de suas experiências, os indivíduos constroem a sua própria visão sobre si, mas também a visão que os outros têm de si.

Esses três mundos constituem-se como sistemas de coordenadas formais e a partir deles estabelecem-se avaliações e/ou controles coletivos. Qualquer agir é produzido no contexto do mundo objetivo estabelecendo pretensões à verdade dos conhecimentos - essa dimensão é chamada de *agir teleológico*, pode tornar-se um agir estratégico, quando as situações pressupõem a mobilização de outros participantes humanos. O *agir regulado por normas* é a dimensão sobre a qual recai qualquer agir produzido no contexto do mundo social, ele indica pretensões à conformidade em relação a regras e valores que esse mundo organiza. O agir é produzido no contexto do mundo subjetivo e, por essa razão, ele constitui pretensões à autenticidade ou à sinceridade em relação ao que as pessoas mostram de si mesmas, essa dimensão se chama *agir dramático*. Bronckart (2008) aponta que o grande trunfo dessa teoria é o de revelar que a realização de um agir necessariamente se efetua considerando-se diferentes sistemas de determinações, que podem ou não estar em conflito. Por exemplo, um agir pode ser eficaz e ser considerado como não autêntico ou não estar em conformidade com as leis e normas. Ou ainda, um agir pode estar em conformidade com leis e normas e não ser eficaz. Habermas destaca o agir teleológico que abarcaria as três dimensões do agir: o agir teleológico propriamente dito, o agir regulado por normas e o agir dramático. Bronckart opta por chamar esse agir teleológico de *agir praxeológico*.

Ademais, o autor aponta que a análise de Habermas deixa a questão do estatuto e do papel do *agir comunicativo* sem solução. Bronckart aborda a questão do agir comunicativo sob uma perspectiva antropológica: os membros dos grupos humanos primitivos, como outros mamíferos superiores, foram dotados de capacidades comportamentais mais potentes devido, sobretudo, à liberação das mãos. Os seres humanos produziram instrumentos e a utilização de tais instrumentos fez emergir a necessidade de um

mecanismo que buscasse acordo sobre o contexto da atividade e sobre o papel que cada instrumento deveria desempenhar. Esse mecanismo é a linguagem. O agir comunicativo (agir linguageiro, para usar uma terminologia mais adequada à abordagem interacionista sociodiscursiva) é essencialmente vinculado ao agir praxiológico:

o agir comunicativo é o instrumento por meio do qual se manifestam concretamente as avaliações sociais das pretensões à validade das três formas do agir praxeológico e, na medida em que os mundos que organizam os critérios dessas avaliações são (mais ou menos) conhecidos pelos autores, o agir comunicativo também é o organizador das representações que esses atores constroem sobre a sua situação de agir e, portanto, também é regulador de suas intervenções efetivas (BRONCKART, 2008, p. 25).

A abordagem da teoria de Habermas, pelo ISD, tem um caráter um tanto diferenciado, pois postula centralidade ao agir comunicativo: não poderia haver desenvolvimento das formas de agir praxeológico atestáveis no ser humanos sem o agir comunicativo. A teoria habermasiana é fundamental aos objetivos da abordagem interacionista discursiva, no entanto, ela parece insuficiente no que concerne ao plano linguístico.

Na seção a seguir, apresentamos o modelo da arquitetura textual de Bronckart (1999).

2.1. A ARQUITETURA TEXTUAL DE BRONCKART

A produção de um texto advém, de um lado, da adoção de um gênero textual que seja adequado à situação, e de outro lado, da adaptação desse gênero às características da situação de comunicação. Os gêneros de textos são organizados em um repertório de

modelos chamado *arquitexto* de uma comunidade linguageira. O *arquitexto* possui características semióticas e indexações sociais, cada gênero é objeto de avaliações sociais e, por isso, se adapta na medida em que comenta um agir geral, ou seja, pode ser mobilizado em uma outra situação interacional. Podemos pensar na imagem de uma nebulosa onde se encontram múltiplas possibilidades; o *arquitexto* é, portanto, um repertório de modelos que organizam os gêneros de texto.

Além de considerar a situação de produção dos textos, o ISD desenvolveu um modelo de análise textual interna, a chamada *arquitetura textual*, que distingue três níveis: a infraestrutura, o nível intermediário e o nível mais superficial. A *infraestrutura composicional*, que é o mais profundo deles, comporta duas esferas de organização: a planificação do conteúdo temático e os tipos de discurso (planificação linguística). Como exemplo de planificação do conteúdo, Mazzillo (2006 apud Bueno, 2007, p.61) cita o plano global de uma receita de bolo de fubá, que, em geral, possui um título como o nome da receita (bolo de fubá), os ingredientes elencados em itens e o modo de preparo. A segunda esfera de organização diz respeito aos tipos de discurso e aos tipos de sequências (narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais)². Os tipos de discurso não devem ser confundidos com discurso jornalístico, discurso religioso etc, tais como são abordados em outras teorias. Segundo Bueno (2007), na abordagem interacionista sociodiscursiva, os tipos de discurso são entendidos como segmentos de um texto, nos quais são mobilizados configurações de unidades linguísticas (tempos verbais, pronomes, advérbios modalizadores, entre outros elementos) e modos de organização sintática relativamente estáveis.

² Adam (1999, p. 188 apud Cunha, 2006, p. 2) propôs a noção de sequências entendidas como “unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências”. As sequências constituiriam modelos abstratos, dos quais os interlocutores disporiam, e passíveis de definição, ao mesmo tempo, pela natureza das macroproposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macroproposições em uma estrutura autônoma.

Bronckart esclarece a noção de tipo de discurso a partir da noção de mundos discursivos. Os mundos discursivos

se constituem como quadros em que se desenvolve, no curso da produção ou da recepção textual, a interface entre as representações que estão sediadas em um determinado actante (representações individuais) e as representações que estão sediadas nas instâncias coletivas (representações coletivas) (BRONCKART, 2008, p. 91).

A construção desses mundos se dá por meio de duas operações psicolinguageiras: o **narrar**, com verbos no pretérito perfeito ou imperfeito; e o **expor**, com verbos no presente do indicativo, principalmente. Pode-se, também, colocar as instâncias de agentividade, semiotizadas no texto em relação ao produtor e a situação de produção. O cruzamento entre as coordenadas que organizam o conteúdo semiotizado produz quatro mundos discursivos: **narrar autônomo**, **narrar implicado**, **expor autônomo** e **expor implicado**. Quatro tipos de configurações de unidades linguísticas expressam os mundos discursivos: **relato interativo**, **narração**, **discurso interativo** e **discurso teórico**, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Tipos de discursos

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: Bronckart (1999, p. 157).

As operações psicolinguageiras narrar e expor - *psico* porque são entendidas como operações mentais e *linguageiras* por serem materializadas em textos - se cruzam com duas opções binárias: a primeira, disjunta ou conjunta e a segunda, implicada ou conjunta. São quatro os mundos discursivos (ou atitudes de locuções): o narrar implicado (ou conjunto), o expor implicado (ou conjunto), o narrar autônomo (ou disjunto) e o expor autônomo (ou disjunto). Um discurso implicado (ou conjunto) é aquele em que o sujeito se implica linguisticamente no texto, ou seja, há elementos linguísticos que marcam o autor que produz o texto. Um discurso autônomo (ou disjunto) é aquele em que não há traços linguísticos que marcam o autor do texto. Bronckart (2006, p.151) atenta ainda ao aspecto das “análises distribucionais e estatísticas das configurações de unidades e processos da língua francesa que exprimem esses mundos discursivos” que se identificam como tipos de discurso. O discurso interativo, marcado por verbos no presente, ocorre no mundo do expor, nele há implicação materializada no texto: agente produtor (eu), interlocutor eventual (você, tu), situação de espaço/tempo mediante dêiticos (aqui, agora, hoje, ontem). Para interpretá-lo se faz necessário acessar as condições de produção do texto, podemos constatar isso em trecho de uma conversa fictícia, citado por Bueno (2007, p.63), em que os interlocutores se aut nomeiam de “eu” e chamam o outro de “você”: “A **minha** professora, **você** sabe, sempre **faz** assim, como **hoje**, primeiro ela **me** entrega o texto e depois ela discute **comigo** e com os outros alunos os sentidos do texto”.

No discurso teórico, que também ocorre no mundo do expor, não há implicação materializada no texto. Segundo Bueno (2007, p. 64), há, em um editorial, trechos de discurso teórico, os verbos se encontram no tempo presente, não há marcas de primeira pessoa, nem há marcas de seu interlocutor: “A professora **entrega** os textos e **discute** com os alunos os sentidos encontrados”.

No mundo do narrar ocorre o relato interativo em que os verbos no pretérito perfeito ou imperfeito são marcados. Como Bueno (2007, p. 64) demonstra no exemplo: “**Na semana passada**, como **você viu**, a **minha** professora **entregou** os textos e depois **discutiu** com os alunos os sentidos encontrados”.

A narração pode ser vista em reportagens, quando um fato que já ocorreu é narrado pelo repórter. Bueno (2007, p. 64) cita como exemplo: “**Na primeira aula de 2007**, a professora **entregou** os textos e **discutiu** com os alunos os sentidos encontrados”.

A hipótese desenvolvida pelo ISD é que a partir da mobilização dos mundos discursivos se constituem e se desenvolvem modos de raciocínio humano. Nos mundos do narrar (relato e narração) se desenvolve o raciocínio causal/temporal, o raciocínio de senso comum se desenvolve no mundo do expor (discurso interativo) e o raciocínio lógico-argumentativo no discurso teórico.

Os mecanismos de textualização compõem o nível intermediário - eles marcam as articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais: **mecanismos de conexão** - marcam a progressão temática por meio dos articuladores textuais lógicos (por isso, então, e, etc), espaciais (na primeira seção, no último capítulo, etc) e temporais (antes, durante, depois, etc); **mecanismos de coesão nominal** - introduzem novas informações (relações catafóricas) e asseguram as retomadas (relações anafóricas); **mecanismos de coesão verbal** - organizam a temporalidade dos processos (verbos, advérbios ou grupos preposicionais).

O nível mais superficial se constitui pelos mecanismos de responsabilização enunciativa - superficial não por ser menos importante, mas porque operam quase que independentemente da progressão do conteúdo temático. Os mecanismos de responsabilidade enunciativa se constituem pelas marcas de modalização, imprimindo ao texto sua coerência pragmática (ou interativa) - orientam a interpretação que os destinatários farão do texto. Neste nível ocorre a responsabilidade do que vai ser dito pelo autor do texto e a partir dessa responsabilidade serão distribuídas as vozes do texto (as vozes de personagens, as vozes sociais e a voz do autor). As avaliações se manifestam por meio das vozes: julgamentos, opiniões, sentimentos. Segundo Bronckart (1999), com base nas muitas classificações que vêm desde a Antiguidade grega, o ISD conserva as quatro as funções de modalização, porém elas serão redefinidas a partir da teoria dos três mundos de Habermas:

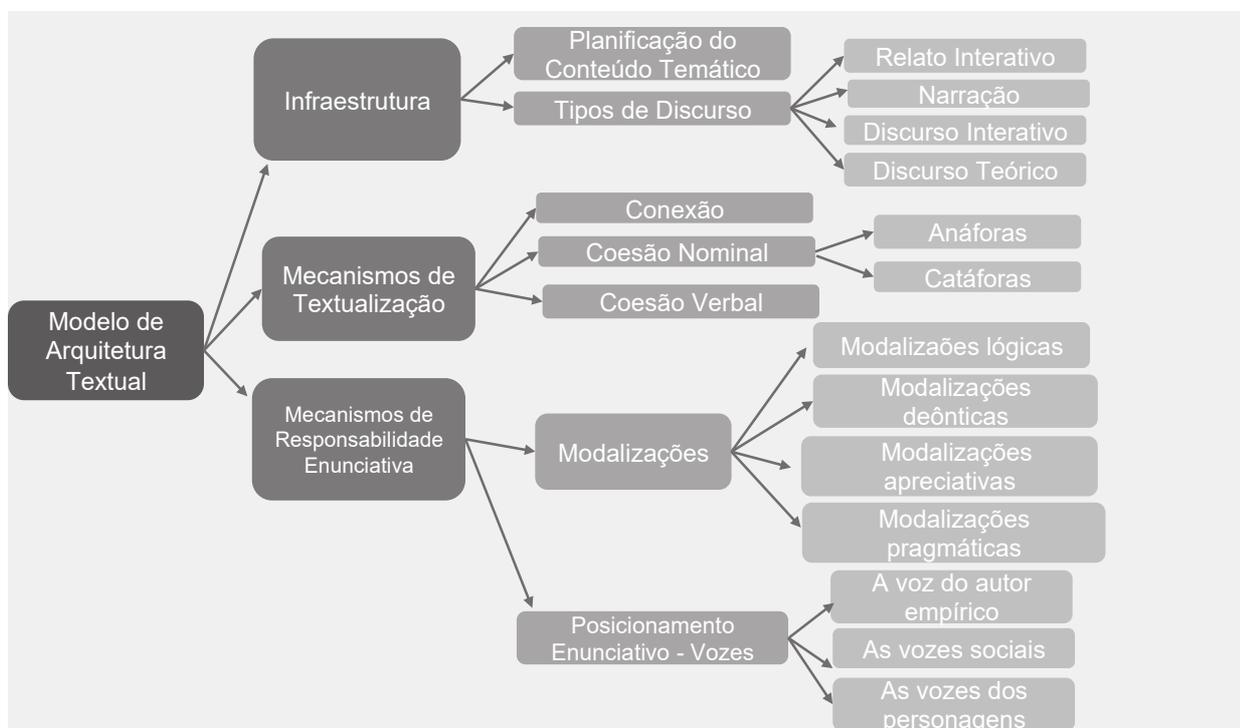
- **Modalizações lógicas:** configuram a expressão dos elementos do conteúdo temático em relação às suas condições de verdade - apoiam-se nos conhecimentos elaborados no quadro das coordenadas formais que definem o

mundo objetivo. São marcadas por verbos como poder e dever e palavras como talvez, necessariamente, ser evidente que, etc. Exemplo: “O aluno **pode** ter faltado à aula por estar doente”.

- **Modalizações deônticas:** avaliam alguns elementos do conteúdo temático em relação aos valores, opiniões e regras constitutivas do mundo social. São marcadas por expressões como dever, ter obrigação de, ser lamentável que, etc. Exemplo: “O professor **deve** conhecer o plano político pedagógica da escola”.
- **Modalizações apreciativas:** consistem em avaliar alguns aspectos do conteúdo temático no que concerne ao mundo subjetivo da voz que é fonte do julgamento. São marcadas por verbos como: gostar, apreciar, odiar, ou advérbios como: (in)felizmente, lamentavelmente, etc. Exemplo: “**Felizmente** o professor conseguiu concluir o projeto”.
- **Modalizações pragmáticas:** contribuem para explicitar alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático em relação às ações do agente (intenções e razões). São marcadas por verbos como tentar, querer, saber, pretender, etc. Exemplo: “O professor **quis** discutir os sentidos dos textos com os alunos”.

Para fins de ilustrar o modelo de arquitetura textual, segue a figura abaixo:

Figura 1: Modelo de Arquitetura Textual



Fonte: Elaborado pela autora.

É necessário que alguns termos sejam explicados para que possamos analisar o agir representado nos textos. O **agir** é um termo mais neutro em relação aos termos ação e atividade, ele designa toda forma de intervenção direcionada por um ou mais humanos - que serão chamados de **actantes** (termo mais neutro que indica o sujeito que age). O termo **atividade** designa o agir que implica dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas pela esfera coletiva. Já o termo **ação** designa o agir que implica dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas pela esfera individual. O actante pode ser um **agente**, aquele que não tem intenções, motivos, capacidades, responsabilidade ou pode ser um **ator**, cujos motivos, intenções e responsabilidade são conscientes. Atividade (de linguagem) é o discurso (coletivo) e a ação da linguagem refere-se ao gênero de texto (o sujeito produz uma ação, produz um texto exemplar de um gênero, como a entrevista, o roteiro etc). A seguir passaremos à seção em que será discutida a noção de gênero de texto.

2.2. GÊNEROS DE TEXTO

Para Volochinov, “todas as unidades do conhecimento humano têm um estatuto semiótico; são signos de entidades do mundo que se constituem como seus referentes” (BRONCKART, 2008, p. 75). Esses signos não se originam da atividade dos indivíduos particulares, mas, sim, resultam dos discursos produzidos no quadro de interações sociais e, por isso, possuem um caráter dialógico. O programa metodológico de Volochinov se caracteriza por ser um método de análise descendente da atividade linguageira desenvolvida em discurso dialógico. Primeiramente, deve-se focalizar os aspectos globais em que se inserem os discursos para depois voltar-se ao nível no qual se encaixam a organização dos signos nos discursos: partes de textos, estruturas semântico-sintáticas, unidades mínimas ou palavras (VOLOCHINOV, 1977 [1929], p. 137, apud BRONCKART, 2008, p. 76).

Em *Estética da criação verbal* (1997), o teórico russo Mikhail Bakhtin, a partir dos temas desenvolvidos por Volochinov, entende que as representações de um domínio da atividade humana originam os enunciados que materializam a utilização da linguagem. Para o autor, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, tipos esses que constituem os gêneros do discurso. Bakhtin distingue os *gêneros primários* e os *gêneros secundários*. Os *gêneros primários* são gêneros da vida cotidiana, geralmente orais, provêm das trocas verbais ordinárias e espontâneas mantendo uma relação imediata com a sua situação de produção. Já os *gêneros secundários* são resultantes do discurso literário ou científico, provêm de trocas culturais mais formais e se inscrevem principalmente na modalidade escrita. Como exemplo de gênero primário podemos citar uma receita culinária que uma mãe ensina para uma filha. Exemplo de gênero secundário poderia ser a mesma receita mas ensinada por uma apresentadora de televisão a seus telespectadores: o programa de culinária é previsto, roteirizado, portanto mediado. Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), é necessário utilizar a dinâmica entre gênero primário e gênero secundário no ensino. Antes de pedir para que os alunos escrevam uma receita de cozinha, pode-se pedir para que formulem uma receita oralmente. Trabalhar a

receita de cozinha, um gênero injuntivo, facilita a produção posterior de um manual ou de uma regra de jogo.

O gênero aqui, segundo o paradigma vigotskiano, é concebido como um megainstrumento didático (SCHNEUWLY, 2004 [1994]). O instrumento designa toda a coisa finalizada de origem humana, que pode ser material, imaterial ou simbólica sócio-historicamente constituída e inscrita nos usos. Dito de outro modo, “por instrumento nos referimos ao meio cultural que o homem constrói para si a fim de transformar a natureza” (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010). O desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas são mediadas e transformadas por instrumentos psíquicos. O gênero é o instrumento do agir languageiro, é a materialização da ação.

Convém destacar que a noção de gênero textual foi herdada do conceito de gênero discursivo de Bakhtin e Volochinov. No entanto, há uma diferença terminológica que advém de uma diferença conceitual: o termo *discurso* remete à língua em uso, ele “designa a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas” (BRONCKART, 2008, p. 87). Esse termo é adequado para designar práticas languageiras em oposição à língua como sistema. Para designar a realidade da linguagem, já que a língua, aqui, é encarada como uma abstração teórica, devemos usar a expressão *agir languageiro* (e não *atividade discursiva*). O agir languageiro se materializa em textos, para designar as múltiplas formas de agir, usamos o termo *modos de agir languageiro*, para designar a multiplicidade de produções verbais, utilizamos a noção de *gêneros de textos*, ou *gêneros textuais* (e não *gêneros de discurso*).

3. O TRABALHO DO PROFESSOR

O ser humano se diferencia de outros animais pelo fato de desempenhar atividades coletivas organizadas que asseguram a sobrevivência dos membros do grupo. Ora, mas as abelhas também não o fazem? É sabido que sim, no entanto, essas atividades coletivas organizadas se tornaram, na espécie humana, particularmente complexas e diferenciadas. O trabalho é uma forma de agir, é uma prática própria dos seres humanos. Algumas dessas atividades visam à produção de bens materiais e, por isso, são chamadas de atividades econômicas. Segundo Billiard (1993 apud Bronckart, 2008), com o advento do capitalismo mercantil e, mais tarde, do capitalismo industrial, a atividade econômica, outrora coadunada com outros tipos de relações sociais (relações de parentescos, políticas, religiosas etc), progressivamente se distanciou deles e se organizou de modo a constituir uma instituição autônoma e dominante. Nas sociedades contemporâneas, a produção de bens é organizada em função dos preços e de postos de trabalho: a força de trabalho é vendida e, desse modo, os indivíduos tornam-se trabalhadores assalariados.

Como assinala Bronckart (2008), Taylor fundou, em meados de 1920, a *ciência do trabalho*, ancorada em uma concepção de trabalho como atividade econômica rentável cujas condições são definidas pelos proprietários das empresas. Pretendeu estipular os princípios de uma organização científica das usinas, com o objetivo de garantir o máximo de rentabilidade à produção. Até a metade do século XX, os princípios do *taylorismo* permaneceram como referência para a organização do trabalho industrial. Tais princípios acabaram por provocar reações: por um lado, a emergência de métodos de pesquisa, em especial dos métodos da psicologia do trabalho, que tinham como central as condições de adaptação dos trabalhadores a seu trabalho e encontrar o lugar para cada trabalhador, de acordo com suas aptidões. Por outro lado, o *taylorismo* provocou a emergência de uma formação profissional que qualificasse os trabalhadores de acordo com suas aptidões.

A Ergonomia, ciência fundada em 1949, por Murrell, estabeleceu-se como reação e até mesmo como oposição ao taylorismo. Pretendia analisar os problemas de funcionamento dos operadores humanos a fim de garantir-lhes saúde, de modo que os trabalhadores fossem mantidos “intactos”. Ela representou uma mudança paradigmática: a finalidade de

adaptação do homem ao seu trabalho foi substituída pelo pressuposto de que o trabalho e suas condições deveriam ser adaptados aos operadores humanos. A partir dessa abordagem inaugurada pela Ergonomia foi possível atentar para a distância entre trabalho predefinido e o trabalho tal como é vivenciado pelos atores - o que, mais tarde, serviu como base à célebre acepção que opõe trabalho prescrito ao trabalho real (Danillou, Laville, Teiger 1983 apud Bronckart, 2008). Teiger desenvolveu essa acepção e distinguiu três níveis: o **trabalho teórico** (tal como se apresenta nas representações sociais mais difundidas), o **trabalho prescrito** ou esperado (regras fixadas) e o **trabalho real** (atividade de uma pessoa em que se revela o saber-fazer e os conhecimentos mobilizados para a realização do trabalho).

A partir da abordagem ergonômica, Teiger passou a centrar sua pesquisa na *atividade* da pessoa no trabalho. A atividade dos trabalhadores aqui entendida como *o seu fazer e o seu vivido desse fazer*. As pesquisas em Ergonomia voltaram-se aos procedimentos de observação e de mensuração dos comportamentos dos trabalhadores e aos procedimentos que têm como objetivo que os próprios trabalhadores verbalizem suas representações acerca das situações de trabalho e dos demais aspectos do seu *agir vivido*.

O ISD interessa-se pelas atividades dos trabalhadores, e, no Brasil, os pesquisadores afinados com essa abordagem possuem grande interesse pelo trabalho dos professores. Ao discorrer a respeito do trabalho do professor, Bronckart (2006, p. 203) aponta para a sua relativa **opacidade**, ou seja, “a dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente “falar dele”. A problemática educacional emerge do encontro, relativamente recente, da ergonomia com as didáticas das disciplinas. Nos anos 60 e 70 constituiu-se a didática das disciplinas cujos objetivos eram: analisar o estado de ensino de uma determinada matéria, analisar profundamente os aportes teóricos das disciplinas de referência e desenvolver pesquisa intervencionista visando a melhorar o ensino, a partir da introdução de conceitos e métodos do campo científico, mas que são objeto de uma transposição, ou seja, uma adaptação que considera o que é, de fato, possível fazer em uma determinada situação didática.

Em um primeiro momento, de acordo com Bronckart (2006a), a didática das disciplinas procurou atualizar e racionalizar programas e métodos, isto é, procurou redefinir o

projeto de ensino das línguas. A didática, no campo do ensino de línguas, se apropriou de noções e métodos de novas teorias gramaticais, principalmente da Gramática Gerativa. Após a atualização desse projeto de ensino, surgiu a preocupação de verificar a realidade de sua implantação. O segundo momento da didática das disciplinas tinha como objetivo principal analisar o que ocorre realmente na sala de aula, ver de que maneira os projetos eram desenvolvidos.

O resultado dessas pesquisas foi assinalado por Bronckart (2006a): o plano das sequências (previamente desenvolvidos pelos pesquisadores em conjunto com os professores), na maioria das vezes, era abandonado muito rapidamente, voltando-se para uma metodologia tradicional e os problemas relativos aos verbos e aos organizadores não eram abordados a partir do viés discursivo esperado, mas em uma perspectiva gramatical tradicional. Esses resultados fizeram com que a orientação da didática sofresse um significativo deslocamento: anteriormente a didática das disciplinas centrava-se nos alunos, em seus processos de aprendizagem e suas relações com os saberes; a didática, então, tomou consciência que precisava também interessar-se pelo que os professores fazem na aula, isto é, pela realidade do trabalho educacional.

A didática das disciplinas compreendeu que era necessário entender o porquê de os professores abandonarem o projeto para seguir métodos tradicionais, entender quais são as capacidades e habilidades necessárias para que os professores sejam mais bem-sucedidos em seu ofício. É claro que a didática das disciplinas mantém seu interesse pelos alunos e pelos seus processos de aprendizagem. A ergonomia contemporânea, cujo objetivo é mostrar as diferenças entre trabalho prescrito e trabalho real, enfatiza o quão desconhecido é o trabalho real dos professores. Para dar conta dessa recente necessidade, desenvolveu-se métodos de análise do trabalho: observações, entrevistas, autoconfrontações simples e cruzadas (os professores são confrontados com as imagens gravadas durante a sua aula - conferir Clot, 1999).

Visando à construção de uma definição contemporânea de trabalho docente (de base marxista), Machado e Bronckart (2009, p. 36 e 37), a partir de uma extensa revisão de autores que buscam conceituar a noção de trabalho ou da atividade de trabalho, em consonância com Clot (1999), Amigues (2004) e Saujat (2002), admitem que essa atividade

sempre se realiza em um contexto social específico e apresenta as seguintes características:

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

Há uma grande distância entre o trabalho real, o trabalho prescrito e o trabalho representado. A partir das análises do trabalho real do professor, Bronckart (2006a) observa que tais análises estão incompletas, apesar disso, elas fornecem alguns resultados. As análises mostram que o professor deve ter domínio do programa, dos conteúdos e das questões a serem ensinadas. Deve também ter conhecimentos das capacidades cognitivas dos alunos a quem se dirige. No entanto, o ofício do professor não deve se restringir a esses pontos. A capacidade de *pilotar* um projeto de ensino predeterminado é o que constitui a profissionalidade de um professor, “negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é o senhor ou o único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator” (BRONCKART, 2006a, p. 226). A profissionalidade do professor, portanto, está na capacidade de conduzir seu projeto didático de modo a considerar múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares etc.) frequentemente subestimados e que constituem a realidade de uma sala de aula. O trabalho prescrito, tal como é apresentado nos documentos oficiais, não menciona esses aspectos. Os documentos que prescrevem o trabalho do professor, em geral, fornecem princípios, um programa elaborado pela instituição e coloca à disposição dos professores novos métodos de ensino. O professor, por sua vez, deve se apropriar de tais instrumentos que lhe são

oferecidos e dominá-los. Caso o professor se aproprie e domine os instrumentos que lhe são oferecidos, os alunos, quase que mecanicamente, desenvolverão as aprendizagens esperadas.

O trabalho representado é muito difícil de ser apreendido. O que os professores expressam sobre o seu trabalho nas entrevistas, esclarece Bronckart, parece falar mais sobre a ideologia dos textos prescritivos do que uma tomada de consciência sobre o que de fato ocorre em sua aula. Esses professores, em contrapartida, frequentemente indicam a insuficiência e inadequação de suas capacidades e resistem em descrever o que acontece em suas aulas, talvez por tentarem esconder sua dificuldade real de pilotar suas aulas.

Bronckart critica os documentos prescritivos: os alunos se encontram no centro do instrumento pedagógico (os alunos como espécies de tipos ideais e como recebedores passivos). A solução não é deslocar a centralidade dos alunos pela centralidade do professor. A solução está em assumir que as interações professor/alunos são o que constituem o centro da atividade educacional.

3.1. O TRABALHO REPRESENTADO

Como já exposto neste capítulo, a Ergonomia fundou a concepção de trabalho em que a distância entre o trabalho predefinido e o trabalho tal como é vivenciado pelos atores é assumida e problematizada. Teiger, a partir da abordagem da Ergonomia, postulou a célebre oposição entre trabalho prescrito e trabalho real, distinguindo três níveis: trabalho teórico, trabalho prescrito e trabalho real. A ergonomia contemporânea, segundo Bronckart (2006a, 2008), objetiva mostrar a diferença entre trabalho prescrito e trabalho real, para tanto tem desenvolvido métodos e procedimentos de coleta e de análise de dados: autoconfrontação simples e cruzada (CLOT, FAÏTA, 2000), entrevista de explicitação (VERMERSCH, 1994),

instrução ao sócia (ODDONE, 1981), análise das narrativas de vida profissional (BAUDOUIN, 2003; DOMINICÉ, 1990).

As metodologias de coleta e de análise de dados desenvolvidas pela ergonomia contemporânea de corrente francesa (Clínica da Atividade, Ergonomia da Atividade) são propulsoras de uma reflexão do trabalhador sobre sua atuação. O objetivo da aplicação dessas técnicas é instigar os trabalhadores a verbalizarem suas representações acerca das situações de trabalho e dos demais aspectos de seu agir vivido.

O ISD (BRONCKART, 2006a) propõe uma análise do trabalho que se fundamenta em quatro dimensões: os já citados (neste capítulo) trabalho real, trabalho prescrito e trabalho representado (também chamado de trabalho interpretado pelos actantes) e, ainda, o trabalho interpretado por observadores externos. **O trabalho real** é a primeira dimensão analisada, equivale à análise dos comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa em situação de trabalho - pode ser apreendido por meio de observações das condutas dos actantes em gravações de áudio e de vídeo. A segunda dimensão de análise é a do **trabalho prescrito** que é abordada a partir da análise de documentos prefigurativos oriundos das instituições ou empresas e visam planificar, organizar e regular o trabalho que os actantes devem realizar. A terceira dimensão é a do **trabalho interpretado pelos actantes**, ou **trabalho representado** que é abordado com base na análise de entrevistas: entrevistas antes e depois da realização da tarefa. O **trabalho interpretado por observadores externos** é a quarta dimensão. É abordado no quadro da análise dos textos das observações dos pesquisadores, ou seja, é o trabalho de interpretação da atividade concretizada pelas produções languageiras.

Analisar o trabalho representado, sob a perspectiva interacionista social, é analisar o que os trabalhadores falam sobre suas atividades de trabalho. As análises abarcam, comumente, a identificação das figuras interpretativas da atividade e de seu estatuto em relação às teorias da ação (ver capítulo 2, seção 1) em entrevistas feitas com os trabalhadores antes e depois da realização de uma tarefa. As pesquisas que recorrem ao quadro teórico-metodológico do ISD muitas vezes se utilizam das técnicas desenvolvidas pelas ciências do trabalho (autoconfrontação, instrução ao sócia etc) como meio para instigar os trabalhadores a falarem sobre suas atividades de trabalho.

Ao afirmar que o agir não pode ser analisado a partir das condutas observáveis dos trabalhadores, o agir só pode se apreendido a partir de reconfigurações construídas do próprio agir nos textos, Bronckart (2006a, 2008) deixa claro o quão cara é a dimensão de análise do trabalho representado. O trabalhador, ao falar sobre seu trabalho, o reconfigura linguisticamente a partir de suas representações.

De acordo com Bronckart (2013), no campo da formação de adultos, os procedimentos desenvolvidos pelas ciências do trabalho nas últimas décadas para estimular os formandos a refletirem sobre suas próprias atividades de trabalho no intuito de tomar consciência de certos aspectos sobre suas condutas e sobre a sua situação de trabalho têm sido muito proveitosos. Os formadores, ao se utilizarem desses tipos de dispositivos, tentam criar uma ZDP (zona de desenvolvimento proximal)³: as técnicas de questionar e de retomar, a confrontação com registros em vídeo, a instrução ao sócia etc. podem fazer emergir nos formandos elementos suscetíveis a entrar em conflito com suas representações atuais.

Nesta investigação o trabalho representado é analisado (capítulo 7) por meio das interações de professoras em contexto de (per)curso de formação continuada após a realização de uma tarefa que seguiu os pressupostos do princípio da homologia de processos (SHÖN, 2000). O princípio da homologia de processos visa oportunizar aos professores em formação continuada a vivência do processo de aprendizagem como se fossem alunos, possibilitando, assim, a reflexão sobre tais vivências. Não foram encontradas pesquisas que tenham como aporte o ISD e que tenham utilizado o princípio da homologia de processos em contexto de formação continuada como meio de instigar professores a falarem de sua prática docente⁴.

³ A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é o conceito proposto por Vygotsky (1991) definido pela distância entre o desenvolvimento real (quando a criança consegue solucionar um problema sozinha) e o desenvolvimento potencial (quando um adulto ou companheiros mais capazes orientam a criança e assim ela consegue resolver o problema).

⁴ Pesquisa bibliográfica realizada em livros, dissertações e teses. Nossa busca, embora tenha sido composta por *Scholar Google* e *Scielo*, não foi sistemática. Buscamos também autores de referência, que aportam suas pesquisas no ISD, em anais de evento e sites pessoais.

3.2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A perspectiva de desenvolvimento humano adotada neste trabalho, a despeito das demais correntes e teorias que o definem, é a do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. Como dito anteriormente, o questionamento central do ISD é o papel que a linguagem desempenha na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e no desenvolvimento (ordem do agir) dos seres humanos. O ISD é fortemente influenciado pela psicologia do desenvolvimento de Vygotsky que, por sua vez, adotou um quadro inspirado no monismo de Spinoza (unidade da substância material) bem como em sua abordagem descendente de análise dos fenômenos (parte-se dos fatos sociais para os fatos psicológicos) e no dinamismo histórico de Hegel e Marx/Engels que compreende a implicação da história das interações humanas (e como elas se organizam nas atividades e na produções verbais coletivas) no funcionamento psicológico humano.

Vygotsky objetivou, fundamentalmente, propor uma análise da ontogênese humana. Bronckart (2006a, p. 60 e 2006b, p. 5) destaca cinco pontos principais dos esquema de desenvolvimento vygotkiano: 1-) o recém-nascido é dotado de um equipamento biológico que comporta o psíquico e o comportamental e, enquanto evolui como um ser de sua espécie (filogênese), desenvolve suas novas potencialidades (ontogênese); 2-) o recém-nascido mergulha em um mundo de pré-construtos sócio-históricos: sob forma de atividades coletivas, fatos culturais, produções semióticas provenientes da língua natural, etc. 3-) o ambiente humano visa a integrar o recém-nascido nessas redes de pré-construtos de modo a guiar e formar o jovem ser humano para sua apropriação; 4-) durante esse processo de apropriação, a criança interioriza propriedades da atividade coletiva, assim como signos e estruturas linguísticas; 5-) essa interiorização das estruturas linguísticas e das práticas sociais transforma o psiquismo herdado e origina a capacidade de pensamento consciente. A integração de elementos linguísticos, semióticos e sociais, sob essa perspectiva, é o que constitui o pensamento humano.

Bronckart (2006a, p. 65) considera Vygotsky “vago” em sua análise sobre os processos que se desenvolvem na linha pré-verbal do desenvolvimento intelectual: “é a

linguagem enquanto estrutura autônoma que é interiorizada, ou é, como o autor parece indicar em outras passagens, a “ação mediada pelos signos”?. O autor recorre a Saussure para explicar a problemática da emergência do pensamento humano. Os signos são *imotivados*, isto é, as propriedades dos significantes não dependem de seus referentes. Mais importante que o caráter imotivado dos signos é seu caráter *radicalmente arbitrário*: constituem-se de formas coletivas aleatórias “que têm a capacidade de reorganizar (...) as imagens mentais idiossincráticas dos indivíduos e de as tornar, assim, compartilháveis e comunicáveis” (p. 162). Os signos são também *discretos*, ou seja, seus significantes são destacados por um critério de oposição. Em suma, os signos são entidades representativas que agrupam representações individuais ou, ainda, podem ser entidades de representações (sociais) de representações (individuais).

A linguagem é entendida, portanto, como fundadora da ação. A atividade social é avaliada a partir de um contexto constituído pelos três mundos propostos por Habermas (o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo - ver capítulo 2). Bronckart (2006a, p. 73) ressalta que “esses mundos são entidades formais; são constituídos de conhecimentos ou de representações sociais”. Para Habermas, o agir comunicacional caracteriza toda a sociedade: os sujeitos individuais, ao racionalizarem o “mundo vivido”, constituem os três mundos a partir do agir comunicacional. Segundo Bronckart (2006a, p. 75):

É, portanto, a produção languageira que, introduzindo preposições negociáveis de correspondência formal entre sinais e acontecimentos, permite ao organismo humano transformar suas representações compartilhadas, controláveis e contestáveis pelos “outros”, ou seja, em representações **racionais** - grifo do autor. Segue-se que a racionalidade é, primeiro, um produto social, e que é por um processo secundário de sua apropriação e de interiorização que se pode constituir a racionalidade psicológica ou pensamento.

De acordo com Carnin (2015, p. 55), sob o prisma do quadro interacionista social, a questão da racionalidade relaciona-se com a questão das ações significantes humanas e produções languageiras. As ações significantes se originam das atividades humanas que são

mediadas pela língua: o uso da língua diversifica e desenvolve as atividades humanas que se organizam em discursos.

Uma das teses centrais do ISD é a de que o desenvolvimento das mediações formativas se dá a partir da prática dos gêneros de textos e dos tipos de discurso - lembrando que as mediações formativas são os processos pelos quais os adultos integram os “recém-chegados” ao conjunto de pré-construídos, processos esses que ocorrem até o fim da vida.

No momento da produção de um texto, pertencente a um gênero específico, o agente deve realizar um duplo processo de adoção e adaptação. Esse agente progride seus conhecimentos acerca dos gêneros que são adaptados a uma situação de interação ao mesmo tempo em que aprende a gerenciar as indexações sociais contidas nos gêneros. As práticas dos gêneros constituem, assim, um importante espectro da aprendizagem social. Os gêneros não podem ser definidos por um conjunto de unidades e regras linguísticas já que combinam modos de estruturação bastante heterogêneos. Tais operações e regras só podem ser ordenadas no nível dos tipos de discurso.

Consoante Bronckart (2006a, p. 154), os tipos e os mundos discursivos contribuem para colocar em interface representações individuais e representações coletivas. Ao (re)produzir um tipo de discurso, o agente mobiliza processos mentais e languageiros que são os raciocínios: raciocínios práticos implicados nas interações dialogais - ao relatar ou ao narrar algo o agente mobiliza raciocínios causais/cronológicos e nos discursos teóricos os raciocínios de ordem lógica e/ou semiológica são mobilizados. A mediação por meio de tipos constitui-se como um processo de desenvolvimento fundamental - é por meio dessa mediação que se transmitem as grandes formas da operatividade do pensamento humano. Os tipos de discurso são construtos sociais necessariamente evolutivos. O autor destaca, ainda, a importância da aprendizagem e do domínio dos mecanismos de textualização e de de responsabilidade enunciativa: a aprendizagem, em leitura e em produção textual, da distribuição das vozes é fundamental é uma oportunidade de tomar conhecimento das variadas formas de posicionamento e engajamento enunciativos constituídos em um grupo e de se situar em relação a essas formas: tal processo contribui para o desenvolvimento da identidade das pessoas. A aprendizagem dos mecanismos de textualização parece incidir

decisivamente nas complexas construções psicológicas que se manifestam, por exemplo, por meio das representações do tempo e sua organização, no que concerne ao domínio da coesão verbal.

Bronckart (2013) constata, a partir de uma extensa revisão teórica sobre o tema do desenvolvimento humano, que o desenvolvimento é tratado por vezes como desenvolvimento do conhecimento formal ou conceitual, por vezes como desenvolvimentos de comportamento e/ou capacidades de ação e por vezes como desenvolvimento das pessoas e sua identidade. O que o autor propõe é uma classificação em três ordens de desenvolvimento relacionados aos três mundos formais formulados por Habermas: o desenvolvimento de conceitos (relacionados aos saberes elaborados pelas ciências e pelas matemáticas) refere-se ao *mundo objetivo*; o desenvolvimento dos saberes da ciências humanas refere-se ao *mundo social* e o desenvolvimento das pessoas refere-se ao *mundo subjetivo*. Bronckart assevera que, enquanto a avaliação do desenvolvimento de conceitos se apoia em um corpus de saberes relativamente estáveis, a avaliação das capacidades de ação e da identidade das pessoas permanece problemática, já que os saberes que tratam dessa questão continuam divergentes e, por vezes, até contraditórios.

Alguns dispositivos de análise de práticas são citados por Bronckart (2013, p. 98) no que concerne à formação de adultos: a “entrevista de explicitação” (Vermersch, 1994), a “instrução ao sócia” (Clot, 1999), as “autoconfrontações” (Clot e Fäita, 2000) - os formandos, a partir dessas técnicas, são estimulados a refletir sobre suas atividades de trabalho. Os formadores tentam, por meio de tais dispositivos, criar uma *zona de desenvolvimento proximal* em adultos:

as técnicas de questionar e de retomar, a confrontação com registros em vídeo ou solicitação de um “sócia” supostamente fazem emergir nos formandos os elementos suscetíveis de entrar em conflito, com as suas representações atuais; e na sua gestão de trocas, os formando visam também que esses elementos de novos conhecimentos sejam inteligíveis para os formandos, ou seja, integráveis na configuração atual de suas representações (BRONCKART, 2013, p. 99).

Espera-se que, a partir da implementação dessas técnicas, se crie oportunidade para que os formandos, a partir do confronto entre as representações que possuíam acerca das suas atividades de trabalho e as atuais, reflitam e que, por meio dessa reflexão, haja uma tomada de consciência de elementos das atividades até então despercebidos e que haja, ainda, uma reconfiguração do seu agir. Em suma, esse processo pode supostamente provocar o *desenvolvimento* dos formandos.

As contribuições dos autores citados para o campo da Clínica da Atividade e para o ISD são inegáveis. No entanto, assinala Bronckart, esses autores, ao comentarem as condições de realização dos procedimentos descritos, deixam em aberto a questão da linguagem, eles centram-se exclusivamente no conteúdo temático das verbalizações. Os autores admitem que a linguagem constitui uma atividade significativa, não obstante, essa atividade implica escolhas que contêm significações - não se pode ignorar que as formas languageiras utilizadas incidem sobre a natureza das representações que explicitam. O desenvolvimento não pode ser encarado como sendo um efeito automático da tomada de consciência, ou ainda, não deve ser confundido com a tomada de consciência. A tomada de consciência só tem efeitos desenvolvimentais caso gere uma reestruturação psíquica - e sobre isso os autores não discorreram.

Acreditamos haver no conflito de representações espaço para o desenvolvimento profissional do professor. Ao observarmos o percurso trilhado pelos professores participantes do (per)curso de formação é algo que se torna bastante evidente: as concepções prévias sobre o ensino de oralidade que foram expressas no momento em que os professores preencheram o formulário de inscrição para o curso de formação, suas participações no início da oficina sobre oralidade, suas contribuições durante a oficina após discutirmos a concepção de gêneros orais e as noções que fundamentam a BNCC e, ainda, as interações dos professores entre si e com as formadoras depois de vivenciarem as práticas ancoradas no princípio da homologia de processos (ao produzirem uma entrevista videogravada e ao dramatizarem a panfletagem). Nos capítulos seguintes se evidenciará o percurso trilhado por esses professores, ou melhor, por essas professoras - havia professores inscritos, no entanto, acabaram por não participar do (per)curso, as participantes

da formação são professoras, o que me habilita, a partir de então, ao me referir aos professores ou aos participantes do (per)curso, dizer: as participantes ou as professoras.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA

No Brasil, os primeiros formadores, segundo Horikawa (2006), foram os jesuítas. Os educadores que atuavam nos colégios jesuítas possuíam forte inclinação humanista (a educação do homem político voltada para a eloquência e para a literatura), além de rigorosa formação religiosa. O objetivo principal desses educadores era a formação de missionários jesuítas; no entanto, os sacerdotes assumiram a tarefa da educação no intuito de suprir a falta de escolas. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, a colônia esbarrou na dificuldade de não haver pessoas preparadas para desempenhar o ofício de mestre, nem dinheiro para prover essa preparação. O que aconteceu, na prática, foi a adesão de professores advindos de uma formação jesuíta, comprometidos com uma educação laica, marcando o esforço de o Estado instalar um sistema de ensino público que teria como missão formar o indivíduo para o Estado, e não para a igreja. A fim de orientar os professores improvisados, a metrópole expediu uma cartilha e um manual de ensino de latim e de alfabetização. Rapidamente, a colônia sentiu as consequências da falta de investimentos na educação: os professores, mal-pagos, não se sentiam motivados a aprimorar sua prática; ademais, as instalações das escolas eram precárias. A elite não confiava na educação pública, instruía-se com preceptores particulares.

A causa da instrução pública foi abraçada com o advento da República, instituiu-se, nesse período, a Escola Normal que tinha como propósito formar os professores primários. Horikawa (2006, p. 18) assinala que “a despeito da universalização da ideia de uma rede de ensino primário, universal, público, gratuito e laico, observou-se nessas escolas de formação de professores uma orientação profundamente elitista, de influência francesa”. As escolas normais, sediadas em belíssimos prédios públicos, eram marcadas pela erudição e abrigavam filhas de fazendeiros, de grandes negociantes, de altos funcionários públicos e de profissionais liberais bem-sucedidos - a formação para a docência não era o que as moças buscavam nesses cursos, buscavam, sim, uma formação cultural de excelência para estarem aptas a ingressar na vida social burguesa.

Na primeira república, a educação não foi totalmente democratizada. O subsequente Estado populista constatou a fracassada tentativa de instaurar um ensino público democrático e procurou reparar tal falta a partir do engajamento entre escola e trabalho. De acordo com Nosella (2005 apud HORIKAWA, JARDILINO, 2010), o populismo acabou por estimular o barateamento da educação básica, conferindo um caráter assistencialista à escola, tornando-a um prolongamento dos cuidados familiares e não um lugar específico em que se organiza sistematicamente o processo de ensino e de aprendizagem. No que concerne à formação de professores, Nosella acredita que o populismo, ao democratizar a clientela (criação do curso de magistério de 2º grau em turnos noturnos e diurnos, o estabelecimento de inúmeros cursos de pedagogia em instituições públicas e privadas), instaurou o processo de esvaziamento do trabalho intelectual do professor. O governo militar manteve a formação de professores em nível secundário e, ao desprezar uma formação humanista, ampla e crítica, adotou um modelo de formação do professor como técnico da educação. Segundo Kincheloe (1993 apud HORIKAWA, 2006), a despeito desse período, o professor torna-se mero seguidor de regras, leitor de manuais didáticos e é desencorajado a exercer uma prática docente crítica e criativa. O ensino se reduz a um ato administrativo e ao professor é conferido o papel de técnico. Com o fim do regime ditatorial e a partir da luta travada por intelectuais e profissionais sindicalizados em prol da abertura política do país e da liberdade de expressão, reacendeu-se a discussão em torno do ensino, marcando, assim, um importante período de revisão dos currículos dos cursos de formação de professores. Buscou-se, nos governos eleitos democraticamente, em meados de 1980, uma articulação entre os conteúdos teóricos que integravam as disciplinas dos currículos de formação de professores e a prática da sala de aula. Muitas secretarias de educação elaboraram, em parceria com universidades, cursos de formação continuada para professores que já atuavam nas escolas. Esses cursos tinham como objetivo preparar os professores para a reorganização de seu trabalho tencionando a necessidade de repensar a prática desenvolvida nas escolas no intuito de transformá-la em prol de uma educação de melhor qualidade.

Não raro deparamo-nos com a crença a respeito da qual a licenciatura é tida como uma vocação, um sacerdócio, o professor tem um dom para o ensinar, como se tivesse sido

o escolhido para o desempenho de uma missão. Ao atentarmos à história da formação docente no Brasil, não nos admiramos com a crença da docência como vocação. O debate a respeito da profissionalidade do professor segue até os nossos dias, tema que tem sido amplamente discutido em toda a sociedade brasileira. O ISD se interessa pelo mundo do trabalho; no que concerne às pesquisas realizadas no Brasil, o foco recai, principalmente, no trabalho docente. O fazer docente, a partir da perspectiva do ISD, é tomado como profissão. De acordo com Bronckart (2006a, p.226),

o que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator. De forma mais geral ainda, sua profissionalidade está na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o “real” mais concreto da vida de uma classe.

A profissão docente não é dom ou sacerdócio, ela deve ser encarada como uma profissão como tantas outras, o profissional deve instrumentalizar-se para desempenhar bem seu ofício. O papel da formação continuada, no Brasil, é ir ao encontro dessa ideia de profissionalidade docente, é fornecer instrumental didático ao professor, é instruí-lo com o conhecimento da área, é desenvolver sua capacidade de reflexão crítica, ou seja, é contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Magalhães (2007) aponta as dificuldades que tem observado a partir de seu trabalho de instrumentalização de professores do Ensino Fundamental. Os professores possuem *conhecimento declarativo* (saber que...) sobre os processos e estratégias de leitura e produção escrita, mas raramente o utilizam para informar, entender ou transformar o ensino e a aprendizagem na sala de aula. Comumente, o que há é uma grande distância entre o conhecimento que o professor declara dominar e o que efetivamente ocorre na sala de aula,

isso se dá, muito provavelmente, pela ausência de *conhecimento procedimental* (saber como usar...) e, principalmente, *conhecimento metacognitivo* (saber quando e porque usar...) - o que evidencia uma lacuna nos currículos de graduação dos cursos de formação de professores. Os trabalhos de Bernadete Gatti (2010, 2016) revelam, há muitos anos, uma incompatibilidade total entre os currículos dos cursos de formação e os currículos da escola básica.

A perspectiva de formação continuada assumida pelo grupo de pesquisa ao qual o presente trabalho se vincula é, conforme Guimarães e Carnin (2014; 2015), a de um exercício de aprimoramento da profissionalidade do professor e a sua relação com a língua(gem), seu objeto de trabalho. Não se trata de oferecer uma receita para que os professores apliquem em suas salas de aula. O propósito é focar no processo de construção do conhecimento, propiciar condições para que os professores se desenvolvam profissionalmente, para que sejam atores de sua prática. O (per)curso de formação em questão (e que será apresentado no capítulo 5) tem a pretensão de contribuir para a melhoria do trabalho docente - o professor, a partir desse prisma, é visto como um profissional que tem um papel ativo no desempenho de suas atividades e que é capaz de produzir conhecimento em relação a boas práticas de ensino. Em suma, se pretende formar um professor reflexivo, em um entendimento de reflexão como "um processo de auto-questionamento em que o(a) professor(a) sistematicamente pensa e analisa exemplos concretos e particulares de sua aula (por exemplo, o diálogo da sala de aula), para entender como propósito e prática estão relacionados e introduzir as mudanças que julgar necessárias" (MAGALHÃES, 1992, p.3). O conceito de professor reflexivo de Magalhães se aproxima do conceito de atorialidade, isto é, um profissional que é ator da sua prática, de modo consciente. Um profissional que sabe o que está fazendo e porque o faz, com que objetivo o faz - ele tem plena capacidade de pilotagem dos projetos didáticos realizados em sala de aula. A concepção de formação continuada empregada nesta pesquisa é a de repensar o ensino de Língua Portuguesa em um processo que não só garanta voz aos professores, mais do que isso, um processo cuja preocupação seja a de dar-lhes o papel de atores de sua própria prática.

4.1. GÊNEROS ORAIS NO ENSINO

Silva e Della M^ea (2018) resgatam brevemente a histórias dos estudos sobre oralidade no Brasil; destacam o pioneirismo do professor Luiz Antônio Marcuschi, responsável por impulsionar a discussão sobre as relações entre a 'escrita' e a 'fala'. O ano de 1996 marca a publicação da primeira obra de Marcuschi sobre o tema. O professor procurou valorizar a diversidade e riqueza da fala, há tanto relegada a segundo plano no ensino, seus estudos influenciaram e incentivaram demais pesquisadores e contribuíram para a valorização de práticas orais em contextos educacionais.

De acordo com Silva e Della M^ea (2018), os estudos sobre oralidade, no Brasil, tiveram grande impacto com a tradução, em 2004, da obra "Gêneros Oraís e Escritos na Escola" de Schneuwly & Dolz (1998). Os autores, com foco na educação francófona, levantaram perguntas pertinentes: "Que oral tomar como referência para o ensino? Como torná-lo acessível aos alunos? Que dimensões escolher para facilitar suas aprendizagens?" (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 151). Essas reflexões suscitaram pesquisas e ampliaram propostas sobre o oral em sala de aula.

Segundo Guedes Magalhães (2018, p. 17), o mito da supremacia da escrita sobre a oralidade é hoje superado. A autora cita a importante contribuição dos estudos de letramento (STREET [1995] 2014; MARCUSCHI, 2001; ROJO e SCHNEUWLY, 2006) que, em uma perspectiva de integração entre fala e escrita, permitiu ampliar as pesquisas sobre oralidade. A autora invoca a afirmação de Marcuschi (2001) de que nossas atividades sociais e humanas são mediadas pela escrita e pela fala, oralidade e letramento não são "propriedades de sociedades diversas".

Guedes Magalhães (2018) destaca que um longo caminho foi percorrido para se chegar à concepção de integralidade entre fala e escrita no ensino. As pesquisas do Projeto Norma Urbana Culta – NURC, desde a década de 60, foram fundamentais para a documentação e descrição da norma do português culto falado no Brasil. Tais pesquisas desfizeram certas crenças a respeito da superioridade do "português padrão" de parcela da sociedade brasileira. Esses pressupostos, juntamente com os preceitos da Sociolinguística

(LABOV, 1983), de acordo com Guedes Magalhães (2018, p. 18), “conferem, hoje, uma base para princípios pedagógicos que explicitem uma estreita relação entre os padrões sociais, econômicos e históricos dos sujeitos e suas escolhas linguísticas”. A autora afirma que há uma relação direta entre uma pedagogia da variação linguística e os trabalhos com oralidade na escola, mesmo que saibamos que a escrita também varia ao longo do tempo.

A oralidade, aqui, será tomada a partir da noção de gênero textual como um instrumento psicológico no sentido vygotkiano do termo. Os gêneros são situados histórica e socialmente, definidos por sua natureza sociocomunicativa. Na produção textual escolar, seja ela escrita ou oral, eles podem se mostrar coerentes, desde que tal produção encontre condições concretas de interação - por exemplo, um panfleto produzido pelos alunos apenas para que a professora o leia obedece a uma condição artificial de produção, diferentemente se o tivessem produzido para atender a uma demanda real da vida - um panfleto que conscientize e instrua a população quanto ao descarte correto do lixo, se essa é uma demanda da comunidade na qual a escola se situa.

Faz-se extremamente necessário lançar luz sobre a questão que orbita entre *oralidade* e *gêneros orais*. Oralidade é a condição do que é oral, certo? A vocalização de um texto escrito, isto é, a leitura em voz alta, entra no espectro do que é oralidade. O professor, ao instruir os alunos a realizarem determinada atividade, está, a partir do que é dito sonoramente, explicando a tarefa que se espera que seus alunos cumpram, o mesmo se dá no momento em que o professor explica um conteúdo. Ou ainda, quando o professor propõe uma conversa espontânea sobre um determinado tema, é uma atividade que envolve a oralidade. O trabalho com gêneros de textos orais, diferentemente, tem o texto como central, há objetivos a serem cumpridos, há sistematização. A distinção parece ser entre a *oralidade como meio* e a *oralidade como fim*.

Schlatter e Garcez (2012 apud GARCEZ e BAUMVOL, 2017), em um contexto de ensino de inglês como língua adicional, fazem a distinção entre tarefa e atividade pedagógica. *Tarefa pedagógica* é a proposta a qual o professor faz aos alunos em relação ao que se espera ser feito mediante o uso da linguagem, ou seja, “é o planejamento e o direcionamento de atividades que queremos ver realizadas pelos participantes do evento educacional escolar” (p. 203). Já a expressão *atividade pedagógica* diz respeito à

implementação da tarefa pedagógica, à realização da proposta. Traçando um paralelo com a discussão dos autores, poderíamos pensar que a *oralidade como meio* relaciona-se com o que os autores chamaram de *tarefa pedagógica*. O foco do trabalho de Garcez e Baumvol (2017) é a transformação, por meio da interação, da tarefa pedagógica enquanto os alunos a realizam (e, no momento em que a realizam, a tarefa se torna atividade pedagógica). O que chamamos de *oralidade como fim* relaciona-se com o que os autores chamaram de *atividade pedagógica*, ou seja, a atividade em sala de aula que tem o texto oral como eixo central. Exemplo disso seria o professor propor um projeto cujo gênero central é a entrevista videogravada; os alunos poderiam assistir a algumas entrevistas, reconhecer as características que compõem o gênero e depois produzi-las eles próprios. Para que haja sucesso na produção das entrevistas videogravadas, os alunos devem ser capazes de dominar o gênero textual e os aparatos tecnológicos que possibilitam que as entrevistas sejam gravadas, ou seja, os alunos devem ser capazes de manejar uma câmera e de editar o vídeo. Além disso, devem atentar para os aspectos interacionais e multimodais envolvidos na tarefa (o tom de voz do entrevistador, sua postura, o modo como se move, seu olhar direcionado para a câmera/espectador). Por fim, para que o projeto faça sentido, é necessário que o texto oral, isto é, a entrevista, vá para o mundo. As habilidades de veiculação do material audiovisual também são postas à prova – em que veículo as entrevistas circularão? Em um site, em um blog, na página da escola no Facebook? Todos os aspectos aqui mencionados podem ser sistematizados e ensinados.

Convém ressaltar, consoante Schneuwly & Dolz (2004), a necessidade de os alunos desenvolverem competências linguístico-discursivas por meio de diferentes gêneros de textos nas interações da vida cotidiana: sejam elas mais espontâneas, como nas interações casuais (gêneros primários), ou mais ritualizadas, como nas interações institucionalizadas (gêneros secundários). Podemos justificar essa necessidade partindo da premissa que os alunos tornam-se sujeitos críticos e aptos para agirem em seu meio, a partir dessas interações em lugares sociais variados, que os possibilitem ler, escrever, falar, argumentar, concordar, discordar, desempenhando papéis a cada momento da vida cotidiana. A proposta se baseia na criação de contextos de produção precisos, efetuando atividades ou exercícios múltiplos e variados: “é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das

técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p.96).

Schneuwly & Dolz (2004) apontam que a produção de um texto oral segue uma lógica totalmente diferente da produção de um texto escrito. Diferentemente do texto escrito, o texto oral desaparece imediatamente. “A palavra pronunciada é dita de uma vez por todas. O processo de produção e o produto constituem um todo. O controle do próprio comportamento deve ser realizado durante a produção, o que somente é possível numa certa medida” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.112). Os autores ressaltam a importância de criar *automatismos*, isto é, preparar a fala por meio da escrita e da memorização, sobretudo se essa possuir audiência. Por que um determinado debatedor se sobressai? Qual a razão para que uma palestra seja interessante enquanto que uma outra seja entediante? Quais estratégias um bom entrevistador utiliza? Para que os alunos tenham acesso a instrumentos que propiciem uma melhor performance nos textos orais existem alguns meios, tais como: a gravação e a posterior escuta repetida e também há a transcrição do que foi gravado para que se possa analisar e discutir os êxitos e as falhas.

Uma pesquisa realizada com 50 professores-estudantes de Ciências da Educação, na parte francófona da Suíça, foi relatada por Schneuwly. Perguntou-se aos professores-estudantes: “Você é professor(a) (ou imagina ser). No programa está previsto ensino de oral (expressão e compreensão). O que é o oral para você?” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 130). A opinião da maioria foi que o verdadeiro oral é aquele em que o aluno se exprime espontaneamente, não há escrita que direcione essa oralidade e também o oral cotidiano a partir do qual se comunicam professores e alunos, em aulas diversas - ou seja, na linha do que vimos propondo, entendem *oralidade como meio*. Nem um nem outro parecem possíveis de se tornarem objetos de ensino: o oral “puro” se aprende naturalmente, na situação corrente, ele escapa de qualquer mediação sistemática. O oral que se aprende não é a mera oralização da escrita (como a leitura de um texto, de uma poesia, em voz alta). O oral que se aprende é aquele que prepara a escrita, pois permite encontrar ideias, elaborar uma primeira formulação. O oral pode se aproximar mais da escrita, como no caso da exposição oral, do teatro e da leitura para os outros, como também pode se distanciar, como

nos debates e na conversação cotidiana. O certo é que não há o *oral*, mas os *orais* e múltiplas formas.

Marcuschi (2005) salienta que, nas atividades do dia a dia, usamos principalmente a fala, no entanto, as instituições escolares ainda não lhe dão devida atenção, se compararmos com as atividades realizadas na modalidade escrita. Desse modo, o autor enfatiza a necessidade de se ter uma preocupação também com o lugar e o papel da oralidade no ensino de língua. Nesse aspecto, o autor esclarece que:

certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir. (MARCUSCHI, 2005, p. 24).

Um dos aspectos destacados por Marcuschi no estudo da fala é a variação. Ele argumenta que a língua falada é variada, por isso é importante o aluno ter consciência de noções como sotaque, variante, gíria, dialeto, entre outras. Outro aspecto importante que o autor salienta é a análise dos níveis de língua: das realizações mais espontâneas (gêneros primários) às mais formais (gêneros secundários). Ele ressalta, ainda, que há de se atentar a questões relacionadas à polidez, aos aspectos interpessoais, às relações culturais, entre outros.

Existe uma gama variada de práticas languageiras que se dão pelo uso da palavra (falada ou escrita) e são essas práticas que podem (e devem) se tornar objetos de um trabalho escolar. Essas práticas tomam as formas mais ou menos estáveis que denominamos *gêneros*. Segundo Bakhtin, *gêneros textuais* se definem como instrumentos culturalmente forjados. Os instrumentos são artefatos historicamente constituídos, possuem duas dimensões: por um lado é um artefato material ou simbólico que materializa a sua forma, a finalidade a que serve, e, por outro, constitui um esquema de uso que contém a possibilidade de agir numa situação. Segundo Schneuwly (2004, p. 138), “o gênero desempenha, em toda a interação, o papel de interface entre os interlocutores: ele é o

instrumento de comunicação, à medida que define, para o enunciado, o que é dizível e a forma de dizê-lo e, para o destinatário, o “horizonte de expectativas (JAUSS, 1970)”. Não importa em qual língua, saber falar é dominar os gêneros que na língua emergem, dos mais simples aos mais complexos.

A *oralidade como meio* é algo que faz parte das práticas cotidianas na escola, e isso se evidencia nas respostas ao formulário de inscrição para o curso de formação. Ao responderem à questão sobre o que entendem por ensino de oralidade, muitos professores identificaram o ensino de oralidade como expressão oral e utilização da fala como expressão dos pensamentos e como transmissão de ideias. O grande desafio que se coloca é o ensino os gêneros orais na escola, ou seja, a *oralidade como fim*.

4.2. A ORALIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A *Base Nacional Comum Curricular* do Ensino Fundamental - anos iniciais e anos finais, documento homologado em 20 de dezembro de 2017, dialoga com documentos e orientações anteriores e, mais do que isso, procura atualizá-los no que tange às pesquisas recentes na área. Assim como nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCN), a perspectiva de linguagem assumida pela *Base Nacional Comum Curricular* é a enunciativo-discursiva, para a qual a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). A concepção de linguagem enunciativo-discursiva assume a centralidade do texto como unidade de trabalho, de modo a relacionar os textos a seus contextos de produção.

O (per)curso de formação continuada em questão se alinha aos preceitos que embasam a *Base Nacional Comum Curricular* (doravante BNCC). O objetivo principal da formação foi promover a reflexão e aprofundar o conhecimento dos professores sobre os conceitos que fundamentam a BNCC, a partir de práticas de leitura, discussões e reflexões

visando à instrumentalização dos professores de modo que se apropriem de tais conceitos para poderem transpor didaticamente tais saberes aos alunos. A BNCC divide o componente Língua Portuguesa em cinco eixos organizacionais: o eixo da leitura, o eixo da produção de textos, o eixo da oralidade, o eixo da análise linguística e o eixo dos estudos literários. Os eixos não devem ser compreendidos como disciplinas independentes, mas, sim, como eixos que mobilizam o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula, trabalho esse que terá o texto como objeto central. O curso de formação (que será apresentado no capítulo 5), em conformidade com a estrutura organizacional da BNCC, dividiu-se em quatro eixos: o eixo da leitura, o eixo da escrita, o eixo da oralidade e o eixo da análise linguística/semiótica - o eixo dos estudos literários não foi contemplado pelo (per)curso de formação, pois a literatura não faz parte da nossa seara mais imediata de pesquisa.

Na BNCC, o eixo da oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situações orais nos mais diversos campos da atividade humana, quer seja a partir do contato face a face, quer seja a partir do contato propiciado pelas mídias digitais. O tratamento das práticas orais em sala de aula compreende a reflexão a partir dos diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se a multimodalidade e multisssemiose. Multimodalidade aqui é entendida como aspectos visuais (imagens, fotografias) e gestuais (apontar o dedo para uma direção, balançar a cabeça negativamente) e multisssemiose entendida como a relação entre o produtor do texto oral e os instrumentos mobilizados no momento em que o texto oral é produzido (em uma entrevista o entrevistador precisa se relacionar com o roteiro da entrevista, com a câmera e com os demais elementos ambientais ali presentes). Tais aspectos não-linguísticos que caracterizam textos orais já foram apontados por Dolz & Schneuwly (2004, p. 160) - abaixo segue o quadro elaborado pelos autores:

Quadro 2: Meios não-linguísticos da comunicação oral

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

Fonte: Schneuwly & Dolz (2004, p. 160).

A BNCC não conceitualiza e nem diferencia os termos *multimodalidade* e *multisssemiose*, o documento aparentemente os traz como sinônimos. Tampouco a BNCC menciona todos esses elementos não-linguísticos que envolvem a comunicação oral elencados por Schneuwly e Dolz (2004).

O documento frisa que o eixo oralidade não deve ser considerado isoladamente. Pensando nisso, propõe-se uma reflexão acerca da articulação do eixo da oralidade com os demais eixos. A respeito do eixo leitura em articulação com o eixo oralidade, pergunta-se: como ler um texto que não está escrito? Na BNCC a leitura é tomada de forma bastante ampla, diz respeito “não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2017, p. 70).

As práticas de letramento tradicionais não são mais suficientes para abarcar a escola contemporânea cujos alunos estão permanentemente conectados. O ensino e o professor necessitam acompanhar o mundo de rápidas mudanças tecnológicas, um mundo marcado por rupturas e hibridização de linguagens, mais do que acompanhar, é necessário que o

compreendam e que se engajem nesse emaranhado de multissemióticas, multitecnologias, multiletramentos.

A BNCC está alinhada ao mundo contemporâneo e à cultura digital, compreende o aluno como um sujeito histórico que se insere no universo da cultura midiática e digital, logo, a escola, sendo um espaço formador e orientador para a cidadania crítica e participativa, deve orientar-se a essa nova constituição de mundo. Sobre isso o documento postula que:

é importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (BRASIL, 2017, p. 59).

Muito já se falou sobre leitura, principalmente no que concerne à leitura de textos literários. E quanto à leitura de textos orais, o que, afinal, isso significa? *Ler* textos orais, ou seja, compreender textos orais, segundo a BNCC, é proceder a partir de uma *escuta responsiva ativa*, voltada para questões referentes ao contexto de produção dos textos. Bakhtin (1997) critica a concepção na qual se faz uma representação esquemática dos parceiros envolvidos na comunicação discursiva, a saber, falante e ouvinte (receptor do discurso): “sugere-se um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte” (p. 24). O ouvinte, ao compreender o significado linguístico do discurso, assume em relação a ele uma postura responsiva ativa: concorda ou discorda dele, completa-o, etc. O grau desse ativismo, acrescenta o autor, é bastante diverso, o ouvinte pode ou não expressar sua concordância e/ou discordância, pode ou não replicar o discurso. Enfim, mesmo que sua postura seja de total silêncio em relação ao que ouve (ou lê), mesmo assim, é uma postura responsiva ativa.

Se pensarmos no exemplo já exposto anteriormente, o professor propõe um projeto cujo gênero principal é uma entrevista videogravada. Para que os alunos compreendam o gênero de texto em questão é necessário que se observe outros exemplares do gênero (de preferência os mais prototípicos). Os alunos irão, portanto, assistir a entrevistas de modo a observar alguns aspectos, isso equivale dizer que os alunos irão fazer a leitura de um texto oral cujo gênero é entrevista videogravada. Cabe ao professor orientar essa leitura – tal como se faz com textos escritos, o chamado trabalho de pré-leitura. Para quais aspectos os alunos devem atentar ao assistirem às entrevistas? Note-se que o objetivo, ao desenvolver esse exercício, é que os alunos consigam delinear um certo padrão de funcionamento do gênero⁵ de modo a construir um cabedal de características que compõem o gênero entrevista videogravada, assim, estarão mais aptos a produzir entrevistas.

Quais competências são requeridas dos alunos no que diz respeito à leitura de textos orais? Nas competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a terceira competência prevê a importância de:

ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2017, p.85).

Há uma diversidade de textos que exigem do leitor habilidades para lidar com uma multiplicidades de linguagens (o visual, o gestual, o oral, hiperlinks, imagens, fontes, gráficos etc.). O Grupo de Nova Londres (COPE; KALANTZIS, 2000)⁶, conforme Oliveira e Szundy

⁵ Delinear um certo "padrão de funcionamento" de um gênero pode ser em co-construção com os alunos, não sem antes o professor ter elaborado (ou ter tido contato com um já elaborado) Modelo Didático de Gênero (MDG). O MDG pode ser compreendido como um estudo feito para ampliar os conhecimentos contextuais, estruturais e linguísticos do gênero em questão. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 82): "um modelo didático apresenta, então, em resumo, duas grandes características: 1. ele se constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar intervenções dos professores; 2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base na quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas".

⁶ O Grupo de Nova Londres, grupo formado por dez educadores (Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata), defende a pedagogia dos multiletramentos. O grupo se encontrou em Nova Londres, Estados Unidos,

(2014), defende, a partir da perspectiva de *letramento multimodal* e de *multiletramentos*, que a educação se volte para a formação de *designers* de significados com capacidade de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo em que se desenha novos futuros sociais no trabalho e nas esferas pública e privada. Rojo (2012, p. 23 apud CANI, COSCARELLI, 2016, p. 19) define multiletramentos como práticas letradas multiculturais e multimodais que fazem uso de diferentes mídias e linguagens. A autora assinala algumas características dos multiletramentos:

a. eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b. eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais e não verbais]); c. eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Tal perspectiva se adequa bem ao contexto de multissemiões em que a escola de hoje se insere (ou deve se inserir) e contempla o perfil do aluno conectado com a cultura midiática contemporânea.

Consoante à BNCC, há de se considerar que a cultura digital tem promovido mudanças significativas nas sociedades contemporâneas e, como já dito, a instituição escolar necessita acompanhar tais mudanças ao incluí-las nos currículos. As tecnologias têm avançado e o acesso a elas vem crescendo (*smartphones*, computadores e *tablets* estão mais acessíveis), a cultura digital já faz parte da escola: professores e alunos estão conectados. Desse modo, no que diz respeito à produção de textos orais, “os estudantes estão inseridos nessa cultura, não somente como consumidores”, mas também como produtores (BRASIL, 2017, p.59).

A BNCC procura contemplar os novos e multiletramentos, bem como a cultura digital no currículo escolar de modo a contribuir para uma participação mais efetiva e crítica dos estudantes nas práticas contemporâneas, não somente como usuários da língua/das

em 1994, com o objetivo de debater os propósitos da educação de forma mais geral, assim como a relação estreita com a pedagogia do letramento.

linguagens, mas como *designers*: “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade” (BRASIL, 2017, p. 68). Apesar da fragilidade da afirmação, que não é capaz de enfrentar o conceito de criatividade e não cita os autores relevantes para corroborar tal afirmação, é relevante que a BNCC considere a possibilidade do aluno se expressar criativamente por meio da linguagem – aqui entendida em toda sua amplitude, seja por meio de textos escritos ou orais e suas multissemioses.

A questão que a BNCC levanta é que os alunos não sejam somente vistos como produtores de textos, mas como *designers*. O que faz bastante sentido se pensarmos que os designers imaginam, criam, projetam o que não existe e, assim, dão novos significados ao que já está posto ou o transformam, em suma, eles vislumbram o futuro. Ao ouvirmos o termo *design*, o que nos vem à mente, de imediato, é o desenho de produtos: o *design* de uma cadeira, de um carro, de um aparelho celular etc. *Design* não é apenas o desenho, a forma dada a algo, pois, antes de haver a forma, ela precisa ser pensada, imaginada, ou seja, projetada. Além de desenho, então, o *design* é, sobretudo, projeto, pois ele tem a ver com as estratégias colocadas em campo para enfrentar os desafios relacionados à ressignificação do existente e a imaginação de novas realidades. Logo, o *design* é um processo estritamente relacionado com a inovação das nossas possibilidades de existir no mundo, da possibilidade de novas éticas e de novas estéticas, e que deve ser colocado no campo da sociedade, da cultura e da política.

O eixo da produção textual prevê a reflexão sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos, incluindo “a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital)”. Além disso, prevê ainda que se desenvolva

estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, o modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para

editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos midiáticos disponíveis (BRASIL, 2017, p.75).

Se a empoeirada redação escolar (o famoso *escreve sobre o que fizeste nas férias*, entre outro exemplos), com o aprofundamento e a disseminação dos estudos de letramentos e o entendimento de que os textos pertencem a gêneros e que esses se inserem em contextos específicos de produção⁷, já tinha sido há tempos superada, agora nos deparamos com um novo paradigma. A proposta de produção textual que considera o contexto de produção tendo em conta um determinado gênero textual, com determinado fim (que não apenas para o professor ler e avaliar o texto, de modo que o texto do aluno encontre lugar no mundo), parece não ser mais suficiente.

Não que esse tipo de produção textual tenha que ser abandonada, no entanto, há de se considerar as mudanças ocorridas a partir dos avanços tecnológicos, mudanças que ecoam em muitas esferas, na escolar também, claro. Surge a necessidade da produção textual se expandir para múltiplos gêneros textuais, não apenas os escritos, de forma tal a possibilitar a expressão criativa e inovadora dos alunos, possibilitar que seus textos sejam interativos e multissemióticos e que encontrem lugar no mundo. Na verdade, nem se pode ainda prever o que está por vir, não se sabe quais novos gêneros textuais surgirão (ou que estão surgindo neste exato momento), mais do que isso: nossos alunos estão sendo preparados para profissões que ainda nem existem - o mundo está em plena, rápida e pulsante transformação.

Outra questão que se coloca é a reelaboração de textos, ao passo que utilizamos o termo “reescrita” para a reelaboração de textos escritos sem que isso cause qualquer estranheza, que termo devemos usar para nos referirmos à reelaboração de textos orais? Na elaboração e reelaboração de textos escritos pode-se apagar o que se escreveu, pode-se reescrever o texto; no texto oral isso não é possível. Há uma peculiaridade do texto oral em relação ao escrito: seu caráter de improvisado e evanescência (por mais que sua produção tenha sido sistematizada e programada de antemão, o momento de produção é único). O

⁷ Em consonância com a teoria bakhtiniana, a qual postula que “falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto (BAKHTIN, 2016, p. 38)

texto oral é dito e, depois que é produzido, não há como se voltar atrás, diferentemente de um texto escrito que pode-se apagar o que foi escrito, pode-se usar uma borracha, ou ainda, pode-se amassar a folha e pegar uma nova, para usar a clássica imagem do escritor não inspirado. Ao se pensar no modo como costumamos produzir textos escritos nos tempos atuais, deleta-se o que foi escrito ou, ainda, abre-se uma página em branco de um documento no *word* e recomeça-se. O célebre provérbio em latim *verba volant, scripta manent* ainda hoje faz sentido; no entanto, com o advento das novas tecnologias, podemos gravar, por meio de vídeos e áudios, a produção oral. Isso abre a possibilidade de (re)pensarmos a questão de reelaboração de textos orais.

A BNCC utiliza o termo *redesign* para indicar que o texto oral pode ser reelaborado. Na verdade, a oralidade não pode ser refeita/reproduzida, já que cada enunciação é única, mesmo que o uso das novas tecnologias orientem para um refazer dos textos orais, um refazer que deve considerar aspectos multimodais e multissemióticos. É possível reeditar um vídeo, gravar novamente parte de uma entrevista (se o entrevistado concordar ou se ele dispor de tempo), entretanto, uma apresentação oral não pode ser reelaborada, não há como se voltar no tempo e mudar o que foi dito naquele momento específico. Em um debate o mesmo se dá: não há como reelaborar, apagar o que foi dito. Outra questão a ser pontuada é que a BNCC afirma que *design* é redefinição (o designer é “alguém que toma algo que já existe [inclusive textos escritos], mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos”), o que já inclui o *redesign* – o *design* é também *redesign*, não há necessidade de distinguir dois termos que expressam o mesmo conceito. Creemos que o termo *reelaboração* expressaria melhor o refazer, o aprimoramento de um design, ou seja, a continuação da atividade projetual.

A análise linguística perpassa, necessariamente, todos os eixos já que “envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos)” (BRASIL, 2017, p. 78). O que a BNCC chama de análise linguística nada mais é que reflexão linguística, ou ainda, ensino de gramática - numa perspectiva renovada. Talvez a escolha pelo termo *análise linguística* tenha sido com o propósito de diferenciar-se do *ensino de gramática* descontextualizado, com foco nos conteúdos gramaticais a serem *vencidos*,

diferentemente de um ensino pautado na reflexão linguística cuja centralidade encontra-se no texto, cuja análise dá-se a partir dos efeitos de sentido: a escolha do léxico, as construções sintáticas, o estilo adotado. Em suma, as marcas linguísticas presentes em um determinado texto - texto esse que pertence a um determinado gênero - estão a serviço de que? São analisadas também a coesão, a coerência e a organização temática dos textos, bem como a adequação do texto às características prototípicas do gênero.

No que diz respeito à análise linguística de textos orais, engloba-se também os elementos próprios da fala, tais como: ritmo, entonação, clareza, articulação, adequação da linguagem adotada à situação de comunicação. Do mesmo modo, a análise dos elementos paralinguísticos: postura, expressão facial, gestos, etc.

No caso dos textos multissemióticos, em concordância com a BNCC (p. 79), a análise considerará as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como: plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade, considerando as imagens visuais estáticas. Já no que concerne às imagens dinâmicas e performances, serão levadas em conta as seguintes características: montagem, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, ritmo, melodia, etc.

Mais uma vez usarei o exemplo da entrevista videogravada para ilustrar o trabalho de análise linguística de um texto oral e multissemiótico. Os alunos, para produzir uma entrevista, primeiramente farão o roteiro de perguntas – as questões estão claras, estão bem formuladas, há questões repetitivas? Qual o pronome mais adequado ao entrevistado (tu, você, o senhor)? Além disso, os alunos deverão ser preparados para a execução de uma escuta ativa no momento em que forem produzir a entrevista: se o entrevistado já falou sobre o tópico que consta nas perguntas ainda não feitas, elas não deverão ser feitas. Por isso, os alunos, para obterem sucesso na produção da entrevista, não podem se limitar a lerem o roteiro de perguntas, ou a memorizarem. Os aspectos paralinguísticos e multissemióticos deverão ser trabalhados antes dos alunos produzirem as entrevistas. Eles poderão, inclusive, fazer testes, simular com os colegas, verificar se estão utilizando corretamente o equipamento de gravação, se sua postura, entonação, direcionamento do olhar, gesticulação estão apropriados etc.

5. O (PER)CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A presente pesquisa foi motivada pela concepção, desenvolvimento e realização do (per)curso de formação continuada para os professores de português da rede municipal de Novo Hamburgo realizado no ano de 2018. O (per)curso é parte do projeto de pesquisa *Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas*, coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães e pelo Prof. Dr. Anderson Carnin, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos e financiado pelo CNPq (Edital Universal 01/2016).

Para uma melhor compreensão desse projeto remontemos ao ano de 2010, data em que se estabelece uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED-NH) e o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da UNISINOS. Novo Hamburgo vinha apresentando um quadro de estagnação nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, em virtude desse cenário, a SMED-NH contatou o PPGLA da Unisinos com o intuito de conceber um projeto, em parceria com a universidade, visando à qualificação educacional da rede de escolas do município e, desse modo, alçar uma melhoria nos resultados do IDEB. Neste mesmo ano de 2010 aprovou-se, pela CAPES, o projeto coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães *Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental*. Alguns conceitos-chave nortearam esse trabalho, tais como: o reconhecimento do ensino como trabalho, a noção de cooperatividade e a concepção de linguagem como interação.

Em dezembro de 2017, foi homologada a *Base Nacional Comum Curricular* para o ensino infantil e fundamental cuja implementação tem suscitado um grande desafio para as escolas e para os professores, já que se trata de um documento prescritivo que traz (re)orientações ao agir docente nem sempre de fácil compreensão ao professor em atuação. Nesse contexto firmou-se, mais uma vez, uma parceria entre a SMED-NH e o PPGLA da Unisinos - aprovou-se em 2016, pelo CNPq, o projeto *Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas*. O curso de extensão, com

caráter formativo e intervencionista, é parte desse projeto e foi concebido, desenvolvido e implementado tendo como objetivo principal promover reflexão e aprofundar o conhecimento sobre os conceitos trazidos pela BNCC, a partir de práticas de leitura e discussões sobre o documento, bem como instrumentalizar os professores para que se apropriassem dos conceitos e princípios presentes na *Base Nacional Comum Curricular* para, então, serem capazes de transpor didaticamente tais saberes relativos ao ensino de língua portuguesa aos alunos.

O dia 23 de março de 2018 marcou o início do (per)curso de formação continuada em um primeiro encontro presencial com as professoras da rede municipal de Novo Hamburgo - 43 professoras e coordenadoras que atuam no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) em um espectro que abarca 17 escolas. A carga horária total do curso foi de 80 horas, 20 horas das quais a formação se deu a distância, por meio da plataforma Moodle.

Houve professores e professoras inscritos no curso, porém os professores inscritos não realizaram o curso, tivemos apenas professoras cursistas. Achamos apropriado marcar o gênero neste contexto. Neste trabalho algumas vezes, ao nos referirmos ao coletivo de professores, que não neste contexto específico, utilizamos “professores”; ou, ainda, ao nos referirmos ao planejamento do curso, já que ainda não tínhamos conhecimento de que somente professoras realizariam o curso.

O (per)curso foi pensado em ciclos (GUIMARÃES; CARNIN, 2019) que se interligam em um entendimento de formação como um sistema aberto e processual fundamentado na construção coletiva com o intuito de promover espaços de desenvolvimento humano e profissional que permitam que aqueles que dele fazem parte reflitam sobre suas práticas de ensino.

O *ciclo 1* foi voltado para o conjunto total do grupo de cursistas e ocorreu em dois encontros. Teve como objetivo a sensibilização para a participação efetiva na formação e para os conceitos considerados norteadores das práticas de ensino. A realização de dinâmicas de intervenção e participação que fizessem os professores saírem do lugar de (meros) espectadores do curso proposto foi uma preocupação.

O *ciclo 2* caracterizou-se pela discussão da BNCC por meio dos eixos por ela propostos: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. O conjunto total dos

professores foi dividido em duas partes de modo que duas oficinas eram ofertadas ao mesmo tempo (leitura e escrita, oralidade e análise linguística). Esse arranjo permitiu que todos os professores participassem das oficinas em grupos menores o que favoreceu o desenvolvimento de atividades coletivas e individuais.

No *ciclo 3* ocorreu a síntese globalizadora, ou seja, a revisão dos conceitos base que fundamentaram as oficinas e o aprofundamento da discussão sobre a opção metodológica de projetos didáticos de gênero (PDG), como uma maneira de trabalhar os diferentes eixos em conjunto.

O *ciclo 4* foi marcado pela vivência comunitária entre as professoras cursistas e o grupo de mentores - formadores responsáveis por assessorar duplas ou trios de professoras em formação na elaboração de uma proposta inicial de PDG.

O *ciclo 5* caracteriza-se pelo retorno à práxis com o intuito de aperfeiçoar os PDG desenvolvidos pelas professoras e pela vivência comunitária com os mentores para a reconstrução do planejamento do PDG.

No *ciclo 6* as professoras em formação continuada apresentaram os PDG desenvolvidos em aula aberta para a comunidade universitária e com convidados-debatedores, pesquisadores externos à formação.

O *ciclo 7* foi marcado pela vivência de comunidades de desenvolvimento profissional com o apoio da SMED-NH e mentoria do grupo de pesquisa de forma presencial e/ou a distância para o desenvolvimento de PDG e também de projetos mais focados em eixos específicos, como análise linguística e/ou oralidade e/ou escrita e/ou leitura.

O *ciclo 8* caracterizou-se por um maior envolvimento das professoras que participaram da formação e das comunidades de desenvolvimento profissional, agora como mentoras de outros professores que serão agregados a essas comunidades. As professoras mais experientes nas práticas vivenciadas passam a mentorar os novos professores que chegam às comunidades, numa formação semelhante a das comunidades de prática (HOLMES, MEYERHOFF, 1999, p. 179 apud GUIMARÃES; CARNIN, 2019).

É válido frisar que o PDG é considerada uma metodologia possível no contexto de ensino em que as professoras participantes do (per)curso de formação se inserem e foi apresentada como uma possibilidade, porém não a única. Procuramos, no (per)curso de

formação continuada, instrumentalizar as docentes com mais um recurso metodológico. O PDG nasceu do trabalho, colaborativo e cooperativo, iniciado em 2010, com os professores da rede municipal de Novo Hamburgo. Guimarães e Kersch (2014) salientam que, orientadas por uma visão interacionista de linguagem e de ensino, elaboraram uma metodologia que faz uma releitura da sequência didática e dos projetos de letramento.

A sequência didática se caracteriza por um conjunto de atividades escolares organizadas de modo sistemático em torno de um gênero textual (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Já os projetos de letramentos são caracterizados por um conjunto de atividades escolares que se originam de um interesse real na vida dos alunos e no que faz sentido a eles (KLEIMAN, 2000). O PDG é, portanto, a união da sistematização didática em torno de um (ou mais) gênero(s) textual(is) com uma temática que leva em consideração a prática social dos alunos de modo a fazer circular o gênero com que se trabalhou para além dos muros escolares (GUIMARÃES; KERSCH, 2012).

No *ciclo 1* do (per)curso de formação apresentamos um PDG modelo cujo gênero principal era o panfleto e cuja temática era o descarte do lixo, conforme imagem abaixo.

Figura 2: O Projeto Didático de Gênero - modelo



Elaborado por Bartikoski (2018)⁸

⁸ Fernanda Bartikoski é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos e membra do grupo de pesquisa Desenvolvpref.

O (per)curso de formação continuada foi pensado de modo a propiciar aproximações teórico-práticas - unir o viés dos pesquisadores com a prática dos professores a fim de explorar conceitos fundantes, tais como a concepção de linguagem como interação e a noção do gênero textual como organizadora do ensino de língua. Como tornar os conceitos teóricos fundantes da *Base Nacional Comum Curricular* compreensíveis aos professores participantes da formação e, mais do que isso, como os professores se apropriarão desses conceitos e se tornarão aptos a transpô-los didaticamente, isto é, como tais conceitos chegarão aos alunos? A atividade de linguagem tem, aqui, um papel central: ela possibilita a produção e interpretação das unidades semióticas no quadro de interações que se processam no universo do trabalho (BRONCKART, 2006a).

Para tanto, o grupo de pesquisa que concebeu o curso de formação partiu do conceito de comunidade de práticas aliado à concepção de desenvolvimento profissional. Segundo Wenger (1998 apud GUIMARÃES; CARNIN, 2016), comunidade de práticas pode ser definida com base em três dimensões: o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado de recursos conjuntos para a negociação de sentido.

Comunidade de práticas, portanto, é um grupo de pessoas que têm um interesse profissional em comum e que se reúnem com o objetivo de melhorar sua prática partilhando os saberes em um trabalho conjunto entre professores e professores-pesquisadores. Assumimos por desenvolvimento profissional a perspectiva vygotskiana explorada por Carnin (2015) segundo a qual o sujeito se apropria de novos conceitos a partir das significações da linguagem, contextualizadas e de ordem sociocultural e é com base nessa apropriação que o seu desenvolvimento pode ser potencializado. De acordo com Guimarães e Carnin (2016), com embasamento na noção de comunidade de práticas e com o foco no desenvolvimento profissional, os autores acharam mais importante renomeá-las como uma comunidade mais específica: a de desenvolvimento profissional (esse conceito será abordado na seção 2 deste capítulo).

As oficinas foram planejadas e desenvolvidas a partir de metodologias ativas, a ideia foi deslocar o protagonismo dos formadores aos professores cursistas - geralmente em cursos de formação continuada o protagonismo recai aos formadores, os professores

cursistas têm um papel secundário, coadjuvante e até passivo, como um receptor que recebe os saberes, inclusive os professores falaram sobre isso e destacaram que este curso de formação era diferente dos demais que eles já haviam participado. Uma preocupação constante do grupo de pesquisa era pensar em como propiciar momentos em que os professores tivessem voz, era de extrema importância aos pesquisadores que houvesse momentos de escuta, ouvir os professores foi primordial para que se compreendesse suas demandas e suas dificuldades - e para que as representações sobre suas práticas de ensino viessem à tona. Ademais, as oficinas objetivaram oportunizar aos professores situações em que eles fossem desafiados a se colocarem no lugar dos alunos, em conformidade com o princípio da homologia de processos (SHÖN, 2000) a partir do qual se oportuniza aos professores em formação a vivência do processo e, desse modo, uma construção mais significativa da aprendizagem.

5.1. A OFICINA SOBRE ORALIDADE

As professoras, ao se inscreverem no (per)curso de formação, foram convidadas a responderem um questionário de sondagem (por meio da ferramenta *Google Forms*). Nele foram apresentadas questões de múltipla escolha relacionadas à formação das professoras, nível de especialização, atuação e experiência docente no ensino de língua materna, além de questões abertas em que foram demandadas respostas discursivas que tematizavam a: concepção de linguagem, de língua portuguesa e seu ensino, de gêneros de texto, de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, prioridades no ensino de língua portuguesa em sala de aula, seleção de conteúdos e sobre a leitura/conhecimento da BNCC. O questionário inicial foi respondido por 43 professores que iniciaram a formação continuada.

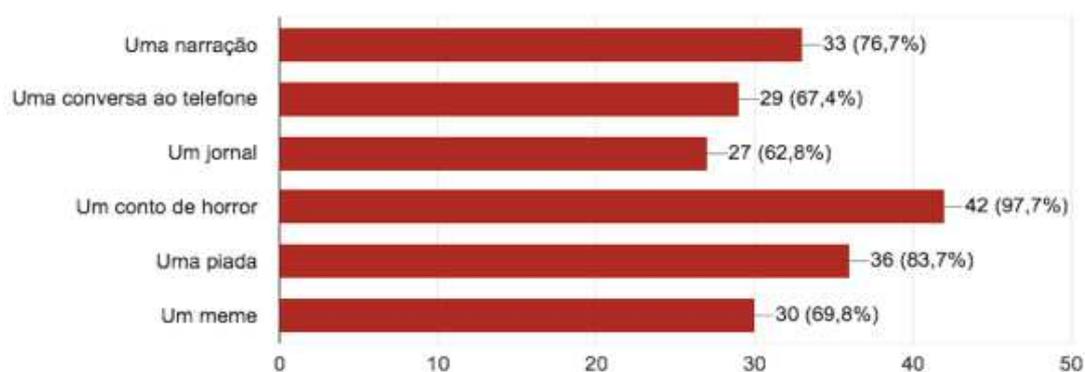
Na pergunta de múltipla escolha sobre quais das opções os professores consideraram ser gêneros textuais: 97,7 % consideraram o gênero literário conto de horror como gênero

textual; 83,7% assinalam um gênero oral que circula em esfera coloquial, a piada; mas esse percentual diminui para 67,4% quando se trata de um outro gênero oral, a conversa ao telefone. 69,8% das docentes reconhecem o *meme* como gênero. Entretanto, 76,7% dessas mesmas professoras confundem gênero com tipo, ao assinalarem narração como gênero, e 62,8% assinalam um suporte, o jornal, como sendo gênero. As respostas das professoras descortinam alguns equívocos no que diz respeito à concepção de gênero de texto/discurso, uma discussão já bastante difundida, desde os PCN (BRASIL, 1998), lançados há mais de 20 anos. O gráfico abaixo ilustra as respostas dos professores à questão sobre o que classificariam como gênero de texto.

Figura 3: Concepção de gênero dos professores inscritos.

18) Você classificaria como gênero de texto (mais de uma opção pode ser assinalada):

43 respostas



Fonte: Banco de dados de pesquisa (DESENVOLVPROF, 2018).

Uma das perguntas do questionário, uma questão aberta, dizia respeito especificamente à concepção de ensino de oralidade. Percebe-se, pelas respostas dadas

pelas professoras, uma identificação do ensino da oralidade com o ensino da expressão/transmissão/comunicação de ideias, de pensamento e de opiniões. Há, ainda, nas respostas dadas pelos professores, a preocupação com o registro formal *versus* informal da língua e a questão da variedade linguística. Abaixo segue, a nível de esclarecimento, todas as respostas dos professores à pergunta “o que você entende por ensino de oralidade?”:

Figura 4: Formulário de inscrição

23) O que você entende por ensino de oralidade?

43 responses

1-) Conhecimento dos diferentes modos de comunicar, falar, expor...Reconhecer a diferença entre linguagem formal e informal.

2-) O ensino da oralidade deve ir além do debate sobre a interpretação de determinado gênero textual na modalidade escrito. Isto ocorre porque a primeira habilidade comunicativa que o ser humano desenvolve é ouvir. Depois, vem a fala e, por último a abstração escrita. Dessa forma, deve-se explorar a capacidade que cada um tem de contar histórias tanto de vida individual ou familiar, no nível do senso comum, como recontar lendas e histórias que se aproximem do conhecimento mítico.

3-) utilizar a fala em diferentes atividades.

4-) POSSIBILITAR A EXPRESSÃO ORAL DO ALUNO.

5-) criar possibilidades do aluno utilizar a fala para expressar seus pensamentos, opiniões e desejos, de forma que o outro possa compreendê-lo.

6-) CONDIÇÕES FAVORÁVEIS, ADEQUADAS E DE QUALIDADE QUANTO À NECESSIDADE DE EXPRESSAR-SE

7-) Proporcionar momentos de comunicação, transmissão de ideias, opiniões...

8-) Trabalhar diferentes meios de expressao

9-) Oportunizar aos alunos momentos em que fará uso da oralidade através de leituras, seminários e discursos.

10-) Oportunizar ao educando situações nas quais ele utilize da linguagem oral para sua expressão.

11-) Ensino da oralidade é aquela onde corrigimos nossos alunos na forma correta de falar e não necessariamente só nas aulas de lingua portuguesa.

12-) exercitar a capacidade de se expressar com a fala.

- 13-) ensino com base no conhecimento prévio, bagagem cada vez mais extinta
- 14-) O ensino das variedades linguísticas com seus recursos de entonação, vocabulário e sintaxe.
- 15-) É o estudo de gêneros do discurso oral, tais como, conversa telefônica, apresentação de trabalhos, seminário, piadas etc.
- 16-) Ensino através da oralidade - forma oral.
- 17-) Expor o aluno a diversas formas da oralidade, da norma culta à norma popular, analisar os níveis de formalidade e as esferas sociais em que cada norma é utilizada, chamando a atenção para o preconceito linguístico com algumas normas menos prestigiadas.
- 18-) Ensinar o aluno a expressar-se com clareza nas diversas situações sociais.
- 19-) É ensinar a estruturar as suas ideias, trabalhos, estudos e apresentá-los oralmente comunicando isso aos outros.
- 20-) Comunicação de forma eficiente.
- 21-) Realização de práticas pedagógicas da linguagem que viabilizem a comunicação oral.
- 22-) Assim como a História se apropria da oralidade a Língua Portuguesa também o faz.
- 23-) Ensinar a oralidade é importante para que os alunos aprendam "como portar-se" (no sentido de que linguagem utilizar e como se fazer entender) nas diferentes situações do seu cotidiano.
- 24-) Proporcionar oportunidades para os alunos se expressarem melhor de forma oral.
- 25-) O ensino da oralidade deve possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, ampliando o domínio da comunicação.
- 26-) Desenvolver a comunicação através da fala.
- 27-) Expressão oral.
- 28-) A linguagem oral tem pouco espaço dentro do espaço escolar, mas é de extrema importância pois é uma forma importante de expressão na nossa sociedade e também imprescindível para organizar o pensamento antes da escrita. O ensino de oralidade consiste em fazer o aluno refletir sobre o seu discurso, se ele está adequado a situação que está sendo utilizado e como pode aperfeiçoar o mesmo, aprimorando assim sua comunicação.
- 29-) SABER SE EXPRESSAR E SE FAZER ENTENDER.
- 30-) Oportunizar ao aluno ampliação de seu vocabulário, fluência na leitura, oratória, expressão oral
- ...
- 31-) Desenvolvimento de habilidades de comunicação para usos em contextos orais, tais como entrevistas, seminários, comunicação oral de um tema, entre outros contextos.

- 32-) A oralidade está presente em todos os contextos de aprendizagem. O aluno, por sua vez, precisa saber explorar os diferentes contextos orais e distinguir os gêneros textuais orais e suas características funcionais.
- 33-) Expressar de forma clara o que sabe ou aprendeu.
- 34-) A forma de se expressar, usando a fala.
- 35-) É desenvolver a capacidade de se expressar de forma coerente e clara.
- 36-) Capacidade de expressar-se oralmente.
- 37-) Desenvolver a expressão oral do educando e sua capacidade de organização do pensamento para a produção verbal.
- 38-) Penso que diz respeito a uma boa leitura e as formas de falar de cada região, em sintonia com a aprendizagem da fala formal, passada pela escola.
- 39-) O trabalho realizado a partir de leituras, em que o aluno possa se expressar de diferentes formas.
- 40-) A expressão de voz, com a expressão física.
- 41-) É a oportunidade da leitura e da apropriação do discurso por parte dos alunos, que deve ser feito de maneira descontraída, priorizando o aprendizado, não a correção. É tão importante quanto a competência da escrita.
- 42-) Utilizar de forma apropriada a linguagem oral nas diversas situações de comunicação.
- 43-) Entendo que é propiciar atividades onde o aluno desenvolve sua capacidade de se expressar oralmente.

Fonte: acervo de pesquisa (DESENVOLVPROF, 2018).

Estávamos de posse desses dados ao concebermos a oficina sobre oralidade⁹. Nossa intenção foi abarcar os equívocos e lacunas apresentados pelas professoras a partir de suas respostas ao questionário de sondagem - equívocos e lacunas no que concerne à concepção de ensino a partir de gêneros de texto e à concepção de ensino de oralidade. Nosso objetivo com a oficina sobre oralidade era de avançarmos na questão de a oralidade ser abordada em aulas de língua portuguesa como mera oralização do texto escrito ou ser

⁹ A oficina sobre oralidade foi concebida e ministrada pela autora deste texto e pela pós-doutoranda Joseane de Souza e contou com o aporte do grupo de pesquisa, já que discutíamos com o grupo o planejamento bem como o andamento da oficina.

consideradas apenas questões relativas à variação ou, ainda, a oralidade entendida apenas como conversa espontânea (os alunos falarem sobre o que entenderam do texto lido, por exemplo). Para tanto, tínhamos que ter uma concepção de oralidade bastante clara, a saber, a oralidade entendida sob um viés sociointeracional - a fusão dos conceitos de linguagem como interação e de gênero de texto, na perspectiva bakhtiniana/volochinoviana e na perspectiva interacionista social.

Assumimos, portanto, na oficina sobre oralidade, a perspectiva bakhtiniana/volochinoviana e a perspectiva interacionista sociodiscursiva nas quais a linguagem é entendida como inerente à atividade humana e como produto da apropriação de um indivíduo em particular, o discurso é compreendido como um evento social de interação. Assumimos, ainda, uma perspectiva interacional da oralidade a partir dos estudos interacionais, mais especificamente da Fala-em-Interação ou Análise da Conversa Etnometodológica (SACKS, 1992). Para compreendermos melhor o fenômeno da oralidade entendida a partir do viés interacional tomamos de empréstimo da Análise da Conversa Etnometodológica um princípio que lhe é caro, a saber, o *ajuste ao interlocutor*. Muitas vezes se outorga apenas à escrita o monitoramento da linguagem, no entanto, há monitoramento da linguagem quando produzimos textos orais - o monitoramento da fala se dá de modo que o locutor se ajusta ao interlocutor e à situação interacional.

A oficina sobre oralidade, dividida em dois encontros, além de abarcar a concepção já mencionada (a linguagem entendida como inerente à atividade humana), organizou-se, ainda, de modo a destinar espaço para a leitura, discussão e reflexão de alguns trechos selecionados da BNCC. No primeiro encontro, pedimos para que as professoras compartilhassem conosco, e com os demais colegas, as atividades de oralidade que permeiam sua prática docente. Tais atividades foram anotadas no quadro conforme eram citadas:

- Exposição oral;
- Discurso;
- Apresentação de projeto - dicção e oratória;
- Apresentação de prosa poética - técnicas de oratória e desenvoltura;

- Exposição oral - FIC (fala “robótica”, oralidade x fala organizada);
- Dramatização (projeção da voz, dicção, postura);
- Conversa a partir do texto;
- Debate regrado;
- Propagandear/indicar o livro que leu;
- Seminário sobre países lusófonos;
- Discussão sobre bullying;
- Vender/propagandear produto.

Comentamos e problematizamos, juntamente com as professoras, as atividades elencadas e dispostas no quadro. Construimos um *continuum* que ia das atividades com maior ou menor relação com textos escritos e as atividades que eram mais ou menos formais. Destacamos que a concepção de que textos orais são menos formais do que textos escritos não procede - uma exposição oral se dá em um contexto formal, sua linguagem é mais formal e mais monitorada do que a linguagem usada para escrever uma lista de itens que devem ser comprados no supermercado, por exemplo.

É interessante observar que as atividades elencadas pelas professoras na oficina sobre oralidade se distanciam (não completamente, mas significativamente) das respostas dadas à pergunta do formulário de sondagem (o que você entende por ensino de oralidade) no momento em que se inscreveram no curso. Possivelmente as professoras, após os dois primeiros encontros (ciclo 1 - ver capítulo 5) que antecederam as oficinas, tenham refletido sobre o que são gêneros textuais e o que são gêneros textuais orais - os formadores, nesses dois primeiros encontros, objetivaram sensibilizar as professoras cursistas para os conceitos considerados norteadores das práticas de ensino, dentre tais conceitos a noção de ensino pautada no trabalho com gêneros de texto.

As atividades citadas pelas professoras nos fornecem algumas pistas para compreendermos o modo como a oralidade é concebida em suas salas de aula. Algumas das atividades citadas são, sim, gêneros textuais orais; no entanto, discurso, dramatização, discussão sobre *bullying* e indicação de livro, por exemplo, não o são. Ademais, alguns

elementos destacados pelas professoras - dicção, oratória, projeção da voz e postura - não são gêneros orais, e sim recursos multimodais que podem (e devem) ser mobilizados na produção de textos orais. A partir do que foi citado pelas professoras percebeu-se que se fazia necessário o esclarecimento da concepção de ensino de língua que tem como central o trabalho com gêneros de texto, e aqui, especificamente, o trabalho com gêneros orais. Fazia-se necessário problematizar a questão sobre como tornar gêneros orais ensináveis, como torná-los objetos de ensino, como sistematizar o trabalho com gêneros orais. Em suma, era necessário que a oficina sobre oralidade tivesse como foco a distinção entre **oralidade como meio** e **oralidade como fim**.

Muitas vezes há um entendimento de que a oralidade não precisa ser ensinada, é algo que os alunos já sabem, os alunos chegam à escola falando, o que se deve ensinar é a leitura e a escrita. Outra questão que se coloca é a confusão entre oralidade e gêneros de textos orais. Algumas das atividades citadas pelas professoras na oficina sobre oralidade, a saber, conversa a partir de um texto, a apresentação de prosa poética (isto é, a declamação de poemas), a discussão sobre *bullying* entram no espectro do que é oralidade, mas não têm a centralidade do trabalho no texto oral - podemos dizer que tais atividades possuem a oralidade como meio.

Como já foi exposto no capítulo 4, seção 1, o trabalho com gêneros de textos orais tem o texto como central, há sistematização do que será ensinado e, portanto, há objetivos a serem alcançados. As professoras, sobre as atividades de oralidade que desenvolvem com seus alunos, citaram, por exemplo, exposição oral, debate regrado e seminário que são gêneros orais e, portanto, passíveis de serem sistematizados - trabalho esse que pode ser caracterizado como oralidade como fim.

Na atividade seguinte propusemos que as professoras se dividissem em trios e produzissem uma breve entrevista (de no máximo três minutos) sobre o descarte de resíduos em seu bairro (de acordo com a temática do PDG apresentado no primeiro e que serviu como modelo para o desenvolvimento das oficinas). Os trios eram compostos por uma entrevistadora, uma câmera (utilizando a câmera do celular mesmo) e uma entrevistada. Não demos instruções para a realização dessa atividade, as professoras deveriam realizá-la conforme seus conhecimentos prévios sobre o gênero entrevista.

Considerando a articulação entre os eixos proposta pela BNCC (ver capítulo 4, seção 2), as professoras, neste momento, foram desafiadas a *produzir* um texto oral, a entrevista videogravada - uma *produção inicial*, podendo ser reelaborada - aqui não dispúnhamos de tempo para que as entrevistas feitas pelas professoras fossem, de fato, reelaboradas. E, claro, a proposta era de ficcionalizar, na oficina, a produção do texto oral, como se fosse na sala de aula, como se as professoras fossem seus próprios alunos.

Após gravarem as entrevistas, as professoras assistiram a duas entrevistas, foi pedido para que as professoras observassem alguns aspectos e que, então, as comparassem conforme alguns critérios apresentados pelas formadoras. Os critérios versavam sobre pontos positivos e pontos negativos no desempenho das entrevistadoras, sobre a preparação (ou não) das entrevistadoras para a condução das entrevistas, se as entrevistadoras haviam planejado a própria fala, se a postura, gestos, entonação e relação com o espaço estavam adequados etc. Pensando na articulação dos eixos que norteiam a BNCC (capítulo 4, seção 2) o que foi pedido às professoras cursistas, na verdade, é que efetuassem a *leitura* dos textos orais, ou seja, a compreensão das entrevistas. As formadoras preparam as professoras cursistas para a leitura dos textos orais, elas apontaram aspectos interessantes de serem observados pelas professoras ao assistirem às entrevistas, em um processo que pode ser identificado como *pré-leitura* de textos orais.

Depois da *leitura* das entrevistas, as formadoras propuseram uma discussão a respeito dos aspectos observados pelas professoras. As professoras cursistas apontaram que, para que um entrevistador seja bem-sucedido, ele deve realizar uma escuta responsiva ativa. Elas observaram que uma das entrevistadoras analisadas não realizou com sucesso a escuta ativa, ela perguntou algo que a entrevistada já havia respondido. Por mais que a entrevista esteja bem planejada, por mais que as perguntas estejam bem elaboradas, se o entrevistador não realizar uma escuta responsiva ativa no momento da entrevista, se ele não prestar atenção ao que seu entrevistado está dizendo, ele não será bem-sucedido em sua atribuição.

Após a análise das entrevistas assistidas (ou *lidas*) e após a discussão sobre os aspectos observados nas entrevistas pelas professoras cursistas, passamos a co-construir uma compreensão a respeito dos aspectos mobilizados para a elaboração do gênero oral

entrevista. A partir desse momento, começamos a alinhar, juntamente com as professoras, um modelo didático de gênero (MDG)¹⁰ do gênero textual oral entrevista videogravada. Passamos a mapear as regularidades do gênero entrevista videogravada e, desse modo, passamos a compreender, a partir dessas regularidades, o que pode ser ensinável. O intuito do desenvolvimento dessa atividade era tornar os textos orais como um objeto de ensino mais palpável às professoras.

Por meio dos aspectos apresentados anteriormente, as professoras analisaram as entrevistas por elas realizadas. Essa vivência interacional propiciou que as professoras se colocassem no lugar dos alunos, conforme o princípio da homologia de processos (mencionado no capítulo 5 - O (per)curso de formação continuada). Na seção de análise (capítulo 7) há um excerto em que uma professora diz que, muitas vezes, é comum pedir para que os alunos façam uma determinada atividade, sem que para a sua realização sejam dadas muitas instruções.

No segundo encontro, em um primeiro momento relembramos o PDG modelo que foi apresentado no 1º ciclo da formação (ver neste capítulo 5), o gênero estruturante do PDG era o panfleto cuja temática era o descarte de lixo. Desafiamos as professoras para que fizessem um exercício de dramatização da panfletagem, outro momento da oficina em que o princípio da homologia de processos fica evidente.

Pedimos às professoras para que se organizassem em duplas e trios, elas deveriam imaginar e atuar sobre duas situações opostas no ato da panfletagem: a recusa e o aceite do panfleto (metade da turma trabalhou o aceite e a outra metade trabalhou a recusa do panfleto). A dramatização propiciou que as professoras mais uma vez se colocassem no lugar dos alunos e, além disso, oportunizou a reflexão sobre os aspectos interacionais que circundam a panfletagem: como abordar alguém desconhecido, como se identificar, como argumentar, como convencer, o uso de uma linguagem mais/menos formal, a utilização de vocativos mais/ menos formais dependendo do interlocutor (tu/o senhor/a senhora), postura

¹⁰ Segundo Machado e Cristóvão (2006), a construção de um MDG implica a análise de um conjunto de textos considerados pertencentes ao mesmo gênero, considerando tais elementos: as características da situação de produção, os conteúdos típicos do gênero, as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos, a construção composicional do gênero e o seu estilo particular.

corporal, entonação e volume da voz, que enunciado usar para interpelar a pessoa a quem se quer entregar o panfleto.

Houve também, no segundo encontro, um momento em que as formadoras apresentaram às professoras trechos selecionados da BNCC e uma citação de Marcuschi (2008) – essas passagens foram projetadas e, a partir de sua leitura, as formadoras e as professoras cursistas debateram e refletiram sobre¹¹. Um dos slides trazia um quadro com a síntese do que compreende o tratamento das práticas orais (BRASIL, 2017, p. 77) que, para melhor ilustrar esse significativo momento de discussão na oficina, o apresentamos, abaixo. O terceiro item do quadro, que corresponde à produção de textos orais, traz à tona a questão do redesign de textos orais. Esse trecho da BNCC suscitou uma produtiva discussão acerca da reelaboração de textos orais. À essa época ainda não havíamos refletido com profundidade sobre o ponto nevrálgico *redesign vs. reelaboração* de textos orais, na oficina debatemos com as professoras o reelaborar de textos orais sem problematizar o *redesign*. Na verdade, usamos ambos os termos como sinônimos (essa discussão encontra-se na seção 2 do capítulo 4). De qualquer forma, discutir sobre a reelaboração (ou *redesign*, como chama a BNCC) de textos orais com as professoras cursistas neste ponto da oficina foi bastante proveitoso. Na seção 7 analisamos um trecho da fala de uma professora, cujo nome fictício é Ivone, em que se evidencia a questão da evanescência de textos orais. A professora toma consciência que o que é escrito, pode-se reescrever, pode-se reorganizar o pensamento. O texto oral, por outro lado, possui uma peculiaridade: ele é evanescente, ele ocorre no aqui e no agora, é situado interacionalmente e não pode ser refeito.

¹¹ O slide, cujo título era “e o que dizem teoria e manuais”, possuía as seguintes citações: “A oralidade é a prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (Marcuschi, 2008) e “[...] o eixo oralidade inclui conhecimentos sobre as diferenças entre língua oral e língua escrita e os usos adequados da oralidade em interações formais e convencionais” (BRASIL, 2017, p. 63, 3ª edição).

Figura 5: Quadro síntese das práticas orais na BNCC

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose. ▪ Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
<p>Compreensão de textos orais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multisssemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
<p>Produção de textos orais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
<p>Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multisssemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 77

Depois de examinarmos alguns dos termos conceituais fundantes da BNCC, disponibilizamos às professoras a coleção do Projeto Telaris Língua Portuguesa (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2012). Cada professora ficou responsável em analisar um capítulo de um dos livros da coleção. As professoras compartilharam suas análises com o grupo.

Por fim, as professoras deveriam responder o que levavam da oficina sobre oralidade e o que elas queriam, ainda, aprender sobre o assunto - para que pudéssemos pensar o que poderíamos acrescentar nas próximas formações. Todas as atividades realizadas nos dois encontros que compuseram a oficina sobre oralidade estão sintetizadas no quadro abaixo.

Quadro 3 - Resumo da Oficina sobre Oralidade

Primeiro encontro	
Atividade	Objetivo(s)
<p>1) Apresentação de uma atividade que envolva o trabalho com oralidade em sala de aula que fazem ou já fizeram com seus alunos.</p> <p>- Professoras: Atividades orais que permeiam o ensino de português na sala de aula;</p> <p>- Coordenadora: Um exemplo de atividade que julga ser frequente na sua escola.</p>	<p>- Conhecer os tipos de atividades que circulam nas aulas de Língua Portuguesa;</p> <p>- Compreender quais são as concepções de oralidade adotadas pelas professoras.</p>
<p>2) A entrevista - produção inicial</p> <p>As professoras em formação dividem-se em trios (entrevistador, entrevistado e câmera). Elas devem produzir e gravar uma entrevista de 2 a 3 minutos sobre o descarte de resíduos em seu bairro.</p>	<p>- Colocar as professoras no papel de alunos, a fim de que possam experimentar atividades de oralidade - em especial a produção inicial;</p> <p>- Discutir a experiência.</p>
<p>3) Assistir a duas entrevista e observar alguns aspectos - pontos positivos do desempenho das entrevistadoras, preparação prévia das entrevistadoras, planejamento da fala, apresentação do conteúdo da entrevista, postura, expressão corporal, gestos, entonação, relação com o espaço, as entrevistadoras realizaram uma escuta ativa, ou seja, elas consideraram a resposta de seus entrevistados?</p>	<p>- Construir uma compreensão conjunta a respeito dos aspectos mobilizados para a elaboração do gênero oral entrevista.</p>
<p>4) A partir dos elementos analisados na atividade anterior, as professoras em formação devem analisar as entrevistas que realizaram.</p>	<p>- Propiciar a reflexão sobre os aspectos que são mobilizados no momento da elaboração de um texto oral e perceber que tais aspectos podem (e devem) ser ensinados.</p>
<p>5) E o que dizem teorias, manuais e BNCC sobre o ensino de oralidade?</p>	<p>- Propor uma reflexão sobre a concepção de oralidade que está no cerne da BNCC, das Diretrizes de NH e de um autor brasileiro que trabalha oralidade no ensino (Marcuschi, 2008).</p>

Segundo encontro	
6) Relembrando o PDG do panfleto.	- Situar os/as professoras em formação em relação ao PDG do panfleto. Em que parte do projeto o gênero entrevista se insere.
7) Dramatização da panfletagem. As professoras trabalham em duplas ou trios - elas deverão imaginar e atuar sobre duas situações opostas no ato da panfletagem: a recusa e o aceite do panfleto (metade das duplas trabalhará com o cenário de aceite; a outra metade com o cenário da recusa).	- A dramatização permite que as professoras se coloquem no lugar dos alunos; - Propiciar a reflexão sobre os aspectos que circundam a panfletagem: como abordar alguém desconhecido, como se identificar, como argumentar, como convencer, o uso de uma linguagem mais/menos formal, a utilização de vocativos mais/ menos formais dependendo do interlocutor (tu/o senhor/a senhora), postura corporal, entonação e volume da voz, que enunciado usar para interpelar a pessoa a quem se quer entregar o panfleto; - Discutir a experiência.
8-) Atividade com o livro didático.	- As professoras observam como a oralidade é abordada em livros didáticos selecionados (Projeto Telaris). Cada professora deve analisar 1 capítulo do livro, há livros de diferentes séries. Elas devem compartilhar seus apontamentos com o grande grupo.
9) Dinâmica de encerramento: <i>O que levo desta oficina sobre oralidade?</i> e <i>O que eu ainda quero aprender a respeito do assunto?</i>	- Conhecer quais foram as aprendizagens mais significativas das docentes ao longo da oficina; - Saber quais foram as limitações da oficina, para alterá-la/repensá-la para as próximas formações.

Fonte: elaborado pela autora.

A oficina sobre oralidade é só uma parte do (per)curso de formação continuada - assim como as demais oficinas (sobre escrita, sobre leitura e sobre análise linguística). Tampouco com o fim do (per)curso encerra-se a trajetória de formação das professoras que

dele participaram - o (per)curso contou com a maior parte presencial, na Unisinos, e uma parte a distância, a partir da plataforma Moodle. Para que esse trilhar fique mais claro, na próxima seção serão abordadas as já citadas comunidades de desenvolvimento.

5.2. COMUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO

As comunidades de desenvolvimento profissional¹², segundo Guimarães e Carnin (2019), foram pensadas a partir da interlocução com a coordenação da Secretaria de Educação de Novo Hamburgo ao longo do (per)curso de formação continuada com o intuito de reunir professores de escolas que se localizassem geograficamente próximas, ter garantia de horas dos professores para dedicação à atividade e ter professores voluntários na sua composição. A denominação *comunidades de desenvolvimento* foi utilizada também por pesquisadores da Universidade de Aveiro, que desenvolveram o projeto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e coordenado por Ana Isabel Andrade. Uma integrante dessa equipe, a Professora Doutora Luísa Alvares Pereira, da Universidade de Aveiro, faz parte, inclusive, de nossa equipe de pesquisadores. No caso português, o objetivo foi:

compreender o contributo de uma comunidade construída em torno da educação em línguas para o desenvolvimento profissional dos seus participantes, antecipando cenários de redes colaborativas, com a finalidade última de contribuir para a investigação e política de formação na área da educação em línguas (ANDRADE, 2010, p. 11-12).

¹² As comunidades de desenvolvimento compõem os ciclos 7 e 8 do (per)curso de formação continuada – os ciclos (1 a 8) estão explicitados no capítulo 5 deste trabalho - os ciclos 7 e 8 se encontram na página 59.

Segundo a Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães e o Prof. Dr. Anderson Carnin, coordenadores do projeto *Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas*, embora haja uma identificação com o conceito, foi necessário buscar fontes para garantir a formação de uma comunidade que pudesse sobreviver por si, principalmente pensando no momento em que terminar o projeto em que a universidade atua. Foi a partir dessa preocupação que se retomou a noção de *comunidade de práticas*. Segundo Wenger (1998 apud GUIMARÃES, CARNIN, 2019), uma comunidade de práticas, como dito anteriormente, pode ser definida a partir de três dimensões: o engajamento mútuo (que diz respeito a uma interação regular, cotidiana); o empreendimento conjunto (que diz respeito não a um objetivo compartilhado *a priori*, mas um empreendimento negociado que envolve complexas relações de mútuos ajustes e acordos); o repertório compartilhado de recursos conjuntos para a negociação do sentido. Desse repertório fazem parte processos de significação verbais e não-verbais. De acordo com Wenger (1998), podemos encontrar nas comunidades de práticas certos traços que as caracterizam, sendo estes mais ou menos específicos.

Holmes e Meyerhoff (1999, p. 179 apud GUIMARÃES, CARNIN, 2019) elencam alguns traços definidores das comunidades de prática, que esperamos também encontrar em um grupo voltado à formação continuada de professores:

- i) compartilhamento de práticas;
- ii) pertencimento construído dentro do grupo;
- iii) construção ativa da interdependência entre identidades pessoais e a do grupo;
- iv) partilha de objetivos, sociais e instrumentais;
- v) ocorrência de um processo social de aprendizagem.

Pertencer a uma comunidade de prática, portanto, requer ação coordenada entre os envolvidos. Requer o trabalho de várias competências (relativamente à linguagem e seu funcionamento; relativamente aos padrões socioculturais de comportamento; relativamente aos processos sociocognitivos de interpretação e produção de sentidos; relativamente ao tratamento inter-semiótico de todo e qualquer objeto simbólico).

Chegou-se à proposta das nossas comunidades de *desenvolvimento profissional* a partir da ancoragem na noção de comunidades de prática, pensada como foco potencializador de desenvolvimento profissional (SHERIDAN, EDWARDS, MARVIN e KNOCHE, 2009 apud GUIMARÃES, CARNIN, 2019). Um conceito básico foi retomado: o das comunidades de prática, como grupos de pessoas que se reúnem a partir de interesses profissionais comuns e um desejo de melhorar sua prática, partilhando os seus conhecimentos, ideias e observações (WENGER, 1998 apud GUIMARÃES, CARNIN, 2019), de forma que seja possível um trabalho conjunto entre os professores mais novos e os mais experientes, mediados por professores-pesquisadores.

Segundo Guimarães e Carnin (2019), não se compreende o curso de formação como uma comunidade de prática, ou como a comunidade de desenvolvimento profissional em que se quer investir. Diferencia-se o curso de formação continuada e a construção de comunidades de desenvolvimento profissional – sendo essas últimas formadas à semelhança de comunidades de prática, posteriormente à formação. O curso de formação é, ao ver dos autores e dos coordenadores do projeto, um primeiro passo para a motivação de os docentes seguirem juntos compartilhando suas inquietações e seus progressos, numa verdadeira comunidade de desenvolvimento profissional.

O ano de 2019 está marcado pelo investindo no acompanhamento das professoras da rede municipal de Novo Hamburgo que assumirão o papel de professores de referência, os quais promoverão encontros entre professores da rede, potencializando a construção de uma comunidade articulada em torno das necessidades e possibilidades docentes. Guimarães e Carnin (2019) salientam, ainda, a importância da noção de *comunidade de desenvolvimento profissional*, que guarda relação com a questão da implementação da BNCC, mas, ao mesmo tempo, preocupa-se com desenvolvimento da profissionalidade docente. Os autores acreditam (e apostam) que o compartilhamento das práticas, o sentimento de pertencimento a um grupo, no decorrer de um processo social de aprendizagem, propiciará tanto o crescimento do grupo quanto da identidade profissional de cada um dos seus integrantes.

6. METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa que busca, a partir da análise da produção linguageira das professoras participantes do (per)curso de formação e do conflito de representações, pistas de seu desenvolvimento profissional. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, apresenta certas características específicas. Creswell, 2010, apresenta tais especificidades da pesquisa qualitativa por ordem de importância: os dados são coletados em ambiente natural, ou seja, no local onde os participantes vivenciam o problema – neste trabalho, os dados foram coletados em um contexto de formação continuada; os pesquisadores coletam pessoalmente os dados; são coletadas múltiplas fontes de dados – em nossa investigação coletamos formulário de inscrição, gravações em vídeo e questionário final de avaliação; a análise de dados é indutiva, ou seja, os pesquisadores criam seus próprios padrões de análise e categorias; o foco do pesquisador recai no significado que os participantes dão ao problema ou à questão, e não ao significado que os pesquisadores trazem para a pesquisa; o processo de pesquisa é emergente, ou seja, o plano inicial da pesquisa não pode ser rigidamente prescrito, pode haver mudanças durante o processo e, por fim, a investigação é interpretativista, os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem.

Optamos por evidenciar quatro momentos da oficina sobre oralidade: i) trechos em que as participantes falam sobre a maneira como se comporta o gênero textual oral em questão (entrevista videogravada); ii) trechos em que a perspectiva interacional da oralidade fica bastante evidente, as questões multimodais e multissemióticas emergem na fala das professoras (ao falarem sobre a produção da entrevista videogravada e ao dramatizarem a panfletagem); iii) trechos em que a reelaboração de textos orais está em questão; iv) trechos em que se evidencia a relevância do princípio de homologia de processos no processo de formação docente. Utilizaremos, para a análise dos quatro trechos em evidência, dos procedimentos de análise do Interacionismo Sociodiscursivo, procedimentos esses advindos da arquitetura textual de Bronckart: a infraestrutura composicional que é, dos três níveis que compõem a arquitetura textual, o nível mais profundo. A infraestrutura composicional

comporta duas esferas organizacionais: a planificação do conteúdo temático e os tipos de discurso (planificação linguística). Analisaremos, ademais, os dados sob o prisma do nível mais superficial da arquitetura textual constituído pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, mais especificamente, o posicionamento enunciativo e as vozes discursivas.

Dos trechos evidenciados e selecionados e dos procedimentos de análise advindos da arquitetura textual emergem as categorias de análise deste estudo, são quatro, a saber: i) estrutura composicional do gênero entrevista; ii) aspectos interacionais mobilizados na produção de textos orais; iii) reelaboração de textos orais; iv) princípio da homologia de processos.

Como já exposto no capítulo 5, o presente estudo se desenvolveu no contexto do (per)curso de formação continuada de professores, que se iniciou em março de 2018, na Unisinos. Iremos nos deter nos quatro encontros que compuseram a oficina sobre oralidade (dias 14, 21 e 28 de junho e dia 5 de julho). Como já explicitado anteriormente (ver ciclo 2, no capítulo 5), optamos por dividir a turma de professoras, no momento das oficinas ministramos, portanto, duas vezes os dois encontros (uma vez para cada turma).

Na próxima seção apresentarei como os dados foram gerados e na seção 6.2. apresentarei as professoras que participaram dos momentos da oficina sobre oralidade selecionados para refletirmos sobre os fenômenos acima apontados. Elas fazem parte da mesma turma, apenas um trecho foi gerado no segundo encontro da oficina sobre oralidade, os demais foram gerados no primeiro encontro.

6.1. GERAÇÃO E TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

A nossa pesquisa insere-se na perspectiva qualitativa-interpretativista. Utilizaremos de três fontes de dados: os formulários de inscrição no (per)curso de formação

continuada¹³ (neste trabalho iremos nos ater em 7 questões das 24 que compõem o formulário), alguns trechos das 12 horas de gravações em vídeo da oficina sobre oralidade e os questionários de avaliação da oficina. Vale lembrar que nem todos professores inscritos preencheram o formulário de inscrição - uma das professoras que protagoniza um dos excertos selecionados para esta análise não respondeu o formulário inicial; nem todos os professores inscritos participaram do (per)curso de formação (alguns vieram apenas no(s) primeiro(s) encontro(s); e, das 5 participantes selecionadas para serem objeto desta investigação, apenas 2 responderam ao questionário de avaliação da oficina.

Das 12 horas que compõem a oficina sobre oralidade, selecionamos os trechos de interações que ocorreram logo após os exercícios propostos às professoras em que elas experienciaram o colocar-se no papel de aluno, ou seja, o emprego do princípio da homologia de processos. Referimo-nos, mais especificamente, à conversa após a entrevista gravada em trios de professoras e à discussão após a dramatização da panfletagem. Os trechos selecionados correspondem ao primeiro encontro da oficina sobre oralidade e há um trecho do segundo encontro, ambos encontros foram da mesma turma, isto é, as professoras que aparecerão nos dados fizeram parte da mesma turma.

Optei pela transcrição ortográfica, pois o que importa aqui é o teor do que as professoras expressam, não sendo especialmente relevante para esta pesquisa, por exemplo, as pausas e os alongamentos de vogais, ou outros marcadores da oralidade, elementos que emergem da fala em interação e são tão caros a outras perspectivas teórico-analíticas. Importa-nos as percepções das professoras acerca do trabalho com oralidade nas aulas de língua portuguesa.

¹³ O (per)curso de formação continuada em questão está descrito com detalhes no capítulo 5.

6.2. AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram ofertadas 50 vagas aos professores da rede municipal de Novo Hamburgo, 43 se inscreveram - dos 43 inscritos, 40 participaram da formação. Os inscritos foram convidados a responder um formulário no qual se perguntou qual era a formação dos professores, qual a sua concepção de linguagem, o que é importante em uma aula de língua portuguesa, etc - ao todo foram 25 questões. Dos 43 professores que responderam o formulário, 21 eram graduados em Letras, 17 possuíam graduação em Pedagogia e 5 tinham outra formação (História, Ciências Biológicas, Educação Artística, Direito e Física). Vamos apresentar aqui o perfil das professoras que participam das interações que compõem o recorte dos dados analisados. Por envolver seres humanos, o projeto de pesquisa que deu origem aos dados empregados nesta dissertação foi submetido à avaliação pelo *Comitê de Ética em Pesquisa* da Unisinos, sendo que, por estar em consonância com as recomendações éticas e científicas, foi aprovado por meio do parecer 2.461.557, em janeiro de 2018. É válido reforçar que todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) concordando com sua participação na pesquisa e que todos os nomes empregados são fictícios.

- **Ivone** cursou Pedagogia na Unisinos, formou-se em 1998, possui especialização em Aquisição e Desenvolvimento, é uma professora experiente, com mais de 7 anos de docência, possui uma carga horária de 40 horas semanais e atende o 5º ano do Ensino Fundamental. Para Ivone, linguagem é uma forma de comunicação e expressão oral e escrita. Acredita que uma boa aula de Língua Portuguesa é aquela na qual há comprometimento, interação e comunicação efetiva entre todos os segmentos envolvidos na aula. Destaca a falta de interesse e de comprometimento como dificuldade para ensinar Língua Portuguesa na escola. A professora classifica como gêneros de texto uma narração, uma conversa ao telefone e um conto de horror (essa era de múltipla

escolha). Sua resposta à questão “O que você entende por ensino de oralidade?” foi a de que o ensino da oralidade deve possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, ampliando o domínio da comunicação.

- **Bárbara** licenciou-se em Pedagogia, pela Ulbra, em 2010. Tem especialização em Alfabetismo e Letramento, assim como Ivone, possui mais de 7 anos de experiência docente, leciona 40 horas semanais para 5º ano do Ensino Fundamental. Linguagem, para Bárbara, é a forma que usamos para nos comunicar, para expressar algo. Uma boa aula de Língua Portuguesa, para a professora, é aquela que desperta o interesse do estudante e que também alcança os objetivos pedagógicos do professor. Acredita ser imprescindível o estudante compreender o uso que fará do conteúdo em seu cotidiano. Suas maiores dificuldades no ensino de Língua Portuguesa são a falta de domínio das regras da linguagem formal e o vocabulário reduzido, devido ao pouco tempo que os alunos dispensam à leitura e à pouca variedade de materiais que optam por ler. Sobre o ensino de oralidade, Bárbara acredita que a linguagem oral possui pouco espaço no ambiente escolar, mas acha ser de extrema importância, pois é uma forma importante de expressão na nossa sociedade e também imprescindível para organizar o pensamento antes da escrita. O ensino de oralidade, para a professora, consiste em fazer o aluno refletir sobre o seu discurso, se ele está adequado a situação em que está sendo utilizado e como pode aperfeiçoá-lo, aprimorando assim sua comunicação.
- **Vitória** graduou-se em Letras, na Unisinos, em 2005. Fez especialização na Uniritter e é professora há mais de 7 anos. Leciona 40 horas semanais para os 7º, 8º e 9º anos. Segundo Vanessa, linguagem refere-se a quaisquer formas de comunicação humana, inclusive a linguagem interna, o pensamento para si. Uma boa aula de Língua Portuguesa, para a professora, atende às necessidades de

desenvolvimento e aprendizagem em linguagem de cada turma. Sua maior dificuldade para ensinar Língua Portuguesa são as bibliotecárias que prezam mais pelos livros do que pela leitura. Em uma das escolas em que atua não há Biblioteca e os dicionários estão em mau estado. Destaca ainda o excesso de alunos em sala. A professora também aponta que não há linha pedagógica que sequencie Currículo e Área. Vanessa escolheu como gêneros textuais: uma conversa ao telefone, um conto de horror, uma piada e um meme.

- Graduada em Pedagogia pela Feevale, em 1995, **Marta** leciona 20 horas semanais para o 5º ano. Para a professora linguagem é forma de expressão e uma boa aula de Língua Portuguesa é aquela que faz com que os alunos evoluam em seu conhecimento e o professor perceba que atingiu seus objetivos. Para Marta sua maior dificuldade para ensinar Língua Portuguesa é a falta do hábito de leitura dos alunos. O ensino de oralidade, em sua opinião, é oportunizar ao aluno a ampliação do vocabulário, é a fluência na leitura, a oratória e a expressão oral. Marta é professora há mais de 25 anos.
- A professora **Jamile**, que aparecerá nos dados selecionados para análise dos dados (capítulo 7), não respondeu o formulário de inscrição. Jamile é coordenadora de uma das escolas da rede municipal de Novo Hamburgo.
- **Amanda** graduou-se em Letras/Português, na Ulbra, em 2003. A professora não possui pós-graduação, participou da formação de 2011, na Unisinos¹⁴. Sua carga horária semanal no município é de 40 horas, atua no 6º e 7º ano e em projetos nos anos iniciais. Para Amanda, linguagem é a capacidade de expressar pensamentos, emoções, ideias, por meio de diferentes sistemas ou códigos. Uma boa aula de

¹⁴ Essa formação que foi ofertada pelo grupo de pesquisa à época coordenado pela profa. Ana Maria de Mattos Guimarães, em parceria com a SMED-NH, está descrita no capítulo 5.

português, em sua opinião, estimula e aprimora as habilidades de comunicação. Citou, como exemplos de gêneros textuais, uma narração, um conto de horror e uma piada (essa era uma questão de múltipla escolha).

O quadro abaixo tem o intuito de melhor sistematizar os critérios de seleção dos dados e dos participantes, bem como as categorias que serão utilizadas para a análise do corpus, desse modo, sua compreensão fica mais acessível.

Quadro 4: Quadro síntese das categorias

Critérios para a seleção das participantes	Critérios para a seleção dos dados	Categorias de análise
<ul style="list-style-type: none"> - Ter se inscrito na formação; - ter assinado o TCLE; - ter participação nos dois encontros que compõem a oficina sobre oralidade; - fazer parte da mesma turma das demais participantes desta investigação¹⁵. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trechos em que se evidenciou a participação ativa das professoras nas oficinas; - trechos audíveis e possíveis de transcrever; - dados que podem ser cruzados com formulário inicial e/ou final; - trechos em que as professoras verbalizaram questões 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura composicional do gênero entrevista videogravada; - aspectos interacionais mobilizados na produção de textos orais; - reelaboração de textos orais; - princípio da homologia de processos.

¹⁵ Vale ressaltar que o grupo de professoras foi dividido em duas turmas e que as oficinas foram ofertadas em dois encontros e em dois momentos (dois encontros para cada turma).

	relacionadas a problemática do trabalho com gêneros orais.	
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Ter o conhecimento do perfil das participantes da pesquisa auxiliará a compreensão dos dados selecionados para a análise e do que dali emergiu. É também uma tentativa de familiarizar o leitor com o contexto em que se deu a formação. Talvez caiba neste momento mencionar o quanto nós, pesquisadores, estávamos envolvidos e familiarizados com nosso “objeto de investigação”. Há anos temos forte e produtivo vínculo com a SMED-NH, membros da equipe diretiva da secretarias são nossos colegas no PPGLA da Unisinos e fazem parte do nosso grupo de pesquisa.

No próximo capítulo exporemos os dados da pesquisa, a saber, as respostas das professoras no formulário de inscrição à pergunta sobre seu entendimento do que é o ensino de oralidade, trechos videogravados dos encontros da oficina sobre oralidade e respostas dadas ao questionário de avaliação do (per)curso de formação e, mais especificadamente, da oficina sobre oralidade.

7. ANÁLISE

Como já mencionado no capítulo anterior, além das gravações em vídeo dos encontros que compuseram a oficina sobre oralidade, coletamos também o formulário ao qual os professores responderam no momento de sua inscrição. O formulário contou com 25 perguntas das quais uma era sobre o que os professores inscritos entendiam por ensino de oralidade. No quadro abaixo encontram-se as respostas dadas pelas professoras participantes desta investigação.

Quadro 5: Formulário de inscrição – participantes

O que você entende por ensino de oralidade?	
Amanda	Utilizar de forma apropriada a linguagem oral nas diversas situações de comunicação.
Marta	Oportunizar ao aluno ampliação de seu vocabulário, fluência na leitura, oratória, expressão oral...
Vitória	É o estudo de gêneros do discurso oral, tais como, conversa telefônica, apresentação de trabalhos, seminário, piadas etc.
Jamile	Não respondeu.
Bárbara	A linguagem oral tem pouco espaço no ambiente escolar, mas é de extrema importância, pois é uma forma importante de expressão da nossa

	sociedade e também imprescindível para organizar o pensamento antes da escrita. O ensino de oralidade consiste em fazer o aluno refletir sobre o seu discurso, se ele está adequado à situação que está sendo utilizado e como pode aperfeiçoar o mesmo aprimorando, assim, a sua comunicação.
Ivone	O ensino de oralidade deve possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, ampliando o domínio da comunicação.

Fonte: elaborado pela autora

As respostas dadas pelas professoras sobre o que entendem por ensino de oralidade orientam para uma compreensão do ensino da oralidade como meio, e não como fim. As professoras parecem entender o ensino da oralidade como o ensino do bem expressar-se, do bem comunicar-se, do uso mais formal da língua. Bem, todos os aspectos mencionados pelas professoras podem ser trabalhados em aulas em que o foco é um gênero textual oral. Como já exposto na seção 1 do capítulo 4, a oficina sobre oralidade direcionou-se para a distinção entre oralidade como meio e oralidade como fim. Estávamos de posse das respostas dadas no formulário de inscrição quando fizemos os últimos acertos no planejamento da oficina. Foi necessário e importante problematizarmos a questão sobre como tornar gêneros orais ensináveis, como torná-los objeto de ensino, como sistematizar o trabalho em torno de gêneros orais.

A resposta dada por Victória destoou das demais respostas, pois professora evidenciou ter compreensão do que são gêneros orais, ela demonstrou saber a distinção entre oralidade e gêneros orais, entre oralidade como meio e oralidade como fim. A professora Jamile não respondeu ao questionário de sondagem.

Os trechos que se seguem abaixo são referentes ao primeiro encontro da oficina sobre oralidade, as professoras haviam feito uma breve entrevista em trios - uma era a

entrevistadora, outra era a entrevistada e a terceira, a câmera; como já foi descrito na seção 1 do capítulo 5. Após a produção das entrevistas, as professoras assistiram a duas entrevistas, de modo a observarem nessas entrevistas aspectos que foram apontados pelas formadoras. As professoras analisaram as entrevistas assistidas e, depois, assistiram às suas próprias entrevistas e as analisaram a partir dos mesmos aspectos apresentados anteriormente. As professoras compartilharam os achados no grande grupo e conversamos sobre o que elas observaram. Nesse momento se deram os excertos que se seguem abaixo. O intuito é apontar, nos trechos da fala das professoras, marcas linguísticas e semânticas que podem fornecer pistas para a compreensão do impacto do (per)curso de formação no desenvolvimento docente.

Vitória: *A gente não ensaiou tanto, a gente já sentou ali, buscou um lugar sentado porque a gente achou que ia ser melhor para criar uma intimidade. E a gente fez a primeira vez e não tinha dado certo na gravação - graças a Deus (risos). A única coisa que faltou foi no início apresentar o assunto melhor, mas no resto teve interação, eu procurei cuidar o que ela estava falando pra fazer o link com a frase seguinte para introduzir a pergunta, teve encerramento.*

Bárbara: *Muito engraçado que observando a Vanessa entrevistando, ela esperava a minha reação. Eu falava, aí enquanto eu tava explicando eu quando olhava pra ela, aí ela fazia a interação. Sempre fazendo aquele link “e então Bárbara”, a gente tinha o roteiro de perguntas mas ela foi muito natural nas perguntas né. E eu tenho muita ansiedade, eu pensei “eu devo ter interrompido a Vic nas perguntas” porque eu sabia as perguntas, a gente já sabia antes.*

Vitória: *Mas aí eu já pesquei quando ela já se antecipava.*

Bárbara: *É, quando a gente olhou no vídeo isso não aconteceu. Mas porque ela já tinha esse timing e sabia que eu ia interromper. E aí deu certo, ficou bem legal, eu gostei do vídeo.*

Vitória: *Ficou bem natural.*

O tipo de discurso das falas das professoras é predominantemente relato interativo, do mundo do narrar, os verbos estão no pretérito perfeito ou imperfeito, já que as professoras referem-se a uma atividade já realizada - é também disjuncto e implicado. Quanto à primeira fala da professora Vitória, ela se implica no discurso, usa o *a gente* para se referir ao trio que compunha com as demais colegas. Ao falar que preferiram fazer a entrevista sentadas para criar intimidade, vem à tona a importância que o trio deu aos aspectos interacionais, multimodais e multissemióticos trazidos pela BNCC e abordados na oficina sobre oralidade - ao se tratar de produção de textos orais, deve-se atentar aos elementos não linguísticos (gestos, relacionamento com a câmera, postura corporal, posicionamento do corpo, gerência do espaço). De certo modo, o conhecimento de mundo das professoras também é mobilizado, elas acreditam que sentadas expressam uma ideia de maior intimidade ao telespectador (tal qual o famoso sofá em que a apresentadora Hebe Camargo recebia seus entrevistados), algo que não foi mencionado na oficina sobre oralidade.

Vitória, ao destacar que o que faltou foi a apresentação do assunto, deixa evidenciada a questão referente à estrutura do gênero oral entrevista. Segundo a arquitetura textual de Bronckart (1999), esse é o nível mais profundo, o da infraestrutura composicional, mais especificamente a esfera da planificação do conteúdo temático, isto é, qual é o plano global de um gênero - uma entrevista oral geralmente possui uma introdução do assunto a ser tratado (sobre o que vamos falar) e a apresentação do entrevistado, (quem é o entrevistado, porque é importante entrevistá-lo). Ao dizer que *teve encerramento*, do mesmo modo, Vanessa explicita a questão sobre a estrutura do gênero entrevista oral. Quando destaca que faltou a apresentação do assunto, Vitória avalia negativamente a performance do trio, por outro lado, ao afirmar que *teve encerramento*, avalia positivamente a performance do trio. Vanessa diz ainda *eu procurei cuidar o que ela estava falando*, evidenciando a relevância de uma escuta responsiva ativa para o sucesso de uma entrevista videogravada. O uso do dêitico *eu* denota um grau maior de implicação da professora, ela percebe que seu papel de entrevistadora foi muito importante na entrevista e na relação interacional que se estabeleceu durante a produção do texto oral.

Bárbara explicita que o contato a partir do olhar foi fundamental para que entrevistada e entrevistadora não sobrepujassem suas falas, pois, com a troca de olhares, Vitória percebia o momento de fazer a próxima pergunta à Bárbara. A importância que o trio de professoras conferiu aos aspectos interacionais, multimodais e multissemióticos fica novamente evidenciada. Bárbara cita também o *link* que Vitória fazia “e então Bárbara”, usado estrategicamente para chamar atenção de Bárbara, para que ela atentasse para o final da pergunta e respondesse. Outro aspecto que podemos observar é o fato de que elas tinham um roteiro, elas já haviam preparado as perguntas (e possivelmente as respostas). Há relação com um texto escrito (o roteiro da entrevista), porém a entrevistadora, segundo a avaliação de Bárbara, foi muito natural ao realizar as perguntas. A professora se diz uma pessoa ansiosa, no entanto a colega Vanessa *pescou* essa sua característica e uma possível antecipação às perguntas (ou seja, responder antes de Vanessa perguntar) foi evitada (lembrando que Bárbara sabia quais perguntas seriam feitas). No resultado final elas observaram que Bárbara não interrompeu Vitória, ou seja, a entrevista foi bem-sucedida.

Ao avaliarem positivamente a sua entrevista, as professoras demonstraram compreender o importante jogo interacional chamado troca de turno: para que uma entrevista seja bem-sucedida, é necessário que a entrevistadora conclua a pergunta para que, só então, a entrevistada responda. Considerando que a entrevistada soubesse qual pergunta seria feita (como neste caso, já que as professoras ensaiaram e fizeram combinações prévias), e somando-se a isso o atenuante nervosismo, a entrevistada poderia fornecer a resposta antes mesmo que a entrevistadora concluísse a pergunta, o que acarretaria uma desastrosa performance. Se as professoras não houvessem tido a oportunidade de “pôr a mão na massa”, se elas não tivessem produzido suas próprias entrevistas, será que elas teriam tomado consciência de que esses aspectos são tão caros à elaboração de textos orais? Parecem emergir, neste momento, pistas do impacto que a atividade alicerçada no princípio da homologia de processos tem no trabalho docente e a evidência, linguisticamente marcada, de que a aposta nesse princípio formativo pode impactar o desenvolvimento profissional docente.

O próximo excerto refere-se ao mesmo contexto, os comentários e as observações das professoras após a entrevista feita por elas, no entanto, o trecho seguinte foi protagonizado por outro trio de professoras: Jamile, Amanda e Marta.

Jamile: *Nós, eu estava analisando aqui, acho que fomos as que fizeram mais rápido (risos) fizemos rapidinho. Estávamos analisando, achamos que ficou bom, viu (risos). O pulo do gato é a filmadora, além né da entrevistadora, mas quem vai filmar. Porque a interação é com quem não tá aqui né.*

Amanda: *A gente não dá muita importância mas a câmera é essencial né. O destaque que tu vai dar se tu aproxima, se tu afasta, a maneira como tu te posiciona, e aí direciona o olhar do público né. Foi bem amador, mas a gente observou isso.*

Jamile: *E a Marta fez muito bem isso. Então parecia que conversou com o público, o público é a câmera né, que é a interação ali. E como é importante quando a gente vai, por exemplo, na escola assim, com as crianças, e a gente não se dá conta, só pega e filma.*

Laura: *Isso que vale a atividade também né. **A gente** perceber como é que é pra eles o processo.*

Marta: *É como uma leitura também né.*

Joseane: *Acho que tem vários pontos aqui né. Vamos começar então por este que a gente levantou aqui por último né. Que é justamente, quando a gente faz pede pro aluno né “ah, produz aí” e a gente muitas vezes nunca fez, nunca esteve naquele papel pra poder ver tudo o que demanda. Tem que ver: será que vamos ter um roteiro prévio ou não vamos ter um roteiro prévio, vai ser improvisado, não vai ser improvisado, vai ser filmado, como é*

que vai ser filmado? Enfim, tem todos esses fatores que extrapolam né, que antecedem, digamos assim, a produção em si. Aí depois tem todo um mundo ali de visual que a gente tem que pensar. Vou me sentar ou vou sentar como? Vou virar de frente, vou sentar de lado? E tudo isso é interação, é como que depois tu vai conseguir se conectar com o teu interlocutor aquele, o terceiro, que não está ali presencialmente. E como, até mesmo, se eu vou conseguir, por exemplo, se ficam duas pessoas, entrevistador e entrevistado lado a lado completamente, tira o campo, o espaço interacional entre eles ali que, com certeza, vai impactar no como tu vai poder fazer essa questão de ir medindo ali, quando que eu posso comentar. A questão do olhar de vocês, que vocês mencionaram né, eu ficava ali ligada no olhar dela pra poder então né. Tirando esse campo, esse espaço interacional, não consegue ter isso né. Então até mesmo isso pode ser ensinado, pode ser trabalhado.

Jamile: *Importante assistir o que a gente assistiu agora porque a gente não tinha nem se dado conta quando que ela olhava, ou eu olhava. E agora a gente olhou: ó, tu dá uma olhadinha, tu interagiu.*

A professora Jamile, primeiramente, avalia positivamente a entrevista elaborada por seu grupo. Seu discurso é do mundo do narrar, diz respeito ao mundo subjetivo e os verbos estão ou no pretérito perfeito ou no pretérito imperfeito - o tipo de discurso é o relato interativo, disjuncto e implicado. A professora começa a sentença usando o *nós*, mas reelabora e usa o *eu*, o emprego do dêitico *eu* é fundamentalmente marcador de identidade, a voz do autor empírico (**nós**, **eu** estava analisando aqui, **acho** que...). Jamile, ao avaliar positivamente a entrevista, resgata o uso do *nós* implicado – ela fala em nome do grupo (**achamos** que ficou bom, viu). Ao avaliar que *o pulo do gato é a filmadora*, a professora revela entendimento sobre os aspectos interacionais, multimodais e multissemióticos que envolvem gênero entrevista videogravada: *a interação é com quem não tá aqui*, o nível mais

profundo do texto é mobilizado, a saber, a infraestrutura composicional do texto (entrevista videogravada), mais especificamente, a planificação do conteúdo temático.

Amanda reitera a camada interacional que sua colega havia destacado, os aspectos multimodais e multissemióticos que estão envolvidos na entrevista oral e gravada emergem em sua fala: *o destaque que tu vai dar se tu aproxima, se tu afasta, a maneira como tu te posiciona, e aí direciona o olhar do público né*. Amanda usa *a gente* e *tu* genérico, há um grau menor de implicação. O discurso é interativo, já que os verbos estão no presente, o mundo do expor é mobilizado nessa fala, um discurso que se relaciona com o mundo objetivo, Amanda está constatando a importância da câmera em uma entrevista oral gravada.

Na fala seguinte, a professora Jamile aponta que sua colega Marta fez bem o papel de câmera, *parecia que conversou com o público*, destaca, novamente, a camada interacional presente no gravar, a importância do público que está do outro lado da câmera e para quem a entrevistadora e a entrevistada se dirigem. A professora salienta, também, que, muitas vezes, *a gente não se dá conta* ao pedir para que os alunos façam determinada atividade sem dar instruções mais detalhadas. Aqui a professora se utiliza do *a gente* genérico, o grau de implicação é baixo, o discurso é o interativo da ordem do expor. Na fala da professora evidencia-se o quanto as atividades com base no princípio da homologia de processos impactaram o agir docente. Jamile reflete sobre o trabalho do professor, com o uso do *a gente genérico* ela refere-se aos professores em geral que pedem para que os alunos façam determinada atividade e não percebem que, muitas vezes, seria necessário dar mais instruções para a realização da tarefa. Esse momento de reflexão sobre a prática docente talvez não teria vindo à tona se Jamile não tivesse ela mesma realizado a tarefa. Ao realizar a tarefa solicitada, Jamile percebeu que havia muitos elementos e detalhes a circundarem a produção de um gênero oral. Muitas vezes, essa riqueza de elementos não são percebidos e os professores apenas pedem para que os alunos realizem a tarefa, perdendo uma grande oportunidade para trabalhar os aspectos interacionais, a relação interacional com a câmera, por exemplo.

Por fim, a professora Jamile, após comentários das formadoras, destaca o quão importante foi assistir a própria entrevista e fazer a autoavaliação, pois propiciou o dar-se

conta dos aspectos interacionais multimodais e multissemióticos mobilizados a fim de produzir uma entrevista oral gravada: *importante assistir o que a gente assistiu agora porque a gente não tinha nem se dado conta quando que ela olhava, ou eu olhava.*

O trecho que se segue ocorreu no segundo encontro da oficina sobre oralidade, foi logo após a dramatização da panfletagem. A formadora Joseane falava sobre os aspectos interacionais que mobilizamos no momento da panfletagem (havia um *power point* com os aspectos em itens), as formadoras comentavam tais aspectos e as professoras iam falando sobre o que observaram a partir da experiência suscitada com o exercício praticado por elas anteriormente, a dramatização da panfletagem. Joseane falava sobre os marcadores que podemos mobilizar no momento da panfletagem, principalmente no momento de tentativa de reverter uma recusa (uma pessoa que não aceita o panfleto). A formadora observa que não se trata de ensaiar, não se trata de uma fala ensaiada, no entanto apresentar essas possibilidades aos alunos podem prepará-los para a situação hipotética de algumas pessoas recusarem o panfleto. Precisamente nesse ponto a professora Ivone faz uma observação a respeito da reelaboração de textos orais, vejamos o excerto que segue:

Ivone: É que na verdade quando eu escrevo, normalmente eu posso reescrever se eu quiser, eu posso ler, eu penso, eu organizo o pensamento. A fala é diferente. E outra, tem muito a questão, eu não sei o que tu vai dizer. Eu até tenho o repertório, mas na hora pode surgir uma coisa que eu não tinha pensado. Então essa questão do corpo a corpo ela é bem improvisada né. Ela é bem surpreendente porque tu não sabe o que vai acontecer.

Podemos perceber, no excerto acima, que a professora usa o pronome pessoal em primeira pessoa do singular (eu) e também o uso do pronome pessoal em segunda pessoa do singular (tu), porém um *tu genérico*, um tu que não se refere ao interlocutor, mas sim refere-se às pessoas no geral. Segundo a arquitetura textual de Bronckart (1999), esse é um discurso interativo, da ordem do expor. Apesar da professora Ivone ter mobilizado a primeira pessoa do singular, não se trata, aqui, de um *eu* totalmente implicado, pois esse *eu* também possui caráter genérico.

A fala de Ivone nos fornece algumas pistas para compreendermos suas concepções acerca da oralidade. Ela parte do conhecimento de mundo que possui, do que lhe é mais concreto, algo que ela conhece melhor e, portanto, tem mais segurança para falar sobre e, a partir do que a professora conhece, a leitura e a escrita, traça um paralelo com a fala (com a oralidade). A professora entende que os textos orais, diferentemente dos textos escritos, se materializam de outro modo. Pode-se apagar o que é escrito, pode-se reescrever, pode-se reorganizar o pensamento. O texto oral, por outro lado, possui uma peculiaridade: ele é evanescente, ele ocorre no aqui e no agora, é situado interacionalmente e não pode ser refeito.

Outra questão levantada pela professora é a interação face a face, a interação que ocorre na simultaneidade: *essa questão do corpo a corpo ela é bem improvisada né*. A professora destaca que a interação face a face é surpreendente, não se sabe o que vai acontecer. Se pensarmos em um debate, certamente o aspecto destacado pela professora se evidencia, é necessário improvisar, já que a contra-argumentação depende da argumentação do oponente. No entanto, se pensarmos em um tutorial para ser postado no YouTube, há a possibilidade de reelaboração antes que seja postado, e a interação com os interlocutores não se dá na simultaneidade em que o texto foi produzido.

A fala da professora nos fornece algumas pistas para compreendermos suas concepções acerca da oralidade. Tais pistas parecem apontar para uma tomada de consciência a respeito da especificidade do texto oral. No momento em que a professora entende que texto orais possuem especificidades, ela pode compreender também que os gêneros orais são passíveis de sistematização, podem ser objeto de ensino, podem ser ensináveis e podem compor o currículo escolar. Em resposta à pergunta sobre o que entende por ensino de oralidade, no formulário inicial, a professora Ivone disse que o ensino de oralidade deveria possibilitar nos educandos o acesso a usos mais formais da linguagem. No trecho apresentado ela não retoma essa concepção, mas, sim, atenta para o aspecto da reelaboração de textos orais que é muito diferente da reelaboração de textos escritos.

Após o término do (per)curso de formação, pedimos às professoras para que respondessem um questionário avaliativo sobre as oficinas. Poucas professoras responderam, já que havia se passado algum tempo desde o último encontro com elas e,

portanto, não estavam mais muito engajadas. Das seis professoras participantes deste estudo, apenas três responderam: Vitória, Amanda e Ivone.

Vitória acredita que a oficina de oralidade contribuiu para “desenvolver habilidades e competências que visem desenvolver a expressão oral adequada e clara no uso dos mais variados discursos sociais”. Amanda acredita que “há uma diversidade muito grande de oralidade e é de extrema importância para a interação social: a oralidade pode e deve ser trabalhada, possibilitando manifestar uma de suas características de linguagem”. Para Ivone, “o ensino da oralidade é essencial na prática escolar, porque oportuniza vivências singulares para os alunos, promovendo o desenvolvimento de estruturas discursiva e apropriando-se da língua materna”.

No formulário de inscrição Vitória demonstrou seu conhecimento acerca do trabalho com os gêneros orais na sala de aula, durante a oficina demonstrou estar atenta aos aspectos interacionais que orbitam a produção de uma entrevista videogravada, e demonstrou perceber a estrutura composicional do gênero ao dizer que seu grupo não havia feito a apresentação do assunto antes de darem início à propaganda propriamente dita. No questionário final, Vitória não deixou evidente essas questões, ela mencionou que a oficina contribuiu para o desenvolvimentos de competências e habilidades a fim de desenvolver a expressão oral adequada e clara no uso dos mais variados discursos sociais. Tampouco Amanda deixou evidente, no questionário final, ter a oficina contribuído para esclarecer os aspectos interacionais e multimodais que são mobilizados no momento de se produzir uma entrevista videogravada. Durante a oficina, Amanda atentou para a importante camada interacional que há no modo de gravar e sua relação com o público: o destaque que pode ser dado caso se aproxima ou se afasta a câmera, o direcionamento do olhar ao público. Ivone, no formulário inicial, destacou que o ensino de oralidade deveria possibilitar o acesso ao uso mais formal da linguagem. Durante a oficina a professora atenta à questão de reelaboração dos textos orais, que é muito diferente de reelaborar textos escritos. No questionário de avaliação da oficina, Ivone destaca a importância do ensino da oralidade (“é essencial na prática escolar”) e justifica essa importância pelo fato de o ensino de oralidade oportunizar vivências singulares aos alunos e, a partir dessas vivências, se promoveria o desenvolvimento de estruturas discursivas. Será que a professora referia-se à sua vivência

na oficina sobre oralidade? Será que a teria qualificado como singular? A vaga resposta de Ivone ao questionário não deixa clara a sua avaliação sobre a oficina. Seria muito rico e produtivo se pudéssemos entrevistar as professoras ou ainda se pudéssemos ter acesso aos seus dados de sala de aula. Quem sabe para uma próxima investigação.

8. PONDERAÇÕES

O presente estudo fornece-nos algumas pistas acerca das percepções das professoras participantes do (per)curso de formação continuada no tocante à oralidade. Claro, não analisamos todas as professoras participantes do curso e os achados advindos desta pesquisa revelam-se a partir do que as professoras selecionadas responderam no formulário de inscrição, a partir de suas falas durante a oficina sobre oralidade e suas respostas ao questionário de avaliação das oficinas, ou seja, a partir de suas representações sobre o que elas entendem a respeito do ensino de oralidade.

A representação de um objeto não é o objeto em si – ao falarem sobre suas concepções de ensino de oralidade, as professoras estão as representando, não temos como acessar as suas concepções, apenas o que elas verbalizam sobre isso. Mesmo assim, a representação de um conhecimento ou de uma experiência, a representação de algo ou de alguém é o sinal da (re)produção de um objeto socialmente valorizado, portanto, nos são caras as representações das professoras, elas nos fornecem bastante insumo para refletirmos sobre o ensino de gêneros orais.

Em relação ao propósito de nossa pesquisa, entendemos que os dados analisados podem ser reveladores da *tomada de consciência* das professoras acerca do que compreendem sobre a relação entre gêneros orais e ensino. Mais do que isso, os dados aqui analisados podem revelar pistas sobre o desenvolvimento profissional das docentes promovido pelo (per)curso de formação continuada e vivenciado pelas professoras durante sua participação, especialmente nas oficinas dedicadas ao trabalho com oralidade. Se as professoras compreenderam as especificidades dos textos orais, e alguns trechos das falas delas indicam isso, se compreenderam o que são gêneros de texto e como se dá uma abordagem de ensino de língua portuguesa a partir deles, elas compreenderam que a oralidade pode ser, sim, ensinada; pode constituir-se como objeto de ensino, pois é passível de sistematização e pode (e deve) compor o currículo escolar.

No entanto, observamos um movimento caracterizado por um *ir* e por um *vir*: ao cruzarmos os dados obtidos com as respostas ao questionário inicial de inscrição aos dados

obtidos da gravação das interações das professoras durante a oficina sobre oralidade, parece haver um avançar: da fala das professoras emergem pistas de tomada de consciência que sinalizam para um desenvolvimento profissional acerca de seu trabalho – notadamente, no que diz respeito à abordagem de textos orais em sala de aula e/ou como objeto de reflexão em sua própria formação. Ao, num segundo momento, cruzarmos os dados das interações das professoras durante a oficina sobre oralidade com os dados obtidos das respostas dadas ao questionário final de avaliação das oficinas, o que parece haver é um regresso à fase anterior ao (per)curso de formação, as respostas dadas ao questionário final não são muito diferentes das respostas dadas no questionário inicial. Isso desperta-nos a curiosidade e, neste momento, permite-nos apenas reforçar a ideia de que o desenvolvimento profissional não é, de fato, um processo linear.

Com o foco no desenvolvimento profissional dos professores, realizou-se, em um contexto francês, uma pesquisa que pretendeu compreender as “alavancas de sucesso” de um sistema de formação de professores em que se articulou pesquisa e prática. Mattéi-Mieusset et al (2019) levantaram a questão dos indicadores de desenvolvimento profissional que seus dados permitiram definir. Para isso, selecionaram três deles: a reflexão como fonte e meio de construção de habilidades e desenvolvimento, a mobilização de ferramentas conceituais em uma atividade de re-conceituação, bem como o fortalecimento do professor em relação ao gênero profissional. Esses indicadores foram considerados em uma perspectiva dinâmica, usando o método de quatro frases definido por Boucher e Jenkins (2004 apud MATTÉI-MIEUSSET et al, 2019): insegurança, experimentação, apropriação, consolidação. A partir da análise de verbalizações orais e escritas, nos dois anos que acompanharam os professores, os pesquisadores observaram haver quatro fases no percurso de sua formação: a fase da *incerteza* sobre mudanças futuras, uma fase de *experimentação* na qual o professor implementa novas ferramentas, muda elementos de sua prática, uma fase de *apropriação* na qual ele especifica suas escolhas, toma decisões, mas também renuncia, e, finalmente, uma fase de *consolidação* que estabiliza a relevância da nova atividade para si e para os demais destinatários colegas.

Não houve oportunidade, nesta investigação, de observarmos todas as quatro fases sobre as quais os pesquisadores franceses discorreram a partir do levantamento dos dados

por eles coletados em um contexto de formação docente, até mesmo porque tivemos acesso à referida pesquisa muito recentemente. Mesmo assim, nossos achados parecem apontar para as quatro fases citadas, reiterando a pertinência da classificação proposta pelos autores. Nossa hipótese é que, neste caso, o questionário inicial se relacionaria à fase de *incerteza*, e as interações das professoras durante a oficina sobre oralidade se relacionariam ao início da fase de *experimentação*. Como não tivemos oportunidade de irmos à sala de aula das participantes, não sabemos se houve *implementação de novas ferramentas*, se houve mudanças em suas práticas. As respostas ao questionário final talvez revelem que a fase da experimentação não havia sido concluída e que nem sequer chegou-se à *fase de apropriação*. Isso nos faz refletir se o tempo do (per)curso de formação não deveria ser maior, a fim de possibilitar que essas fases fossem mais bem desenvolvidas (pelos professores) e/ou observadas (pelos pesquisadores). O curso organizado em oficinas terminou, mas não o (per)curso de formação, já que as comunidades de desenvolvimento seguem em plena escalada. Certamente, fica o desejo e a possibilidade de seguir a pesquisa, fazendo avançar a compreensão sobre esse fenômeno que ora desvelamos.

Sobre as percepções de seis professoras participantes do (per)curso de formação continuada acerca do ensino de oralidade, nossa hipótese é de que houve momentos em que evidenciou-se, na fala das professoras, pistas de seu desenvolvimento profissional:

- no momento em que Vitória avalia negativamente a entrevista realizada pelo seu grupo, pois não havia uma apresentação do assunto – a professora evidencia uma tomada de consciência em relação à estrutura composicional do gênero oral entrevista videogravada;
- Bárbara avalia positivamente a performance do seu grupo graças à apropriação de um importante aspecto interacional que compõe o gênero entrevista videogravada, a saber, a troca de turno – sua colega Vitória sabia o momento de fazer a próxima pergunta e Bárbara, mesmo se considerando ansiosa e mesmo sabendo quais eram as perguntas não interrompeu Vitória;
- Jamile e Amanda percebem que o “pulo do gato” é a filmadora, o modo como aproxima ou afasta a câmera faz toda a diferença, já que a interação é também com quem está assistindo à entrevista – as professoras demonstram a plena

compreensão sobre os aspectos interacionais, multimodais e multissemióticos presentes em um gênero oral como a entrevista videogravada;

- Jamile destaca que muitas vezes os professores pedem tarefas aos alunos e não atentam a todos os detalhes e nuances que envolvem a realização da tarefa pelos alunos. Foi a vivência formativa a partir do princípio de homologia de processos que permitiu à professora observar quão complexa é a realização de uma tarefa como produzir uma entrevista videogravada;
- Ivone atenta à reelaboração de textos orais e à especificidade desse processo, pois enuncia a evenescência do texto oral e nos permite reforçar a compreensão de que não é possível reproduzir o texto. Toda enunciação oral é única e singular.

Esta pesquisa embora, assuma suas limitações, reconhece a pertinência de se seguir investindo tanto em formação continuada de professores para o trabalho com oralidade, quanto avançar a pesquisa relacionada ao campo conceitual/metodológico no que concerne à implementação de novas práticas de ensino calcadas em uma compreensão aprofundada do objeto de ensino – neste caso, os gêneros orais. Muito ainda pode ser feito para diminuir a distância entre aquilo que a universidade projeta e aquilo que os professores concretizam em suas salas de aula. É nessa direção que seguiremos investindo.

9. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. I.; PINHO, A. S. (Orgs.). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BORGATTO, Ana T.; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Projeto Teláris Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Ática, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017, 396 p.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, 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.
- _____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, J. P. *Um retorno necessário à questão do desenvolvimento*. In: L. Bueno, M.A. Paulino Teixeira Lopes & Véra Lúcia Lopes Cristovão (Orgs.). *Gêneros textuais e formação inicial : uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas : Mercado de Letras, 2013.
- BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BULEA, E. B. *Linguagens e efeitos: desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. et al.. *Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas*. In: KERSH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2016, p. 15-48.

CARNIN, A. *Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2015.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, C. L. *Sequência Descritiva e Argumentação*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. V. 4, n.6, março de 2006.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J., GAGNON, R., DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FIDALGO, D. A.; SILVA, A. S. da (Orgs.) *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo, Brasil: Ductor, 2007.

GARCEZ, P. M., BAUMVOL, L. K. *Let's be for real? A reconfiguração de atividades pedagógicas liderada por alunos na sala de aula de inglês como língua adicional*. Caleidoscópio, São Leopoldo, v. 15, n. 1, 2017.

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

GATTI, B. *Formação de professores: condições e problemas atuais*. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161 – 171, 2016.

GONÇALVES, A. C. T, BATISTA, J. F., DIEL, T. R. *O ensino de gêneros orais nas aulas de língua portuguesa: reflexões sobre o trabalho docente*. Letras, Santa Maria, v. 27, n. 54, p. 127-147, jan./jun. 2017.

GUEDES MAGALHÃES, T. *Oralidade e ensino de Língua Portuguesa no Brasil: uma leitura*.

In: GUEDES MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Oralidade e ensino de Língua Portuguesa*. 1ª ed. Campinas: Editora Pontes, 2018.

GUIMARÃES, A. M. M., CARNIN, A. *Formação continuada para professores de língua portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa?* Scripta, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 241 - 262, 1º sem. 2015.

_____. *Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas*. Proposta de pesquisa - Edital MCTI/CNPQ Nº 01/2016 - Universal.

_____. *E daí... ou sobre os passos seguintes, num caminho de trabalho cooperativo*. In: GUIMARÃES, A. M. M. & KERSCH, D. F. (Org.). *Projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

_____. *Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente*. 2019 - no prelo.

GUIMARÃES, A., M., M., KERSCH, D. F. *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de Língua Portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

_____. *Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico*. In: GUIMARÃES, A. M. M. & KERSCH, D. F. (Org.). *Projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HORIKAWA, A. Y. *Modos de ler o professor em contexto de uma prática de leitura de formação continuada: uma análise enunciativa*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2006.

HORIKAWA, A. Y.; JARDILINO, J. *A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares*. Revista Lusófona de Educação, América do Norte, 15, Ago. 2010.

KLEIMAN, A. *A concepção escolar da leitura*. In: *Oficina de leitura. Teoria e Prática*. Campinas: Pontes, 2000.

MACHADO, A. R., CRISTOVÃO, V. L. L. *A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gênero*. Linguagem em (Dis)curso LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. *(Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL*. In: MACHADO, Anna Rachel [et al] (org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 31-77, 2009.

MAGALHÃES. *Pesquisa Colaborativa e a Formação do Professor Alfabetizador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MAGALHÃES, M. C. C. *Interações dialógicas entre professores e pesquisador: aprendendo e criando oportunidades de aprendizagem*. Trabalho apresentado na ALFAL, UNICAMP, 1992.

MARCUSCHI, L. A. *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI L. A. *A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala*. In: _____. & DIONISIO, A .P. (Org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Ceale; 2005.

MATTÉI-MIEUSSET, C. et al. Développement professionnel d'enseignants et verbalisation au sein d'un dispositif d'accompagnement pluriel. *Raisons éducatives*, vol. 23, no. 1, 2019, pp. 71-94.

OLIVEIRA, M. B. F., SZUNDY, P. T. C. *Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade*. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* vol. 9 no. 2 São Paulo Julho/Dezembro, 2014.

RODRIGUES, L. P., DANTAS, M. A. C. O. *Gêneros orais e ensino: entre o dito e o prescrito*. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 137-153, dez 2015.

SACKS, H. *Lectures on conversation*. Blackwell, Oxford, 1992.

SCHNEUWLY, B. *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*. In: *Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1994], p.21-39.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, S.; DELLA MÉA, C. P. *Avaliação de gêneros orais: critérios em debate*. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 44 - 60, maio/ago. 2018.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e a filosofia da linguagem*. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929] .